

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Vliv učitele na pojetí školáctví u dítěte s ADHD

Bakalářská práce

Autor: Aneta Andrlíková

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Aneta Andrlíková

Studium: P15P0640

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Vliv učitele na pojetí školáctví u dítěte s ADHD**

Název bakalářské práce AJ: The teacher influence on perception the feeling of being a pupil on children with ADHD

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se zaměřuje na to, jaký vliv může mít učitel na pojetí "školáctví" u dítěte s ADHD v první a ve druhé třídě, tj. pojetí sebe sama jako žáka základní školy- hodnocení dítěte vlastní školní docházky a s tím související přístup ke školním povinnostem. K dosažení cíle bude využito rozhovoru a analýzy písemných dokumentů.

RIEF, Sandra F. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. Vyd. 4. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-728-2. MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ. Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2015. ISBN 978-80-7414-934-4.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

Oponent: Mgr. Martin Kaliba

Datum zadání závěrečné práce: 5.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla všechny použité prameny a studovanou literaturu.

V Hradci Králové dne 18. 3. 2018.

.....

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce doc. PhDr. Tiboru Vojtkovi, Ph.D. za odborné vedení, rady a připomínky, které mi při zpracování této práce poskytl. Dále bych chtěla poděkovat rodičům a pedagogickým pracovníkům, kteří obětovali svůj čas a poskytli mi informace, které velkou částí přispěly k vypracování této práce.

Anotace

ANDRLÍKOVÁ, Aneta. *Vliv učitele na pojetí školáctví u dítěte s ADHD*. Hradec Králové, 2018. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.

Práce se zaměřuje na to, jak učitel může změnit pojetí školáctví u žáka s ADHD v první a druhé třídě běžné základní školy, tedy jak učitel může změnit sebepojetí dítěte jako školáka a tím změnit jeho přístup ke školní docházce a plnění školních povinností. Krom hlavního tématu tato práce pozoruje vliv stigma na celý jedincův život od mateřské školy po druhou třídu základní školy. Dále sleduje, jak rodiče na celou situaci reagovali, a jaký vliv na žáka s ADHD měli. V práci se také objevují možnosti poradenství, které se žákovi s ADHD poskytli. Jako pozitivní část práce se ukážou vhodné a správné intervence, které alespoň z části ulehčily žákovo působení ve škole a napomohly ke zlepšení sebepojetí a lepšímu chápání role školáka. K výzkumu bude použito rozhovoru s rodiči, učitelkami a vychovatelkou ve školní družině. Dále bude využita analýza písemných dokumentů jako jsou pracovní sešity, e-maily od třídní učitelky a výsledné zprávy z vyšetření.

Klíčová slova: ADHD, školáctví, stigma

Annotation

ANDRLÍKOVÁ, Aneta. *The teacher influence on perception the feeling of being a pupil on children with ADHD*. Hradec Králové, 2017. Bachelor Degree Thesis. Faculty of Education, Univerzity of Hradec Králové.

The work focuses how a teacher can change the concept of schooling at a pupil with ADHD in first and second class of a common elementary school. Therefore, as a teacher can change the mind of a child as a schoolboy and change access to school attendance and fulfillment of school duties. In addition to the main topic, I will observe in this work the influence of stigma on the whole individual life from kindergarten to present. Furthermore, the thesis deals with parents and how they responded to the whole situation. The work also shows the possibilities of counseling provided to the pupil with ADHD. Positive part of the work shows appropriate and correct interventions that at least in part facilitated the pupil's work at school and helped to improve self-concept and better understanding of the role of schoolboy. The interview will be used with parents, teachers, and educators in the school community. In addition, the analysis of written documents such as workbooks, emails from the class teacher and the resulting report from the examination will be used.

Key words: ADHD, schooling, stigma

Obsah

Úvod	9
1 Školáctví.....	11
1.1 Role učitele v životě školáka.....	14
2 Stigma.....	16
2.1 Stigma jménem ADHD.....	17
3 ADHD	19
3.1 Historie hyperkinetické poruchy	20
3.2 Klasifikace	21
3.3 Charakteristika.....	22
3.3.1 Hyperaktivita	23
3.3.2 Porucha pozornosti	24
3.3.3 Impulzivita	24
3.4 Etiologie.....	25
3.4.1 Neurologické příčiny.....	26
3.4.2 Etiopatogenetický model.....	26
3.5 Diagnostika	27
3.6 Náprava	29
3.6.1 Terapie.....	29
3.6.2 Pomoc učitele	30
3.6.3 Farmaka.....	31
4 Dítě s ADHD ve škole	33
4.1 Projevy ADHD ve škole	33
4.2 Práce s dětmi s ADHD ve školním prostředí.....	35
4.3 Vliv ADHD na přijetí role školáka.....	37
5 Případová studie.....	39
5.1 Základní informace o dítěti.....	39
5.2 Prvotní diagnózy	40
5.3 Mateřská škola	41
5.4 Základní škola	43
5.4.1 Prvotní problém.....	45
5.4.2 Speciální třída	48
5.4.3 Změna pojetí role školáka	51

5.4.4	Druhá třída	54
5.4.5	Nový učitel, nový start.....	56
5.5	Zhodnocení případové studie.....	58
	Diskuze	61
	Závěr	62
	Zdroje	63

Úvod

O ADHD dnes slyšíme všude kolem nás. Tato diagnóza je stále více přidělována hlavně dětem, se kterými však často pokračuje až do dospělosti. Jen málo lidí ve společnosti si však uvědomuje, jak moc ADHD a stigmata s tím spojená mohou ovlivnit celý jedincův život. ADHD je pro mnoho lidí jen diagnózou, která omlouvá špatné chování, neschopnost přizpůsobit se školnímu řádu a zvládat školní povinnosti. Málo z nás si ale uvědomuje, jak těžké je žít s touto poruchou a kolik práce stojí za tím, aby se člověk naučil svým chováním nevyčínat od ostatních, žít život bez neustálého zapomínání, výpadků koncentrace a impulzivních výbuchů.

Toto téma jsem si vybrala, protože mě šokovalo, jak v dnešní době inkluze, kdy bychom měli přijímat téměř všechny děti s jakýmkoliv postižením do běžných tříd, nevidět mezi jednotlivci žádné rozdíly a brát děti takové jaké jsou, je možné, že k prvňáčkovi s ADHD je přístupováno tak, že se natěšený školák přemění v hromádku neštěstí a škola ho začne téměř děsit.

Je pravda, že tato studie se odehrává v letech 2014-2017, první legislativa ohledně inkluze se objevila až v září roku 2016, ale už v té době se děti, na základě individuálního vzdělávacího plánu, zařazovaly do běžných základních škol. Navíc škola, do které Matěj nastoupil, byla známá, že přijímá žáky s lehčím postižením do běžných tříd, nebo tříd s menším počtem žáků. Pro těžší postižení měla škola otevřené speciální třídy. Matěj dostal od pedagogicko-psychologické poradny jednoznačně doporučení nastoupit do běžné základní školy. Po přijetí nového školského zákona podstoupil znovu vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Dle diagnostiky Matěj pro výuku nepotřeboval žádné podpůrné opatření.

V teoretické části práce obecně seznamuju čtenáře s problematikou školáctví, psychologií předškoláků a čerstvých prvňáčků. Vysvětluje, co znamená stigma a jak se stigma může projevit v životě člověka s ADHD. Dále vymezuje ADHD, jeho historii, charakteristiku, etiologii, případně terapie, které se u dětí s touto diagnózou mohou použít pro zlepšení celkového stavu. Pokračuje konkrétními projevy ADHD ve školním prostředí a možnostmi, jak se dá žákům s ADHD pomoci při výuce, ale i se začleňováním do kolektivu, což je pro ně často velmi obtížné. Toto vše úzce souvisí s přijetím role školáka konkrétně u dítěte s ADHD.

V praktické části se prostřednictvím rozhovorů snažím zjistit celý příběh Matěje od mateřské školy až po začátek třetí třídy. Celý příběh se snažím doplnit poznámkami z odborné literatury, které poukazují zejména na chyby, kterých se osoby v této studii dopustily. Celá studie je doplněna o mé pohledy a názory, které jsem si vytvořila zejména během mé souvislé praxe, kde jsem mohla vidět příklady dobré i špatné praxe. Pomocí tohoto všeho jsem se dostala k závěru celé této práce, jak učitel dokáže změnit pojetí školáctví u dítěte s ADHD.

1 Školáctví

Již v předškolní třídě mateřské školy dítě cítí, že je něco jinak a že se brzy budou dít velké změny. Stále častěji mu je připomínáno, jak blízko je ta doba, kdy se z něho stane školák. V mateřské škole začínají zdokonalovat dovednosti, které po nich mohou při zápisu do prvních tříd požadovat. Klégrová (2003) píše, že se děti tyto nové věci učí dobrovolně a rádi, protože sami nechtějí dopustit, aby se něco pokazilo a ony musely na svůj velký den čekat déle než jejich vrstevníci.

Široké okolí budoucímu prvňáčkovi neustále opakuje, že se blíží něco velkého. Připomínají, že zanedlouho nastane ta velká věc, kdy se stane školákem. Vše začíná nákupem školních pomůcek jako školní taška, penál, pastelky, tempery, vodovky apod. Jakmile má dítě školní tašku, už se začíná jako školák cítit a je jedno, za jak dlouho tolik očekávaného prvního září nastane. Dítě často chodí se školní taškou na zádech i doma. Hraje si na školu a představuje si, jaké to asi v té škole bude. Roli školáka dítěti neustále připomínají otázky od nejbližších typu: Už se těšíš do školy? Máš už školní tašku? Není tedy důvod, aby dítě začalo o svém největším dnu pochybovat. Vždyť se z něho stane velký školák (Klégrová, 2003).

A je to tu! První školní den! Nejen samotný prvňáček, ale i jeho okolí dává tomuto dni velký význam. Do školy jde slavnostně oblečeno, doprovází ho oba rodiče, někdy i prarodiče. Škola přichystává doprovodný program s proslovem ředitele a rozdělením dětí do jednotlivých tříd.

Dítě většinou nemá jasnou představu, co se bude ve škole dít, také nepředpokládá, že by někdy mohlo být neúspěšné. Školu si představuje jako místo plné radosti, kamarádů, barevných učebnic a zdí plných map a obrázků. Místo, kde se konečně naučí číst, psát, počítat a kde se z malého předškoláčka stane velký školák. Věří v tu nejhodnější paní učitelku, do které vkládá velké naděje. Proto je třeba, aby právě ona tuto jejich představu hned první dny nezklamala (Klégrová, 2003).

Není pochyb o tom, že vstup do školy je pro dítě zlomová životní událost. Jemu samotnému, ale i rodině se změní život o sto procent. Dítě si musí zvyknout na nový režim celého dne, týdne, roku. Musí si zvyknout, že je čas, kdy se učí a kdy si může hrát. Jsou dny, kdy do školy musí, naopak jsou tu víkendy, prázdniny, kdy do školy nemusí.

Některé z těchto věcí se naučil již v mateřské škole, teď je však celý režim spojen s časem školních povinností (Helus, 2009).

Vstupem do školy získává nové sociální role žáka a spolužáka. Od prvního momentu se učí novým dovednostem, zkušenostem a kompetencím, díky kterým je v běžných situacích samostatnější. To mu dodává tolik potřebnou sebedůvěru a pocit dospívání (Helus, 2009).

Prvním úkolem, který dítě ve škole má, je zorientovat se v novém prostředí třídy a školy. Naučit se, kde je jeho třída, lavice, kde je místo odpočinku nebo kde je jeho šatní skříňka. V této dovednosti často prvňáčkům pomáhají piktogramy, šipky, čísla, barevně oddělené dveře a podobně (Klégrová, 2003).

Na první úkoly se prvňák těší. Dodává mu to pocit důležitosti. Nemůže se dočkat až bude dostávat jedničky. Problém nastává tehdy, kdy začne učitelka rozdávat horší známky. Zde pak záleží na reakci učitelky i rodiny, jak dítě bude známkování přijímat (Klégrová, 2003).

Učitelka představuje pro prvňáčka obrovský vzor, ona je jediná, kdo má pravdu. Toto se projevuje zejména při plnění domácích úkolů, kdy se rodiče mohou dostávat do postranní a učitel je pro ně momentálně nejdůležitější osobou (Klégrová, 2003).

Začátek školní docházky je pro dítě obrovská změna, nová životní etapa, proto je třeba vyvolat v dítěti pocit, že je ve škole rádo, že se mu tam líbí a učitel je pro něj velmi důležitou osobou, za kterou mohou kdykoliv přijít, osobou, která dětem kdykoliv pomůže s jakýmkoliv problémem. Velkou chybou je, pokud učitel děti hned od prvního hodnotí, bez toho, aby dítě nejdříve získalo zkušenosti se školním prostředím (Čáp 1993).

Helus (2009) poukazuje na chyby školy, které mohou mít značný vliv na formování školáctví. Jsou to:

- 1) *Syndrom neúspěšné osobnosti.*
- 2) *Tlak na dobré známky není soustavně provázen prožitkem aktuálního a výhledového smyslu kladených požadavků. Jinými slovy, vystupňované úsilí o školní známky odvádí od skutečného poznávacího zájmu a jasné orientace na vzdělávání.*

- 3) *Redukce některých závažných hodnot mezilidského soužití ve prospěch méně hodnotných cílů.*¹
- 4) *Nevyváženost v interakci mezi učitelem a žáky.*
- 5) *Spoutání tvořivé invence žáků.*
- 6) *Netolerance vůči odchylkám, individuálním zvláštnostem.*
- 7) *Přecenění vnější disciplíny na úkor vnitřní, vědomé autoregulace.*² (Helus 2009, s. 121-122)

Toto období je důležité pro rozvoj sebeúcty, celkového sebepojetí sebe samého. Neúspěch může pro dítě znamenat nižší sociální pozici ve třídě, ztrátu kamarádů, což sebeúctu často snižuje, protože právě kamarádi, to je často jeden z prvních důvodů, proč se děti těší do školy (Helus 2009).

Dítě se sociálním vztahům a vlastnímu sebepojetí začíná učit již v mateřské škole. Začíná věřit ve své vlastní síly, vytváří si své sebepojetí, ale podstatnou a větší část dítě dotváří s nástupem do školy (Klégrová, 2003).

Podle Cooleyho (1922) se obracím o pomoc k tzv. sociálnímu zrcadlu – budu si všímat, co si o mě myslí druzí, jak mne oni vidí, jak na mne reagují. A na základě toho, jaké informace o mně mi toto sociální zrcadlo zprostředkovává, si tvořím vlastní pohled na sebe sama. (Helus 2009, s. 184). U dětí v mateřské a základní škole, které ještě nemají zcela vyvinuté vlastní sebepojetí, může mít toho sociální zrcadlo velký vliv. Tento vliv je může poznamenat i na celý život.

Škola ne vždy může působit pozitivním vlivem. Může být i místem, které brzdí celkový rozvoj dítěte, zejména v sociálních dovednostech. Neschopnost vyrovnat se s kladenými požadavky, neustálé tresty ve škole, strach z reakce doma, strach z nepřijetí spolužáky, šikana, to vše může být důvodem tohoto neúspěchu (Gillernová, Krejčíková a kol. 2012).

¹ Škola často zakazuje si navzájem si pomáhat, pracovat společně. Některé formy kooperace, například opisování nebo napovídání přísně trestá. Tím se spolupráce přesouvá hlavně do prostředí mimo školu. (Helus 2009)

² Nejsou poskytovány příležitosti, aby se naučili učit. (Helus 2009)

Každé dítě potřebuje svou určitou sociální skupinu, své místo, kam patří. Potřebuje se ve škole cítit dobře. Záleží i na učiteli, zda tento pocit dítě ve škole pociťuje či nikoliv (Gillernová, Krejčíková a kol. 2012).

Podle Vacka (2017) je ve škole pro dítě pět hlavních stresorů. Jeden z nich je bohužel i učitel, který může budít strach až panickou hrůzu, nezodpovědně nakládá se svojí nadřazenou mocí, nebo má nesmyslné požadavky. To souvisí s druhým stresem ve škole, a to je učivo, konkrétně nepřiměřenost učiva. Dalšími stresory jsou školní hodnocení, spolužáci a rodiče.

1.1 Role učitele v životě školáka

Dobří učitelé představují dobré příklady a zanechávají dětem takové vzory této role, které v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a ke vzdělávání jako takovému, zatímco nevyhovující učitelé vyvolávají opak. Učitelé si někdy neuvědomují, jak velký vliv mají (Fontana 1997, in Gillernová, Krejčíková a kol. 2012, s.295).

Učitel jako vzor, může ovlivnit celé smýšlení dítěte o sobě a o svých schopnostech. Pokud učitel reaguje pouze negativně, probouzí u žáka pocit, že je neúspěšný. Motivace pro další práci o rozvoj se propadá do bodu mrazu. Je třeba, aby učitel byl tou osobou, která dětem velmi dobře rozumí, byl jim dobrým vzorem, modelem, aby podporoval spokojenost žáků. Nelze aby se přizpůsobil průměrnému žákovi, ale musí se snažit vyhovět všem bez ohledu na speciální vzdělávací potřeby a potřeby společenské (Gillernová, Krejčíková a kol. 2012).

Výzkumy ukázaly, že učitelé dávají jasně přednost těm úspěšným a oblíbeným, zato těm neoblíbeným dávají místa až vzadu ve třídě, nebo dokonce méně času na vypracování úkolu. Posazením do vzdálenější lavice může dítě pochopit jako nezájmem učitele o něj a učitelovu nechuť, jakkoliv s dítětem komunikovat. Mnoho učitelů si myslí, že takové chování na děti nemá vliv. Opak je pravdou. Děti takové chování moc dobře vnímají, což se spolu se školními neúspěchy může ošklivě podílet na psychických obtížích. (Čáp, Mareš 2007).

Velký problém v dnešní vzdělávání je takzvaný Pigmalion efekt a Golem efekt. Jedná se o jednoduchý princip očekávání. Učitel očekává od dítěte určité výsledky. Jaké výsledky učitel očekává, takové bude dítě zákonitě mít. A proč v dnešní době? Děti jsou často označovány nejrůznějšími poruchami a učitel má od dítěte nějaké očekávání vzhledem k dané diagnóze, nebo „papíru“ z pedagogicko – psychologické poradny či speciálně pedagogického centra (Vacek 2017).

Výsledky výzkumu Pigmalion efektu zněly jasně. O dětech, které byly podprůměrné, učitel náhodně zaslechl, že v testech inteligence dopadly nadprůměrně. Učitel změnil mínění o dětech, začal od nich očekávat lepší výsledky. Konečné výsledky měly děti o sto procent lepší než před „náhodným zaslechnutím“ (Čáp, Mareš 2007).

V Golem efektu se jedná o opačný problém. Žákovi možnosti učitel vyhodnocuje negativně. Nakonec se dítě přestane ve škole snažit úplně, když si uvědomí, že ať se snaží, jak se snaží, nemá to žádné výsledky. Proto začne školu úplně ignorovat (Vacek 2017).

Jsou případy, kdy učitel bere žáky jako doklad svých pedagogických schopností a neúspěšní žáci jsou pro něj velkou překážkou v dobré pověsti. I přes neúspěch některých žáků stále zvyšuje své nároky a na zájmy a potřeby svých žáků nebere ohled. Přibývajících neúspěchy žáků zvyšuje stres učitele, ten reaguje nenávistí, celá situace se zhoršuje a takto vniká bludný kruh, který stále více a více ubližuje dětem (Helus 2009).

„Děti sami si „žádají“ přísnější a důslednější učitele, zároveň však učitele, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá a poutavá výuka. V neposlední řadě má svůj nepochybně velký význam učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy proti pól strachu ze žáků.“ (Bendl 2001, s.179 in Vacek 2017)

Záleží na emočních vztazích mezi dítětem a dospělým. Dítě přijímá ty požadavky, které jsou kladeny od sympatického, příjemného dospělého, naopak může ignorovat požadavky od dospělého, kterého dítě nepřijímá, chová se k němu arogantně a podobně (Čáp, Mareš 2007).

2 Stigma

„Řekové, kteří si očividně potrpěli na vizuální pomůcky, uvedli k život termín stigma s úmyslem označovat jím tělesné určené k tomu, aby vyšlo najevo cosi neobvyklého a špatného o morálním statusu označovaného.“ (Goffman, 2003, s. 9) Tyto znaky se vypalovaly na těla, aby se jasně o člověku vědělo, že je otrok, zločinec, zrádce a okolí by se mu tedy mělo vyhýbat. Dnes se tento význam vztahuje k hanbě, kterou daný člověk sebou „nosí“ (Goffman, 2003).

Stigma je nálepka, kterou si okolí označí jedince, nebo celou skupinu. Já bych stigma také přeložila jako mínění o jedinci, skupině. Může to být dobrá nálepka, dle mého názoru se však častěji objevuje nálepka špatná, nepravdivá, která vznikla na základě prvního dojmu, nebo špatné dřívější zkušenosti. Této nálepky se pak velice špatně zbavuje a často zůstává do konce života, i přes veškeré snahy ji „odlepit“. Goffman (2003) připomíná, že každá sociální skupina bere a přijímá dané stigma jinak a také stigmata odlišně vytváří.

Podle Goffmana (2003) je stigma v podstatě odklon od našich osobních norem a sociálních stereotypů. Člověk může „nosit“ jak stigma tělesné, tak duševní a duchovní. Zákonitě nositele stigmatu diskriminujeme, přidělujeme mu nejrůznější přezdívky, aniž bychom znali jejich význam. Přidělujeme jim další nedokonalosti a tím vytváříme teorii stigmatu, jistou ideologii, kterou se vysvětluje, proč osoby se stigmatem zákonitě trpí pocitem méněcennosti. Při kontaktu s okolím stigmatizovaný nikdy neví, co si o něm okolí myslí, což mu přiděluje ještě větší stres a pocit nejistoty.

Se stigmatem zákonitě souvisí problém přijetí okolí. Osoba se snaží mezi své okolí zapadnout úpravou zevnějšku, zakrytím vady, snaží se vyniknout v aktivitách ve kterých podle okolí vyniknout nemohou. Horší variantou je, kdy člověk svůj problém s nepřijetím okolím přijme, a naopak si svým stigmatem omlouvá veškeré neúspěchy (Goffman, 2003).

Problém se stigmatem ve společnosti by se mohl vyřešit osvětou společnosti. Je dokázáno, že osoby, které jsou s problémem obeznámeny, nebo se s danými osobami setkávají častěji, berou osoby s handicapem jako samozřejmost, nepřisuzují jim nálepky a berou je jako osoby bez handicapu. Na druhou stranu, jak se lidé mohou s lidmi

se stigmatem stále více setkávat, když se mnohdy snažíme daný problém skrývat (Goffman, 2003).

Nejčastěji děti handicapovaným připomínají, že na sobě mají jistou nálepkou. Jak víme, děti jsou velice bezprostřední. Řeknou velice nahlas, co si myslí, nebo co slyšely od ostatních. Handicapovaný jsou pak často ve společnosti konfrontováni nechtěnými stigmaty, i přesto že si děti neuvědomují si co jedno slovo může udělat (Goffman, 2003). Podle mě, si toho však neuvědomují ani dospělí, což je v dnešní době mnohem větší problém.

Stigma více narůstá dnes v době internetu a sociálních sítí. Lidé často berou veškerou informaci na internetu za pravdivou bez jakéhokoliv přemýšlení, zda je to opravdu tak. Navíc informace kolují mezi společnostmi mnohonásobně rychleji, než když by si to lidé mezi sebou jen řekli. Tím riziko, že někdo bude stigmatizovaný, mnohonásobně roste.

2.1 Stigma jménem ADHD

Proč právě ADHD nese tak veliké stigma? Společnost ještě ADHD nepřijala jako nemoc a poruchu, za kterou jedinec nemůže. Lidé s touto nemocí jsou bráni za povaleče, agresory a lenochy. Dále to je pro časté špatné hodnocení ve škole, které však není zapříčiněno inteligencí (Sherman, online).

Dnešní společnost je zaměřena na známky, které děti dostávají na základní, střední škole a schopnost vystudovat vysokou školu. Pokud není jedinec schopen mít dobré známky, vystudovat střední, či vysokou školu, už není pro většinovou společnost dobrý jedinec a nezáleží na tom, že inteligenčně je na tom třeba i velice dobře, jen potřebuje jiné podmínky pro vzdělávání (Sherman, online).

Terry Matlen napsal článek s předsudcích ADHD už před deseti lety a je tedy smutné, že lid stále považuje diagnózu ADHD jako omluvu špatného chování. Nejsou to jen samotní jedinci s ADHD, kteří jsou pohoršováni za své chování. Toto „špatné“ chování je často prisuzováno i rodičům dětí s ADHD. Jsou označováni jako neschopní rodiče, nezvládající své děti nebo danou situaci (Tartakovsky, 2016, online).

Nejhorší na tom všem je, že jsou časté případy, kdy právě toto stigma neúspěšného jedince dětem sebralo motivaci pro další práci (Sherman, online). To vede k neplnohodnotnému, nezdravému životu, a to může vést až k antisociálnímu chování. Rodiče se obávají, že jejich dítě nebude chtít nikdo vyučovat, nebo že bude posláno do speciální školy. Dospělí s ADHD mají strach, že díky své diagnóze nezískají žádné dobré zaměstnání (Tartakovsky, 2016, online).

3 ADHD

ADHD je zkratka anglického názvu attention deficit hyperactivity disorder. Do češtiny se tento název překládá jako hyperaktivita s poruchou pozornosti.

Pro osoby, které neznají diagnózu dotyčného to není dítě s hyperkinetickou poruchou, ale dítě zlobivé, neposlušné. A právě hranice mezi ADHD a poruchou chování je velmi tenká, a to je velký problém. Tyto děti bývají velmi často nesprávně stigmatizováni, odsuzováni a nepochopeni. Bohužel toto odsuzování a nepochopení se často objevuje i z řad učitelů. Následky, které toto chování na dítěti zanechá, pak jsou nemalé.

Výchova takového dítěte je velice náročná. Nepředvídatelné a impulzivní jednání může rodičům i učitelům působit velké problémy. Je jasné, že takové chování je často stresující a unavující. Na druhou stranu si musíme uvědomit, že i pro samotné děti není jednoduché žít s takovou poruchou. Goetz (2014) říká, že dítě s ADHD každý den prožívá až desetkrát více stresu než jeho vrstevníci. Je tedy pochopitelné, jak je život pro děti s touto poruchou velmi zatěžující a ač se to někdy nezdá, tak i unavující (In Závěrková 2016). Proto je třeba dětem pomáhat a akceptovat a je jedno, jestli se jedná o rodiče nebo pedagoga, protože: *„Jedině my je můžeme vést k tomu, aby si co nejvíce uspořádaly život, dokázaly se vyrovnat s frustrací a své slabé stránky uměly vyvážit svým nadáním. My jim můžeme pomoci poznat, v čem tkví jejich síla, a pomoci jim vybudovat zdravé sebepojetí.“* (Sandra F. Riefová, 1999, s. 15)

Chování dětí s ADHD nám často může připadat nepřiměřené jejich věku. Není to však nic neobvyklého, jedná se pouze o vývojový problém nikoliv nemoc (Laver – Bradbury, Thompson, Weeks a kol., 2016).

V populaci je přibližně deset procent dětí, kteří trpí ADHD. Hyperkinetická porucha je problém spíše chlapců. Poměr výskytu ADHD u holek a kluků je 2:5. U dívek se častěji objevuje syndrom ADD, tedy porucha pozornosti bez hyperaktivity (Michálková, Pešáková a kol. 2015). Weiss, Hechtman (1993) dále uvádějí, že u více jak poloviny dětí s ADHD symptomy zůstávají i v dospělosti (in Michálková a Pešáková 2015).

Dalo by se říci, že ADHD je tak trochu civilizační chorobou, dá se tak soudit podle názoru Pipekové a Schweizerové (2013), které ukazují na dřívější generace, které měli mnohem více možností pro tvorbu senzomotorického vjemového základu. Tyto příležitosti měly zejména díky venkovním hrám, které byly více populární než dnes. Musely více pomáhat s domácími pracemi, k tomu se přidávaly práce na poli či v lese. Naopak neměly televizi, počítač nebo mobilní telefon. Právě toto mohou být důvody, proč se ADHD dříve nevyskytovalo tak často.

Petr Jenson z Národního institutu pro duševní zdraví v Rockville píše v časopise *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* z roku 1997, že člověk s ADHD je v podstatě reakce schopný jedinec, který by za jistých evolučních podmínek měl značné výhody, a ne nevýhody jako dnes. Reakce schopný jedinec je podle něj nadměrně ostražitý, přijímá informace pomocí všech smyslů, velice rychle se orientuje v prostoru, může rychle zaútočit a je nadměrně aktivní. Takovéto vlastnosti by byly v pravěku, ve zmrzlé stepi, nebo za jakýkoliv drsných podmínek velkou výhodou. Z toho vyplývá, že pokud přizpůsobíme dítěti s ADHD ve škole prostředí a podmínky, může být velice úspěšný (Alison, Arcelus, 2008).

V dnešní době nemusí být diagnóza ADHD jen nevýhodou. Jsou povolání, kam se přesně takoví lidé hodí (lékař na pohotovosti, v záchranné službě, voják v zásahových jednotkách, podnikatel, pilot letadla, člen policie) (Alison, Arcelus 2008).

3.1 Historie hyperkinetické poruchy

Poprvé se o hyperkinetickou poruchu začal zajímat v roce 1902 doktor G.F. Still, který po výzkumu dvaceti velice neklidných dětí z „dobrých rodin“ přišel na to, že příčina této poruchy musí být biologická, protože problém s chováním, impulzivní jednání a narušená pozornost nesouvisí se špatnou výchovou. Výzkum poté publikoval v roce 1904 v časopisu *Lancet*, s příběhem neposedného Filipa (Drtílková, Šerý, 2007).

Výzkum Stilla o více jak třicet let později potvrdil i Charles Bradley, kdy úspěšně léčil děti s daným problémem psychostimulační látkou. U těchto dětí došlo nejen k zmírnění hyperaktivity, ale i ke zlepšení prospěchu ve škole (Drtílková, Šerý, 2007).

V roce 1963 v Chicagu v čele se S. Clementsem se objevil název LMD. S novým názvem přišla i nová definice této poruchy (Drtílková, Šerý, 2007). „*Jsou to děti s vyšší, průměrné nebo podprůměrné inteligence, s různými poruchami chování nebo učení. Různé formy onemocnění, od velice mírných až po závažné, jsou spojeny s odchylkami funkcí CNS. Tyto deviace se mohou manifestovat v různých poruchách percepce, tvoření pojmů, paměti, řeči, pozornosti, impulzivity nebo motorických funkcí. Změny mohou vznikat z genetického nebo biochemického porušení regulace, z poškození perinatálního nebo jinými nemocemi a poruchami vzniklými v době, která je typická pro vývoj a vyzrání CNS.*“ (Drtílková, Šerý, 2007, s. 16) V této definici si můžeme všimnout, že pojetí hyperkinetické poruchy bylo hodně podobné tomu dnešnímu.

Díky rozsáhlým výzkumům, které proběhly během sedmdesátých a osmdesátých let, se stalo ADHD nejvíce popisovanou dětskou chorobou v rukověti index medikus.³(Alison, Arcelus 2008) Právě v osmdesátých letech se začala tato porucha označovat jako ADHD, v případě syndromu bez hyperaktivity ADD (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá 2008).

3.2 Klasifikace

ADHD můžeme klasifikovat podle MKN-10⁴, kde se však neobjevuje termín ADHD, ale hyperkinetická porucha, nebo můžeme klasifikovat podle DSM-V⁵ kde se již termín ADHD vyskytuje.

Hyperkinetické poruchy nalezneme v MKN-10 pod kategorií F90. Tato kategorie se dále dělí na čtyři části, a to porucha aktivity a pozornosti (F90.0), hyperkinetická porucha chování (F90.1), jiné hyperkinetické poruchy (F90.8), hyperkinetická porucha NS (F90.9) (International statistical classification of diseases and related health problems: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění 10. decennální revize, online). Pro potřebu této bakalářské práce bychom používali

³ Rukověť index medikus: „*Adresář článků zabývajících se výzkumy v medicíně.*“ (Alison, Arcelus 2008, s. 12)

⁴ Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Publikovaný světovou zdravotnickou organizací.

⁵ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition. Autorem je Americká psychiatrická asociace.

kategorii F90.0, tedy poruchu aktivity a pozornosti a F90.1 hyperkinetická porucha chování.

Michálková a Pešáková (2015) poukazují i na školní zákon, který ADHD řadí mezi vývojové poruchy učení. Dětem s touto poruchou náleží právo na podpůrná opatření.

ADHD se dále dělí na ADHD bez agresivity, ADHD s agresivitou a ODD – opoziční chování (Zelinková 2003. in Barkley 1990).

Bhandara a kolektiv (2007) dále rozlišuje čtyři subtypy ADHD. V prvním subtypu se neobjevuje agresivita, ale je zde výrazná porucha pozornosti a učení. V druhém subtypu je hlavním projevem hyperaktivita bez agresivity. Třetí subtyp je již typický častými konflikty, avšak agresivita není dominujícím znakem. Dominujícím znakem je impulzivita. Ve čtvrtém subtypu jsou již dominující slabé sociální dovednosti a nedostatečná empatie (in Paclt 2007).

3.3 Charakteristika

Před popsáním charakteristických projevů je nutno podotknout, že ADHD patří mezi spektrální poruchy, to znamená, že projevy jsou vysoce individuální a u každého člověka mohou být jiné a v jiné intenzitě (Michálová, Pešáková, 2015).

Nezákladnější tři rysy ADHD jsou hyperaktivita, porucha pozornosti a impulzivita. Michálová a Pešáková (2015) upozorňují na první projevy ADHD, kdy se nejčastěji objevuje deficit v oblasti sociálního chování, kognitivních a percepčně – motorických a exekutivních funkcí. Dále děti začnou mít problém s kontrolováním svých afektů.

Jisté projevy této poruchy se dají vypozařovat už od narození, nebo dokonce před narozením, kdy matka může vnímat zvýšenou aktivitu ještě v děloze. (Munden, Alison, 2008) Po narození pak můžeme pozorovat nepravidelný denní režim. To samé se projevuje i v batolecím období, dále se přidává nerovnoměrný psychický vývoj

(zejména později a hůře mluví), nevydrží dlouho u hry či hračky a už v tomto období může mít problém se svými vrstevníky (Michálová, Pešáková 2015).

Se zahájením školní docházky začínají největší problémy, zejména díky náhlým požadavkům na pozornost a soustředěnost. Zároveň je toto období velmi rizikové na selhávání, pocit neúspěchu, který může vést k poruchám chování nebo psychickým obtížím. V dospělosti mají tito lidé větší sklon k alkoholismu a drogám (Drtíková, Šerý 2007).

Lavyer- Bradbury, Thompson. Weeks a kol. (2016) uvádějí tyto projevy: nedostatečná koordinace hrubých motorických dovedností, jemných motorických dovedností, špatná krátkodobá paměť, nesnáší čekání, nudu, dále mají problémy s chystáním se do postele, budí se během noci, v jídle jsou vybíravý, jedí malé kousky jídla, nemá společenské zábrany, nedostatečné společenské dovednosti, často pláčou a mají špatné mínění sami o sobě. Mohou být náladové a povahově citlivější, snadno se urazí a požadují, aby vše bylo tak, jak oni chtějí.

Projevy nebývají stejné po celý život. Nejvýraznější projevy pozorujeme v předškolním věku, kdy hyperaktivních dětí je až 57% (Závěrková 2016 in Goetz, Uhlíková 2009). Postupem času se snižuje hyperaktivita, a naopak stoupá míra nepozornosti. Přelomová hranice bývá kolem osmi let věku (Závěrková 2016).

Paclt a kolektiv (2007) vytyčuje funkce, kterých se porucha nejvíce dotýká. Jsou to: pracovní paměť, sebeovládání afektivně – motivačního nabuzení, internalizována řeč, plánování, regulace činnosti, seberegulace a adaptace.

Touha po pohybu roste, zatímco myšlení zůstává pozadu. Životní energie tak nemůže být smysluplně podchycena, nemůže být smysluplně odvedena. Nahromaděná energie vede k neusměrněnému neklidu a k vytváření pohybových stereotypů nebo také k afektivním výbuchům (Prekopová, Schweizerová 2013, s. 99).

3.3.1 Hyperaktivita

Hyperaktivní jedinec se nedokáže zastavit, není nikdy v klidu, to se týká rukou a nohou, a to nejen ve stoje. V sedě se neustále vrtí, něco hledá, stále si s něčím hraje

(Riefová 1999). Zvýšená aktivita je nepřesná, zbrklá, překotná a často samoučelná. (Drtílková, Šerý 2007).

Jedinec s ADHD nedokáže odhadnout své hyperaktivní chování. Dostává se do pozice nechtěného jedince. Díky tomu je jedinec sociálně vyloučený a toto vyloučení má vliv na celý jeho život. (Michálová, Pešáková a kol. 2015)

„Vávra a kolektiv (1982) studiem nonverbální komunikace normálních a hyperaktivních dětí ukázali výrazný podíl neřízené motorické aktivity horních, ale i dolních končetin, které narušují období komunikačních pauz ostatních komunikujících subjektu, což vede k disharmonii mezi dítětem a okolím (Paclt a kolektiv 2007, s.15).

3.3.2 Porucha pozornosti

Porucha pozornosti se u dítěte nejvíce projevuje ve škole, u dospělého v pracovním zařazení. Detaily pro dítě nemají žádný význam, pracuje jen na povrchu daných věcí a jsou pro něj nepodstatné. Pracuje tak, aby to vypadalo, že je daná práce vypracovaná. Výsledek dané práce není důležitý. Motivovat dítě k činnostem, které nepřinášejí okamžitý užitek, je veliký oříšek. Při nezajímavých činnostech přechází od jedné činnosti k druhé. (Drtílková, Šerý 2007) S tím souvisí neschopnost rozpoznat podstatné věci a přesunout k nim svou pozornost (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá 2005).

Další projevy, které se týkají konkrétně školních činností, budou popsány v samostatné kapitole.

3.3.3 Impulzivita

Kvůli nedostatečné vnitřní kontrole mají osoby s touto poruchou veliký problém s řízením své autoregulace a s agresivitou (Michálová, Pešáková 2015). Projevuje se jako snížená schopnost odložit reakce na přicházející podnět. Není výjimkou, že kvůli přestupkům, které nemusely vždy brát úmyslně, se dostávají do disciplinárních problémů

(Drtílková, Šerý 2007). Po uvědomění si svého chování může přicházet malá sebeúcta a frustrace ze svého jednání (Riefová 1999).

Své činy si nedokáže dopředu promyslet, skáče do řeči, hodně mluví, často nemůže vydržet, než na něj přijde řada. Nedokáže rozpoznat nebezpečné situace, do kterých se bezmyšlenkovitě pouští (Riefová 1999).

Paclt a kolektiv (2007) vytyčují funkce, kterých se porucha nejvíce dotýká. Jsou to: pracovní paměť, sebeovládání afektivně – motivačního nabuzení, internalizována řeč, plánování, regulace činnosti, seberegulace a adaptace.

3.4 Etiologie

Alison a Arcelus (2008) označují ADHD jako bio-psycho-sociální poruchu. Znamená to, že příčina může být kdekoliv.

Příčiny tedy mohou být genetické, neurologické (poškozená určitá část mozku), komplikace v těhotenství, užívání alkoholu a drog, otrava olovem během těhotenství, ne zcela prokázaná příčina je nevhodná strava dítěte (Riefová, 1999). Dále Drtílková, Šerý (2007) doplňují nízkou porodní váhu dítěte či předčasný porod, nezapomínají ani na špatné psychosociální podmínky. Bradbury, Thompson, Week (2016) poukazují na další problémy jako jsou: encefalitida, mozková obrna, autismus, chromozomální aberace, zneužívání a celkové strádání dítěte.

Pravděpodobnost se zvyšuje v rodině po mužské linii, kdy je pětikrát vyšší pravděpodobnost, že příbuzní z prvního stupně budou mít tuto poruchu také. (Drtílková, Šerý, 2007) Dokonce devadesátí procentní pravděpodobnost dědičnosti na druhého sourozence je u jednovaječných dvojčat (Alison, Arcelus, 2008).

Pipeková (2013) hovoří o tom, že ačkoliv mají děti vlohky k hyperaktivitě, správným a včasným působením se dají tyto projevy zmírnit nebo dokonce odstranit. Na dítě je třeba působit v době, kdy začíná chodit a má možnost vydobýt si svůj vlastní prostor. Před tímto obdobím děti v hyperaktivitě zastavovala neschopnost pohybu vpřed. Dále hovoří o častějším vzniku hyperaktivity u dětí, kterým v nejranějším období života chyběla matka. Podle ní se mozek dítěte, který bojuje se stresem, díky ztrátě matky, se

nemůže vyvíjet normálně, jelikož nedokáže vybrat mezi příznivými a nepříznivými podněty a tím zabránit přetížení mozku.

3.4.1 Neurologické příčiny

První neurologickou příčinou může být menší mozková tkáň, která má za úkol plánovat a ovládat podněty. Zároveň je tato část spojena s limbickým systémem, ve kterém je uloženo emoční centrum mozku, tedy levý frontální lalok (Alison, Arcelus, 2008).

Děti s ADHD patrně nemají správně vyváženou směs látek, které se vylučují do synaptických štěrbin. Zdá se, že postrádají látku zvanou dopamin. Znamená to, že signály nejsou vedeny správně a někdy putují do nesprávné části mozku. V praxi to znamená, že vznětlivé dítě nedokáže třeba přestat křičet, protože nefunguje signál, který by křik zastavil (Bradbury, Thompson, Weeks, 2016, s. 19). Dopamin řídí neurony, které mají zodpovědnost za emoce a motorickou aktivitu. A právě již několikrát zmiňovaný dopamin je součástí noradrenalinového systému, který ovlivňuje pozornost, proces učení a paměť (Drtílková, Šerý, 2007). Stejní autoři pracují s takzvanou katecholaminovou hypotézou, která mluví o zvýšené koncentraci dopaminového transportéru u dětí s ADHD. Zároveň tato hypotéza poukazuje na léčené děti a snížení koncentrace dopaminového transportéru.

3.4.2 Etiopatogenetický model

Tento model jsem převzala od Drtílkové a Šerého (2007, s. 32-34)

- a) *Hereditární přístup: zde se uplatňují genetické faktory*
- b) *Neurobiochemický přístup: zejména změny na neurotransmiterech*
- c) *Neurofyziologický přístup: poškození podkorových struktur, které mají za úkol souhru mimo volních pohybů a volních pohybů*
- d) *Psycho – neurologický přístup*

- e) *Psychoanalytická teorie: poukazuje na deficit v seberegulaci, nebo psychosociálních faktorech. Nepopírá ani souhru těchto faktorů. Zároveň tato teorie píše o Sternovu konceptu afektivního ladění, což je vztah mezi dítětem a pečovatelem a emocemi mezi nimi.*
- f) *Neuropsychologická teorie: Tuto teorii formuloval A. Barkley v devadesátých letech.*

3.5 Diagnostika

Včasná a správná diagnostika je velice důležitá, zejména pro stanovení optimálního individuálního plánu. Nesprávná diagnostika může způsobit nevhodný přístup k dítěti a zhoršené výkony dítěte (Paclt a kolektiv, 2007).

Velmi důležitým prostředkem pro diagnostiku ADHD je škola. Právě zde se mohou poprvé objevit problémy spojené s touto poruchou, díky zvýšeným školním nárokům a nárokům na sociální adaptaci. Velmi důležitým prvním diagnostikem může být učitel, který může mít i v rukou celou další budoucnost dítěte (Michálková, Pešáková, 2015, in Pfišner, Barkley, 1990).

Nejlepším diagnostickým postupem je pozorování. Dalšími diagnostickými vyšetřeními jsou rozhovor s rodiči, podrobné klinické vyšetření dítěte, rozhovor s učitelem, dotazníky a škály. Diagnostiku může doplňovat číselný čtverec, číselný obdélník, pražská modifikace Bourdonova testu, test diskriminace tvarů, test pozornosti, škála Connersové, magnetická resonance, EEG, MEG (Drtílková, Šerý, 2007). Dále Gordonův diagnostický systém (Alison, Arcelus, 2008).

Velmi lehce se ADHD dá odhalit pomocí testu typu World – test. Dítě dostane volnou plochu a spoustu hraček. Pokud dítě trpí ADHD, u hraček vydrží jen krátkou dobu a velmi často a rychle hračky střídá (Paclt a kol., 2007).

Celý tento diagnostický proces vyšetří kognitivní a percepčně motorické funkce, schopnosti, dispozice k práci nebo úroveň emocí a sociálního chování (Michálková, Pešáková a kol., 2015).

Nutné je zkontrolovat, zda se problémy neobjevují díky nefunkčnosti smyslových orgánů, tělesnému omezení, nedostatečné výživě či nedostatku spánku (Drtílková, Šerý, 2007).

Podle diagnostických kritérií MKN 10 jsou hyperkinetické poruchy charakterizované raným začátkem a kombinací nadměrného, aktivního, špatně ovládaného chování s výraznou nepozorností a neschopností trvale se soustředit na daný úkol. Tyto projevy jsou trvalé, objevují se ve více situacích a jejich míra je nepřiměřená mentálnímu věku dítěte. Vedle hlavních rysů, kterými jsou narušená pozornost a hyperaktivita, bývá často přidružena impulzivita. Hyperkinetické poruchy vznikají vždy v raném stádiu vývoje, obvykle v prvních pěti letech života (Drtílková, Šerý, 2007, s. 23).

Pro diagnostiku je tedy třeba, aby se objevovala jak porucha pozornosti, tak hyperaktivita, která může být spojena s impulzivitou. Problémy musí přetrvávat déle jak šest měsíců a musí se poprvé objevit do sedmi let věku dítěte (Drtílková, Šerý, 2007).

Diagnostická kritéria ADHD dle DSM –V:

a) Kategorie Hyperaktivita – Impulzivita

- 1) Hraje si s prsty, vrtí se, houpe se na židli.*
- 2) Opouští své místo ve třídě, nebo v jiných situacích, v době, kdy by měl sedět.*
- 3) Pobíhá, vylézá kamkoliv a kdykoliv, včetně nevhodných situací. Nadměrně pobíhá dokola nebo leze, a to i v situacích, kdy je to nevhodné.*
- 4) Neumí si klidně hrát, zejména hry, které vyžadují ticho či soustředění*
- 5) Je stále v pohybu „jako na pochodu“, jako by „měl motorek“*
- 6) Stále hovoří*
- 7) Vyhrkne odpověď dřív, než je dokončena otázka.*
- 8) Nevydrží v klidu čekat.*
- 9) Přerušuje ostatní, vynucuje si pozornost, plete se do hry nebo konverzace jiných*

b) Kategorie Nepozornost

- 1) Často nedává pozor na detaily, ve škole dělá chyby z nedbalosti.*
- 2) Neudrží trvalou pozornost při úkolu nebo při hře.*

- 3) *Zdá se, že neposlouchá, i když se mluví přímo k němu.*
 - 4) *Neřídí se instrukcemi, nedokončuje zadané úkoly. Přitom se nejedná o to, že by jim nerozuměl.*
 - 5) *Neumí si plánovat úkoly, povinnosti, hry.*
 - 6) *Vyhýbá se, nebo jsou mu nepříjemné aktivity vyžadující soustředěné mentální úsilí (doma i ve škole)*
 - 7) *Ztrácí školní pomůcky, hračky, sportovní potřeby.*
 - 8) *Snadno se rozptyluje, nebo vyruší od úkolu či aktivity.*
 - 9) *Zapomíná na denní rutinní aktivity, úkoly nebo povinnosti*
- (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition DSM 5, APA, June 2013: 947 s. in Stárková, 2016, s. 17, online)

Dle Pediatrie pro praxi (2016, online) musí jedinec splňovat šest kritérií z kategorie nepozornost a šest kritérií z kategorie hyperaktivita-impulzivita a projevy musí trvat nejméně šest měsíců.

3.6 Náprava

Pro zmírnění projevů ADHD existuje mnoho přístupů. Nikdy není možné ADHD zcela vyléčit. Správnými přístupy však lze jedince s touto poruchou naučit, jak ovládat své tělo a své chování. Pomocí farmakoterapie lze jedince a jeho projevy „utlumit“. Avšak já si osobně myslím, že farmaka dokáží změnit celou jedincovu osobnost a nejsou vhodným nástrojem ke zmírnění projevů. Po uplynutí působení léků se jedinec vrací do starých kolejí a nikdy nezjistí, že zle se svou poruchou pracovat i jinak.

3.6.1 Terapie

„Nejlepší terapie je prevence. Hyperaktivita by vůbec nemusela vzniknout, kdyby dítě včas dostalo to, co mu náleží.“ (Prekopová, Schweizerová, 2013, s. 111) Pokud prevence selže je dobré podle stejných autorů posílit rodičovskou náruč, otcovskou a mateřskou jistotu, řídit jeho nesmyslné a zkratkovité pohyby, individuálně pracovat

s dítětem i rodiči a navštěvovat rodinné terapie. Vrátime-li se k prevenci, je dobré praktikovat zejména první dvě zmiňované podpory, tedy posílit rodičovskou náruč, otcovskou a mateřskou jistotu (Prekopová, Schweizerová, 2013).

Vhodná a včasná terapie je velmi důležitá zejména pro budoucnost dítěte. Jejich chování se může postupem času zhoršovat. Z výzkumů vyplývá, že děti s hyperkinetickou poruchou mají větší pravděpodobnost, že v budoucnosti budou odsouzeni za nějaký přestupek nebo trestný čin (Paclt, 2006).

Dále je dobré pracovat s dítětem podle vzoru, tím ho naučit chtěnému chování a odnaučit nechtěnému. Souvisí to i s nácvikem sebeovládání a naučení zvládat interpersonální vztahy. Později lze v rámci terapie pracovat s rozeznáváním signálů, které následně vedou k impulzivnímu jednání (Michálová, Pešáková a kol., 2015).

V rámci terapie se také může najít taková aktivita pro dítě, která mu pomůže s jeho sebedůvěrou, aktivitu, kde se dítě bude cítit úspěšné a dosáhne tak pozitivního sociálního ocenění (Drtílková, Šerý, 2007).

Cunninghan a kol. (1994) popisuje několik terapií. První je klinická a behaviorální terapie zaměřená na rodiče a učitele. Na této terapii se scházejí rodiče, děti i učitelé a řeší konkrétní problémy dítěte a vhodné přístupy k němu (in Barkley, 1987 in Paclt, 2007). Z této terapie vychází konkrétní výsledek, který se probere nejpozději do dvanácti týdnů od začátku terapie (Pelham a kol., 1988 in Paclt, 2007). Další terapií je přímý management jednotlivých případů. Zde Paclt (2007) klade důraz zejména na individuální zájmy a potřeby dětí. JE zajímavé, že krom učitelů a rodičů zapojuje také spolužáky. Poslední terapií je komplexní intenzivní behaviorální léčba. Jedná se o terapeutické programy, nejčastěji letní tábory pro děti s touto poruchou. Tento tábor může trvat i osm týdnů, během kterých se děti naučí sami se sebou pracovat a zároveň se rodiče naučí pracovat s dětmi.

3.6.2 Pomoc učitele

O roli učitele v pomoci dětem s ADHD se budu více věnovat v samostatné kapitole věnované přímo dítěti s ADHD ve školním prostředí. Zde vyzdvihnu jen pár

základních bodů, které budu více rozebírat v kapitole Práce s dětmi s ADHD ve školním prostředí

Základem je, aby učitel byl pro dítě oporou, snažil se mu pomoci se vztahy se svými vrstevníky a ostatními učiteli. Je třeba, aby učitel v dítěti vyvolal pocit důvěry a bezpečí. Dítě musí mít pocit, že ho učitel chápe a má ho rád i přes veškeré jeho výkyvy v chování. To vše povede ke zvýšení sebedůvěry, která je u těchto dětí často nízká (Michálová, Pešáková a kol., 2015).

Učitel by se měl snažit vytvořit pro žáka takové opatření a postupy, které mu budou vyhovovat. Pokud opatření přestávají fungovat, vytvořit nové. Rozhodně dítě nezavrhovat, když mu některý z postupů nevyhovují. Pokud bude mít učitel o dítěti špatné mínění, může se toto mínění přenést na dítě. To začne pochybovat samo o sobě a o jeho schopnostech (Závěrková, 2016).

3.6.3 Farmaka

Ke zmírnění příznaků ADHD se dnes používají dva hlavní druhy léků. Jsou to stimulancia a tricyklická antidepresiva. Stimulancia posilují přenašeče mezi neurony, díky tomu se dítě lépe soustředí, stupeň aktivity a impulzivity jsou nižší. U těchto léků se účinek dostaví ihned. U tricyklických antidepresiv účinek nastupuje po dvou až třech týdnech. Tyto léky také podporují přenos signálů mezi neurony, předepisují se dětem, které zároveň jeví známky klinické deprese (Riefová, 1999).

K vedlejším účinkům farmak patří bolesti břicha, bolesti hlavy, podrážděnost, přecitlivělost, nechutenství, nespavost dětí, náladovost, podrážděnost. Děti mohou být mdlé, ospalé, mají sucho v ústech, může se dostavit zácpa (Riefová, 1999).

Je důležité říci, že ne každý lék zabere všem. Některým dětem lék zabere okamžitě, někteří musejí déle hledat vhodný lék, z dvaceti až třiceti procent léky dětem nezabírají vůbec (Riefová, 1999).

Velmi důležitým diagnostikem, zda je lék účinný či nikoliv je učitel. Ten by měl poskytovat zpětnou vazbu lékařům, rodičům, poradenským pracovníkům. Lékaři často

dávají učitelům formuláře pro sledování žáka. V případě pochybností ohledně chování dítěte by měl okamžitě kontaktovat příslušné osoby (Riefová1999).

4 Dítě s ADHD ve škole

U všech prvňáčku, takže i u prvňáčku s ADHD, je velmi individuální, jak přijmou povinnosti spojené se školní docházkou. Krom zvládnání učiva, je třeba, aby zvládaly svou roli mezi spolužáky, tedy přijaly určitá společenská pravidla v sociální skupině (Michálová, Pešáková, 2015).

Pedagog je velmi důležitá část při vzdělávání žáků s ADHD. Nesprávné zacházení pedagoga se může promítnout i do budoucího života, kdy při nedostatečně rozvinutém rozumovém potenciálu nedosáhnout později na takové zaměstnání, na které by při jiných podmínkách vzdělávání měli. Špatný přístup se nemusí projevit jen ve školních a později pracovních úspěších, ale i celkově v mezilidských vztazích. Dítě, které nedostává dostatečný pocit bezpečí a důvěry, chybí mu pocit, že je milován, může vyrůst v člověka s narušenou důvěrou k lidem, může utíkat do izolace a mít sklony k agresivitě (Michálová, Pešáková, 2015).

Podle Pešové a Šamalíka (2006) může dojít při nadměrné zátěži až k pocitu nevolnosti, nechuti k jídlu, bolesti hlavy, poruchy spánku a neuróz (in Michálová, Pešáková, 2015).

„Platí tedy mnohokrát ověřená skutečnost, že úspěšnost učitele nesouvisí pouze s tím, jak dobře a efektivně vyučuje svěřené žáky, ale především tím, jaký s nimi naváže vztah a způsob komunikace, v nichž i pozitivní humor má své místo.“ (Michálová, Pešáková 2015, s. 58)

Obecně specifické poruchy učení se prolínají do všech činností ve vzdělávání. Mají problém s porozuměním pokynů, s plněním jakýkoliv úkolů. Pokud dítě opakovaně selhává může se to na něm projevit v podobě stavů úzkosti a strachu. Všechny problémy se později objevují jak na psychické, tak sociální stránce (Pipeková, 2010).

4.1 Projevy ADHD ve škole

„Nejčastějším příznakem dítěte s ADHD bývá jeho neschopnost dodržovat přiměřená pravidla chování, daná společenskou normou, neschopnost po delší dobu

soustředit se plně na předloženou práci či podávat dlouhodobě odpovídající učební nebo pracovní výkon, problémy s autoregulací a vnitřní motivací.“ (Michálová, Pešáková, 2015)

Charakteristické znaky podle Deinera (2010)

- *Nesoustředěnost při učení na přidělenou činnost*
- *Neposlušnost a obtíže se zahájením práce.*
- *Nepořádnost a ztrácení věcí. To souvisí i s neschopností plánovat a organizovat. Svůj problém řeší většinou tak, že si na něj zvykne, což navenek působí tak, že mu problémy nevadí.*
- *Malá vytrvalost*
- *Neudrží pozornost z čehož vyplývají chyby.*
- *Zvýšená urážlivost. To souvisí s nízkou emoční zralostí. Všemmu nenapomáhá neúspěch.*
- *Vykonávání činnosti s nepřiměřeným výdělkem energie, dočkasvost*
- *Zhoršení odhadu času*
- *Delší čas na zklidnění*
- *Časté nehody úrazy, riskantní chování*
- *Problémy s návratem k činnosti, od které byl jedinec s ADHD vyrušen*
- *Problémy se samostatnou prací*
- *Nesoustředí se*
- *Neposlouchají instrukce*

(In Michálová, Pešáková 2015, s.15-16)

Závěrková (2016) doplňuje neschopnost naplňovat dlouhodobý plán, vybírat důležité podmínky, mohou se odklánět od reality a nemyslet na detaily své práce. Problémy mohou vznikat i při hodině tělesné výchovy. Mají problém s udržením pravidel a pro každou činnost musí vynaložit mnohem více síly, zejména té psychické, nemluvně o častých neúspěších, které každé dítě nebere zrovna dobře. To souvisí se sebedůvěrou dítěte, která může při nástupu do základní školy ještě klesnout. Velmi rychle se naučí, že jim je často něco vytýkáno, že neustále dělají něco špatně a pak cokoliv obracejí proti sobě. Může to vést až k vyhýbání se kontaktu se sociálním okolím.

Učitelé si myslí, že sezení je to nejpohodlnější, co dítě pro učení může mít. U dětí s ADHD tomu tak však není. Někdy se musí tak moc snažit, aby zůstaly v klidu sedět,

tak jak to po nich učitel chce, že se nesoustředí na jiné důležitější věci, které musí například vypracovat. Z jiného pohledu stejný problém může být například s opisováním z tabule nebo sešitu. Dítě rozumí danému učivu, ale opisování ho tak unaví, že se již dále nesoustředí na vypracování úkolu. Proto tam napíše cokoli, jen aby byl úkol vypracován bez ohledu na výsledek. Výsledná špatná známka však může vést k pocitům neúspěchu a frustraci, někdy mohou přemýšlet o své inteligenci (O'Dell, Cook, 1999).

Často největší problém bývá s organizováním školních záležitostí jako jsou domácí úkoly, zaznamenávání si poznámek, ztracení pomůcek apod. Proto je třeba důsledný a neustálý dohled (Riefová, 1999).

Školní docházka není jen o školních povinnostech, ale i o velkých přátelstvích, které se ve školním prostředí budují. Markéta Závěrková (2015) upozorňuje na velké problémy dětí s ADHD najít si přátelství a vytrvat v něm. Za vinu dává zkratkovitému a nahodilému jednání, nebo vymáhání si svého místa ve skupině agresí. Ostatní pak mají velký problém přijmout je mezi sebe. To souvisí s dalším velkým problémem a to, že jsou často obětmi šikany. Zda se šikana objeví, nebo ne hodně záleží na přístupu učitele. Učitel je také ten, který by tento konflikt měl okamžitě po zjištění problému vyřešit.

Není výjimkou, že se u dětí projevují specifické poruchy učení. Podle Paclta a kolektivu (2007) má až 52 % dětí s ADHD narušenou motorickou koordinaci. To se projevuje problémy s psaním, kreslením a podobně.

4.2 Práce s dětmi s ADHD ve školním prostředí

Riefová (1999) uvádí základní pravidla práce s dětmi s ADHD ve školním prostředí. Zdůrazňuje další vzdělávání učitelů v této problematice. Dále je třeba více učitelova času na veškerou práci s dítětem, přizpůsobit práci individuálním potřebám a strukturalizovat celou výuku s dostatkem hmatových, sluchových podnětů. Práci se snažit uzpůsobit tak, aby nemusel tolik psát, protože právě psaní mu zabere nejvíce času. S tím souvisí i méně domácích úkolů. Ačkoliv se to nezdá, děti s ADHD jsou často ze školy více unaveni než děti bez poruchy. Pokud se i přesto nějaký úkol zadá, je třeba zkontrolovat, zda si to žák dobře zapsal. Dále je třeba dostatečně motivovat žáka

a nastavit jasný řád. Podporovat týmovou práci celé třídy a rozhodně neponižovat před spolužáky, naopak oceňovat pozitivní stránky jedince. Spolupracovat s rodiči a s ostatními učiteli a pracovníky školy.

„Děti s ADHD mají nejlepší výsledky ve stručnosti – krátkodobé úkoly, pestrost úkolů. Děti s ADHD mají zapotřebí zapojovat ruce, proto je dobré jim dát do ruky předmět, se kterým mohou manipulovat. (Pipeková 2010, s.165) Není od věci hledat nové metody edukace a náprav projevů, do hodin zapojovat úseky relaxace. Samozřejmostí je přihlídnutí k charakteristickým projevům poruchy (Pipeková, 2010).

Postupy reedukace podle Zelinkové (2003)

- *Pozitivní posilování – musí následovat ihned po splnění úkolu. Vede k uspokojení dítěte a snaze znovu získat pochvalu*
- *Částečná zpětná vazba – pochvala a pozitivní hodnocení působí jako zpevnění žádoucího chování. Odměna musí být pro dítě smysluplná.*
- *Instrukce a pokyny smí obsahovat jen několik kroků. Nezbytné je ujištění, že žák instrukcím rozuměl. Dodáváme, že je třeba nechat dítě vlastními slovy zopakovat podstatu dané práce.*
- *Důležitější je kvalitní plnění a dokončování úloh než postup, jakým se dítě k výsledku dostane*
- *Úlohy musí být smysluplné, přiměřeně obtížné, splnitelné, krátké*
- *Jednoznačná pravidla chování přispívají k pocitu bezpečí, vytvoření systému a řádu*
- *Optimismus, pravidelný režim a systematičnost*
- *Spolužákům je třeba vysvětlit přiměřenou formou podstatu obtíží*
- *Předcházíme izolaci žáka, zapojujeme ho do všech aktivit ve třídě*
- *Vhodné je poskytnout podmínky pro změnu činností, polohy při učení*
- *Nácvik metakognitivních strategií zaměřených na řízení sebe samého, pozorování svých pracovních postupů, sebehodnocení*
- *Učitel by měl respektovat individuální učební styl žáka. Pro dítě s ADHD je typický globální styl učení, tj. přednostní vnímání celků*
- *Sebekontrola a sebehodnocení vede k uvědomění si vlastního chování.*
- *+ delší čas na práci, povzbuzování, zařazení humoru a posilování volných vlastností (Michálová, Pešáková 2015, s. 56-57)*

Humphrey zdůrazňuje, aby se na potřeby žáka nenahlíželo jako na odlišnosti, nýbrž jen jako na odlišný kognitivní styl. Dále je důležité, aby učitel s dítětem pracoval, i pokud nevidí prozatímní výsledky své práce. I s impulzivitou se dá pracovat, je však třeba hodně trpělivosti a zejména neustálé posilování sebedůvěry (in Michálová, Pešáková, 2015). „*Na učiteli závisí, jaké smýšlení o sobě dítě bude mít.*“ (Michálová, Pešáková 2015, s.103)

Nemálo důležitá pro dítě s ADHD je práce učitele s celým kolektivem. Učitel by se měl snažit o pozitivní sociální klima (Michálová, Pešáková, 2015). Výše jsem hovořila o tom, že děti s ADHD jsou často obětmi šikany i z tohoto důvodu je třeba, aby si učitel dával pozor na hodnocení žáka před celou třídou. Často záleží právě na učiteli, zda se šikana objeví (Závěrková, 2016).

4.3 Vliv ADHD na přijetí role školáka

Prvnáčka ve škole ihned po příchodu do školy fascinuje ohromné množství nových věcí, které se ve školním prostředí objevuje. U školáka s ADHD to znamená, že ho nové věci upoutají natolik, že práce, kterou po něm učitel chce, je nepodstatná. Práci pak nevypracuje vůbec, nebo velice povrchně. To se učiteli nelíbí a už zde může začít stigma, která se s dítětem může táhnout velice dlouho (Vágnerová, 2004).

Dítě může být z mateřské školy zvyklé, že učitel je pro něj osobou, na kterou je zvyklý, bez které nedokáže vytrvat u své práce, nebo bez které nedokáže regulovat své chování. Tuto emoční podporu bere dítě jako akceptaci učitelem, která je pro něj důležitá pro identifikaci s rolí školáka (Vágnerová, 2004).

Dítě s ADHD, zejména ihned po nástupu do školy, má problémy s akceptováním školních norem. Učitel takové chování může brát jako neúspěch svého výchovného působení, které později může vést ke změně postoje k žákovi. Změna je bohužel spíše negativní, což s identifikací do role školáka nepomůže (Vágnerová, 2004).

V neposlední řadě identifikaci s rolí školáka komplikují odchylky v prožívání dítěte. Ze stran rodičů a učitelů jsou často přehlíženy, protože změny přicházejí bez zjevné

příčiny. Jeho nevhodné prožívání se dává dítěti za vinu, což na jeho stavu moc nepřidá. Dítě začíná být odmítáno, protože odmítání je bráno jako trest, po kterém má dítě své chování zlepšit. Toto chování však povzbuzuje nízké sebehodnocení (Vágnerová, 2004).

5 Případová studie

V případové studii pomocí rozhovoru s rodiči chlapce, třídní učitelkou a vychovatelkou ze školní družiny zjišťuji informace o celém příběhu chlapce. Jsem velmi vděčná za jejich sdílnost, kdy se ve velké části jednalo spíše o jejich monolog. Byli ke mně velmi upřímní a bez jakýkoliv problému mi sdělili celý svůj příběh. Neměli problém s odpovědí na žádnou mých doplňujících otázek. Dále mi poskytli e-maily od třídní učitelky, zprávy z pedagogicko-psychologických poraden, z vyšetření psychologů, psychiatrů a logopedů a pracovní sešity chlapce. Tyto informace mi byly velice užitečné a pomohly mi podívat se na celý problém také z jiného pohledu.

5.1 Základní informace o dítěti

V této případové studii se budu zabývat chlapcem, Matějem, který se narodil v říjnu roku 2007. Během jeho vývoje mu postupně byla diagnostikována porucha autistického spektra, která později nebyla potvrzena. Poté u něj byla diagnostikována porucha řeči a porucha pozornosti s hyperaktivitou. Ve třech letech nastoupil do speciální mateřské školy logopedické. Zde během prvního roku získal nálepkou dítěte s ADHD a poruchou autistického spektra, se kterou odcházel i na Základní školu, kde mu toto stigma začalo dělat velké problémy. Nyní je žákem ve čtvrté třídě běžné Základní školy. Jeho docházení do školy je pro něj každodenní nechtěl. Největším koníčkem je malování a hraní her na počítači. Jeho talent v malování byl odhalen při navštěvování Základní umělecké školy.

Matka dva roky před otěhotněním onemocněla Cushingovým syndromem. Po neúspěšném ročním léčení v Trutnovské nemocnici prošla léčbou a odstraněním nádoru na pravé nadledvině. Zdlouhavé léčení však na matce zanechalo následky v podobě velmi silných léků na bolest a nutnosti celoživotního přijímání hydrokortizolu. Tyto léky matka brala i během těhotenství, které bylo díky prodělané nemoci od začátku bráno jako rizikové. Je možné, že léky, které matka během těhotenství přijímala, mají podíl na vzniku ADHD u chlapce.

Celé těhotenství i porod proběhly bez problémů. Po narození chlapec onemocněl novorozeneckou žloutenkou, což je jeden z dalších faktorů, které mohou mít vliv na vznik hyperkinetické poruchy. V šesti měsících chlapec podstoupil operaci odstranění tříselné kýly. Narkóza může být další faktor, který se mohl podílet na vzniku poruchy. Na osmnácti měsících se řečový vývoj chlapce zastavil na úrovni několika základních slov. Komunikoval zejména pomocí gestikulace.

Před nástupem do mateřské školy podstoupil několik vyšetření, které nejdříve ukázali na narušený vývoj řeči a později na poruchu aktivity a pozornosti (F 90.0). Po těchto vyšetřeních nastoupil do speciální Mateřské školy logopedické, kde mu byl k dispozici osobní asistent.

Do běžné Základní školy nastoupil ve standardním věku šesti let.

5.2 Prvotní diagnózy

Z mého pohledu byly prvotní diagnózy založeny na velice povrchních vyšetření. Chlapec byl nepozorný a velice aktivní. Díky tomu nebylo možné vyšetřit chlapce standardním způsobem. I přesto tyto diagnózy měly zásadní vliv na jeho budoucí život.

V chlapcových dvou letech a třech měsících jako první zaznamenala prvotní příznaky opožděné řeči a poruchy pozornosti praktická lékařka, která rodičům chlapce doporučila, aby Matěj nastoupil do Mateřské školy speciální logopedické. Mateřská škola pro přijetí chlapce požadovala vyšetření logopeda a psychologa. Tyto vyšetření proběhly poměrně brzy, aby mohl chlapec začít navštěvovat mateřskou školu v kratších časových úsecích a on se lépe na prostředí mateřské školy adaptoval.

Z prvního psychologického vyšetření nemám k dispozici finální zprávu, protože ji rodiče ihned po vyšetření zničili a nepovažovali za platnou. Podle rodičů vyšetření neproběhlo objektivním způsobem. Bez jakékoliv práce s dítětem psychologka usoudila, že trpí poruchou autistického spektra. Rodiče uvedli, že psychologka tento závěr provedla jen díky tomu, že chlapec ve svých třech letech a čtyřech měsících zapnul ventilátor, a je tedy nadprůměrně inteligentní. Dalším důvodem pro diagnózu byla nemluvnost

chlapce. Podle rodičů, se však doktorka o žádný kontakt s chlapcem nesnažila, pouze zjišťovala informace o vývoji a projevech dítěte od rodičů.

Objektivnost, neobjektivnost, správnost, nesprávnost vyšetření nemohu posoudit. Důležitým faktorem tohoto vyšetření však je, že se již v žádné z budoucích zpráv od psychologa, logopeda nebo speciálně pedagogického centra neobjevuje žádná zmínka o poruše autistického spektra.

Rodiče se později dozvěděli o informovanosti paní ředitelky ohledně Matějovy psychologické diagnózy, i přes nepovolení sdělovat jakékoliv informace. Chlapec byl tedy od začátku považován za dítě s velkými problémy a toto vyšetření bylo rodičům neustále předkládáno při debatách a nutnosti osobního asistenta, na kterého rodiče museli finančně přispívat.

Z logopedického vyšetření, které proběhlo v chlapcových dvou a půl letech vyšlo, že chlapec skutečně trpí narušeným vývojem řeči, a bylo mu tedy doporučeno navštěvovat mateřskou školu speciální. Ze zprávy vyplývá, že vyšetření neproběhlo podle standardních podmínek. Chlapec nebyl schopen soustředit se na diagnostické testy.

5.3 Mateřská škola

Matěj začal Mateřskou školu navštěvovat ve dvou letech a devíti měsících po menších časových úsecích, aby se lépe na prostředí školky adaptoval. Tyto časové úseky se postupně prodlužovaly. V chlapcových třech letech a dvou měsících již navštěvoval mateřskou školu po standardní dobu.

Po nástupu do mateřské školy si rodiče vyžádali psychologické vyšetření od nového psychologa. Důvodem bylo zhodnocení nutnosti osobního asistenta. Toto vyšetření proběhlo měsíc před chlapcovým třetím rokem. Z vyšetření vyšlo, že aktuální vývojová úroveň odpovídá věku dva roky a šest měsíců. Chlapec byl tedy přibližně vývojově o pět měsíců opožděn. Dále byla diagnostikována porucha aktivity a pozornosti (F 90.0). Minimálně do prosince roku 2010 byla Matějovi doporučena osobní asistence.

Okamžitě po vyšetření byla chlapci přidělena osobní asistentka, díky které se velmi rychle zlepšil v sociálních a rozumových schopnostech i řeči.

Výrazné zlepšení vyhodnotila dětská neuroložka o půl roku později. Chlapcova pozornost se natolik zlepšila, že lékařka mohla stanovit konkrétní diagnózu dyslálii. Lékařka doporučila intenzivní, individuální logopedickou péči, a proto měl chlapec i nadále k dispozici v mateřské škole osobní asistentku.

Ve čtyřech a půl letech se chlapec natolik zlepšil, že již podle rodičů nadále nepotřeboval osobní asistenci. Podstoupil vyšetření ve speciálně pedagogickém centru, které jejich názor potvrdilo. Speciálně pedagogické centrum pouze nadále doporučilo skupinovou integraci v mateřské škole speciální.

Ředitelce mateřské školy se, dle rodičů, zpráva z pedagogicko-psychologické poradny nelíbila. Stále byla toho názoru, že Matěj osobní asistenci potřebuje. Odvolávala se na výsledky prvního vyšetření, kde psycholožka přidělila Matějovi diagnózu poruchu autistického spektra. Podle rodičů se také dále odvolávala na to, že dítě s ADHD svým chováním brání ve výuce a jazykovém rozvoji dalších žáčků. Ředitelka dala rodičům na vybranou. Buď Matějovi budou nadále platit osobní asistentku, nebo ho budou muset z mateřské školy speciální vyloučit. Rodiče se tedy rozhodli asistentku chlapci ponechat.

Zde bych chtěla poukázat na to, že ředitelka, dle paragrafu 35 školského zákona (561/2004 Sb.), neměla právo na vyloučení chlapce z předškolního vzdělávání. (školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2013 do 18. 8. 2013, dostupné z www.zmenyzakonu.cz, online)

První dva roky v mateřské škole byla pro Matěje asistentka přínosem. Další rok, dle mého názoru, asistentka spíše ublížila. Zvyknul si, že má neustále někoho při ruce, kdo mu neustále věnuje pozornost a odpoví mu na jakoukoliv otázku a tím pádem mohl být neustále středem pozornosti. Před nástupem na základní školu neměl možnost vyzkoušet si, jaké to je být bez osobního asistenta. Po nástupu do základní školy měl veliké problémy s tím, že osobní asistent už s ním není. Neuvědomoval si, že paní učitelka je zde jak pro něj, tak pro ostatní spolužáky. Často vykřikoval, chodil za učitelkou, potřeboval s ní být neustálém kontaktu, chtěl, aby se věnovala jen jemu a byl zklamaný, když ho učitelka odmítala, nebo dokonce ignorovala.

Před zápisem do běžné základní školy Matěj podstoupil vyšetření školní zralosti v pedagogicko-psychologickém centru. Zde se potvrdilo přetrvávající ADHD a s tím

spojené problémy s řečí⁶. Přesto se Matěj ukázal jako zralý a připravený pro nástup do běžné základní školy. Pedagogicko-psychologická poradna zároveň vyhodnotila, že Matěj nebude nadále v základní škole potřebovat osobního asistenta. To samé se potvrdilo při zápisu do první třídy, kdy byl přijat do sportovní první třídy.

PhDr. Lenka Krejčíková Ph.D. (2017), mluví o problému nynější doby, kdy se dětem jen přisuzují diagnózy, stresují se nekonečným vyšetřeními, ale skutečná pomoc nikde. Toto je stejný případ, když matka přinesla plné desky zpráv z vyšetření, které Matěj během pobytu v základní škole podstoupil, nevěřila jsem vlastním očím. Během čtyř let podstoupil dvanáct vyšetření. Od rodičů jsem se dozvěděla, že během celého Matějova pobytu s mateřské škole dostali rady, jak Matějovi pomoci, nebo jak s ním pracovat, pouze od jeho osobní asistentky, která díky času stráveným s ním získávala „recepty“, co při práci s Matějem fungují. Avšak žádná doporučení z SPC, psychologky, či neuroložky. Přitom v dnešní době je tolik možností intervence, které by mohli chlapci pomoci jak s pobytem v mateřské škole, ale i s přechodem do základní školy.

5.4 Základní škola

Po rozhovoru s rodiči jsem pochopila, že Matěj se do školy těšil již od zápisu do první třídy. Velice ho nadchla prostředí celé školy i paní učitelka. Neustále připomínal, jak to ve škole vypadalo, na co se ho paní učitelka ptala a za co ho pochválila. Velmi dobře si pamatoval, co by se měl podle učitelky naučit a snažil se, aby to zvládl co nejrychleji a první den nezklamal. Nebylo výjimkou, kdy celý den chodil s taškou na zádech, chystal si pastelky do školní tašky a snažil se číst. Pro Matěje, stejně jako pro většinu jeho vrstevníků, je role školáka důležitá a těšil se na den, kdy se jím oficiálně stane.

Matěj i rodiče se celé prázdniny těšili na první den, kdy se z Matěje stane školák. Bohužel už prvního září bylo jasné, že vše nebude asi tak idylické, jak si představovali. Matka měla první školní den velké dilema. Nebyla si jistá, zda má Matějově třídní učitelce

⁶ Když se Matěj soustředil, byl pod kontrolou pedagoga, a přemýšlel nad tím co říká, neměl s řečí žádné problémy. Jakmile se přestal soustředit, začal mluvit zbrkle, rychle a chyby se začaly objevovat.

sdělit Matějovu diagnózu a tím ji varovat před možným nevhodným chováním. Nechtěla, aby učitelka brala Matěje jako nějaké jiné, zlobivé dítě, které ji bude jen přidělovat práci navíc. Nakonec učitelce vše řekla. Donesla i zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, kde bylo napsáno, že chlapec do běžné třídy patří. Zároveň zde byly doporučení, jak s Matějem pracovat. Matka doufala, že učitelka tuto informaci vezme profesionálně a přijme Matěje jako každé jiné dítě. Bohužel opak byl pravdou. Matka se hned při prvním rozhovoru dozvěděla, že učitelka informace má od ředitelky mateřské školy speciální a ví, že práce s Matějem nebude nic jednoduchého.

Zde bych chtěla poukázat na velkou chybu, které se ředitelka mateřské školy speciální dopustila, když sdělila informace nové třídní učitelce. Bez vědomí a souhlasu rodičů sdělovala diagnózu chlapce a průběh jeho navštěvování mateřské školy. Porušením zákona o ochraně osobních údajů předala nálepku zlobivého chlapce se kterým se bez asistenta pedagoga nedá věnovat dalším dětem. Tuto stigmatizující informaci předala osobě, která má dalších pět let dítě vychovávat, vzdělávat, být dítěti partnerem a nejdůležitější osobu v jeho školním životě.

Nástup do první třídy je pro každé dítě novou životní etapou. Nový začátek, kamarádi, učitelé, nové prostředí a nová životní role. Matěj, stejně jako jeho vrstevníci, mohl začít tuto novou etapu s nepopsaným, prázdným listem. Výchozí pozici měl však značně zhoršenou.

Je však pravda, že nemáme informace, zda podobné informace neměla učitelka i o jiných Matějových spolužácích.

Podle rodičů první dny proběhly bez větších problémů. Matěj chodil ze školy spokojený a nadšený z nově získaných vědomostí a dovedností. S radostí a svědomitě plnil domácí úkoly, které ze školy nosil od prvního dne. Dle rodičů nic nenasvědčovalo tomu, že by učitelka měla problémy s Matějem, nebo naopak, že by Matěj měl problém s ní. Dokonce si pamatují na situace, kdy Matěj odmítl pomoc rodičů se slovy, ale paní učitelka říkala, že to má být takhle, a jen ona má pravdu, což je typické, kdy školáci berou svého učitele jako velký vzor.

Zde bych se chtěla odkázat na Šrámkovou (2005), která upozorňuje na častý problém učitelů, kteří dohánějí práci, kterou nestihli s dětmi ve škole pomocí domácích úkolů. Velice mě zaskočila informace, že úkoly prozatím plnil svědomitě a s radostí od prvního dne. Proto jsem se dále doptávala a zjistila jsem, že domácí úkoly opravdu nosil

od prvního dne. A nejen jeden. Od začátku přinášel jak úkoly z českého jazyka, tak matematiky, občas se přidala prvouka. Nebylo to jen vystříhávání písmenek, nebo malování obrázků, ale většinou se jednalo o dodělávání úkolů v pracovním sešitu. U této odpovědi mě zarazilo, že měly tyto předměty již od druhého září. A opravdu, školním rozvrhem a striktně rozdělenými hodinami, se učitelka řídila již od druhého dne školního života prvňáčků.

Čáp a Mareš (2007) dávají základ úspěšnosti prvňáčku ve správné a kvalitní adaptaci žáčků na školní prostředí, na celý školní režim, kdy by měl učitel postupovat po malých krůčcích. Dle mého názoru, podle informací, které mi rodiče poskytli, učitelka tento zásadní krok úplně vynechala.

5.4.1 Prvotní problém

První problém se objevil již dvacátého pátého září, kdy matce přišel e-mail od paní učitelky. V něm stálo, že Matěj je velice agresivní na své spolužáky, mluví vulgárně, při vyučování se dožaduje pozornosti tím, že vykřikuje, zasahuje do rozhovoru s jinými žáky a ruší při čtení knížky. V e-mailu se také objevovalo, že Matěj je důvodem, proč učitelka nestíhá s žáky splnit její plán na daný vyučovací předmět. Dále zde uvádí, že je Matěj nevyzpytatelný a sama neví, jak má na jeho chování reagovat. Na závěru e-mailu prosí a domluvení Matějovi ohledně jeho chování.

Jako první bych chtěla upozornit na to, že e-mail přišel necelý měsíc po nástupu dětí do první třídy. V minulé kapitole jsem upozorňovala na dostatečnou školní adaptaci. Děti jsou velice individuální bytosti a je jasné, že některým na sžití se se školou a školními pravidly stačí týden, dva. Na druhou stranu jsou tu děti, kteří čas na adaptaci potřebují delší. Zvláště děti s ADHD. V teoretické části jsem odkazovala na Vágnerovou (2004), která upozorňuje, že u žáků s ADHD je třeba více času na přijetí školních norem a na celkové zvyknutí si na školní režim. Každá nová věc dětem s ADHD odtahuje pozornost a nyní je pro ně nových věcí opravdu mnoho.

Učitelka byla obeznámena, od matky i od ředitelky mateřské školy, že Matěj měl po celou dobu v mateřské škole osobní asistentku. Je tedy zřejmé, že o to těžší bude pro Matěje si zvyknout na celý režim vyučování, kdy musí pochopit, že učitel je tu sám na

celou třídu, a proto nemůže mluvit kdykoliv chce, skákat spolužákům do řeči a vyžadovat si pozornost učitele jen pro sebe. Je samozřejmé, že pro učitelku jsou tyto situace velice náročné, chce se věnovat celé třídě, a nejen jednomu žákovi. Na druhou stranu takové chování v prvním měsíci základní školy není nic jedinečného a je velká chyba obviňovat dítě před celou třídou⁷, že díky němu učitelka nestihla předem připravenou práci. V první třídě by se mělo podle Kučery a kol. (2005) hodnotit zejména globálně pro eliminování rozdílů ve třídě a ochraně slabších jedinců, jelikož v první třídě děti vyžívají a rozdíly ve znalostech a dovednostech dětí mohou být veliké.

Pro chlapce musel být velký tlak, kdy od svého velkého vzoru každý den poslouchal, jak je špatný.

První třída je pro všechny natolik náročná a nevyzpytatelná, že by učitelka měla být schopna v takových situacích improvizovat, a ne již po prvním měsíci děti shazovat před celou třídou a rozdělovat třídu na ty dobré a špatné. Navíc upnutí Matěje na učitelku je podle Kučery a kol. (2005) v první třídě naprosto normální. U mnoho dětí učitel v první třídě supluje matku, je to pro ně ta osoba, která jim pomáhá, chrání je ve školním prostředí a není tedy dobré tento vztah, jakkoliv narušovat. Navíc Matěj si stále neuvědomoval, že učitel již není ten osobní asistent, kterého měl dříve neustále při ruce.

Co se týče té agresivity popisované v e-mailu nejdříve jsem se dotazovala rodičů, zda řešili problém s agresivitou v mateřské škole. To mi bylo odpovězeno, že nikdy. Dále jsem se ptala, zda oni sami pozorovali agresivnější chování u Matěje například při hře s kamarády, nebo cizími dětmi na dětském hřišti. To jsem se dozvěděla, že pozorovali pouze běžné spory. Matěj se nerad dělí o hračky, takže se stávalo, že hračku jinému dítěti vytrhl z ruky, nebo pošťouchl jiné dítě, když chtěl být první na klouzačce nebo houpačce. Poté jsem se ptala, jestli se Matěje na agresivní chování popisované v e-mailu ptali a jak Matěj reagoval. Matěj prý přiznal, že „štouchl“ do spolužáka, když závodili, kdo bude první v řadě na oběd. Spolužákovi se prý nic nestalo, oba se smáli, ale paní učitelka po něm křičela. Dále prý omylem shodil spolužačce ze stolu penál při procházení mezi lavicemi. Učitelka prý reagovala stejně jako u předchozího případu. Rodiče se ho ptali, proč jim o tom neřekl. Odpověděl jim, že se bál, že rodiče budou křičet stejně jako paní

⁷ To že Matěje, a ještě další jeho spolužáky, učitelka obviňovala před celou třídou, se dozvěděli rodiče od Matěje poté, co se s ním bavili o problémech, které učitelka popisovala v e-mailu.

učitelka, brečel u toho a sliboval, že už se takhle chovat nebude, aby měla paní učitelka z něho radost.

Zde bych chtěla poukázat na Mertina (2017), který v časopise školní poradenství v praxi varuje před negativním chováním učitele, protože právě učitel je ten, který přináší dětem radost ze školního života. Stejný autor popisuje to, co učitelka porušila, a to neodsuzovat dítě za žádnou cenu. Jakmile dítě odsoudí a začne ho negativně hodnotit, dítě prožije pocit neúspěchu, začne se vyčleňovat ze skupiny a budoucí neúspěch je na cestě. Toto Matěj poprvé zažil již první měsíc svého školního života!

Druhý e-mail přišel o den později. Zde učitelka opakovala, že Matěj opět rušil při čtení pohádky, a proto musel půl hodiny sedět mimo třídu na chodbě a pracovat v pracovním sešitu. Dále popisovala, jak ho byla během čtení třikrát zkontrolovat a on se pokaždé procházel po chodbě i přes opakované napomínání. V e-mailu prosila o nápravu Matěje. V posledním řádku pochválila úpravu sešitu a snahu při čtení slabik.

Michálová, Pešáková (2015) ve svých zásadách při práci s dětmi s ADHD mimo jiné vytyčují nevyčleňovat dítě s ADHD z kolektivu. Tuto zásadu učitelka jasně porušila. Navíc toto chování, kdy dítě nedostává pocit důvěry a určité lásky od učitele, může podle Michálové a Pešákové (2015) vést až k narušené důvěře k lidem a útěku do izolace, či agresivitě.

Stejně autorky uvádějí další zásady práce s dětmi s ADHD, které učitelka porušila. Úkoly by měli být krátké a smysluplné. Půl hodiny sedět na chodbě a vyplňovat něco, není krátké ani smysluplné. Dále je důležité často činnosti měnit a přizpůsobovat aktivity individuálním potřebám.

Po tomto dni již přišel chlapec domů s brekem. Věděl o tom, že učitelka psala domů a bál se reakce rodičů. Navíc jim řekl, že nechce jít do školy, protože bude opět zlobit a paní učitelka bude křičet. Vždyť on je ten divný s tím ADHD. Rodiče se ho pouze zeptali, co se stalo a dozvěděli se to stejné co psala učitelka v e-mailu. Navíc se dozvěděli, že on nechtěl vykřikovat, „to nějak samo,“ na chodbě ho to nebavilo, nevydržel sedět a úkoly ho nebavily, tak alespoň chodil. Ve snaze sedět mu nepomohly prý ani výhrůžky učitelky, že napíše domů e-mail.

Člověk se vyvíjí na základě předchozí zkušenosti a dvojnásob to platí o prvňáčcích. (Vágnerová 2012). Jak pak tedy z Matěje může vyrůst sebevědomý, pozitivní

člověk, když už od začátku je jeho sebevědomí a pocit jistoty ničeno. Takové chování učitele nenapomáhá ani navazování dobrých přátelství, a to je přitom pro prvňáčky polovina úspěšného startu ve škole. Závěrková (2015) upozorňuje na problém dětí s ADHD navazovat přátelské kontakty, kvůli jejich impulzivnímu a agresivnímu chování a špatnému sociálnímu citění. Učitel by měl dětem s hyperkinetickou poruchou pomáhat tyto kontakty navazovat a ne naopak.

5.4.2 Speciální třída

Pár dní po druhém e-mailu se matka sešla s učitelkou osobně ve škole. Chtěla vědět jasné informace o tom, jak se Matěj ve škole chová a řešení učitelky. Dále chtěla s učitelkou znovu probrat Matějovu diagnózu ADHD a potřeby, které z této poruchy vyplývají.

Podle Matky hlavní slovo při tomto rozhovoru měla učitelka. Jediné, co se matka dozvěděla bylo, že je Matěj nevladatelný, o přestávkách běhá po chodbě, při hodinách se bez dovolení zvedne a prochází se po třídě a kazí ji práci s žáky, kteří mají opravdový potenciál, a proto již požádala ředitele o přesunutí Matěje do speciální třídy. Dítě s autismem a ADHD nemá v běžné třídě místo.

Zde bych chtěla doplnit, že jsem se v základní škole byla sama podívat. Už na první pohled jsou chodby velice prostorné, bezpečné a vytvořené přímo pro to, aby si děti na chodbě mohly odpočinout od výuky. Jak jinak si vysvětlit stůl na stolní tenis, žíněnký, matrace, polštáře a nalepený skákací panák na podlaze. Také jsem se doptávala ostatních učitelů, zda povolují dětem běhat o přestávkách na chodbách. Dozvěděla jsem se, že v určité míře samozřejmě. Pomáhá to uvolnit napětí z hodiny, odreagovat se a během další hodiny se mnohem více soustředit. Při hezkém počasí mohou děti dokonce chodit ven na atletický stadion, který je součástí školy.

Sezení v lavici dětem s ADHD ubírá mnohem více pozornosti, než kdyby například stály vedle lavice, nebo se procházely po zadní části třídy, když potřebují. Musí se natolik soustředit, aby seděly, že jim již nezbyvá pozornost na školní práci a udržování přiměřených sociálních norem (O'DELL, Cook, 1999). Možná kdyby učitelka byla benevolentnější při dodržování povinnosti sedět během vyučování, celkové další projevy a rušení by byli menší, a to samé platí o následných školních úspěších.

Co se týče přeřazení Matěje do speciální třídy ptala jsem rodičů, jak na tuto možnost reagovat ředitel školy a samozřejmě i jak reagovali oni. Pro samotné rodiče to byl šok, zároveň si však uvědomovali, že zařazení Matěje do speciální třídy je nesmysl. Matěj byl inteligenčně v normálu a podle nich by se ve speciální třídě, kde jsou děti s autismem a mentálním postižením, jen nudil, a o to víc by zlobil. Názor ředitele byl prý v podstatě stejný jako rodičů. Přeřazování se tedy nekonalo. Rodiče si dodnes pamatují větu, kterou učitelka pronesla, a to, že se postará o to, aby Matěj v její třídě nezůstal. S časem se ukázalo, proč učitelka tuto větu řekla.

Koncem října Matěj začal nosit ze školy první horší známky. Podle sešitů, do kterých jsem mohla nahlédnout jsem zjistila, že dle mého názoru hodnocení naprosto neodpovídá hodnocení dětí v první třídě. Až 52 procent dětí s ADHD trpí narušenou motorickou koordinací (Paclt a kol, 2007) Ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny měl Matěj doporučení, aby byli učitelé benevolentnější v písemném projevu a dávali Matějovi méně psacích úkolů. Přijde mi tedy, že dát trojku za tři chyby na celé stránce v písance, kde nacvičovali písmeno M, přehnané. V Matematice dostal čtyřku, když z patnácti příkladů měl čtyři špatně. Špatné příklady byli poslední 4 v daném sloupečku, je tedy pravděpodobné, že chyby nevycházely z chlapcovi špatné znalosti, ale spíše ze ztráty pozornosti. Zde se vyskytuje problém u dětí s ADHD, na který poukazují O'Dell, Cook (1999) říkají, že děti s hyperkinetickou poruchou sice dané látce rozumí, ale samotné psaní je unaví tak, že se dále nesoustředí na vypracování úkolu. Poté do úkolu napíší cokoli bez ohledu na výsledek, jen aby byl úkol hotový. Špatná známka může vést k pocitu neúspěchu a frustraci, často pak začnou přemýšlet o své inteligenci a schopnosti být školákem.

Nevím však, jestli takto hodnotila všechny žáky, nebo jen Matěje. Zároveň nevím, jestli jeho spolužáky nehodnotila ještě hůře. Nemůžu tedy říci, zda zrovna toto mělo být snahou o dokázání, že Matěj v této třídě nemá co dělat. Každopádně Matějova chuť učit se, dělat domácí úkoly a celkově chodit do školy byla den ode dne podle rodičů poznatelně menší.

Během prvního pololetí se u Matěje objevil, na žádost učitelky, speciální pedagog, který měl určit, zda Matěj do této třídy opravdu patří, nebo jestli je vhodné přesunutí do speciální třídy. Speciální pedagog potvrdil, že Matěj je opravdu tam, kam patří. Zároveň učitelce sdělil doporučení, jaké změny provést, aby s Matějem lépe vycházela a aby

chlapec dosahoval takových výsledků, na které odpovídá jeho inteligence. Sepsané doporučení dostaly i rodiče na konzultaci se speciálním pedagogem. Do těchto doporučení jsem mohla nahlédnout. Stálo tam, že doporučuje, aby Matěj seděl sám v první lavici hned u učitele. Tak bude Matěj pod větším dohledem, což ho bude více motivovat v práci. Zadávat úkoly po menších částech. Poskytovat pozitivní zpětnou vazbu. Více s Matějem komunikovat. Nalepit na stůl pravidla, které musí dodržovat. Jelikož Matěj ještě neuměl dokonale číst, doplnit příkazy piktogramy, více Matěje zapojovat do společných aktivit, pokud při čtení pohádky začne rušit, dát mu jinou práci, při které bude moci ale souběžně, alespoň částečně poslouchat (namalovat obrázek podle toho co zaslechl během čtení), to ho zároveň motivuje, aby pohádku vnímal. Dále doporučila pravidelný režim celého dne.

Samozřejmě jsem se zeptala rodičů, jak učitelka tyto doporučení dodržovala. Oni tyto informace získávaly jen od Matěje, který jim vyprávěl, jak den ve škole probíhal. První dva týdny Matěj seděl v první lavici a sám. Po dvou týdnech byl chlapec opět přesunut do zadní lavice. Matka se později dozvěděla od učitelky, že to bylo, protože Matěj učitelce v přední lavici překážel a ona potřebuje mít u sebe někoho, komu se může opravdu věnovat a kdo její pomoc opravdu chce. Dle mého názoru přesun proběhl, protože Matěj neustále vyžadoval pozornost učitelky, což jí vadilo. I přes veškeré negativní chování učitelky vůči chlapci, stále chtěl být v očích učitelky ten dobrý hodný žák a každý den se o to snažil. Učitelka pro něj byla stále obrovský vzor a on vyžadoval její pozornost. Chtěl vědět, že ho má stále ráda. Toto přesunutí, ale také neustále „boje“ o to, aby Matěj v této třídě nebyl, dle mého názoru musely u chlapce vyvolávat pocity, že je v této třídě nechtěný.

Na začátku druhého pololetí učitelka požadovala novou zprávu z pedagogicko-psychologické poradny. Důvodem byl zhoršující se prospěch Matěje. V pedagogicko-psychologické poradně potvrdili přetrvávající ADHD. Dále však do zprávy dodali, že Matěj je inteligentní, trpí pouze lehkou dysgrafií. Do závěru dodala doporučení, jak s Matějem nadále ve škole pracovat. Bylo doporučeno, aby učitelka navštívila školního speciálního pedagoga, který ji poradí v případě problémů, jak s dítětem s ADHD pracovat.

Když matka informovala učitelku o výsledcích vyšetření, dozvěděla se pouze, že za žádným speciálním psychologem nejde, protože ona má dostatek pedagogických

zkušeností, a tedy ví, jak s Matějem pracovat. Dále se matka dozvěděla, že Matěj neustále zlobí, na tělocviku nevydrží stát v řadě a čekat, než na něj přijde řada. Matce také oznámila, že Matěj z ní nemá žádný respekt. Jako příklad uvedla situaci, kdy si Matěj o velké přestávce oblékl školní tašku a oznámil spolužákům, že se jde na oběd, spolužáci udělali totéž, seřadili se u dveří a čekali, až je paní učitelka odvede. Učitelka tento Matějův žert brala jako velký prohřešek proti školnímu řádu a její autoritě. Sama se přiznala že Matěje před celou třídou „seřvala,” a že doufá, že pro něj bude trest aspoň to, že se mu poté celá třída smála.

Zde rodiče potvrdili, že chyba se školním prospěchem bude možná i na jejich straně. Matěj chodil unavený ze školy, většinou měl ještě domácí úkoly ze dvou předmětů. Představa, že by po vysilujícím psaní úkolů, kdy Matěj většinou razantně protestoval, by se měli ještě učit danou látku, byla nepředstavitelná. Také jsem se dozvěděla, že doma úkoly kolikrát z dané látky zvládnul bez jakýkoliv problémů. O den později ze stejné látky však dostal pětku, protože měl vše špatně. Dle mého názoru podle odpovědí rodičů, které jsem získala o regresi školních dovedností, bylo toto období zlomové, pro celou změnu pojetí jeho vlastního školáctví.

5.4.3 Změna pojetí role školáka

Rodičů jsem se zeptala, kdy poprvé vyzorovali prvotní změny v chování Matěje a jak se tyto změny projevovaly. Rodiče si poprvé všimli, že není něco v pořádku v polovině února. Nejen že úkoly dělal stále s větší nechtí, stále častěji se také opakovaly poznámky, že je hloupý, nic neumí a stejně nemá cenu něco dělat, protože dostane pětku ať se snaží, nebo ne. Podobné poznámky si vyslechli, když Matěj přinesl ze školy špatnou známku, nebo poznámku v žákovské knížce. Sám se přiznal, že se ve škole už nesnaží mít dobré známky ani se chovat podle pravidel, které požaduje učitelka. Stejně dostane pětku nebo poznámku ať dělá cokoliv, ať se snaží nebo ne. Závěrková (2016) říká, že sebedůvěra u dětí s ADHD při častých neúspěších klesá velice rychle. Naučí se, že jim je často něco vytýkáno, počítají s tím, že cokoliv udělají, bude to špatně.

Rodiče mi dále sdělili, že se objevovali stížnosti na bolest hlavy a břicha. Po konzultaci se školním psychologem vyplynulo, že tyto projevy budou nejpravděpodobněji psychologického rázu, aby chlapec nemusel chodit do školy. Podle

psychologa si chlapec uvědomuje, že je jeden z nejhorších žáků ve třídě. Důvodem bude sdělování známek učitelkou před celou třídou. Také často před celou třídou komentovala jeho chování. Stále častěji se prý stávalo, že si s ním děti nechtěly bavit. Podle psychologa už neměl žádný důvod proč chodit do školy, a proto se objevily tyto problémy. Zeptala jsem se, jak tuto situaci rodiče řešili. Tuto vzniklou situaci nijak neřešili. Psycholog jim slíbil, že se bude snažit vše vyřešit s učitelkou i Matějem.

Zajímalo mě, jako probíhaly další dny, po konzultaci s psychologem. Problémy se stále více stupňovaly, nebyl den, aby Matěj nepřinesl poznámku, špatnou známku, nebo kdy nepřišel e-mail. S tímto se začaly, stále častěji, objevovat dny, kdy Matěj nechtěl do školy. Zeptala jsem se rodičů, zda tuto svoji nechuť někdy nějak komentoval, zda jim sdělil důvod, proč do školy nechce. Odpověď, kterou jednou uslyšeli je šokovala. „Nechci do školy, protože moc zlobím, nic neumím, a proto mě nikdo nemá rád.“

Zde se v praxi ukazuje golem efekt. Žákovi možnosti učitel vyhodnocuje negativně. Nakonec se dítě přestane ve škole snažit úplně, kdy si uvědomí, že ať se snaží, jak se snaží, nemá to žádné výsledky. Proto začne školu úplně ignorovat (Vacek, 2017).

Samozřejmě moje další otázka byla, jak rodiče celou tytu situaci začali řešit. Nejdříve si matka dohodla schůzku se školním psychologem. Na této schůzce se matka dozvěděla, co očekávala. Podle psychologa se učitelka měnit nebude, ona je zkušený pedagog, který ví, jak s dětmi pracovat a chyba je pouze na straně Matěje a rodičů, toto řekla učitelka psychologovi, když jí chtěl pomoci. Dále vysvětlil matce, jak s Matějem pracovat, aby se lépe doma soustředil, jak ho namotivovat, aby se do školy začal těšit, i aby se lépe zamyslel nad svým chováním a po malých krůčcích se ho snažil zlepšovat. Zároveň matce doporučil, aby s Matějem začal chodit na EEG biofeedback, který se v té době v Trutnově nově otevřel. Toto cvičení by mělo zlepšit Matějovu pozornost. Matka mi také sdělila, že v tuto chvíli začala přemýšlet o přemístění Matěje do vedlejší třídy. Podle ní však v tuto chvíli začal jen boj, mezi rodiči, učitelkou a ředitelem školy, který, jak sama uznala Matějovi spíše ublížil.

Tento boj vypadal tak, že nebyl týden, kdy by matka neměla schůzku s třídní učitelkou, ředitelem, nebo všemi najednou. Matky požadavek byl přemístit Matěje do vedlejší třídy. Ředitel však tento přestup zakázal. Důvodem byl už tak vysoký počet žáků v této třídě. Pro překvapení matky i učitelka bojovala za to, aby Matěj odešel z její třídy.

Prý i před ředitelem přiznala, že Matěj je překážkou v práci s žáky, kteří mají, na rozdíl od Matěje, do budoucnosti velký potenciál.

V této chvíli podle mě udělali rodiče velkou chybu. Matějovi sdělovali vždy všechny informace ze schůzky. V tuto chvíli chlapec poslouchal i od rodičů, jak je ve třídě nechtěný a jak ho učitelka nechce ve třídě. Toto muselo mít veliký vliv v celém jeho pojetí školáctví.

Podle rodičů jediné místo ve škole, kde byl Matěj opravdu rád, byla školní družina. Zde se Matěj potkával s dětmi z jiných tříd, které se s ním podle jeho hlavní vychovatelky, bez problémů kamarádily. Při rozhovoru s Matějovou hlavní vychovatelkou jsem se zajímala hlavně o to, jak na ni Matěj v první a druhé třídě působil. Matěj je prý aktivní a nepozorný, na druhou stranu, je velice citlivý a potřebuje její vysokou pozornost a pochopení. Při jakémkoliv kázeňském přestupku se několikrát omlouval, často i brečel, že nechtěl a neví proč se tak chová. Zeptala jsem se ji, jak s Matějem jeho problémy s chováním řešila. Prý si Matěje vždy vzala stranou, ale ne tak daleko, aby moc nevyčnívali od ostatních dětí a v klidu si s ním promluvila, o tom, co udělal špatně a jak se příště lépe chovat. Dále jsem se ptala, za u Matěje, zejména v první třídě, pozorovala agresivní projevy jeho chování. Odpověděla mi, že si všímala jen takového chování, které pozoruje u většiny prvňáčků, pošťuchování ve frontě, zlost, pokud nevyhrál v nějaké soutěži. I toto chování se však s postupem času, jako u ostatních jeho vrstevníků lepšilo.

I s přetrvávajícími problémy Matěj v této třídě zůstal až do konce školního roku. Na konečném vysvědčení měl dvojku z českého jazyka a matematiky.

Závěrem této kapitoly bych chtěla poukázat, jak během několika měsíců se dá změnit celý postoj ke škole možná na celý život. Prvňáčci berou svého učitele jako velký vzor a většinou si všechny jeho slova berou k srdci. Díky špatnému hodnocení Matěj velmi rychle uvěřil, že je hloupý, velice zlobivý, v této třídě nemá co dělat a člověk, který je pro něj v této chvíli na stejné úrovni s matkou ho nemá rád. Když Matěj uvěřil, že je hloupý, uvěřili tomu i jeho spolužáci. Ti takového kamaráda nechtějí mít, a proto Matěje vyčlenili zcela ze svého kolektivu. Prvňáček, který se nemohl dočkat až nastoupí do školy, během několika měsíců nechce chodit do školy a má psychosomatické problémy. Jak dítě s takovými zkušenostmi může ještě někdy mít rádo školu.

5.4.4 Druhá třída

Když jsme se s rodiči během rozhovoru dostali na konec první třídy a začátek druhé třídy, moje první otázka byla, jak se Matěj těšil opět do školy. K mému překvapení se Matěj do školy netěšil. Činnosti k opakování látky probrané během první třídy dělal s velkou nechtutí i měsíc po uplynutí začátku prázdnin. Celé prázdniny opakoval, jak do školy nechce, když tam nemá žádné kamarády. Kolikrát prý i zaznělo, že stejně nemá cenu, aby do školy chodil, protože je hloupý.

Ptala jsem se, zda během prázdniny řešili přestup Matěje do jiné třídy, nebo jiné školy. Rodiče to několikrát řešili a došli k závěru, že Matěj si tak těžko zvykal na nové prostředí školy, že přestup na novou školu by mu spíše ublížil. Rozhodli se, že poznámky a špatné známky budou přehlížet, budou se snažit Matěje dále motivovat, aby se mu do školy chodilo lépe a doufat, že učitelka nebude u třídy až do páté třídy.

Velmi mě zaskočila informace, že budou ignorovat veškeré špatné známky a poznámky. Proto jsem se zeptala, jaký je program Matěje poté, co přijde ze školní družiny domů. Většinou prý jde na hodinu až dvě na počítač, poté napíše veškeré domácí úkoly najednou, i když jich je hodně, a poté jde buď za kamarádem nebo opět na počítač. Po těchto informacích jsem se zeptala, kolik času denně tráví Matěj na počítači. Prý někdy i sedm hodin denně, pokud nejde za kamarádem. Když není na počítači je nervózní, otravný a neví co má dělat.

Přetrvávající potíže s pozorností mohou být i díky nevhodnému přístupu rodičů. Děti s ADHD potřebují pevný a jasný řád. Úkoly rozdělit do kratších časových úseků. Trávení přespříliš času na počítači ničí pozornost a koncentraci u dětí bez poruchy, u dětí s ADHD to platí dvojnásob. Během rozhovoru jsem se dozvěděla, že Matěj „střílí“ během plnění úkolů, nebo když se má soustředit na jakoukoliv aktivitu. Na to samé si stěžovala učitelka ve škole. Plyne to z největší záliby chlapce a tou jsou bojové hry, ve kterých se střílí z pistolí a tanků.

Chlapec během prvních dvou měsíců ve druhé třídě „spadl“ do stádia naučené bezmocnosti. Bylo mu lhostejné, jaké dostává známky. Z jeho pracovních sešitů jsem zjistila, že se nesnažil o dobré známky. Cvičení na daný gramatický jev v českém jazyce měl nejdříve celé dobře, o den později v podobném cvičení neměl jedinou dobrou

odpověď. To samé platilo v matematice. Nebyl den, kdy by doma neopakoval, že se stejně nemá cenu snažit, stejně dostane špatnou známku. Ve stejném stavu chlapec byl na jaře v první třídě. Nyní je však celý proces po prázdninách mnohem rychlejší.

Špatné známky a poznámky v žákovské knížce byly každodenní záležitostí. Ptala jsem se rodičů, jak na to tedy reagovali. Nijak nereagovali. Chlapci řekli, že se nic neděje, ať si s tím neláme hlavu. To samé s poznámkami. *“Poznámky byli určitě neoprávněně a učitelka si to jen vymyslela, aby nám ukázala, že Matěj v její třídě nemá co dělat.”* Uvedli rodiče. Při špatných známkách se ani nesnažili s chlapcem vylepšit jeho znalosti. Důvodem bylo, že to chlapce nebavilo a on nechtěl spolupracovat. Druhý důvod byl, že nemělo cenu s ním něco procvičovat, protože učitelka si vždy najde důvod, aby Matějovi dala špatnou známku.

Musím přiznat, že některé známky byly opravdu neoprávněně vzhledem k tomu, v jaké třídě se chlapec nacházel a také vzhledem k jeho diagnóze. Cvičení byly kolikrát dlouhá, nacházelo se zde hodně psaní a chlapec často chyboval až v posledních příkladech. Na druhou stranu si myslím, že problémovou látku je třeba s chlapcem stále procvičovat, aby si danou látku zautomatizoval, bylo pro něj jednodušší odpovídat, a tedy se déle koncentrovat.

Takto to probíhalo po celé první pololetí. Skončilo to trojkou z českého jazyka na pololetním vysvědčení a dvojkou z matematiky a prvouky. Rodiče tomuto vysvědčení nedávali velký význam, protože jak říkávali už předtím, celé hodnocení nebylo objektivní.

V druhém pololetí se objevovali první známky šikany. Matěj začal domů chodit se stížnostmi, že se mu děti smějí. Důvod ale chlapec nevěděl. Rodiče navštívili třídní učitelku, která jim sdělila, že si Matěj za šikanu může sám. Vykřikuje, říká hloupé věci, chová se dětinsky a má špatné známky. Když se rodiče ptali, zda nelze s těmito problémy něco dělat. Řekla, že ne. Až se Matěj začne lépe chovat, šikana zmizí. Ptala jsem se vychovatelky ve školní družině, zda se tam objevily znaky šikany. Podle ní, nikdy nic takového nevy pozorovala a ani Matěj si jí nestěžoval.

V tuto dobu rodiče začali podruhé řešit přestup Matěje do jiné školy. Podle nich se Matěj ve škole již vyloženě trápil, a i zvykání si na nové prostředí by bylo pro něj lepší než další rok. Postupně si rodiče začali zjišťovat možnosti a když byl Matějův přestup téměř domluven, dozvěděli se, že současná třídní učitelka s koncem školního roku končí

i ve škole a Matěj bude mít tedy od prvního září novou učitelku. Přestup se tedy nekonal a Matěj nadále zůstal na své současné škole.

5.4.5 Nový učitel, nový start

Zajímalo mě, jak se Matěj těšil do školy po prázdninách, když vědělo nové třídní učitelce. Vypadalo to, jako by Matěj stále nechápal, že za všechny jeho trable ve škole mohla ve větší míře učitelka. Prý dokonce brečel, když se dozvěděl, že jejich třídní učitelka končí a říkal, že se mu bude stýskat. Na novou učitelku se těšil, ale do školy jako takové ne. Prý se znovu obával špatných známek a poznámek.

Rozhovor s učitelkou jsem uskutečnila v listopadu roku 2017. Při rozhovoru mě zajímalo, jestli podle ní předchozí učitelka měla na Matěje a jeho současné chování nějaký vliv. Dozvěděla jsem se, že neví, jestli na toto chování měla vliv jeho bývalá učitelka, ale že Matěj je velice úzkostný a potřebuje její neustálý kontakt. Prý ji i několikrát řekl, že se bojí, že ho nebude mít ráda. Často za ní chodí. Neustále opakuje, že se bude snažit, aby byl hodný a měl dobré známky.

Dále jsem se ptala, jestli za ty necelé tři měsíce, co Matěje učí, je vidět nějaký pokrok v jeho znalostech, známkách a chování. Učitelka využívá metodu odměn a trestů. Jako tresty používá domácí úkoly, jinak většinou domácí úkoly nedává. Tyto tresty však dětem uděluje o přestávce v soukromí, kdy je neslyší celá třída. Vždy také vysvětlí, za jaké chování trest dostal a jak si představuje, aby se příště choval. Touto metodou je prý vidět pokrok v jeho chování. Prý už tolik nevyrušuje, eliminuje se zbytečné pohyby v lavici. Také si Matěje posadila do první lavice, kde s ním je v neustálém kontaktu, takže si pozornost tolik nevyžaduje. Co se týče školních výkonů, od začátku roku se Matěj jeví jako inteligentní chlapec. Od začátku školního roku nedostal horší známku jak dvojku. Velkou změnu vidí ve zlepšení jeho sebevědomí. Už se například nebojí tolik mluvit před třídou i když si není stoprocentně jistí, zda je jeho odpověď správná.

Moje další otázka zněla, zda bylo vidět, jestli Matěj chodí, nebo nechodí rád do školy. Jediné, co prý učitelka pozoruje, je, že ráno většinou Matěj nepříjde do školy s úsměvem a trvá hodinu až dvě, než pookřeje. Nedokáže však říct, co je důvodem této jeho špatné nálady.

Poslední otázkou jsem se zeptala, zda sami rodiče pocítovali změny v tom, jak Matěj vnímá školu. Během školního roku úplně vymizeli psychosomatické problémy. Úkoly neplnil s takovým odporem, ale to sami přiznali, že je to spíše díky menšímu počtu úkolů.

Známky se zlepšily. Na vysvědčeních neměl žádnou trojku, jen dvojku z českého jazyka. Když Matěj měl špatnou známku z důvodu poklesu koncentrace, měl možnost si známku opravit ústně. Během prvního pololetí několikrát utekl ze třídy, když se mu spolužáci začali smát kvůli špatným známám. Během několika třídních sezení se chování spolužáků zlepšilo. I přes to bral školu jako povinnost, ne jako radost.

5.5 Zhodnocení případové studie

Myslím, že se celé výzkumné šetření povedlo. Dozvěděla jsem se, co jsem potřebovala k objektivnímu zhodnocení celé situace. Všichni zúčastnění byli velice sdílní a odpověděli mi na každou z mých otázek nejlépe, jak jen to šlo.

Jsem ráda, že se hned z počátku ukázalo, že ne vždy je osobní asistentka dobrá volba. Nejdříve osobní asistentka Matějovi velice pomáhala zejména se sociálním rozvojem a rozvojem řeči. Poslední rok, před nástupem do základní školy, mu však spíše ublížila. Matěj si zvyknul, že má neustále po ruce osobu, která mu vždy bude věnovat pozornost. Nedostal možnost, aby se naučil, že se u učitele musí „dělit“ i s ostatními spolužáky na což si velice těžko v základní škole zvykal. Otázkou je, z jakého důvodu ředitelka mateřské školy osobní asistentku u Matěje vyžadovala i přes zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, které tvrdily, že Matěj asistentku nepotřebuje.

V práci řeším přístup učitelky k Matějovi. V jeho třídě bylo dalších 24 žáků. Nevíme, zda tento přístup učitelka aplikovala pouze na Matěje, nebo i na ostatní jeho spolužáky. V rozhovoru několikrát zaznělo, že učitelka, díky Matějovým potřebám, neměla dostatek času na práci s nadanými žáky. Je tedy pravděpodobné, že obdobný přístup učitelka aplikovala i na jiné, na první pohled méně inteligentní, žáky. Stejně tak nevíme, jakou výchozí pozici měli vrstevníci v Matějově třídě. Podobně jako měla učitelka informace o Matějovi, mohla mít informace o ostatních ve třídě a podle toho si žáky rozdělit do určitých skupin, a už před začátkem školy začít děti stigmatizovat. Toto vše jsou pouze domněnky, které nepřímo vyplynuly z rozhovorů.

Víme však s jistotou, jaký vliv, na pojetí role žáčka, učitelka měla. Je až neskutečné, jak rychle dokáže jeden člověk zkazit dětskou radost z něčeho, na co se celé měsíce těšil. Učitelka nedala dětem šanci adaptovat se na nové školní prostředí. Svým chováním dávala učitelka Matějovi jasně najevo, jak je ve třídě nechtěný, že je hloupý a nikdy ho nebude mít ráda. V testech nebrala v potaz, že chyby mohou plynout také z poruchy pozornosti. Tímto chováním mu brala veškerou motivaci. I přes veškeré snahy Matěje, ukázat učitelce, že to tak není, že má učitelku moc rád a bere ji jako obrovskou autoritu, již po několika měsících začal pochybovat o svých schopnostech být dobrým školákem. Veškeré chyby připisoval jen sobě, protože učitelka je zde ta správná osoba, která má vždy pravdu. Po prvním roce se již považoval za hloupého, zlobivého chlapce, který do školy chodit nechce. Utekl do naučené bezmocnosti. Nutno podotknout, že

v tomto období se vytváří celé sebepojetí jedince. Je neskutečné, kam až může zajít jedna špatná a mnoho dalších stigmatizujících diagnóz.

Natěšený, radostný školák se během roku přeměnil v dítě s nízkým sebevědomím, které nemá rádo školu. Bojí se každého dne strávené v této budově.

Po prvních prázdninách se většina dětí těší zpátky do školy. Matěj však šel do školy s velkou nechutí. Neměl důvod tam jít. Nic nového se nenaučí, protože je hloupý a kamarády tam taky nemá, ze stejného důvodu. Jelikož učitelka jakékoliv chování Matěje komentovala před celou třídou, spolužáci si všimli, že je jiný a začali Matěje šikanovat. K mému překvapení učitelka šikanu nijak neřešila. Důvody šikany příkládala Matějovi a jeho špatnému chování. Toto byl dle mého názoru zlomový okamžik, kdy se Matěj přestal cítit jako školák. Objevily se psychosomatické problémy. Na celé věci nepřidaly nekonečné schůzky rodičů s ředitelem a učitelkou o kterých Matěj věděl. Moc dobře si uvědomoval, že se liší od jeho vrstevníků. A to je v první a druhé třídě, kdy by mělo dítě splynout s kolektivem, veliký problém pro celou žákovu psychiku.

Učitel by měl být schopen se neustále vzdělávat. Dle mého názoru, kdyby toho byla schopná Matějova učitelka, mohlo to celé věci pomoci. Měla mnoho možností, kdy se mohla dozvědět více o práci s dětmi s ADHD. Školní speciální pedagog a školní psycholog ji chtěli s tímto problémem pomoci. Na internetu je mnoho poraden a článků o této problematice. Učitelka si však od svého názoru na děti s ADHD nechtěla upustit.

Jsem ráda, že se v této práci ukázalo, že Matěj nebyl nezvladatelný případ a díky správnému přístupu mohl vycházet dobře jak se svými vrstevníky, tak dospělými. Myslím tím školní družinu, ve které se Matěj cítil opravdu dobře, paní vychovatelku měl rád a těšil se každý den, až do družiny po škole půjde. Zároveň ho učitelka nebrala jako odlišného žáka. Naopak snažila se o jeho začlenění do kolektivu a pomáhat mu se sociálním chováním. O dobrém přístupu se dá také zatím mluvit v případě nové třídní učitelky.

Co se týče rodičů. Myslím si, že zásadně pochybili v přístupu k celému problému. Dítě s ADHD potřebuje pevnou ruku a řád. Jak už jsem zmiňovala, velmi mě zarazil přístup „nebudeme nic řešit, on za to Matěj nemůže.“ Za špatné známky a poznámky možná z části nemohl, neznamená to však, že není potřeba s chlapcem opakovat probranou látku a mluvit s ním o jeho chování a celém problému, který ve škole vzniká. Naučil se, že nemá cenu nic dělat, protože je hloupý a stejně dostane špatnou známku

nebo poznámku, se také naučil, že je jedno co se stane, protože doma žádné změny neproběhnou i když dostane dobrou nebo špatnou známku, nebo když bude týden bez poznámky, bude moci být na počítači stejně dlouhou dobu a nebude muset dělat nic jiného. Bez řádné motivace se s dítětem s ADHD pracuje velmi těžko. Také nebylo dobré, když rodiče sdělovali Matějovi veškeré informace o dění kolem něho. To mu neustále připomínalo, že se odlišuje od jeho vrstevníků. Nehledě na to, že věděl o své diagnóze.

Dále jsme v této práci mohli vyzorovat špatnou intervenci směrem k rodičům chlapce. Chlapec prošel mnoha vyšetřeními u několika odborníků, nikde se však rodiče nedozvěděli o možnostech dalších intervencí. Až školní psycholog doporučil navštěvovat EEG biofeedback, který chlapci pomohl lépe se soustředit.

Dnes chlapec stále nerad navštěvuje školu. Kamarády má spíše ve školní družině a jsou to děti z vedlejších tříd. S novou třídní učitelkou má dobrý vztah, neobjevují se žádné kázeňské prohřešky. Znamky má průměrné. Největší problém mu dělá český jazyk. Naopak v matematice je nadprůměrný.

Diskuze

Po napsání této bakalářské práce si stále musím opakovat, jak můžeme chtít, zařazovat děti s lehkým, středním a někdy dokonce i těžkým postižením do běžných základních škol, když pedagog neví, jak pracovat s dítětem, které má, oproti jiným postižením, diagnostikováno „pouze“ ADHD.

Tento případ poukazuje na to, že učitelé nejsou připraveni na nový školský systém. Běžnou výuku, na kterou jsou zvyklí po celá léta, jim teď narušuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dle mého názoru měl být tento systém zaveden přinejmenším po důkladném zaškolení všech pedagogů, kteří se mohou s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami setkat. Učitelé by měli velmi dobře rozumět všem potřebám, které tyto děti mohou mít. Dále by měli umět aplikovat takové přístupy, které jim ulehčí nejen studium, ale i začlenění do kolektivu.

I přes toto všechno je třeba, aby učitelé v dnešním inkluzivním systému hledali na svých žácích s jakýmkoliv podpurným opatřením hlavně ty dobré stránky a snažili se jim pomoci co nejvíce ulehčit cestu školním životem. Vždyť právě období školní docházky je pro dítě jedno z nejhezčích.

Závěr

V této práci jsem nejdříve teoreticky vymezila základní a klíčové pojmy této práce, tedy stigma, školáctví a ADHD. ADHD jsem rozebrala z více hledisek jako je historie, klasifikace, diagnostika. Dále jsem se teoreticky zabývala dítětem s ADHD ve školním prostředí, tedy typickými projevy a možnostmi práce s dětmi s touto diagnózou. V poslední teoretické kapitole jsem se zabývala tím, jak může ADHD působit na přijetí role školáka.

V praktické části nejdříve seznamuji čtenáře s Matějem, poté přecházím do velice důležité části této případové studie a to doby, kdy bylo Matějovi dva a půl roku a byly mu určeny první diagnózy. Jak se ukázalo, tyto diagnózy měly podstatný vliv v přijetí chlapce učitelkou v základní škole. Na základě těchto vyšetření byl chlapec přijat do speciální mateřské školy logopedické. Tomuto období vymezuji další samostatnou kapitolu, jelikož bylo úspěšné, co se týče rozvoje chlapce. Na druhou stranu nebyť ředitelky této mateřské školy, nemusela se třídní učitelka v základní škole dozvědět informace o chlapci ještě před začátkem školního roku.

Ve zbylé části práce popisují celý Matějův příběh a poukazují na to, jak se postupem času z nadšeného prvňáčka stal prvňáček s nízkým sebevědomím, který si o sobě myslí, že je nechtěný, zlobivý a hloupý žák. Celý tento příběh končí dítětem s psychosomatickými problémy, který se neidentifikuje s rolí školáka.

Celou studii zakončuji příchodem nové učitelky do chlapcovy třídy. Tato kapitola poukazuje na mírné chlapcovo zlepšení, co se týče jeho sebehodnocení a sžití se s rolí školáka a také celkového prospěchu. Tato poslední část poukazuje na to, že s trochou snahy a trpělivosti nemusí dítě s ADHD vyčnívat z kolektivu svých vrstevníků. Což by měl být dnes hlavní cíl inkluzivního systému.

Zdroje

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-73672737.

ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 8070665343.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024734729.

HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 9788073676285.

HORT, Vladimír. Dětská a adolescentní psychiatrie. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674045.

International statistical classification of diseases and related health problems: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění 10. decennální revize [online]. 10th revision, 2nd edition. Geneva: World Health Organization, 2004 [cit. 2017-11-15]. ISBN 92-415-4649-2.

KLÉGROVÁ, Jarmila. Máme doma prvňáčka. Praha: Mladá fronta, 2003. Žijeme s dětmi. ISBN 8020410201.

KREJČÍKOVÁ, PH.D., PhDr. Lenka. Novinka v psychodiagnostice – diagnostická baterie kognitivních procesů. Školní poradenství v praxi. 2017, IV(4), 2-3. ISSN 2336-3436.

KUČERA, Miloš. Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X

LAVÉR-BRADBURY, Cathy, Margaret THOMPSON a Anne WEEKS. Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026210351.

METIN, PhDr. Václav. Technická novela. Školní poradenství v praxi. 2017, IV(6), 22-23. ISSN 2336-3436

MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ. Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2015. ISBN 9788074149344.

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky. Vyd. 3. Přeložil Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 9788073674304.

O'DELL, Nancy E. a Patricia A. COOK. Neposedné dítě: jak pomoci hyperaktivním dětem. Praha: Grada, 2000. Psychologie pro každého. ISBN 8071698997.

PACLT, Ivo, Radek PTÁČEK a Jakub FLORIAN. Hyperaktivita. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 8086991717.

PACLT, Ivo. Hyperkinetická porucha a poruchy chování. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1426-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315198-0.

PREKOP, Jirina a Christel SCHWEIZER. Neuklidné dítě. Vyd. 3. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2013. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788026204664.

RIEF, Sandra F. Nesoustředěné a neuklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8071782874.

SHERMAN PH.D, Carl. Overcoming ADHD Stigma. Additude [online]. 2007 [cit. 2018-02-11]. Dostupné z: <https://www.additudemag.com/overcoming-adhd-stigma/>

ŠTÁRKOVÁ, CSC, doc. MUDr. Libuše. ADHD ve světle současné psychiatrie a klinické praxe [online]. 2016, 2016(17 (1) [cit. 2018-02-27]. Dostupné z: <https://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2016/01/04.pdf>

Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2013 do 18. 8. 2013. Soft Books, s.r.o. [online]. [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <http://www.zmenyzakonu.cz/zakon.aspx?id=27643#par35>

ŠRÁMKOVÁ, Martina. Rukověť rodiče malého školáka. Praha: Albatros, 2005. Albatros Plus. ISBN 80-00-01491-2.

TARTAKOVSKY, M.S., Margarita. Breaking the silence of ADHD. In: Psychcentral [online]. 2016 [cit. 2018-02-11]. Dostupné z: <https://psychcentral.com/blog/breaking-the-silence-of-adhd-stigma/>

VACEK, Pavel. Pedagogická psychologie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-6841.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. V Praze: Karolinum, 2004. ISBN 80-718-4488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZÁVĚRKOVÁ, Markéta. Jak se žije s ADHD: co se stane, když vám vstoupí do života, jaké to je žít s nimi a s námi. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 9788088163305.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.