



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Pedagogický přístup k dítěti s ADHD – reflexe vlastní zkušenosti

Vypracoval: Martina Daňková
Vedoucí práce: Mgr. Josef Nota, Ph.D.

České Budějovice 2017

PROHLÁŠENÍ

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

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

V Českých Budějovicích dne.....

.....
(podpis)

Anotace

V této diplomové práci se zabývám pedagogickým přístupem k žákovi se syndromem ADHD. Zaměřuji se na konkrétního žáka, se kterým jsem pracovala. Tuto vlastní zkušenost z praxe považuji za cennou a nevšední. Proto bych ráda touto prací vyjádřila závažnost pedagogického přístupu k dítěti s ADHD. Výzkumný problém tedy vznikl z vlastní praxe při přímé konfrontaci s žákem. V teoretické části se budu zabývat problematikou syndromu ADHD. Zaměřím se na příčiny vzniku a na důsledky syndromu v životě dítěte. Budu se soustředit na stanovení diagnózy a léčbu ADHD. Dále věnuji kapitolu výchově a výchovným prostředkům podle dětského psychologa Zdeňka Matějčka. Vzhledem k současné situaci v českém školství v práci přiblížím inkluzivní vzdělávání v souvislosti s žáky s ADHD. Praktickou část pak věnuji výzkumu mé práce. Upřesním design a metody výzkumu. Uplatním metody pozorování, rozhovorů a popíši jejich výsledky. Dále se budu zabývat výsledky rozhovorů s asistenty pedagoga a pedagogy, kteří pracují či pracovali s žákem s ADHD. Výsledky těchto pozorování a další metody sběru dat, které uvádím v metodologii, jsou základem výzkumného problému této práce.

Klíčová slova

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou, žák, matka, učitel, asistent pedagoga, pedagogický přístup, chování, prospěch, výchova

Annotation

In this Master Thesis, I inquire into pedagogical approach towards a child with ADHD syndrome. I focus on one specific child that I previously worked with. I consider this personal experience as valuable and uncommon. That is reason I would like to express the gravity of pedagogical approach towards an ADHD child. The research problem originates from my own practice and a direct confrontation with the child. In the theoretical part, I deal with the problematics of ADHD syndrome. I focus on the causes of development and effects of the syndrome on the life of the child. I also focus on establishing a diagnosis of ADHD, and on its treatment. I dedicate one chapter on rearing and methods of rearing according to Zdenek Matejcka, a child psychologist. I describe inclusive education in relation to ADHD pupils, based on the current state of Czech school system. The practical part is dedicated to the research of my work. I specify my research design and method. I apply methods of observation, interviews, and describe their results. Moreover, I deal with the results of interviews with pedagogical assistants and with pedagogues that worked or still work with the ADHD pupil. Results of the observations and other methods of data collection that I name in the methodology part form a basis of the research problem of this work.

Keywords

ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder, pupil, mother, teacher, pedagogical assistant, pedagogical approach, behaviour, school results, child rearing

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Josefu Notovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky a trpělivost. Děkuji také kolegům, kteří mi věnovali svůj čas během rozhovorů. Dále bych chtěla poděkovat svému partnerovi za jeho oporu a zázemí, které mi po celou dobu studia věnoval.

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	9
1. Problematika ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder	9
1. 1. Historie hyperkinetické poruchy.....	9
1. 2. Definice ADHD.....	9
1. 3. Příčiny vzniku ADHD.....	10
1. 4. Projevy ADHD.....	11
1. 5. Výskyt jiných onemocnění vedle ADHD	13
1. 6. Určení diagnózy ADHD	14
1. 7. Farmakologická léčba.....	16
1. 7. 1. Psychostimulancia a nestimulační preparáty.....	17
1. 7. 2. Ritalin – lék ze skupiny stimulancia.....	17
1. 7. 3. Impramin.....	18
1. 7. 4. Clonidin	18
1. 8. Psychoterapie.....	18
1. 8. 1. Analýza ABC.....	19
1. 8. 2. Pozitivní podpora	20
2. Výchova a výchovné prostředky podle Zdeňka Matějčka.....	21
3. ADHD v inkluzi v ČR.....	23
Praktická část	28
4. Vytyčení výzkumného cíle.....	28
5. Metodologie výzkumu	28
5. 1. Design a metoda kvalitativního výzkumu	28
5. 2. Metody získávání dat	30
5. 2. 1. Pozorování.....	30
5. 2. 2. Dokumenty.....	30
5. 2. 3. Kvalitativní dotazování – rozhovor, diskuse.....	31
5. 3. Povaha dat a organizace	32
6. Pozorování z pozice asistentky pedagoga.....	32
6. 1. Petr, žák 2. třídy s ADHD	32
6. 2. Sportovní a výtvarné nadání Petra.....	34

6. 3. Příklady prvních problémů a jejich řešení.....	35
7. Učitelovy postoje k žákům	40
7. 1. Nálepkování	43
7. 2. Golem efekt.....	43
7. 3. Pygmalion efekt	44
7. 4. Postoj paní učitelky k Petrovi – souhrn.....	44
7. 5. Hodnocení prospěchu a chování Petra ve druhém a třetím ročníku.....	45
8. Z asistentky pedagoga třídní učitelkou žáka s ADHD	46
8. 1. První dojmy a vytvoření strategie přístupu k Petrovi	46
8. 2. Dodržení společné strategie	47
8. 3. Prospěch a chování Petra v prvním pololetí čtvrtého ročníku.....	48
8. 4. Prospěch a chování Petra v druhém pololetí čtvrtého ročníku	49
9. Změny v pátém ročníku	51
9. 1. Optimistický pohled na školní rok.....	51
9. 2. Zhoršení Petrova chování.....	52
9. 3. Zhoršení Petrova prospěchu	53
9. 4. Závěr školního roku.....	54
10. Shrnutí rozhovorů s učiteli a asistenty pedagoga.....	55
11. Závěr.....	57
12. Seznam použité literatury	61

Úvod

Práce učitelky mi konečně umožnila pomáhat dětem a stát se součástí jejich životů. Dětský svět je pro mě zajímavý a s dětmi pracuji ráda. Proto jsem se i rozhodla studovat učitelství. V současné době pracuji jako učitelka na základní škole, kde se setkávám s různými příběhy, které mě inspirují a obohacují mou pedagogickou praxi. Svou pedagogickou dráhu jsem začala jako asistentka pedagoga v téže základní škole.

Jako asistentka pedagoga v první třídě na základní škole, jsem mohla začít pomáhat dětem významněji a hlavně jsem mohla pozorovat výsledky mé práce. Neocenitelná role, která mi umožnila sledovat práci učitelek, mi dala spoustu poučení, zkušeností a postupně ve mně pěstovala vlastní pohled a přístup k dětem, které byly považovány za „ty zlobivé“, čili k dětem, které měly většinou poruchy učení, syndrom ADHD, nebo jim pouze jejich rodiče nevěnovali dostatek péče.

K přesnějšímu odůvodnění výběru tématu práce je nutno uvést několik faktů. Z pozice asistentky pedagoga jsem marně sledovala neúspěchy žáka s ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), který měl velké potíže ve škole. A to nejen co se týče prospěchu, ale i chování a vztahu s třídní učitelkou. Z mého pohledu se stal tento žák klasickou obětí tzv. nálepkování. Chtěla jsem mu pomoci, ale z počátku to nebylo vůbec lehké. Pracovala jsem mezi zkušeným pedagogickým sborem jako mladý, nezkušený člověk.

Musím přiznat, že jsem často nesouhlasila s přístupy učitelů. Zpětně si uvědomuji, jak cenné pro mě bylo pozorování ostatních pedagogů. Mohla jsem pozorovat jejich metody výuky, hodnocení, využívání pomůcek, způsob komunikace jak s žáky, tak s rodiči, nároky kladené na žáky, jejich vystupování, řešení problémů a v neposlední řadě jejich vztah a pedagogický přístup k žákům, zejména k žákům s ADHD či jinými poruchami. Na druhou stranu jsem také mohla ocenit takové pedagogické přístupy, které mají na žáky pozitivní vliv. Mohla jsem pozorovat, jak různé pedagogické přístupy žáky ovlivňují a jak formují jejich osobnost a následně z pozice třídní učitelky, kterou jsem se stala o dva roky později, jsem dostala šanci realizovat vlastní představy o tom, jak by měl učitel přistupovat k dítěti s ADHD.

Teoretická část

1. Problematika ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

1. 1. Historie hyperkinetické poruchy

Na začátku 20. století zkoumal doktor G. F. Still skupinu dvaceti dětí, které byly neklidné a projevovaly tzv. nežádoucí chování. Zaměřil se na děti, které vyrůstaly v harmonických rodinách. Rodiče těchto dětí splňovali kritéria „dobré výchovy“. Přesto se u dětí projevovaly hyperaktivita, různé projevy poruch chování, narušená pozornost a problémy s učením. Still si všiml, že se tyto nežádoucí projevy v chování objevují převážně u chlapců. Usoudil tedy, že tyto projevy musí být zapříčiněné biologicky, neboť špatnou výchovu rodičů jako příčinu mohl vyloučit (Drtílková, Šerý 2007).

Drtílková (2007) dále uvádí, že po první světové válce byly u dětí znatelné psychické a behaviorální změny. „Předpoklad organického podkladu poruchy se v letech 1922 – 1968 dlouhodobě odrážel i v terminologii (minimal brain damage syndrome, brain injured child...)“ (Drtílková, Šerý 2007, s. 16).

S cílem sjednotit terminologii a diagnostická kritéria, vznikl pojem lehká mozková disfunkce (LMD). „Koncept LMD byl na rozdíl od hyperkinetické poruchy širší, zahrnoval také poruchy, které bychom z dnešního pohledu chápali pouze jako komorbidní – například některé specifické vývojové poruchy učení a motorické funkce“ (Drtílková, Šerý, 2007, s. 16). V Americe dále vznikly manuály, ve kterých se objevily pojmy hyperkinetická reakce v dětství a později s důrazem na poruchu pozornosti. Vznikl tedy název Attention deficit hyperactivity disorder, zkráceně ADHD (Drtílková, Šerý, 2007).

1. 2. Definice ADHD

Obecně je tato porucha vykládána jako porucha pozornosti s hyperaktivitou. Existuje ovšem mnoho výkladů.

Americké diagnostické manuály psychiatrických poruch (DSM- IV) zvolily používání termínu „porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou“. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) se od roku 1993 ustálil termín „hyperkinetické poruchy“ (Drtílková, Šerý, 2007, s. 21).

Podle Goetze a Uhlíkové (2013, s. 33) existují ještě tři tzv. subtypy ADHD. V každém z nich je v určité míře zastoupen jeden ze tří hlavních příznaků ADHD a to nepozornost (míra koncentrace), hyperaktivita a impulzivita.

„Do subtypu s převažující poruchou koncentrace spadá 25 – 35 % pacientů s ADHD. Děti, které jsou naopak spíše hyperaktivní a impulzivní, ale dokážou se podle potřeby soustředit, je asi 10 – 20 %“. „Nejčastější je tzv. smíšený typ ADHD, kde jsou vyjádřeny jak příznaky nepozornosti, tak hyperaktivity i impulzivity, vyskytuje se asi u 50 % dětí s ADHD“ (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 33).

Ještě bychom ale neměli zapomenout na to, že v souvislosti s vývojem a růstem dítěte se míra vyjádření příznaků může měnit (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 33).

Jak uvádí Omar Šerý (2007), narůstají v posledních patnácti letech vědecké studie, které se zabývají genetikou hyperkinetické poruchy. Myslím si, že není tak důležité se v této práci zabývat nějak významněji podrobnostmi výzkumů, či uvádět některé studie, které nejsou vůbec jednoduché pro porozumění, neboť jejich průběh a výsledky autoři popisují složitou vědeckou terminologií.

1. 3. Příčiny vzniku ADHD

Podle Drtílkové (2007) je tato porucha provázena dysfunkcemi neurotransmiterů (přenašečů) a receptorů a dysfunkčními variantami různých genů. „Je stále více zřejmé, že na vzniku onemocnění se podílí více faktorů, mezi nimiž převažují genetické příčiny. Podezření na genetickou dispozici (dědičnost nemoci) bylo možno potvrdit rozsáhle založenými studiiemi s dvojčaty a adopčními studiiemi“ (Drtílková, 2007, s. 241).

Srozumitelněji hypotézu uvádí Goetz a Uhlíková (2013). Podle nich je „za ADHD zodpovědná nedostatečná funkce těch řídicích systémů mozku, které nám umožňují tlumit tendenci neustále reagovat na nové podněty a impulzy a nechávat se jimi unést. Této funkci říkáme v odborné literatuře behaviorální inhibice“ (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 65).

Dále bych se v této kapitole mohla zabývat důležitými funkcemi mozku, které souvisejí s poruchou. To ale není cílem mé práce.

Jako souhrn příčin bych tedy uvedla, že ADHD je porucha, která je podmíněna společným působením více příčin. Nejvýznamnější jsou pak vlivy genetické. Z mnoha článků, které jsem prostudovala, vyplývá, že genetický podklad je nejdůležitějším faktorem. „Zhodnocením mnoha výzkumných studií, které se touto otázkou zabývaly, docházíme k závěru, že ADHD má až z 80 % dědičný základ a vnější faktory, jako například výchova, životní prostředí dítěte, nebo biologické vlivy, jako třeba průběh těhotenství, hrají roli podstatně menší“ (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 69).

1. 4. Projevy ADHD

Klíčové projevy poruchy jsou nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. Podle literatury, kterou jsem prostudovala, se na těchto projevech shoduje většina odborníků.

Goetz a Uhlíková (2013, s. 43 - 48) ve své knize uvádějí nejčastější projevy ADHD již od batolecího období až po dospělé. Z vlastní zkušenosti při pozorování některých dětí v batolecím období věřím, že již v tomto období jsou některé projevy přímo znatelné. Setkala jsem se s dětmi, které byly opravdu hyperaktivní. Nejčastěji si jejich maminky stěžovaly na to, že již od narození špatně a nepravidelně spí. Jako nejčastější projev jsem viděla v živosti a přebíhavosti od jedné činnosti ke druhé. Takové dítě je zaujaté velmi krátce určitým podnětem.

Zpětně si uvědomuji, že když se některé maminky diví, že jejich dítě nejdříve leze a až po té se naučí sedět, vidím v tom možnou souvislost. V tomto období je však těžké hned tvrdit, že dítě trpí poruchou ADHD. Všechny tři klíčové projevy mohou být zastoupené v různé míře a to ještě ani nemusí souviset s touto poruchou, jak vysvětlím později v kapitole o diagnostice ADHD.

V předškolním věku jsou projevy časté, ovšem ne vždy se jedná o poruchu ADHD. Potíže mohou vymizet do šesti měsíců. „Výskyt některých příznaků ADHD mezi třetím a čtvrtým rokem sám o sobě neznamená, že porucha přetrvává do dalších let“ (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 44). Naopak děti, u kterých je ADHD zřejmé, mají stejné projevy. Nadměrná živost, pohyblivost, vyžadování pozornosti, náladovost, hněv, neposlušnost. V tomto věku však rodič ještě zvládne najít vhodná řešení a s dítětem pracovat (Goetz, Uhlíková, 2013).

Největší průlom však nastává v okamžiku nástupu k povinné školní docházce. Ti, kdo ví o poruše ADHD základní informace, mají zároveň schopnost si takové dítě rovnou vybavit, nebo dokonce přiznat, že právě takové dítě znají. Obecně jsou takové děti považovány za ty zlobivé, neklidné, vyrušující, neustále něco ničící či stále se tzv. hemžící. Vyčnívají z řad svých spolužáků a nejsou příliš oblíbené u ostatních. Mohou být přímo odmítané. Pokud ještě k tomu jeden z těchto projevů poruchy dominuje ve větší míře, dochází ke konfliktům s vrstevníky. Děti s ADHD jsou často nepředvídatelné. Jednají zkratkovitě a to jim a jejich okolí způsobuje potíže. „Děti trpící ADHD mívají málo kamarádů, a když už nějaké mají, bývají to často děti „špatného ražení“. To si bolestně uvědomují a mnohé z nich by pro změnu rády udělaly cokoli, jenom kdyby věděly, jak a byly toho schopné. Příčinou problémů bývá často impulzivita a omezená pozornost, což má za následek neschopnost zvládat pravidla společenského chování nebo pochopit sociální pravidla“ (Munden, Arcelus, 2008, s. 24).

Bohužel tuto poruchu často provázejí další poruchy. Nejčastěji specifické poruchy učení jako je např. dyslexie nebo dysgrafie, tedy potíže se čtením a psaním. Dále mohou mít potíže s hrubou nebo jemnou motorikou, a když se tyto potíže vyskytují společně, dítě může být velice demotivované a nemívá příliš dobrý prospěch. Často přeslechne z nepozornosti učitelovy pokyny, přehlédne stránku, nebo dělá zcela něco jiného. Kvůli neklidu mu padají pomůcky, je hlučný, nemá připravené učebnice, sleduje okolí a celkově nedává pozor.

Nejdůležitější je tedy učitelova znalost problematiky ADHD a umění s takovým dítětem pracovat. Tomu musí ovšem předcházet včasná a správná diagnostika poruchy a to odborníky.

Munden a Arcelus (2008, s. 25) ve své knize uvádějí, že výzkum ve Spojených státech ukazuje, že děti s ADHD mají sklon k následujícím poruchám učení:

- 90 % dětí s ADHD není ve školní práci dostatečně výkonných
- 90 % dětí s ADHD nepodává ve škole výkon podle svých schopností
- 20 % dětí s ADHD má problémy se čtením
- 60 % dětí s ADHD má vážné problémy s psaním
- 30 % dětí s ADHD v USA nedokončí školní docházku
- 5 % lidí s ADHD v USA dokončí čtyřleté akademické studium na college nebo na univerzitě v porovnání s 25 % z celkové populace.

Problémy dětí se projevují samozřejmě i doma. Jejich rodiče si často neví rady a tvrdí, že tzv. vyzkoušeli doslova všechny různé metody výchovy a přístupů.

Zůstanu u dětí školního věku. Takové děti s ADHD mají spoustu energie. I když přijdou ze školy, jejich potřeba pohybu, mluvení, hádek a často i ničení věcí neustává. Není divu, že ostatní členové rodiny jsou z takových situací unavení a vyčerpaní. „Někdy je dětí trpících ADHD v rodině více. Nepostižené děti mají problémy se s tím vyrovnat. Rodiče jsou zničení z opakujících se stížností na chování dětí ve škole, někdy dochází i k vyloučení“ (Munden, Arcelus, 2008, s. 26).

Dále se mohou vyskytovat u dětí s ADHD problémy psychické. V takovém případě je důležité odlišit příznaky ADHD od těchto poruch a začít včasné a správně s diagnózou a plánováním léčby.

1. 5. Výskyt jiných onemocnění vedle ADHD

„Goetz a Uhlíková (2013) uvádí, že u dětí s ADHD nalézáme přítomnost další poruchy v 60 – 70 % případů.

- Specifické zpoždění ve vývoji motoriky a řeči

U dětí se zpožděným vývojem motoriky a řeči pozorujeme nejčastěji celkovou pohybovou neobratnost, viditelnou jak při aktivním pohybu, tak při pracovních či výtvarných činnostech. Písemný projev bývá neupravený, zmatený a celkově nevhledný. U dětí se objevují vady ve výslovnosti některých hlásek.

- Porucha opozičního vzdoru

Dítě má problémy s uznáváním autorit. Nevychází s dospělými, často vyvolává hádky a porušuje pravidla. Pokud se u dítěte diagnostikuje tato porucha v kombinaci s ADHD, rodiče se dostávají do nelehké situace. Problémy doma mohou být někdy závažné. Je proto třeba dbát na takových výchovných prostředcích, které budou efektivní a zmírní nežádoucí chování. Léčba ADHD může zmírnit i projevy této poruchy.

- Poruchy chování

Porucha chování se přidržuje až postupem času. Bohužel se porucha stupňuje v průběhu dospívání dítěte. Tato porucha se může projevit například neúctou, vynucováním pozornosti, afekty, ničením věcí, násilím, lhaním, záškoláctvím apod. Opět zde pomůže léčba a efektivní výchova.

- Úzkostné poruchy

„Úzkostných poruch je celá řada, ale společně mají to, že pacient cítí napětí nebo strach v souvislosti s nějakou situací (odchod do školy, odchod rodiče, výkon, který se očekává, setkání se zvířetem apod.), nebo i bez zjevné příčiny. Psychické obtíže jsou obvykle provázeny i tělesnými projevy jako je bušení srdce, bolesti břicha, třes, pocení, pocit knedlíku v krku apod.“ Úzkostné děti s poruchou pozornosti a hyperaktivitou jsou méně impulzivní, takže jsou méně nápadné“ (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 77).

- Poruchy nálady

Prvním typem poruchy je deprese. Dítě je smutné či podrážděné. Druhým typem je bipolární afektivní porucha. „Vyznačuje se střídáním epizod zhoršené nálady a období, kdy má naopak pacient pocit zvýšené energie, zrychleného myšlení a chová se hyperaktivně. Spíše se s ní setkáváme u dospívajících než u malých dětí. Rozlišení je však velmi důležité, protože projevy mánie zhoršuje podání stimulantů a antidepresiv, která se používají pro léčbu ADHD“ (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 78).

- Tiková porucha

Projevy této poruchy můžeme pozorovat v určitých situacích. Projevují se mimovolnými, opakujícími se pohyby, nebo zvuky. Tato porucha se může projevit i samostatně. Nejen v kombinaci s ADHD.

- Poruchy spánku

Při poruše spánku je častý pohybový neklid, mluvení a ošklivé sny. Pokud má dítě tyto potíže často, je nutné vyhledat odbornou pomoc.

- Zneužívání návykových látek

Tento předpoklad je pravděpodobnější, pokud dítě trpí kromě ADHD ještě poruchou chování. Již v nižším věku zkoušejí děti kouřit. Během dospívání se setkají s marihuanou, alkoholem a později se mohou setkat i s dalšími drogami. Je prokázáno, že pokud je dítě léčeno psychostimulacii, míra užívání drog je menší. (Goetz, Uhlíková 2013).

1. 6. Určení diagnózy ADHD

Diagnózu stanovuje dětský psychiatr. V takovém případě je nutné, aby se lékař seznámil se životem dítěte a aby si získal představu o jeho osobnosti. Stejně tak se musí soustředit na vztahy v rodině, osobní přednosti a na slabé stránky. Pokud je dítě již

v péči jiných odborníků, měl by být dětský psychiatr o takové skutečnosti vyrozuměn a plně spolupracovat s těmito odborníky (Munden, Arcelus 2008, s. 59 - 60).

„Kritéria jsou shrnuta v klasifikačním systému, který je vždy s ohledem na pokrok medicíny po nějaké době aktualizován – hovoříme o jeho revizi“ (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 59).

Diagnostika hyperkinetické poruchy se skládá z mnoha vyšetření a je dlouhodobé. Zahrnuje rozhovory, pozorování a další klinická vyšetření. Všechna vyšetření musí být prováděna se souhlasem zákonného zástupce dítěte.

Rozhovor s matkou (či jinou blízkou osobou) je velice důležitý krok. Matka či jiná blízká osoba musí být vyšetření přítomna. Musí být schopná odpovědět na otázky ohledně anamnézy a chování dítěte. Učitelé i lékaři však musí brát v úvahu, že ne vždy rodič popíše chování svého dítěte zcela pravdivě. Aniž by rodič chtěl, může své dítě hodnotit neobjektivně. A to ani ne z důvodu záměru, ale podle toho, co si o dítěti myslí, než aby popsal jeho chování. Lékaři musí přesně vědět, kdy rodiče zaznamenali zvláštnosti v chování dítěte. Ptají se například na možné vlivy, které dítě ovlivňují ve smyslu dobrém i špatném, jaké metody či techniky doposud použili rodiče k nápravě potíží a zda byly účinné.

Lékař nemůže opomenout ani sociální situaci dítěte. Zjišťuje, v jakém prostředí žije. Zda má dítě k dispozici vše, co potřebuje ke zdravému a správnému vývoji a také jestli žije v podnětné a láskyplné rodině. V případě, že je to nutné, žádá lékař o spolupráci sociálního odboru pro péči o děti a mládež.

I prenatální období je velice důležité. Lékař se matky může zeptat na její zdravotní stav v době těhotenství, zda měla zdravotní komplikace či jakékoliv jiné fyzické či psychické potíže v průběhu života. Dále musí vzít lékař v potaz onemocnění nebo nehody v životě dítěte, možnou medikaci či jiné poruchy.

Školní prostředí je další důležitý faktor pro diagnostiku. Pro lékaře je velice důležité vědět, jakou roli má dítě ve škole či ve třídě. Zda má problémy v oblasti sociálních vztahů, v chování, prospěchu či v učení jako takovém a dále jaké úrovně dosahují jeho schopnosti a dovednosti.

Lékař se souhlasem rodičů žádá školu, kterou dítě navštěvuje, o vyjádření k celkovému hodnocení dítěte (Munden, Arcelus, 2008).

Dalším zdrojem pro diagnostiku ADHD mohou být tzv. posuzovací škály. „Některé posuzovací škály se týkají výhradně ADHD – například škála symptomů navržená

Rutterem (1967) a Du Paulem (1991) – jiné jsou obecnější. Pro potvrzení toho, zda dítě má, nebo nemá příznaky ADHD doma i ve škole, může být velice užitečný Barkleyův dotazník pro domácí a školní prostředí. Tyto dotazníky jsou součástí velmi podrobné a náročné vyšetřovací metody, kterou popisuje Gordon (1995) a která je určena především pro specialisty zabývající se ADHD“ (Munden, Arcelus, 2008, s. 65). Drtílková a Šerý (2007) uvádí jako další krok tělesné, laboratorní, zobrazovací a elektrofyziologické vyšetřovací metody.

- klinická vyšetření
 - pediatrické vyšetření
 - neurologické vyšetření
- laboratorní vyšetření
- zobrazovací metody (volíme je především při atypickém obraze a podezření na organicitu)
 - CT mozku
 - MR mozku
- elektrofyziologické metody
 - EEG
 - EKG
 -

1. 7. Farmakologická léčba

Nejdříve je nutno uvést, že ne každé dítě trpící hyperkinetickou poruchou je nutné léčit farmaky. Odborná literatura uvádí dvě nejúčinnější metody. Farmakoterapie a psychoterapeutické techniky. Vedle těchto metod jsou neméně důležité postupy, které společně s farmakoterapií a psychoterapeutickou technikou tvoří ucelenou a významnou léčbu. Jedná se o výchovná a režimová opatření.

Existují dvě skupiny léků pro tuto poruchu – psychostimulancia a nestimulační preparáty. Tyto léky ovlivňují systém dopaminu a noradrenalinu.

Zahájení léčby je nejvhodnější před počátkem školní docházky, nebo na jejím začátku. Zamezí se tak mnoha problémům. Riziko dalších možných poruch se tak sníží.

Vhodný lék určuje lékař ve spolupráci s rodiči a pacientem. Podávání léků určuje samozřejmě lékař. Vysvětlí rodičům dávkování a poučí je o účincích léku. Lékař musí

dbát na dostatečné vysvětlení důvodu užívání léku i přímo dítěti (Munden, Arcelus 2008).

1. 7. 1. Psychostimulancia a nestimulační preparáty

„Zjednodušené řečeno, psychostimulancia jsou léky, které pomáhají zvýšit množství dopaminu v čelních lalocích mozku, jehož nedostatek způsobuje většinu příznaků hyperkinetické poruchy. Příznivě ovlivňují základní symptomy hyperkinetické poruchy, kterými jsou poruchy pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Mimo to zmírňují projevy impulzivní agresivity a zvyšují vytrvalost a úspěšnost při studijním výkonu“ (Drtílková, Šerý, 2007, s. 250).

Tyto léky spadají pod zákon o omamných látkách. Jsou tedy vydávány pouze na lékařský předpis.

Nestimulační léky také upravují noradrenalinový systém, ovšem jinou cestou, než stimulancia. Výhodou těchto léků je, že stačí jedna dávka, se kterou pacient vydrží celý den. Dokonce zlepšuje proces usínání (Goetz, Uhlíková 2013, s. 90 - 91).

1. 7. 2. Ritalin – lék ze skupiny stimulancia

Tento lék užíval i chlapec, kterým se budu zabývat ve výzkumné části, proto léku věnuji více pozornosti.

Ritalin zlepšuje hlavně pozornost. Jeho účinky způsobují, že je dítě schopné začít vnímat okolí tak, jak to nemohlo zvládat před užíváním tohoto léku. Tím se začíná postupně vylepšovat celkový stav dítěte. Začne ovládat své impulzy a může v klidu reagovat na pokyny nejen rodičů, ale i vyučujících. Tato zlepšení se následně promítnou do celkového výkonu dítěte. Méně zapomíná, soustředí se a hlavně zažívá vlastní úspěch a radost ze své práce ve škole. Zlepšují se i sociální vztahy. Díky ovládnutí impulzivity neruší v takové míře své okolí, hlavně spolužáky, rodiče a vyučující. Tím se může situace pomalu zklidňovat a řadě lidí ubyde starost. Samotné dítě ale může být zároveň zmatené. „Po počátečním opojení z překotného zlepšení a pochopitelné úlevy ve všech směrech však začne být patrný celkový rozsah poškození způsobeného ADHD a nastane dlouhý a pomalý proces učení, jak zvládnout všechno, co bývalo dříve obtížné, či dokonce nemožné“ (Munden, Arcelus, 2008, s. 76).

Odborná literatura uvádí, že účinek ranní dávky léku působí 3 - 4 hodiny. U školních dětí lékař tedy doporučuje ještě 1 – 2 dávky v odpoledních hodinách. O užívání léku musí být vyrozuměn vyučující ve škole. Účinky se samozřejmě projeví při pravidelném užívání. Proto je nutné u mladších dětí zajistit dohled na včasné užití léku. Můžeme dítěti pomoci i obyčejným lístečkem do penálu, nebo může využít i své hodinky, které mohou být načasovány (Munden, Arcelus 2008, s. 76).

1. 7. 3. Impramin

Tento lék patří do skupiny tricyklických antidepresiv. „Asi u 30 % dětí s ADHD, které se léčí pomocí stimulancií, se citelné úlevy od projevů této poruchy nedočká. Zvláště u dětí, u nichž se ADHD vyskytuje spolu s významnou úzkostí nebo depresí, na stimulancia nereagují, a symptomy se u nich mohou dokonce zhoršit“ (Munden, Arcelus 2008, s. 81).

Tento lék však nez kvalitní proces učení, neboť působí sedativně. Úzkostné děti mohou trpět obavami do té míry, že nedokáží vést normální život. Je dobře známo, že děti s ADHD, které nejsou léčené správně, se častěji stávají účastníky nehod a přitom mohou utrpět vážná zranění“ (Munden, Arcelus, 2008, s. 82).

Tento lék je doporučován v případě, že ostatní, účinnější léky dítěti nepomáhají.

1. 7. 4. Clonidin

Clonidin patří do skupiny antihypertenziv. „Je to lék, který dává naději při léčbě ADHD vyskytující se spolu s tiky nebo Tourettovým syndromem a v málo častých případech, kdy stimulancia motorické tiky zhoršují“ (Munden, Arcelus, 2008, s. 84).

1. 8. Psychoterapie

Projevy ADHD ztěžují dítěti všední život, proto je důležité využít všechny dostupné prostředky a metody a dítěti tak pomoci komplexně.

„Psychoterapie má řadu odlišných směrů a technik. Jako nejvíce prospěšná se u ADHD ukazuje kognitivně behaviorální psychoterapie (KBT, CBT). Učí rozpoznávat zažitá a opakující se schémata myšlení (cognitive) a jednání (behaviour) a na základě

racionálního rozboru nalézt a nacvičit výhodnější či emočně přijatelnější postup. Pacient se zde učí řídit své chování a rodiče se dozvídají, jak k dítěti přistupovat a pomoci mu zvládnout běžné denní situace“ (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 94).

Ke KBT uvádí Pavel Theiner v knize Drtílkové a Šerého (2007, s. 178), že se nejdříve musí stanovit cíle terapie a pracovat na nich. Cíle by měly být konkrétní a reálné, aby byla terapie úspěšná.

Munden a Arcelus (2013, s. 90 - 93) uvádí dvě osvědčené techniky na zmírnění nežádoucího chování – Analýza ABC (atencenden events - předcházející události, behaviour - chování, consequent response - následná odpověď) a pozitivní posilování.

1. 8. 1. Analýza ABC

Jak již vyplývá ze zkratky této analýzy, jedná se o analýzu, která vychází z události, která předchází nežádoucímu chování. Pokud rodič či pedagog bude schopný zaznamenat, co se odehrálo před nežádoucím chováním, může pak z nashromážděných informací odhalit jisté vzorce chování dítěte a vycházet z nich při nápravě. Terapeut pak společně s rodiči sestaví možné schéma nevhodných projevů.

Další vodítko je samotné nežádoucí, již probíhající chování. Rodič si musí všimnout, na jakém místě se nežádoucí chování projevuje, v kterou denní dobu se projevuje, co přesně dítě dělá, na co reaguje a podobně. Stejně tak je důležité zaznamenat následné chování. Všimnout si opakujících se jevů a zaznamenat je.

V jisté době jsem se starala o sedmiletého chlapce, který trpěl ADHD a ještě poruchou chování. Spolupráce s ním nebyla vůbec jednoduchá. Dokázal se válet po zemi a křičet na celou vesnici a to jen proto, že jsem mu nechtěla koupit něco dobrého. Byl na to zvyklý od své matky. Že k takové situaci nejspíš dojde, jsem věděla už při oblékání ve školní šatně při odchodu ze školy. Začal povídat o různých pamlscích a důkladně mi popisoval, jak vypadají. To, že by rád pamlsek koupil, mi nikdy neřekl hned přímo.

Když si tedy zpětně vybavuji konkrétního chlapce, s nímž jsem pracovala, mohu potvrdit, že Analýza ABC zaručeně funguje. Zároveň však musím zdůraznit, že ačkoliv jsem s tímto chlapcem dosahovala úžasných výsledků, neměla jsem podporu jeho matky, která dítě doslova uplácěla. To by však bylo téma na další výzkumnou práci.

Munden a Arcelus (2008, s. 91) uvádějí ve své knize přehled těchto technik:

Předcházející události:

- Co se stalo před nežádoucím chováním?
- Kdo byl tomuto chování přítomen?
- Kde k němu došlo?
- Ve které denní době se chování vyskytlo?

Popis chování:

- Jak vypadá začátek takového chování?
- Co dítě dělá nebo říká?
- Jak často k podobnému chování dochází?
- O jak vážný projev chování jde?
- Jak dlouho toto nežádoucí chování trvá?

Následné chování:

- Změny v požadavcích a očekáváních, které na dítě ostatní po jeho špatném chování mají.
- Změna míry pozornosti, které se dítěti po špatném chování dostává.
- Úspěšnost dosažení okamžitých cílů a přání dítěte.

1. 8. 2. Pozitivní podpora

Podstatou této techniky je ocenění. Dospělý by měl dítěti vše dostatečně vysvětlit. Dítě jeho frázím nemusí vůbec rozumět. Nemusí rozumět například tomu, když dospělý řekne, že je dítě poslušné, zlobivé či hodné. „Co tedy to druhé dítě udělalo, že je to hodné a já to zlobivé?“ Takovými otázkami se dítě může zabývat a ztrácet se zcela v komunikaci s rodiči či pedagogy. Měli bychom dítěti vysvětlovat vše jasně a jednoduše. Používáním jasných instrukcí, pochval či vysvětlení zamezíme dezorientaci dítěte. Bude nám rozumět a lépe chápat, co tedy má udělat a jak. K tomu je zapotřebí další krok. Pokud se dítě zachová správně, musíme ho na to upozornit a co nejsrozumitelněji mu popsat a vysvětlit právě jeho okamžité správné chování a samozřejmě jej ihned pochválit a odměnit.

Pokud dítě pochopí, co je správně a co ne, uvědomí si, za jaké chování pochváleno nebude a za jaké naopak chválu může očekávat. My na oplátku dítě naučíme, že pokud se bude snažit a výsledky budou viditelné, dostane se mu jistá odměna. Taková odměna může mít různé podoby. Určitě bych nevolila jen „sladké“ odměny. U mladších dětí je to zřejmě jednodušší. Pětileté dítě může jako odměnu vnímat například to, že si půjdte

společně kreslit, že mu dovolíte pomoci při vaření večeře, nebo cokoliv jiného, co může dělat s vámi. Pro některé děti to může být pohádka, dětská počítačová hra a podobně. Domácí bodový systém je také určitě potěší. Když dítěti připíšete pět bodů za to, že si včas uklidilo pokoj bez zbytečných komentářů či vztekání, bude určitě nadšené.

Děti školního věku ocení samostatnost a naší důvěru v to, že něco zvládnou samy. Ve škole jim můžeme dovolit například odnést pomůcky do kabinetu, svěřit jim složitější výtvarnou práci, také jim udělit pochvalu, připsat hvězdičku a doma si s nimi zahrát hru pro celou rodinu. Můžeme nechat dítě se dívat na oblíbený pořad, připravit samostatně večeři s menším dohledem, jít si zaplavat, nebo jej pustit s kamarádem na hřiště.

Odměny jsou velice důležité. Ovšem co bude vnímat jako odměnu jedno dítě, nemusí vnímat i to druhé. Neměli bychom zapomínat také na to, že děti s ADHD jsou impulzivní, nedočkavé a neklidné. Pokud jim tedy odměnu slíbíme a dítě musí nějakou dobu čekat, třeba i na víkend a podobně, ztrácí taková odměna efekt. Také bychom měli odměny obměňovat, aby dítě neomrzelo. O radu mohou rodiče požádat i terapeuta a poradit se s ním.

Děti s ADHD často neplní své povinnosti včas a některé neplní vůbec. Odkládají domácí práce a přípravu do školy. Můžeme jim v tom pomoci tím, že společně naplánujeme celý den a postupně se budeme snažit splnit vše podle harmonogramu. S takovým harmonogramem by nám mohl pomoci terapeut (Munden, Arcelus, 2008, s. 91 – 93).

Mnoho rodičů používá bohužel i tresty. Munden a Arcelus (2008) uvádějí, že lepší než trest je tzv. oddechový čas. „Spočívá v tom, že dítě odvedeme z prostředí, v němž se nežádoucí chování projevilo, a přinutíme ho strávit dohodnutou dobu v nezajímavém, ale bezpečném prostředí. Doba strávená „mimo“ se musí přesně stanovit, a pokud dítě zlobí stejným způsobem dál, je třeba spustit „časomíru“ znova. Doba, kterou dítěti na oddechový čas stanovíme, nesmí být nesmyslně dlouhá, naopak by měla odpovídat věku dítěte a charakteru špatného chování“ (Munden, Arcelus, 2013, s. 93).

2. Výchova a výchovné prostředky podle Zdeňka Matějčka

Výchova dítěte je složitý proces. Ve své knize *Po dobrém, nebo po zlém?* (2015) popisuje a vysvětluje řadu činitelů a podmínek, které působí v procesu výchovy na dítě. Jeho názory a zkušenosti mě zaujaly a považuji je za velmi přínosné pro vlastní

pedagogickou praxi i pro život. Úzce souvisí s výzkumným problémem mé práce, proto zde uvedu důležité poznatky.

Matějček (2015, s. 21) uvádí, že „porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem. Tento vztah není vztahem jednoznačné závislosti. Není tu na jedné straně ten, kdo jen vysílá výchovné podněty, a je tedy ve všem všudy aktivní, a na druhé straně ten, kdo jen pasivně přijímá a je výchovnými podněty utvářen a přetvářen. Ve svém sebevědomí dospělých, hotových lidí podléháme někdy klamně představě, že výchova je věcí jednostranného působení dospělého na dítě.“ „Ale to je opravdu jen klam. Ve skutečnosti je výchovný vztah oboustranný, vzájemný. Dítě je svým prostředím nejen ovlivňováno a formováno, ale samo do svého prostředí aktivně zasahuje a svým způsobem si je utváří a přetváří.“

Z vlastních zkušeností vím, že si mnoho rodičů neuvědomuje, že své dítě takto formují již od útlého dětství. Důsledky výchovy si pak často uvědomují až při prvních problémech v chování svých dětí a najednou nevědí, jak určité nežádoucí chování změnit. Často pak vyhledávají odbornou pomoc a zjišťují, že musí zapracovat a začít právě u sebe.

Hodně diskutovanými tématy ze strany rodičů jsou pak odměňování a trestání. Matějček (2015) vysvětluje, že odměna či trest, tak jak je vnímá rodič (vychovatel), nemusí být vnímány stejným způsobem i dítětem. Pak je tedy důležité, aby si dospělí uvědomili, jaká odměna či trest budou pro dítě výchovné.

„Je těžkým výchovným prohřeškem, je-li dítě trestáno za něco, za co nemůže – a je výchovně zhoubné, je-li tak trestáno soustavně“ (Matějček, 2015, s. 61). Dětem s ADHD může být často ubližováno právě v tomto kontextu. Pokud se jedná o dítě, kterému syndrom ADHD ještě nebyl diagnostikován, může se setkat s nespravedlivým trestáním. Jak jsem již uvedla v problematice tohoto syndromu, dříve než se syndrom diagnostikuje, jsou takové děti považovány za nevychované či nepřiměřeně zlobivé. Dospělí, kteří na takové dítě působí nesprávnými výchovnými prostředky, pak způsobují závažné problémy v psychice dítěte. Aby nedocházelo k takové situaci, musí si vychovatelé uvědomit individualitu každého dítěte a přistupovat tak k němu. Pak můžeme předejít negativním důsledkům nesprávné výchovy.

Pokud již vychovatelé vědí, že dítě trpí touto poruchou, musí dodržovat doporučené výchovné prostředky a postupy k dosažení co nejvyšší možné efektivity výchovy, učení a v neposlední řadě k co nejlepšímu životu dítěte.

Matějček (2015, s. 73 – 82) uvádí několik směrnic, jak by se s výchovnými prostředky mohlo zacházet:

- Výchovné tresty a odměny by měly být přiměřené osobnosti dítěte a jeho věku.
- Výchovné prostředky, tresty a odměny, by měly být dítěti vždycky srozumitelné.
- Soustava výchovných prostředků by měla být bohatá a členitá.
- V odměnách ani trestech se nemá přehánět.
- V používání odměn a trestů má být jistá důslednost.

Dalším hodně diskutovaným tématem v oblasti výchovy je fyzický trest. Fyzické tresty mají mnoho podob. Mezi těmi nepatrnými, kdy v rozrušení pláceme malé dítě přes prsty, abychom předešli jeho zranění až po ty kruté, které jsou nepřijatelné, existuje určitá hranice. Tuto hranici však mohou mít někteří lidé posunutou. Pro některé rodiče není přijatelné ani ono zmíněné plácnutí a pro některé může být výprask dítěte zcela přirozený a může se stát běžnou součástí života. „Užívá se jich, bohužel, hodně často, ale jejich výchovný význam opravdu velký není“ (Matějček, 2015, s. 99).

3. ADHD v inkluzi v ČR

Po přečtení mnoha článků jsem dospěla k závěru, že inkluzivní vzdělávání je stále v procesu utváření. Někteří odborníci inkluzivní vzdělávání kritizují a jiní zas podporují. Veřejnost, zejména rodiče, s inkluzí většinou nesouhlasí a mají spoustu otázek na odborníky. Argumentují zkušenostmi s vlastními dětmi, nebo zkušenostmi svých blízkých či známých přátel. Nerozumí terminologii a výkladům vyhlášek. Popisují konkrétní případy a poukazují na to, že inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytováním podpůrných opatření při naplňování jejich vzdělávacích možností není v mnoha případech dobré pro ostatní žáky ani pro samotného „inkludovaného“ žáka v běžné třídě.

Rodiče dětí také často nerozumí rozdílu mezi integrací a inkluzí. „Lze říci, že jak integrativní, tak i inkluzivní koncept vzdělávání mají v obecné rovině stejný cíl, jímž je sociální adaptace člověka s určitým handicapem. Liší se však přístupem, metodami a principy, jak této vlastní adaptace dosáhnout. Jsme do značné míry toho názoru, že je uvažování o inkluzivní orientaci školy dalším přirozeným krokem ve vývojové logice vztahu společnosti k osobám s určitým handicapem a odpovídá aktuálním

společenským potřebám. V duchu tohoto náhledu inkluze přirozeně navazuje na koncept integrace, je jakýmsi jeho dalším vývojovým stupněm“ (Svoboda, Říčan et al., 2015, s. 13).

„Školní inkluze (používáno též jako inkluze/inkluzivní vzdělávání) je takový systém základního institucionálního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Učitelé na inkluzivně orientovaných školách přistupují ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Na individualizovaném přístupu k žákům je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. Princip individualizace je uplatňován nejen pro žáky „s potřebou“, ale pro všechny žáky. Každý žák má proto svou vzdělávací strategii, která se přizpůsobuje jeho schopnostem, talentům i handicapům. Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každý žák plně využil svůj potenciál a zároveň se naučil komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost žáků je zde vnímána jako příležitost k rozvoji, ne jako problém či přítěž. V inkluzivně orientované škole se nerozlišují žáci na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a na děti s handicapem nebo bez něj. Všichni jsou vnímáni jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat svá osobní specifika. Pro inkluzi nelze jako synonymum použít pouze společné vzdělávání, poněvadž společné vzdělávání je pouze předpoklad, který musí být nezbytně dále doplněn o efektivnost tohoto procesu“ (Tannenbergerová, 2016 [online]).

Učitel by měl být dobře informován o problematice ADHD. Měl by být seznámen se správnou a vhodnou metodikou výuky. Měl by umět zajistit takové klima třídy, ze kterého budou žáci cítit, že je vše v pořádku a že do třídy (i školy) patří všichni, kdo zde jsou.

Jelikož většina učitelů nemá speciálně pedagogické vzdělání, musí být učitel i vedení školy schopni zajistit spolupráci s odborníky, tzn. se speciálně pedagogickými centry, s pediatry i se sociální správou. Učitel musí být schopný v dětech budovat sociální cítění, vést kolektiv ke spolupráci, ke společné komunikaci a k citlivému vnímání odlišností žáků (Michalová, Pešatová a kol., 2015).

„Učitel je právě tím, kdo odpovídá za to, co se žák ve škole naučí, zároveň tím, kdo rozhoduje, jak bude hodnocen. Žáci s ADHD jsou často v řeči učitelů označováni za žáky problémové. Péče o ně je logicky zatěžující a ještě k tomu vynaložené úsilí pedagoga nebývá zcela naplněno“ (Michalová, Pešatová a kol., 2015, s. 96).

Jak jsem se již zmínila v teoretické části práce, ADHD má ještě další tři subtypy této poruchy. Žáci tedy mohou mít různé stupně závažnosti projevů, nebo jiné přidružené poruchy či onemocnění. Někteří žáci mohou mít diagnostikované závažnější formy poruchy a jiní žáci lehčí formy. V takových případech rozhodují lékaři poradenských zařízení o tom, zda se jedná o žáka se speciálně vzdělávacími potřebami či nejedná. Žákům, kteří potřebují jiné, speciální vzdělávací potřeby, musí škola vytvořit takové podmínky pro vzdělání, které žákovi umožní co nejefektivnější vzdělávací proces, přizpůsobený zcela žakovým potřebám. Škola a vyučující musí dbát na dodržení všech podmínek - vyučovací metody, postupy, pracovní pomůcky, hodnocení, motivace, komunikace a další faktory, které ovlivňují žákův prospěch a chování ve škole.

V roce 2004 byl schválen školský zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů*. Tento zákon vymezil kategorii žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). §16 tohoto zákona vymezuje děti, žáky a studenty se SVP:

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta

(5) Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.

(6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám (Votavová, 2010, [online]).

Další změny nabyly v platnost novelou č. 82/2015 školského zákona.

Tato novela upevňuje prvky inkluzivního vzdělávání zejména tím, že:

- Upouští od kategorizace žáků (žáci se sociálním znevýhodněním, žáci se zdravotním znevýhodněním, žáci se zdravotním postižením).
- Zavádí pojem podpůrných opatření nezbytných pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky.
- Podpůrná opatření budou volena tak, aby odpovídala žakovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám.
- Zavádí nové vymezení pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“, kterým se rozumí žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření. Základem se tak stane klasifikace podpůrných opatření, od které bude následně odvozována klasifikace speciálních vzdělávacích potřeb.
- Zavádí institut revizního pracoviště, který dává žadateli o poradenskou službu v případě nespokojenosti se službou možnost přezkoumání závěrů a doporučení stanovených školským poradenským zařízením. Výstupy činnosti školských poradenských zařízení – zpráva a doporučení – tak mohou být podrobeny revizi v případě rozporu.
- Zavádí pravidlo, že doporučení poradenského zařízení, které popisuje specifické vzdělávací obtíže žáka a navrhuje konkrétní podpůrná opatření a úpravy v jeho vzdělávání, obdrží nejen žák či jeho zákonný zástupce, ale i škola, kterou žák navštěvuje. Bude tak posíleno praktické zajištění realizace navržených opatření a úprav školou.

Tyto změny vytvořily ve školách mnoho nutných změn, které nebylo jednoduché realizovat. Učitelé i vedení škol se v nové situaci, zejména v podpůrných opatření, neorientovali. Žákům se stávajícími individuálními plány museli učitelé vytvořit jiné IVP na základě zařazení do určitého stupně podpůrných opatření.

Pokud dítě s ADHD již podle školského zákona z roku 2004 nesplňovalo podmínky, aby bylo považováno za žáka se SVP, tyto změny novely školského zákona z roku 2015 se takového žáka nijak netýkaly.

Poslední úprava školského zákona je školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 21. 8. 2018.

Pokud tedy dítě s ADHD podle rozhodnutí dětského psychologa splňuje takové podmínky, podle kterých by bylo nutné dítě vzdělávat pomocí určitého stupně

podpůrných opatření, učitelé by měli dodržovat základní metody a postupy práce s tímto žákem.

Zelinková (2003) uvádí ve své knize vhodné postupy reedukace pro žáky s ADHD:

- Pozitivní posilování – musí následovat ihned po splnění úkolu. Vede k uspokojení dítěte a snaze znovu získat pochvalu.
- Častá 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 instrukci rozuměl. Dodáváme, že je třeba nechat dítě vlastními slovy zopakovat podstatu zadané 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.

Postoj učitelů k žákům s ADHD je samozřejmě velice důležitý. Je třeba, aby si uvědomili individualitu takových žáků a přistupovali tak k nim. Učitel může zaujmout negativní postavení k takovému žákovi, neboť jsou žáci s ADHD považováni za zlobivé, ale když do vzdělávacího procesu zapojí humor a snahu dítěti pomoci, celý proces se posune do jiné atmosféry a žák bude spokojený.

Výchovně vzdělávací proces se však netýká pouze žáka a učitele, ale také rodiny a celé školy. Proto je spolupráce všech zúčastněných subjektů nepostradatelná.

Praktická část

4. Vytyčení výzkumného cíle

Ve své práci se zaměřím na konkrétního žáka základní školy. Základními zdroji dat byla přímá pedagogická zkušenost s konkrétním žákem. Kvalitativní výzkum zaměřím na vztah učitele a žáka, žáka a asistenta pedagoga, žáka a školy, žáka a rodiny, školy a rodiny. Cílem mé práce bude zjistit, jak žáka ovlivňují přístupy těchto subjektů a popsat možnosti k hledání porozumění a individuálního přístupu. „Charakteristickým znakem výchovy je však právě toto „zaměření“, které je určováno představou vychovatele, představou, k jakým změnám v chování dítěte by mělo dojít a v jakých formách by se toto chování mělo ustálit. Podněty z prostředí, které jsou k takovému cíli záměrně uváděny v činnost, jsou tzv. „výchovné prostředky“ (Matějček, 2015, s. 15).

Jak jsem již nastínila v úvodu, cílem mé práce je zjistit, jak ovlivňují dítě s ADHD odlišné pedagogické přístupy. Cílem je dále prokázat, jak ovlivnily pedagogické přístupy konkrétního žáka s ADHD, prostřednictvím případové studie. Já sama jsem byla výzkumníkem v pozici pozorovatele a přímého účastníka celého procesu.

5. Metodologie výzkumu

V práci jsem změnila jména všech osob s ohledem na etické aspekty výzkumu.

5. 1. Design a metoda kvalitativního výzkumu

Pro zpracování tématu jsem si zvolila kvalitativní výzkum. Výzkumný problém představuje pedagogický přístup ve vztahu ke konkrétnímu žákovi s hyperkinetickou poruchou, s nímž jsem pracovala tři roky. Pedagogickým přístupem mám při tom na mysli každodenní práci s tímto žákem v autentickém prostředí žáka, tedy ve třídě a ve škole jako takové.

Já sama jsem tedy v roli výzkumníka a to jako asistentka a později jako třídní učitelka. Výzkumná otázka tedy je: Jaký vliv má na žáka konkrétní pedagogický, tedy i výchovný přístup?

Těmito přístupy myslím hlavně přístupy výchovné, neboť všechny činitele výchovného procesu žáka významně ovlivňují. Do takového procesu zahrnuji pedagogy, ostatní žáky, sebe samu a matku žáka.

Přesto, že se nejedná o přístup pedagogický, je rodina jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňující prospěch a chování žáka ve škole. Proto se v práci zabývám i vzájemnými vztahy mezi pedagogy, matkou žáka a samozřejmě vztahem samotného žáka k těmto subjektům.

Jako výzkumnou strategii jsem si zvolila případovou studii, neboť odpovídá podmínkám pro zodpovězení odpovědí na výzkumnou otázku mé práce. Yin 2003 (in Švaříček, Šed'ová, 2014) poukazuje na charakteristiky případové studie jako na výzkumné strategie:

- Případ jako předmět výzkumu případové studie je integrovaný systém s vymezenými hranicemi (prostorové i časové).
- Zkoumání sociálního jevu se děje vždy v reálném kontextu, za co možná nejpřírodnějších podmínek výskytu jevu.
- Pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat.

„Každý zkoumaný aspekt je nahlížen jako součást celého systému, a ne jako izolovaná část. Rozkrýváním vztahů mezi těmito součástmi dochází k vysvětlování podstaty případu. Tímto případem může být osoba, skupiny osob, procesy, události nebo instituce. Podstatné vždy je, že v případové studii badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 98).

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt, reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček, Šed'ová 2014, s. 17).

„Výzkumník by tedy měl zjistit a pojmenovat, jak k jevům došlo a jak proběhly. Kvalitativní výzkum dále stojí na známém poznatku, že platnost zkušenosti stoupá s mírou subjektivní účasti poznávajícího“ (Švaříček, Šed'ová 2014, s. 20).

„Badatel se nejprve ponoří do studované reality, do životů zkoumaných subjektů, a tak získá hluboké pochopení studovaného jevu. Posléze provede analýzu a interpretaci dat a

napíše výzkumnou zprávu, jež je syntézou zkušenosti a teorie“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 21).

V této práci se budu držet základních kritérií kvalitativního výzkumu. A to důvěryhodnosti, přenositelnosti, nestrannosti a spolehlivosti. (Švaříček, Šed'ová 2014, s. 32-50).

Sbírání dat a jejich následná analýza přímo v prostředí, ve kterém jsem pozorovala žáka, probíhaly současně, přičemž jsem své závěry dále přezkoumávala.

5. 2. Metody získávání dat

5. 2. 1. Pozorování

Hlavní metodou získávání dat výzkumu mé práce bylo pozorování. Pozorování je přirozené a jednoduché. Zjistíme tak skutečnosti děje, které se odehrávají v každodenních činnostech. V mém případě převažovalo pozorování jiné osoby, nestrukturované, zúčastněné a v přirozené situaci, neboť jsem byla její součástí, tedy členem třídy, stejně jako pozorovaný žák (Hendl, 2016, s. 197).

Pozorování v tomto případě nebylo nijak náročné z hlediska navázání kontaktu či přístupu do prostředí, jelikož jsem byla jeho součástí, ve smyslu profesionálním. Z pozice asistentky pedagoga byla má role ve třídě spíše role pomocníka a rádce. Ovšem od okamžiku, kdy jsem přešla do postavení třídní učitelky, se vztah mezi žákem a mnou posunul na jinou úroveň, neboť jsem mohla přímo působit na všechny důležité žákovy aspekty a žák byl přímo zodpovědný svým chováním a výsledky mému posouzení. Zároveň se také změnilo pozorování od skrytého k otevřenému. Přesto zůstalo jako pozorování zúčastněné (Hendl 2016).

5. 2. 2. Dokumenty

Dalším zdrojem dat byly pro můj výzkum dokumenty. Hendl (2016, s. 166) pojmenovává jedny z dokumentů jako dokumenty e – diskuse. Tyto dokumenty zprvu představovaly komunikaci matky a třídní učitelky. Jako asistentku mě o této komunikaci učitelka informovala, jelikož jsem v převážné většině případů, které byly důvodem této komunikace, figurovala jako jakýsi svědek. Dalšími dokumenty byly

zprávy z pedagogicko psychologické poradny, ze speciálně vzdělávacího centra, nebo jiné lékařské zprávy.

5. 2. 3. Kvalitativní dotazování – rozhovor, diskuse

Nejčastěji jsem používala tzv. neformální rozhovor. Podle Hendla (2016, s. 179) „se spoléhá na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce“. Jako tazatelka jsem generovala otázky spontánně v závislosti na dané situaci. Nejčastějšími otázkami byly například: Co se stalo? Proč jsi se tak zachoval? Je tento postup správný? Jaké řešení by bylo vhodnější? Co teď s tím budeme dělat? Témata jsem se snažila rozvíjet a propojit je navzájem tak, aby se mi získané informace postupně ucelovaly a dávaly hlubší smysl. Tento postup však nebyl vždy vhodný, protože nové situace a získané informace přicházely rychle a často. Ne vždy jsem měla dostatek času analyzovat tyto rozhovory, což vedlo ke ztrátě banálních informací, které se banálními zdají pouze v okamžiku rozhovoru. Později se však stávají součástí vyšších celků struktur, které jsou zásadní pro celkový obraz dítěte a situací.

Důležitou metodou byla skupinová diskuse a vyprávění, protože byl Petr součástí sociální skupiny, tedy třídy. Většina potíží se týkala právě sociálních vztahů třídy. Podle Hendla (2016, s. 186) se „při dobře vedené skupinové diskusi uvolňují racionalizační schémata a psychické zábrany a diskutující snadněji odhalují své postoje a způsoby jednání, své myšlení a pocity v běžném životě“. V takové diskusi jsem nejčastěji volila otázky typu: Byl někdo při té situaci? Souhlasíte s jeho/její výpovědí?

Dále jsem použila nestrukturovaný rozhovor s asistenty a učiteli, kteří pracují nebo pracovali v minulosti s dítětem se syndromem ADHD. Výsledky těchto rozhovorů se budu zabývat ve výzkumné části. Svých kolegů jsem se dotazovala pomocí otázek vztahujících se k pocitům. Podle Pattona (1990) in Hendl (2016, s. 172) pak získáme odpovědi přirozené a emotivní. Důležité informace mi přinesly také spontánní rozhovory s ostatními žáky ve třídě, či jinými žáky, s nimiž byl žák v konfliktu. Cenná data jsem získala také z rozhovorů s matkou žáka.

Ve své práci tedy shrnuji dosavadní zkušenosti a získaná data do formy kazuistiky.

5. 3. Povaha dat a organizace

V této práci zformuluji vlastní zkušenosti z práce s dítětem s ADHD. Nahlížím na významové vztahy, které vyplývají z rozhovorů s učiteli a asistenty, matkou žáka, ostatními žáky a hlavně se žákem samotným. Neméně důležité jsou poznatky z pozorování, které bylo hlavní metodou mého výzkumu. Následná významová analýza dat pak poukáže na to, jak různé přístupy pedagogů ovlivňují dítě s ADHD ve škole.

Hlavním zdrojem dat je tedy metoda pozorování. Dále spontánní rozhovory, skupinové diskuze a nestrukturované rozhovory s učiteli a asistenty pedagoga.

Z pozorování jsem získala osobní názory, postřehy i domněnky, které porovnávám s odbornou literaturou a srovnávám je s názory ostatních pedagogů, s názory matky žáka a s názory žáka samotného. Z diskuzí jsem si vedla poznámky, které jsem dále využila k analýzám různých situací ve třídě, a také přispěly k vytvoření třídní strategie, jak uvádím v praktické části.

Rozhovory s pedagogy a asistenty pedagoga jsem zaznamenávala formou nahrávání a následně jsem vytvořila přepisy těchto rozhovorů. Dotazovala jsem se osmi pedagožek, které stále vykonávají profesi učitelky na prvním stupni a dvou asistentek pedagoga, přičemž jedna stále pracuje v této pozici a druhá již tuto pozici nevykouvává. V praktické části pak uvádím nejčastější odpovědi na otázky, ze kterých v závěru vyvozují obecné názory a tedy zkušenosti těchto dotazovaných.

Význam výzkumu vidím v prokazatelnosti pozitivních i negativních vlivů pedagogických přístupů k dítěti s ADHD.

6. Pozorování z pozice asistentky pedagoga

6. 1. Petr, žák 2. třídy s ADHD

Petr nastoupil do druhého ročníku, ve kterém jsem pracovala jako asistentka pedagoga již druhý rok. Ve třídě jsem pracovala s žákem Pavlem.

Příchod žáka do cizího třídního kolektivu znamená vždy nejistotu. A to jak ze strany nově příchozího žáka, jeho nových spolužáků, ze strany učitele tak i ze strany rodičů dítěte. Ještě složitější je to v případě, kdy má žák diagnostikovanou poruchu, která naruší celkové klima třídy.

Petr je na první pohled usměvavý, veselý chlapec. Žije s biologickou matkou, jejím druhem a ještě má o šest let mladší sestru. Společně žijí v malé vesničce. Petr tráví volný čas venku. Pomáhá s pracemi kolem domečku a neodolá žádné klukovině.

Při nástupu do třídy začal sám komunikovat s ostatními žáky a neměl nijak výrazné zábrany v komunikaci s nimi. Já jsem chlapce jen pozorovala a snažila jsem se pochytit co nejvíce informací o jeho osobnosti. V té době jsem pracovala jako asistentka pedagoga s jiným žákem v téže třídě - s Pavlem - žákem trpícím ADHD a poruchou chování. Zajímalo mě, jaký bude rozdíl mezi chlapci v projevech poruchy. Jelikož jsem pracovala jako asistentka pedagoga, bylo v mé náplni práce pomáhat i ostatním žákům v případě potřeby a podle pokynů paní učitelky. Když byl tedy Pavel nepřítomen, věnovala jsem se Petrovi. Požádala jsem paní učitelku, aby mi poskytla zprávu z poradenského vyšetření (2011).

Ze zprávy jsem se dozvěděla, že po nástupu do prvního ročníku do běžné základní školy byl udělen Petrovi dodatečný odklad školní docházky z důvodu nepodřídivosti a narušování vyučovacího procesu. Dětský psychiatr stanovil Petrovi medikaci, kterou matka podle zprávy po několika dnech z vlastního rozhodnutí dítěti vysadila a to z důvodu jeho útlumu a nespavosti. Ze zprávy dále vyplývá, že je Petr bystrý, zvědavý. Globální úroveň rozumových schopností měl toho času v pásmu průměru. Dále ze zprávy vyplývá, že Petrovo prosté názorně logické myšlení je na vyšší úrovni a odpovídá až pásmu mírného nadprůměru. Symptomy syndromu ADHD byly však stále patrné. Kladem Petra je jeho zvědavost a chuť se učit (Zpráva z poradenského vyšetření, 2011).

První dny s Petrem probíhaly bez konfliktů. Seznamoval se s žáky, paní učitelka sledovala jeho pracovní tempo, připravenost do školy, pomůcky a samozřejmě úroveň znalostí. V této třídě bylo 15 žáků – 6 chlapců včetně Petra a 9 děvčat. Řekla bych, že tato třída nebyla nijak výjimečná. Žáci byli šikovní a měli průměrné výsledky. Až na chlapce, se kterým jsem pracovala, jak jsem již zmínila.

Z paní učitelky jsem cítila obavy z příchodu nového žáka již od počátku. Dostala se k ní informace, že do naší školy přešel Petr z důvodu problémů v předchozí škole. Maminka Petra situaci vyřešila tím, že žáka odhlásila z tamní školy a přihlásila ho do naší školy. Ani skutečnost, že ve třídě přibyl druhý žák s hyperkinetickou poruchou, paní učitelku nepotěšilo. I když měla paní učitelka v této době osmiletou praxi na prvním stupni,

nebyla dostatečně informovaná o problematice ADHD. K Petrovi se chovala jako k „nevychovanému“ dítěti.

„Informovaný učitel se například nenechá zmást výkyvy ve výkonech, které jsou charakteristickým znakem ADHD, bude schopen v chování žáka odlišit projevy nemoci a nebude je považovat za projev schválnosti, neukázněnosti zaviněné nedostatečnou výchovou nebo dokonce zlým úmyslem žáka“ (Goetz, Uhlíková, str. 132, 2013).

Petr byl snaživý. Jeho roztěkanost však byla znatelná. Poznala jsem, že má spoustu energie. Pozorovala jsem jak je roztržitý a jeho pozornost tříští spousta malých podnětů ve třídě. Paní učitelka Petra posadila k jednomu chlapci, který byl na rozpacích, ale nijak samozřejmě neprotestoval. Lavice byla u okna ve druhé řadě.

Protože jsem musela ve třídě trávit i přestávky, mohla jsem pozorovat situaci ve třídě a poznávat Petra blíže. Myslím, že již tato výhoda mě postupně stavěla do role možného přítele.

6. 2. Sportovní a výtvarné nadání Petra

Petr je sportovně velice nadaný a na svůj věk měl ve druhé třídě velikou fyzickou sílu. Ačkoliv Petr neměl výborný prospěch v hlavních předmětech, vynikal ve výtvarné a tělesné výchově. V tělesné výchově žáci obdivovali Petra především při přeskokách přes překážky. Ovšem při vybíjení tomu bylo naopak. Petr dokázal hodit prudkou ránu a některým spolužákům, zejména dívkám to vadilo. Dá se říci, že se ho bály. Bylo obtížné takovou hru řídit. Ne vždy právem byl Petr obviněn. Nadávky při tělesné výchově nebyly výjimkou. I když byl Petr přínosem pro družstvo, spolužáci si vždy našli něco, za co ho mohli kritizovat. Byli tak již nastavení. Jak jsem již uvedla, spolužáci se Petrovi vyhýbali. Při dělení třídy na družstva dávali jasně najevo, že se jim nelíbí mít Petra v týmu.

Bylo mi ho líto. Vždy jsem obdivovala, jak se s odmítnutím vyrovnává. Tedy alespoň tak to navenek vypadalo. Zůstával usměvavý a nadšený ze hry. Když se choval neukázněně, paní učitelka Petra vyloučila ze hry.

Někteří chlapci ze třídy navštěvovali kroužek fotbalu. Petr byl nadšený, když zjistil, že by kroužek mohl také navštěvovat. Přihlásil se a začal docházet na tréninky. Netrvalo dlouho a Petr na fotbal nechodil. Prý měl časté konflikty s ostatními chlapci a trenér s ním podle všeho také nedokázal pracovat. Kroužek tedy opustil.

V odpolední družině měl možnost hrát vybíjenou. Těšil se na ni celý den. Paní vychovatelky sice musely dbát na to, aby nikoho nezranil, ale nechaly Petra hrát. V družině také pomáhal v dílnách s těžšími pracemi.

Jelikož je Petr starší než jeho spolužáci ze třídy, nemohl se kvůli pravidlům ani účastnit atletických závodů. Moc ho to mrzelo. Byla to škoda, protože by mohl dokázat své schopnosti a získat možné ocenění, které by mu pomohlo zažít významný úspěch.

Výtvarná výchova byla dalším předmětem, ve kterém Petr vynikal. Měl smysl pro detail a na práci si dal vždy záležet. Už ráno, v den, kdy jsme měli v rozvrhu výtvarnou výchovu, se ptal, co budeme dělat. Totéž při pracovních činnostech.

Některé práce ve výtvarné výchově byly opravdu výjimečné. V těchto hodinách mohl Petr ukázat, že je schopný výborných výsledků. Velmi pozitivní byla ta skutečnost, že byl Petr chválen některými spolužáky. Paní učitelka jeho nadání také nadšeně hodnotila. Některé výkresy byly vystaveny v prostorách školy. Někdy sám navrhoval, co by třída mohla ztvárnit. Paní učitelka byla v tomto ohledu vstřícná.

Pro Petra byly výtvarná výchova a pracovní činnosti velmi důležité, protože zažíval úspěch a dosahoval skvělých výsledků. Navíc, když se na práci zaujatě soustředil, byl klidný. Samozřejmě mu ve třídě nic neušlo, ale nevyrušoval.

6. 3. Příklady prvních problémů a jejich řešení

Když pominulo prvotní seznamování a všichni jsme přibližně získali představu o sobě navzájem, začaly první neshody. Svého souseda v lavici Petr často vyrušoval tím, že nebyl včas připravený na hodinu a pak tedy musel hledat pomůcky. Na lavici měl nepořádek a často měl na souseda otázky. Například na které straně v učebnici má pracovat, na kterém cvičení pracujeme a co vlastně má dělat apod. Kvůli hyperaktivitě se stále vrtěl na židli, hrál si s pomůckami, které mu padaly na zem, šoupal nohama o podlahu a strkal do lavice.

Dalším nepříjemným faktorem byl zápach z Petrových školních pomůcek a oděvu. Negativní odezvy dětí byly přímo viditelné. Nechtěly například položit svůj sešit na jeho, když měly odevzdávat práci, nikdo nechtěl jít vedle něj v řadě a nikdo si nepověsil bundu vedle té jeho. Ani paní učitelka se nesnažila skrývat svou nelibost. Jeho sešity otevírala specifickým způsobem. Odažitým. A z jejího výrazu bylo jasné, co jím vyjadřuje. Je pravda, že byl zápach nepříjemný pro všechny kolem, ale pro Petra nebyl

ani postřehnutelný, neboť byl na něj zvyklý. Ale co se dalo dělat? Petrova matka doma kouřila, a to zřejmě ve všech místnostech. Ani nevím, zda ráno kontrolovala, co si Petr obléká.

Netrvalo dlouho a matka chlapce, vedle kterého Petr seděl, přišla za paní učitelkou s žádostí, aby její syn neseseděl vedle Petra. Svou žádost odůvodnila tím, že je její syn nervózní a do školy se netěší. Paní učitelka její žádosti vyhověla. Přesadila Petra do první, samostatné lavice do prostředního oddělení.

Paní učitelka je řekněme svérázná paní, která má své metody a často bývá nekompromisní. Bohužel často na děti křičela, obzvláště na Petra. Situace ve třídě začala být nepříjemná a závažná. Zapomínání dětí řešila většinou zápisem do notýsku pro rodiče. Petrovi tedy často psala, co mu chybí a co má v nepořádku. Někdy jsem taková sdělení na požádání psala jako asistentka do notýsku já.

Jak jsem již psala, ve třídě jsem pracovala druhý rok s Pavlem, chlapcem, který trpěl ADHD, poruchou chování, záchvaty afektu a míval epileptické záchvaty. Pavel si vytvořil velice rychle averzi vůči Petrovi. Tím, že si začala stěžovat většina žáků ve třídě, se nastartoval nekonečný problém. Pavel s ním odmítal být ve skupině, v družstvu při tělesné výchově, nechtěl mu být ani na blízku a dokonce na něj sváděl i vlastní chyby při hodině, přičemž argumentoval tím, že ho *Petr provokuje*.

Ostatní žáci si stěžovali téměř na jakýkoliv fyzický kontakt. Mezi projevy ADHD patří impulzivita a hyperaktivita, které se u Petra během přestávek projevovaly zcela nepřehlédnutelně. Jakmile zazvonilo na přestávku, Petr opustil své místo a přebíhal od jedné lavice ke druhé. Opíral se žákům o lavici a houpal se. Díval se, co mají zajímavého a stále se na něco vyptával. Při přebíhání se samozřejmě nevyhnul srážkám s ostatními. Děti se bránily a zlobily se na něj. Petra vyháněly.

Snažila jsem se s Petrem komunikovat a zkoušela jsem ho zabavit různými rozhovory. Také jsem mu připomínala, že by se měl připravit na následující hodinu. Protože Petr opravdu nedělal nic naschvál a je ve své podstatě velmi hodný a přátelský, pokyny neměl problém poslechnout. Než se ale dostal ke své lavici, aby udělal, oč jsem ho požádala, zapomněl na mě a mou radu a musel se věnovat jiným podnětům, které ho cestou rozptýlily. Když se někde zdržel, zkusila jsem ho jen oslovit a jedním slovem jsem mu připomněla, co měl udělat. Například jsem jen řekla: „*Petře, čeština*“!

„Děti s ADHD se obtížně orientují v situacích, kdy si mohou vybrat z více možností, nesoustředí se a mají menší schopnost představit si důsledky svého rozhodnutí. Proto

potřebují řád, jednoduchou komunikaci, přesné určení toho, co se od nich očekává, jasná pravidla“ (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 136).

Je samozřejmé, že „zlobil“. Stejně jako každé dítě. To je přirozené. Ale kde je hranice mezi zlobením a „zlobením“? „Jaký je rozdíl mezi zlobením dítěte bez ADHD a zlobením dítěte s ADHD“?

„Přstavte si, že máte v sobě nutkání, které jen stěží potlačujete. Musíte ho mít neustále pod kontrolou. I jako dospělí byste to zvládli těžko, není proto divu, že vyčerpané děti toto napětí „upouštějí“ a projevují se neklidným, nepozorným, nesoustředěným nebo zlobivým chováním. Každodenně musí bojovat o pozici mezi ostatními. Chtějí uznání, lásku, přijetí, respekt a úspěch stejně jako kdokoli jiný. Své problémy řeší jedinými způsoby, které znají a které alespoň někdy fungovaly“ (Štípek, 2011, s. 32). Štípek (2011, s. 32) uvádí dvě nejčastější reakce dítěte s ADHD:

- Útok
 - agresivní chování, zlobení, vulgarity, nezbednosti, ničení věcí, urážení apod.
 - boj o pozornost
- Únik
 - nemoc
 - regrese
 - popření nebo zlehčování

Děti si žádají pozornost. Říkají si o ni různými způsoby. Pokud má dítě problémy s chováním, nemusí mu záležet na tom, jakým způsobem tuto potřebu vyjadřuje. Často dítěti nezáleží ani na tom, zda se jedná o pozornost pozitivní nebo negativní. Dokáží se proto spokojit i s negativní pozorností, pokud se mu nedostává té pozitivní. Vzájemné reakce se pak upevňují a dítě tyto vzorce chování opakuje (Štípek, 2011, s. 33).

Stížností přibývalo stejně jako zápisů do notýsku. Jeho poskakování a vrážení do dětí často vyústily v úrazy a situace byla stále vážnější. Paní učitelka přešla od zápisů do notýsku k zápisům do žákovské knížky. Po třech poznámkách následovalo napomenutí třídní učitelky. Jednalo se převážně o provokaci a nechtěný fyzický kontakt ze strany Petra. Třídní učitelka byla nucena tyto konflikty řešit, dá se říci denně. S matkou Petra začala jednat osobně. Žádala ji o návštěvu školy. A naopak, když matka nesouhlasila s postupem jednání paní učitelky, nebo měla pocit, že Petrovi křivdí, chodila za paní

ředitelkou školy. Sporů bylo mnoho jak mezi žáky tak mezi vyučující a matkou a paní ředitelkou.

Já jsem se těchto schůzek zúčastnila taktéž a to na žádost třídní učitelky. Do diskuse jsem nijak nezasahovala. Třídní učitelka většinou jen chtěla, abych potvrdila konkrétní události. Bohužel mohu tvrdit, že se matka s třídní učitelkou nikdy neshodly a hlavně si vůbec nerozuměly. Matka se snažila Petra bránit a trvala na tom, že by třídní učitelka měla dohlédnout hlavně na to, aby Petra ostatní neprovokovali. Třídní učitelka se jí snažila přesvědčit o tom, že je Petr nezvladatelný. Smutné bylo, že matka sama přiznala, že Petra fyzicky potrestala a že ho takto potrestá za každé porušení kázně. Tvrdila, že vyzkoušela všechny možné metody výchovy. Málokdy došly obě k možnému řešení. Paní učitelka matce často připomínala, že by měl být Petr medikován. Matka nesouhlasila.

S Petrovou maminkou jsme se někdy potkaly mimo třídu, tedy bez přítomnosti třídní učitelky. Takových situací jsem se snažila využít a vždy když to šlo, začala jsem s diskuzí. Vhodnými otázkami jsem chtěla zjistit, jak se projevuje Petr doma. Jak tráví volný čas, jakým způsobem se učí, kdy, za jakých okolností atd. Zjistila jsem, že chlapec nemá ani své místo, vyhrazené k učení. Pokud se učí, matka vyžaduje až dvouhodinový interval. Vysvětlovala jsem jí, že takto je to naprosto špatně a doporučila jsem jí základní metody učení pro domácí přípravu. Dokonce jsem jí nabídla, že jí půjčím literaturu zabývající se problematikou ADHD. V momentu naší diskuse se vším souhlasila a tvrdila, že se takovou literaturou zabývala, ale prý zbytečně. Dále jsem jí doporučila, aby Petra zapojila do těžších domácích prací úměrných jeho věku a fyzickým dispozicím, které by ventilyovaly jeho nadměrnou energii. Například do prací na zahrádce anebo prací spojených s údržbou domu. Matka tvrdila, že Petr pracuje hodně. Odpovídal tomu i vzhled jeho rukou. Jeho ruce totiž často vypadaly jako ruce dospělého pracujícího muže. Pak mě tedy napadlo, že pracuje možná až příliš, což může být příčina neefektivní domácí přípravy do školy.

Čím déle jsem měla možnost pozorovat Petrovu matku během společných diskuzí, tím více mi bylo jasné, že ona sama není příliš klidný, vyrovnaný člověk. Nevadilo jí používat vulgarismy a neskrývala ani hrubé jednání k Petrovi. Když jsem pochopila, že mým radám nepřikládá nijak zvláštní význam, uvědomila jsem si, že mě nejspíš nerespektuje jako pedagogického pracovníka. Přesto jsme spolu nevyřčeně souhlasily v tom, že třídní učitelka nepostupuje správně a že ani ona si neví rady. Neměla jsem

odvahu jí sdělit můj vlastní náhled na situaci a zároveň jsem věděla, že situaci nijak nepomůžu, když se vyjádřím „nahlas“.

Nejčastěji třídní učitelka řešila fyzické ublížení. Při konfliktech, které se stávaly během přestávek, například na chodbě nebo na chlapeckých toaletách, se těžko vyřešilo, kdo za co mohl a kdo byl původcem konfliktu. Protože ale Petr opravdu z pohledu většiny žáků ve škole byl právě tím, kdo konflikty vytvářel, žáci se navzájem podporovali a shodovali se ve výpovědích. Petr se bránil. V podstatě ani nelhal. Neuměl si sám vysvětlit, proč do někoho strčí. Byl z toho velmi smutný a zklamaný, protože se počet lidí, kteří ho obviňují ze všech možných konfliktů, zvyšoval. Jako osmiletý chlapec byl zmatený. Dokázal se omluvit a já jsem viděla, že ho jeho jednání opravdu mrzí. Málokteré dítě z dětí v okolí Petra v sedmi či osmi letech pochopí, že určité projevy svého chování nemůže Petr ovlivnit svou vůlí. V tomto případě nebylo ADHD ani dětem vysvětleno. Obzvláště, když ADHD patří mezi poruchy, které neovlivní fyzický vzhled dítěte a poruchu tedy na první pohled nikdo nepozná. Pouze dvě děvčata – dvojčata, byla k Petrovi shovívavá. „Impulzivita může rovněž přinést problémy v sociálních situacích a může značně ztížit navázání a udržení přátelství. Tím, že takové děti často skáčou druhým do řeči, říkají bez rozmyšlení nevhodné věci, pošťuchují druhé děti, protože mají potřebu to udělat (ale často nemají důvod), mohou způsobit ve společnosti hotové pohromy. A tak se stává, že dítě, které zoufale touží po kamarádech, bývá odmítáno“ (Munden, Arcelus, 2008, s. 23).

Další problém ve třídě byl vztah Pavla a Petra. Pavel si vzal za své, že ho Petr provokuje. Během přestávek jsem byla vždy ve třídě, nebo na chodbě kvůli Pavlovi. Musela jsem předvídat situace, které by mohly žáka vyprovokovat k afektu. V takovém afektu byl totiž Pavel nebezpečný nejen svému okolí, ale i sám sobě. Situace nebyla vůbec jednoduchá.

U mnohých kázeňských problémů jsem tedy figurovala jako ta, která by měla konflikt vyřešit. S Petrem jsem řešila spoustu potíží. Vždy jsem se mu snažila vysvětlit situaci a zabránit zhoršení. Ostatním žákům taktéž. Protože jsem však o všem musela informovat třídní učitelku, začaly vznikat rozdíly mezi mým a jejím přístupem k Petrovi a ostatním žákům. Těchto postojů si samozřejmě začali všimnout i ostatní žáci.

Jak jsem již uvedla, působila jsem ve třídě již druhý rok jako asistentka pedagoga. S ostatními žáky jsme si byli velice blízcí. Vždy jsem k nim přistupovala přirozeně.

Měla jsem výhodu, kterou paní učitelka neměla. Děti na mě nenahlížely jako na pedagoga, kterého musí respektovat, ale jako na dospělého, který je má rád. Při hodnocení České školní inspekce mi bylo sděleno, že jsem pro třídu přínosem, děti ve mně mají oporu a hledají u mě pochopení. Moc mě hodnocení ČŠI potěšilo a překvapilo. Ale hlavně mě utvrdilo v tom, že můj vztah k dětem je správný, prospěšný a významný. Již jsem pochopila, proč mě žáci přijdou obejmout, proč mi kreslí obrázky a proč mi píšou dopisy.

Je pravda, že jsem neměla takové odborné znalosti a zkušenosti, jako ostatní kolegové ve škole, ale pochopila jsem, že malé děti ocení spíše přátelský, spravedlivý a upřímný postoj k sobě samým, než autoritativní, odtahitý, neosobní. Respekt k učiteli by měl být přeci přirozený a neměl by být vynucený strachem. Přesto vím, že je paní učitelka hodný, štědrý a přátelský člověk. Jen si myslím, že nemá dosti trpělivosti s žáky méně úspěšnými, s žáky s problémovým chováním a občas postrádá snahu jim pomoci a rozumět.

„Způsob, jakým učitel s různými žáky jedná, jak s nimi mluví, jak se při tom tváří, jak hodnotí jejich snahy – tím vším ovlivňuje jejich školní výkon. Po čase se změní jejich pohled na učitele, na daný vyučovací předmět, na školu i na sebe sama“ (Mareš, 2013, s. 489).

7. Učitelovy postoje k žákům

Paní učitelka přistupovala k Petrovi již od počátku jako k dítěti pouze problémovému, nikoli jako k dítěti s ADHD. Viděla v něm chlapce, který dělá většinu věcí naschvál. Prospěch měl průměrný, avšak kázeňských opatření nebylo málo. Od napomenutí třídní učitelky až k důtce ředitelky školy.

Své názory vyjadřovala paní učitelka veřejně. Nesnažila se vytvořit žádný strategický plán ke zlepšení. Nespolupracovala s rodičem, protože jej nerespektovala a nenalezla ani žádnou cestu, jak tento vztah zlepšit. Celá situace postrádala spolupráci školy a rodiny.

Zaujatý postoj paní učitelky byl viditelný. Ovlivnil bohužel i ostatní žáky ve třídě, žáky z celé školy a pedagogický sbor taktéž. Neměla jsem bohužel takovou moc, abych Petrovi pomohla. Neuměla jsem ostatním pedagogům vysvětlit, proč vidím Petra jinak. Proč v něm vidím chytrého, hodného, sympatického a upřímného člověka? Nevěděla

jsem, jak popsat ty jemné odlišnosti postojů, které na Petra působily tak rozdílně, většinou bohužel negativně. Nevěděla jsem, kterými slovy bych mohla objasnit svůj názor na povahu a celkovou osobnost Petra. Nevěděla jsem, jak ostatní přesvědčit, že Petr potřebuje, aby ho měli ostatní rádi a viděli v něm jeho kladné vlastnosti, které jsem viděla já. Přeci vše, co jsem zpozorovala, není pouhý výmysl, ale skutečnost. Byla jsem si zároveň vědoma, že můj postoj k Petrovi nesmí být založen na subjektivních pocitech s emotivním základem, ale na faktech co nejvíce objektivních. Právě tohle je, jak jsem si uvědomila, na pozorování velmi těžké.

Myslím si ale, že pokud chceme opravdu někomu pomoci, musíme se držet reality a objektivity.

„Učitelův postoj můžeme obecně definovat jako hodnotící vztah, v němž se odráží nejen učitelovo rozumové poznání a rozumové hodnocení, ale do značné míry i jeho prožívání a citové hodnocení. Navenek se postoj projevuje jako tendence reagovat na myšlenky, předměty, situace, osoby poměrně ustáleným způsobem“ (Mareš, 2013, s. 485).

Třídní učitelka Petra je temperamentní a pro žáky dobře „čitelná“.

Prožívání a citové hodnocení je pro žáky hodně důležitý ukazatel učitelova postoje. Děti jsou k postojům učitele velmi citlivé. Sledují jeho verbální i nonverbální projevy. Vnímají jeho náladu, výraz v obličeji, tón hlasu, pohled na ostatní. Všimají si, jak učitel řeší konflikty, jak reaguje na zapomínání a vyrušování při hodině, neznalosti vyučované látky. Jak se chová k žákům úspěšným a také si všimají, jak učitel v těch samých situacích přistupuje k nim a jak k ostatním. Naše paní učitelka neakceptovala určité druhy chování či projevy chování žáků. Často v hodinách křičela, neskrývala vztek a občas děti v afektu ponížila. Na druhou stranu ocenila chování dobré, slušné. Chválila žáky za úspěch a podporovala je ve výtvarných činnostech. Nonverbální projevy paní učitelky jsou velice zřetelné.

Žáci si vytvářejí obraz o učitelově osobnosti a následně si k němu vytvoří vlastní vztah. Mareš (2013, s. 486 – 489) uvádí čtyři typy žáků, k nimž učitelé zaujímají rozdílné postoje:

- Žáci, k nimž učitel zaujímá výrazně kladný postoj.

Obvykle jde o žáky, kteří jsou úspěšní. Zvládají učivo, jsou bystří, samostatní a v hodinách nevyrušují. Dokáží pracovat samostatně, nepotřebují učitelovu kontrolu a pracují rychleji než méně úspěšní žáci. Často se hlásí a dávají tak najevo nejen učiteli,

ale i ostatním spolužákům, že znají odpovědi na otázky a všemu rozumí. Což má samozřejmě také svůj určitý účinek na ostatní žáky.

Učitel může těmto žákům klást složitější otázky nebo jim zadat složitější úlohy. Neskrývá ani své sympatie k takovým žákům. „Vyskytnou se však i případy učitelových oblíbenců, miláčků, šplhounů. Také k nim se někteří učitelé chovají vstřícně, ale nadhodnocují jejich výkony, jejich zásluhy. Verbálně i nonverbálně dávají najevo jim i celé třídě, že tito „vyvolení“ to mají u nich dobré. Takový postoj některých učitelů komplikuje vztahy žáků k danému učiteli (žáci mluví o tom, že učitel je nespravedlivý, neobjektivní, nadřazuje) a komplikuje i vztah žáků k učitelovu oblíbenci“ (Mareš, 2013, s. 487).

- Žáci, k nimž učitel zaujímá mírně kladný postoj.

S těmito žáky nemá učitel zpravidla žádné kázeňské problémy. Nejsou příliš aktivní a v hodinách se méně hlásí. Jejich odpovědi nejsou vždy správné, ale přesto se snaží a dávají najevo, že o učivo mají zájem. Často potřebují učitelovu pomoc a kontrolu. Pracují pomaleji, ale ví, že mají učitelovu podporu a že se ho mohou zeptat, když potřebují pomoc. Učitel jim vysvětluje pokyny k práci podrobněji a bývá trpělivější, pokud takoví žáci chybují.

- Žáci, k nimž učitel zaujímá neutrální postoj.

Jedná se o žáky, kteří v hodinách nijak nevyčnívají. Učitel o nich často tzv. ani neví. Nehlásí se a komunikaci s učitelem se vyhýbají. Neznají správnou odpověď, nebo si nejsou její správností jistí, proto raději mlčí. Učitel se může snažit je zapojit do diskuzí, ale vzhledem k žakovým odlišnostem v chování i odlišnostem osobnostním, se zapojení do diskuzí často nedaří. Je možné, že mají nízké sebevědomí, nebo mají strach z neúspěchu, nebo se stydí. Příčin mlčení a nespolupráce může být mnoho.

- Žáci, k nimž učitel zaujímá záporný postoj.

„Zpravidla jde o žáky, kteří jsou při vyučování velmi živí, ruší poznámkami, vykřikováním, zlobí, výuka je nezajímá. Při hodině se téměř nehlasí. V odpovědích se často dopouštějí chyb. Představují obvykle hlavní kázeňské problémy ve třídě. Vyrušují, provokují, mívají i sklon k agresivitě. Jejich chování učitelé označují jako nepřístojné. Mívají mezery ve vědomostech, neovládají potřebné učební návyky, neumějí samostatně pracovat. Nedovedou se soustředit na práci a vytrvat v ní.“ „Jsou-li se žákem kázeňské problémy, většina učitelových kontaktů se žákem má charakter nesouhlasu, napomínání, vyhrožování, trestání.“ „Učitel je k jejich práci mnohem

kritičtější než k ostatním žákům, jeho komentáře jsou plné negativních emocí, ironie, zesměšňování.“ (Mareš, 2013, s. 488).

Záporný postoj zaujala paní učitelka právě i k Petrovi. Takový vztah se pozná velice snadno. Například při napominání nebo trestání jiného žáka a vzápětí Petra, byl znatelný rozdíl. Žáci sami cítili, že tomu tak je. Často Petra nařkla z něčeho, o čemž ještě nevěděla s jistotou. Předpovídala tedy negativní situace.

7. 1. Nálepkování

Jiřina Prekopová (in Štípek, 2011, s. 83) zdůrazňuje, že vyčítavé věty či nevhodné poznámky, které děti slýchávají od rodičů a učitelů se jim vrývají do paměti a ovlivňují jejich chování a životní postoje. „Prekopová říká, že se děti na svět rodí, aniž by věděly, kdo nebo jaké jsou. Dozvědí se to teprve až od lidí kolem nich“. Tato myšlenka je pro mne velice zajímavá. Úzce souvisí s pedagogickým přístupem k dítěti a jeho vlivem na dítě a to i konkrétně v případě Petra a naší paní učitelky.

Učitelé dávají některým žákům tzv. nálepky. Pokud často používají pozitivní či negativní fráze, do žáka se zapíše. Pokud učitelé o žácích mluví stále stejným, pozitivním či negativním způsobem, mohou ovlivnit mínění ostatních lidí v okolí žáka. A to jak mezi žáky tak mezi učiteli. Takový žák pak chodí do školy již s předem daným očekáváním, protože byl zařazen do pomyslné skupiny žáků. S tímto jevem souvisí **Golem efekt** a **Pygmalion efekt**.

7. 2. Golem efekt

Tento efekt vychází z učitelova nepřiměřeného očekávání, které má za následek negativní důsledky pro žáky. Učitel prisuzuje jednomu či několika žákům nižší předpoklady pro učení. Předem je negativně hodnotí a dlouhodobě prosazuje negativní postoje. „Daný žák postupně snižuje svá očekávání, zaujímá negativní postoje k učení, jeho výkon se zhoršuje, a to zpětně posiluje učitelovo přesvědčení, že původní předpověď byla správná“ (Mareš, 2013, s. 495).

„Čím úporněji učitel trvá na svém původním negativním očekávání, tím větší je nebezpečí, že z dítěte či dospívajícího udělá špatného žáka“ (Mareš, 2013, s. 496).

„K proměnným na straně učitele patří: autoritářské rysy osobnosti, velmi vyhraněné pojetí výuky, trvalé „zaškatulkování“ žáků, neochota učitele měnit svá stanoviska, důraz na současný stav žáka a jeho minulost, nezáměr o žákovy potenciality (budoucnost žáka je už pro takového učitele daná)“ (Mareš, 2013, s. 497).

Pokud dá učitel žákovi takovouto nálepkou, dochází k vážnému problému. Stačilo by však jen více empatie. Golem efekt zmiňuji právě v souvislosti s postoji třídní učitelky Petra. Jako dlouhodobá pozorovatelka mohu bohužel potvrdit, že nepřiměřené očekávání přisoudila i Petrovi. Často tzv. rezignoval. Například tvrdil, že i když řekne, co se stalo, nebude mu paní učitelka věřit. Tato nepřiměřená očekávání souvisela spíše s jeho chováním než s prospěchem.

7. 3. Pygmalion efekt

Tento efekt zmíním pouze jako doplňující, k obecnému upřesnění učitelových očekávání.

„**Pygmalion efekt** je případem učitelovy pozitivní sebesplňující předpovědi. Učitel zaujme nepřiměřené očekávání vůči žákovi či několika žákům: přisuzuje jim vyšší předpoklady, než jaké skutečně mají, očekává od nich lepší výsledky či dokonce výraznější zlepšení. Svá pozitivní očekávání učitel systematicky a dlouhodobě prosazuje v jednání se žákem či skupinou žáků. Daný žák postupně zvyšuje svá očekávání, zaujímá příznivější postoje k učení, jeho výkon se zlepšuje. To zpětně jenom posiluje učitelovo přesvědčení, že původní předpověď byla správná“ (Mareš, 2013, s. 493).

Učitelé v takovém případě očekávají nepřiměřené výsledky žáků. Zapomínají na zpětnou vazbu, která by jim měla napovědět, že jejich očekávání neodpovídají skutečnosti. S tímto efektem se samozřejmě setkáme u všech učitelů.

7. 4. Postoj paní učitelky k Petrovi – souhrn

Předchozí typy postojů učitelů k žákům dokazují, jak je pedagogický přístup k dětem důležitý a jak významnou roli má v životě dítěte. Ovšem neméně závažné důsledky mají

postoje pedagogů k žákům s ADHD, neboť takoví žáci, jsou často považováni za žáky „zlobivé“.

Z problematiky žáků s ADHD však jasně vyplývá, že k těmto dětem musí zaujmout učitel individuální přístup.

„Řada učitelů reaguje na výchovné problémy dětí s ADHD větší kontrolou a přísností. Při neúspěšném působení této taktiky na žáky s ADHD může frustrace učitele způsobit ještě více negativní přístup a hodnocení. Zkušenosti ukazují, že negativní vztah dítě – učitel dlouhodobě zhoršuje školní a sociální výkon těchto dětí, snižuje jejich motivaci učit se a připravovat se do školy, a klesá i sebevědomí dítěte“ (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 139).

7. 5. Hodnocení prospěchu a chování Petra ve druhém a třetím ročníku

Petrův prospěch byl stále v pásmu průměru. Díky své přirozené zvědavosti a ochotě pracovat a také díky své bystrosti a inteligenci zvládal učivo ve škole průměrně. Domácí příprava selhávala. Čerpal tedy převážně z poznatků, které získal při vyučování. Neplnil domácí úlohy. Často zapomínal pomůcky nebo je vůbec nevlastnil. Učebnice a sešity nebyly v hezkém stavu.

Dobrý prospěch vykazoval v prvním pololetí druhého ročníku v českém jazyce. V matematice a v prvouce byl hodnocen chvalitebně. Měl rád tvůrčí a výtvarné činnosti. Ve všech výchovách prospíval výborně. Ve druhém pololetí byl již hodnocen dobře nejen v českém jazyce, ale i v matematice a v prvouce.

Petr byl dítě s nálepkou, která se ho držela ještě další školní rok, kterého jsem se již nezúčastnila z důvodu změny zaměstnání na vzdáleném pracovišti. Stále jsem však komunikovala s třídní učitelkou a ostatními kolegy ve smyslu osobním a na Petra jsem se při setkáních vyptávala. Proto vím, že se třetí ročník nesl ve stejném duchu a v určitých případech hůře. Petrův prospěch a chování se výrazně zhoršily. V prvním pololetí prospíval v českém jazyce, matematice i v prvouce pouze dostatečně. Z hudební výchovy a anglického jazyka byl hodnocen prospěchem chvalitebným. Ve druhém pololetí bylo bohužel jeho chování zhodnoceno chvalitebně. V daném školním roce měl dvě napomenutí třídní učitelky, čtyři důtky třídní učitelky a jednu ředitelskou důtku. Vše z důvodu porušování školního řádu a nekázně. Přístup pedagogů se nezměnil.

8. Z asistentky pedagoga třídní učitelkou žáka s ADHD

8. 1. První dojmy a vytvoření strategie přístupu k Petrovi

Po roce stráveném ve speciální mateřské škole jsem se moc těšila zpět do základní školy, kterou jsem důvěrně znala. Nejvíce jsem se těšila na čtvrtou třídu, ve které jsem měla pracovat jako třídní učitelka.

První školní den byl velmi emotivní. Nejen pro mě, ale očividně i pro Petra. Rozeběhl se ke mně a objal mě. Měl velkou radost. Po přivítání však odešel s maminkou, protože byl nemocný. První týden byl tedy nepřítomen. Této situace jsem ihned využila.

Jelikož Pavel již naší školu nenavštěvoval, byl Petr ve třídě jediný s diagnostikovanou poruchou a s problémovým chováním. Aby se zlepšilo celkové klima třídy a především prospěch a chování Petra, chtěla jsem vytvořit již na počátku školního roku účinnou třídní strategii.

V prvních dnech jsem zvolila otevřenou diskuzi s ostatními žáky. Nejdříve jsem jim řádně vysvětlila, co vlastně ADHD znamená a pokusila jsem se dětem ujasnit některé příčiny nežádoucího chování Petra. Mnozí byli překvapeni, když si uvědomili, že své chování mnohdy nemůže Petr ovlivnit.

Následně jsem žáky vybídla, aby mi sdělili příklady jeho chování, které jim vadí. Žáci začali upřesňovat své výhrady. Popisovali konkrétní projevy jeho chování, které stále opakoval a nereagoval na stížnosti. Nereagoval podle dětí na skutečnost, že spolužáky nežádoucí chování obtěžuje. Nereagoval ani na vyjádření nelibosti ostatních žáků. Všechny jejich výhrady, připomínky a jiné názory jsem si zaznamenala. Když jsme toto téma vyčerpali, předložila jsem jim několik rad. Například, aby svou nelibost řekli Petrovi v klidu, jednoznačně a důrazně. Petr pak bude překvapený, že nezíská negativní reakci ve smyslu nadávek a křiku. Dále, aby nijak nereagovali na jeho poznámky, které je nezajímají, nebo naopak, aby se zeptali Petra, když je bude něco konkrétního zajímat. Naučí se tak spolu krátce, ale pozitivně komunikovat. Předložila jsem žákům některé možné odpovědi, či reakce, které by mohli použít při konfliktu nebo v situacích, ve kterých s ním nebudou chtít o daném tématu mluvit. Například: „Nech mě prosím pracovat, teď si s tebou nechci povídat.“ „Neopírej se mi o lavici, protože se mi to nelíbí.“ „Nekřič na mě, jinak si s tebou nebudu povídat.“ „Nechod' za mnou, protože se mi to nelíbí.“ Také jsem žákům připomněla, že by neměli zapomínat na ocenění a poděkování, případně na pochvalu, když se bude Petr chovat slušně. Například: „Děkuji

ti, že jsi mi půjčil gumu.“ Děkuji, že mě chápeš a už to neuděláš.“ „Ano, tvůj obrázek je hezký.“

Další téma byly Petrovy klady. Položila jsem dětem otázku: „Co na Petrovi můžeme ocenit?“ „Které jeho vlastnosti považujete za kladné?“ Nejčastější odpovědi byly, že se Petr rád dělí o pamlsky, tedy že není lakomý. Ochotně nabízí své pomůcky, když někdo nějakou zapomene. Dále děti uvedly, že se jim líbí, jak dokáže pochválit ostatní spolužáky a že má výborné sportovní a výtvarné výsledky a hodně se směje. Po této diskuzi se atmosféra ve třídě docela změnila. Pozorovala jsem, jak jsou žáci zamyšlení. Jakoby si uvědomili, že Petr je přeci jen také jen dítě, a že když se snaží, je s ním i legrace.

Na závěr jsem děti požádala, aby naši třídní strategii zkusily dodržet. Dále jsem je vyzvala k tomu, aby zapomněly na „starého“ Petra. Vysvětlila jsem, že by nám hodně pomohlo, kdybychom zapomněli na vše a začali školní rok zcela novým způsobem. Žáci souhlasili a zdálo se, že se také těší. Jako motivaci jsem dodala možný školní výlet ve zcela jiném duchu, než je na škole zvykem.

8. 2. Dodržení společné strategie

Po prvním týdnu školního roku přišel již i Petr. Byl roztěkaný a nadšený. Stále mi chtěl s něčím pomáhat a vyžadoval si mou pozornost. Častokrát jsem ho napomínala a upozorňovala na nevhodné chování. Co nejdříve jsem s ním projednala strategii, na které jsme se s ostatními žáky dohodli. Poskytla jsem mu tzv. druhou šanci. Zdeněk Matějček (2015, s. 15) vysvětluje pojem výchova. Uvádí, že jedním z činitelů výchovy, kterým je jakási životní danost, nevede k záměrně vytčenému cíli. Ve třídě jsem trávila většinu přestávek. Nenápadně jsem sledovala situaci ve třídě hlavně během přestávek. Zaměřila jsem se na vzájemnou komunikaci mezi spolužáky a způsob řešení případných konfliktů. Když ke konfliktu došlo, do situace jsem nijak nezasahovala, pokud to bylo možné. Zpovzdálí jsem žáky sledovala. Zajímalo mě, jak se bude taková situace vyvíjet a jak ji žáci vyřeší. Má přítomnost ve třídě byla efektivní z hlediska předcházení závažnějším konfliktům a z hlediska vzájemné komunikace žáků. Snažili se řešit vše v klidu. Bylo úžasné vidět první výsledky. Samozřejmě, že děti zlobily, přirozeně a úměrně.

Každý den před koncem vyučování jsme společně hodnotili daný den. Zhodnotili jsme, zda jsme stihli vypracovat všechny úlohy, co nového jsme se dověděli, čemu jsme se zasmáli, jestli jsem se musela zlobit, na koho a proč a nakonec hodnotili den sami žáci. Používali jsme metodu „palec dolů“ nebo „palec nahoru“.

První týdny byly klidné. Věnovali jsme se výzdobě nové třídy a běžným organizačním pracím. Naše třída se nově a netradičně nacházela ve druhém patře školy, kde se taktéž nachází třídy druhého stupně. Žáci z mé třídy se proto zdržovali převážně ve třídě, protože na kontakt se staršími žáky nebyli zvyklí. Tato skutečnost přispívala k lepším sociálním vztahům mezi žáky ve třídě.

Žáci se přizpůsobovali novým pravidlům. Zvykali si na nové prostředí a na přítomnost pedagogů z druhého stupně. Strategie tedy zatím plnila svůj účel.

8. 3. Prospěch a chování Petra v prvním pololetí čtvrtého ročníku

Při opakování učiva třetího ročníku Petr vykazoval slabší znalosti. Spolužáci měli občas negativní poznámky k jeho výkonům. Ihned jsem zakročila a takové chování neakceptovala. Negativní emoce pociťoval Petr při nesprávné odpovědi, nepochopení zadání úloh, nebo při nedostatečném hodnocení výkonu. Byl zklamaný a smutný. Těchto situací jsem se snažila využít a poukázat na to, že když nebude věnovat dostatek času domácí přípravě, pozitivní změny nenastanou. Petr mi oponoval tím, že se s matkou doma učí. Už jsem ovšem věděla, že neefektivně. Připomínala jsem mu, že maminku nepotřebuje ke všemu. Nabídla jsem Petrovi a jiným slabším žákům doučování. I tak se jeho prospěch výrazněji nelepšil. Opět často zapomínal úlohy.

Klima třídy se však výrazně zlepšovalo. Nedorozumění ubývalo. Žáci si zvykali na časté diskuze a zavedli jsme psaní vzkazů. Žáci mi mohli napsat, cokoliv chtěli. Pro mě to byla metoda zpětné vazby a pro žáky možnost, jak mi sdělit své osobní trápení, starosti, stížnosti, nápady, pochvaly či přání.

V prvním pololetí jsem nemusela Petrovi uložit žádné napomenutí třídní učitelky. Ve čtyřech předmětech vykazoval dobrý prospěch, v jednom chvalitebný a v ostatních výborný. Neměl tedy žádnou dostatečnou. Byl nadšený. Já jsem byla také ráda. Jeho prospěch a žádné kázeňské opatření byly důkazem toho, že když se najde ta správná cesta a přístup k Petrovi, nemusí nosit žádnou nálepku. Velkým překvapením pro mě

byla návštěva Petrovy maminky na třídních schůzkách. Řekla, že mi jen přišla poděkovat a upozornit na skutečnost, že chování a prospěch žáka závisí také na učiteli.

8. 4. Prospěch a chování Petra v druhém pololetí čtvrtého ročníku

V druhém pololetí přibývala nová učební látka. Petrův prospěch se zhoršoval. Často jsem mu věnovala individuální doučování a v hodinách jsem se mu snažila poskytnout více času na práci. Poskytovala jsem mu dostatek zpětné vazby. Pracovali jsme tzv. s chybou. Požadovala jsem, aby si chyby opravil hned a upevňoval si tak správná řešení. Výsledky byly však stále průměrné až nedostačující. Příčina však nepramenila z nízkého intelektu dítěte, ale z nedostačující přípravy. Někdy jsem byla bezradná. Například když Petr dlouhodobě nerozuměl určitému učivu. Chtěla jsem mu pomoci a stále jsem věřila, že nějaká metoda přeci musí být účinná. Někdy ale bohužel nebyla žádná. Petr je typ žáka, který potřebuje upevňování a procvičování častěji. Jelikož však domácí příprava selhávala, moje snaha nedokázala Petrovi pomoci nijak výrazněji. Výrazné potíže měl v matematice a ve vlastivědě. Z těchto předmětů byl hodnocen na konci školního roku dostatečně. Ostatní žáci postřehli moji snahu Petrovi pomoci a vnímali pak i moji vyčerpanost. Jednou se mě zeptala žákyně, proč mu takhle pomáhám, když si nedá říci a zlobí mě. Odpověděla jsem jí, že se nesmíme vzdávat. „Učitel by měl dokázat před ostatními rodiči a dětmi obhájit, proč má dítě s ADHD trochu jiná pravidla (např. pro zkoušení, hodnocení diktátů) a jak mohou takovému dítěti pomoci“ (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 133).

V chování se nijak výrazněji nepohoršil. Petr měl potíže převážně v družině a ve dnech, kdy jsem nebyla přítomna ve škole. Následně jsem byla informována kolegy o těchto událostech. Bohužel se vždy jednalo o fyzické ublížení nebo vulgární jednání. Podkopnutí nohy, postrkování. Petr mi vždy upřímně řekl, co se stalo. Z jeho výpovědi plynulo, že si chtěl s někým jen hrát. Samozřejmě jsem tomuto tvrzení nemusela věřit, ale vzhledem k výpovědím druhé strany, to bylo jasné. Ti, kterým Petr ublížil, také uváděli, že si nejdříve hráli. Protože jsem již byla třídní učitelkou Petra, kolegyně si na něj často stěžovaly. Vždy jsem jim jen slíbila, že si s Petrem o dané situaci promluví. Snažila jsem se mu vysvětlit, že má sílu a že do dětí nesmí nijak vrážet a napadat je, což chápal, ale nechápal, proč se tak vlastně chová. Když jsem přistoupila k prvním poznámkám, Petr se při hodinách snažil nevyrušovat a během přestávek se zdržoval na

svém místě. Snažila jsem se mu svěřit pomocné práce, abych ho zaměstnala. Nosil mi pomůcky, uklízel skříně, při tělesné výchově připravoval pomůcky na hry atd.

Jednou za čas mě navštívila Petrova maminka. Chtěla se informovat o celkové situaci s Petrem. Často si stěžovala právě na konflikty v odpolední družině. Obviňovala jiné děti, které měly podobné potíže s chováním, z provokací a násilí. Často mi popisovala situace mimo školu, například na autobusové zastávce. K tomu jsem ji však nemohla nic říci. Stále jsem apelovala na důsledný systém práce s Petrem a žádala jsem ji o láskyplnější přístup.

Při řešení určité situace matka Petra uhodila přímo přede mnou. Petr se cítil ponížene a já jsem se cítila také nepříjemně. Musela jsem si však udržet profesionální přístup. Řekla jsem jí, že si nemyslím, že by byl tento postup řešením a že si nepřeji, aby se takto v mé přítomnosti a ve škole chovala. Přitakala s tím, že si „to“ s ním vyřídí doma.

Na začátku druhého pololetí jsem udělila Petrovi pochvalu třídní učitelky za reprezentaci školy. Účastnil se Vánočního zpívání, které je tradicí naší školy. Pilně trénoval a docházel na nácviky. Bohužel jsem Petrovi uložila i napomenutí třídní učitelky za ublížení spolužákovi. Chlapci se provokovali a Petr druhého chlapce uhodil. Způsobil mu viditelnou stopu po úderu na zádech. U incidentu jsem nebyla přítomna. Petr se ke svému jednání přiznal.

Blížilo se období školních výletů. Kolegyně z prvního stupně jezdily většinou se spojenými třídami na jednodenní výlet. Já jsem o školním výletě měla zcela jinou představu. Chtěla jsem jet s třídou samostatně a to na výlet s přespáním. Vybrala jsem nedaleký kemp. Rodiče souhlasili.

Již tři týdny před uskutečněním výletu jsem na Petra apelovala, aby se choval slušně, pokud s námi bude chtít jet. Postavila jsem zodpovědnost pouze na něj. Řekla jsem mu, že bude záležet na ostatních spolužácích, zda budou chtít, aby s námi Petr jel. Musel prokázat, že si výlet zaslouží. Tato motivace Petra výrazně ovlivnila. Moc se snažil. Žáci se pak rozhodli, že Petra na výlet chtějí. Měla jsem obavy, ale výlet se vydařil.

Klima třídy bylo velmi dobré. Na konci školního roku pořádá naše škola Školní akademii. Žáci mají možnost předvést jakékoliv vystoupení. Každý třídní učitel pak ještě nacvičuje třídní vystoupení. Protože jsem ve škole vedla taneční kroužek, žáci souhlasili s mým návrhem tanečního vystoupení. Vybrala jsem tanec v párech a žáci souhlasili. V každém páru tančil chlapec a dívka. Museli jsme tedy vytvořit dvojice a to znamenalo zjistit, která dívka by byla ochotná tančit s Petrem. Podle výšky žáků jsem

navrhla možné páry. Žákyni, která připadla na Petra, jsem se nejdříve soukromě zeptala, zda by byla ochotná s Petrem tančit. Řekla, že ano, pokud se bude chovat slušně.

Nakonec jsme objevili další Petrův talent. A to taneční. Byli jsme všichni nadšení z našeho úspěchu. Petr byl dětmi chválen. Při nácvicích byl šikovný a pomáhal ostatním chlapcům s tanečními kroky.

Celý školní rok jsme s žáky hodnotili velmi pozitivně. Já jsem byla ráda, že jsem své první třídniectví zvládla. Strategie se nám osvědčila a Petrovi pomohla. Projevy ADHD se zmírnily, kázeňská opatření byla vzhledem k předešlým ročníkům minimální, jeho prospěch zůstal průměrný. Nálepka Petrovi postupně mizela.

9. Změny v pátém ročníku

9. 1. Optimistický pohled na školní rok

S dětmi jsme se v novém školním roce přivítali stejně pozitivně, jako ve čtvrtém ročníku. Do třídy přibyl nový žák z cizí země. Neuměl česky. Nebylo nás tedy čtrnáct, ale o jednoho více.

První týdny probíhaly v poklidu. Postřehla jsem některé změny v přátelství mezi žáky. Některé dívky prožívaly své první zamilování a celkově se řešilo téma vztahů. Uvědomila jsem si, že před sebou již nemám malé děti. Začínaly mít jiné hodnoty a priority. Stejný humor nám však nechyběl.

Petr byl plný energie. Stále někde poskakoval. Žáci si začali sami vytvářet menší skupinky přátel. Petr začal všem překážet, protože ho do své party nechtěl nikdo přijmout. Přirozeně se snažil spřátelit s novým žákem – Milanem. Ujal se role pomocníka. Snažil se mu všechno vysvětlovat. Milan se stal jeho oporou. Byla jsem moc ráda, že Petra neodmítal. Pozorovala jsem, jak se doslova baví, často se smál, protože Milanova čeština mu přišla velice zábavná.

Chlapci spolu chodili na svačinu, na oběd, hráli si v družině a při tělesné výchově měl konečně někoho do páru. Doufala jsem, že takto pozitivní atmosféra (i navzdory Petrově hyperaktivitě) vydrží dlouho.

9. 2. Zhoršení Petrova chování

Již při opakování čtvrtého ročníku vykazoval Petr nedostatečné znalosti. Projevy nepozornosti byly závažnější. Často jsem Petra napomínala. V hodinách mi vstupoval do výkladů, měl připomínky, i když někdy věcné, ale vyrušoval. Otáčel se na ostatní žáky, občas se posmíval neúspěchu druhých. Během přestávek pobíhal po třídě, vrážel do spolužáků, křičel jim do uší, sahal na cizí pomůcky. Milan se na Petra také často zlobil.

Vznikl další, nový problém. Ostatní žáci začali být vůči Petrovi agresivní. Dávali mu výrazně najevo, že nechtějí, aby je obtěžoval. Z pošťuchování vznikaly rvačky a z rvaček úrazy. Situace byla vyčerpávající. Petrova maminka za mnou chodila řešit jednotlivé konflikty. Často hájila Petra tím, že vinu svedla na někoho jiného. Taková situace se řešila velmi obtížně. Mohla jsem se opřít pouze o výpovědi ostatních žáků, kteří byli svědky události. Výpovědi zaujatých žáků však nemusely být věrohodné.

Již v listopadu jsem byla nucena Petrovi uložit napomenutí třídní učitelky za nekázeň. Snažila jsem se Petrovi věnovat, jak jen to šlo, ale výsledky nebyly dostačující. Začala jsem pátrat po možných příčinách změn v jeho chování. Znovu jsem si přečetla psychologická vyšetření. Rozhodla jsem se, že matce Petra doporučím nové vyšetření, vzhledem k neaktuálnosti stávajících zpráv z poradenského zařízení. Dále jsem se rozhodla, že matce doporučím, aby se informovala ohledně možné medikace. Petr přeci jen procházel začátkem puberty. Napadlo mě, že hormonální stav v tomto období může některé projevy ADHD zhoršit.

Odborná literatura uvádí, že v období puberty dochází ke zmírnění některých projevů ADHD a některé se naopak zhoršují. Děti mohou mít potíže s chápáním vlastních fyzických, psychických i sociálních změn. Dospívání mohou i skrytě odmítat. Tato problematika je složitá a velice individuální. Nedokázala jsem najít takové řešení, které by situaci zlepšilo. Proto jsem tedy matce doporučila odborné vyšetření. Petrova maminka souhlasila. Ovšem trvalo dlouho, než Petra k vyšetření objednala.

V prosinci jsem uložila Petrovi důtku třídní učitelky na doporučení ředitele školy. Na Petra si stěžovaly ostatní kolegyně. Tak jak bylo zpočátku umístění naší třídy na druhém stupni výhodou, v této době tomu již tak nebylo. Petr se ocital v rozporech se staršími žáky, kteří si Petrovo provokativní chování nenechali líbit. Ke stížnostem se přidaly i kolegyně z druhého stupně, protože s Petrem přicházely častěji do kontaktu.

Zkusila jsem Petra motivovat školním výletem, odměnami ve formě her, činností, které ho bavily, bodovým systémem apod. Motivace byla účinná jen chvíli. Po několika dnech ztratil o činnosti zájem. Začal používat větu: „Mně je to jedno“. Byla to přímá úměra. Čím více nekázně projevoval, tím více se vystavoval negativním reakcím ze svého okolí. Od spolužáků, od ostatních žáků z celé školy, od paní ředitelky, ostatních pedagogů i matky. Já jsem bohužel také neměla moc důvodů, zač Petra chválit. Snad jen za malé, dílčí skutečnosti, protože ani jeho prospěch nezůstal nepoznamenaný. Napadlo mě, že Petr začal „rezignovat“.

Přiznávám, že ani já jsem si nevěděla rady. Nechtěla jsem, aby měl pocit, že ztrácí moji podporu, ale nebylo to lehké. Často jsem musela jednat přísněji a dát Petrovi najevo, kde končí určité hranice. Například když jsem dovolila volnější hodinu, Petr se ujal role humoristy. Odezvy od žáků však nebyly vždy takové, jaké nejspíše očekával. Také čekal na mé reakce. Musím přiznat, že jsem s jeho humorem sympatizovala. Často však nebyl k zastavení. Nerespektoval, že je správná doba s humorem skončit a věnovat se učení.

Všichni, kdo mají výchovný vliv na dítě s ADHD, by měli postupovat a jednat podle stejných měřítek a pravidel. Za podpory ostatních kolegů, spolupráce s Petrovou matkou, se mnou a s odborníky, bychom mohli Petrovi pomoci mnohem efektivněji.

V březnu jsem Petrovi uložila další třídní důtku za ublížení. Událost se stala v družině za mé nepřítomnosti. Já jsem byla o situaci informována druhý den. Petr strčil do chlapce, který si zranil ruku.

9. 3. Zhoršení Petrova prospěchu

V prvním pololetí byl Petr hodnocen dostatečně a to z českého a anglického jazyka, a dobře z matematiky a vlastivědy. Ve druhém pololetí přibyla Milošovi dostatečná i z matematiky. V předmětu přírodověda byl hodnocen známkou dobře. Petrova matka hodnotila takový prospěch za přijatelný. Podle jejích slov byla ráda, že Petr nebude opakovat ročník. Oznámila mi, že je Petr již objednaný na odborné vyšetření.

Petr se snažil. Porucha pozornosti a hyperaktivita byly bohužel závažné. Petr byl ze zhoršení prospěchu smutný, ale také byl spokojený s postupem do dalšího ročníku. Tento názor nejspíše sdílel se svou maminkou.

Snažila jsem se mu pomáhat individuálním přístupem, ale ani takový přístup zlepšení nepřinesl. Petr se ani nevzdělával podle individuálního vzdělávacího plánu, úpravy učiva tedy nebyly možné. Využívala jsem alespoň jeho kladných stránek a snažila jsem se mu poskytovat co nejvíce pozitivní zpětné vazby, pochvaly a také jsem dbala na doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

9. 4. Závěr školního roku

Poslední čtvrtletí školního roku proběhlo velice rychle. Nacvičovali jsme vystoupení na školní akademii. Třída chtěla opět taneční vystoupení v párech. Tušila jsem potíže, protože Petr chtěl samozřejmě také vystupovat. Jenže která dívka s ním bude tančit? Když jsme společně diskutovali nad organizací a nácviky, nemohli se žáci shodnout. Také jsme měli problém s rozdílnou výškou děvčat a chlapců. Nakonec žáci sami navrhli, abychom netančili v párech, abych tedy navrhla vhodnou choreografii, při které mohou tančit všichni. Souhlasila jsem a byla jsem ráda, že žáci našli řešení sami.

Za to při debatách o školním výletě to nebylo vůbec jednoduché. Žáci chtěli stejný výlet jako v loňském roce. Slíbila jsem jim, že když to půjde, pojedeme. Protože již byli žáci o rok starší a měla jsem již zkušenost, zda zvládnou výlet s přespaním z hlediska bezpečnosti, vyšla jsem jim vstříc. Domluvili jsme se na dvou nocích.

Při objednávání ubytování jsem musela žáky rozdělit na chlapce a dívky. Chlapci začali protestovat. Nechtěli trávit školní výlet s Petrem natož s ním sdílet chatku. Petr na takovou skutečnost reagoval tím, že „*je mu to jedno*“. Nakonec mi přišla maminka Petra osobně sdělit, že Petr na výlet nepojede kvůli vztahu s ostatními spolužáky. Vysvětlila jsem jí, že žáky nemohu přesvědčovat a že je mi to líto. Petr se tedy s tímto řešením smířil.

Opakované odmítání ze strany ostatních žáků přineslo jasný důsledek. Petr se cítil vyčleněný. Kupodivu měl stále svůj humor a spoléhal se na mou podporu. Naučil se nedávat na sobě znát lítost. Kromě častého používání věty „*Mně je to jedno*“ začal používat větu „*Mně to nevadí*“. K těmto argumentům přidal pokrčení ramen a svůj osobitý úsměv.

V květnu byl Petr konečně vyšetřen ve speciálně pedagogickém centru (SPC). Petrova matka poskytla škole pouze doporučení pro práci s žákem a informovala nás o nové medikaci. Petr začal užívat lék Ritalin a to dvakrát denně. První účinky se projevíly

přibližně po dvou týdnech. Petr se jednoduše celkově zklidnil. Byl rozváznější. Neměl velká nutkání do něčeho či někoho vrážet, při hodinách vydržel být déle soustředěný a méně vykřikoval. Dostávalo se mu více pochval a nebylo třeba ho tolikrát napomínat. Situace se začala uklidňovat. Ve třídě ubývaly stížnosti ostatních žáků, ale nikdo se nezeptal na příčinu změny v jeho chování. Kolegové si změn také všimli a souhlasili s mými postřehy.

V dalších týdnech ustaly i konflikty s ostatními žáky. V družině začal paní vychovatelce pomáhat v keramické dílně a při sportovních hrách někdy hlídal malé děti.

Pozorovala jsem Petra, jak jen to šlo, abych si byla jistá, že lék nemá žádné vedlejší účinky, které by byly znepokojivé. Naštěstí se žádné negativní účinky neprojevovaly. Občas jsem se Petra zeptala, jak se cítí. Tvrdil, že dobře. Byl si vědom změn, které nastaly při medikaci. Polední dávku léku jsem po dohodě poskytovala Petrovi já. Protože nechtěl, aby o léku věděli ostatní žáci, chodil si pro lék po obědě.

Prospěch si Petr nijak výrazně neopravil. Jelikož začal užívat lék téměř na konci školního roku, výraznější zlepšení ještě nebylo možné. Petrova maminka se byla informovat o jeho chování. Já i paní vychovatelka jsme jí potvrdily, že má medikace pozitivní účinky a utvrdily jsme jí ve správnosti přijetí léčby.

10. Shrnutí rozhovorů s učiteli a asistenty pedagoga

Jako největší problém při práci s dítětem s ADHD uváděli kolegové a asistenti pedagoga hlavně *pohybový neklid, nesoustředěnost a vyrušování často i hlasitými projevy*. Jako problém byla viděna i *možnost začlenit je do kolektivu tak, aby je kolektiv vnímal jako sobě rovné*. Zajímavý byl názor kolegyně, která má třicetiletou praxi - *Jako závažný problém u dětí s ADHD považují bezhlavou ochotu poslechnout kohokoliv, ale bez uvážení následků, tedy dobra a zla*.

Při posuzování, která z oblastí pedagogického působení na žáka s ADHD bývá velmi obtížná, mnohdy hraničí až s bezradností, bylo nejčastěji uvedeno *nalezení prostředků a způsobů, kterými lze žáka s ADHD přimět a udržet v klidu, zapojit jej do práce a udržet jeho pozornost*. Učitelé vyjádřili názor, že *nemají mnoho možností, jak tento problém vyřešit*. Dále se jako velmi obtížné ukázalo, že *je nesnadné vysvětlit třídě chování dítěte s ADHD, náš přístup k němu a uplatňování odlišného hodnocení*. Jako velmi obtížný moment byl také uveden *záchvat vzteku a jeho následné utlumení (pacifikace)*.

Při hodnocení ovlivňování chování třídního kolektivu dítětem s ADHD byl na prvním místě uváděn faktor *narušení klidu ve třídě, například při vyučování, kdy díky rušivému chování se někteří žáci nemohou zcela soustředit, což může být problematické zejména při samostatné práci, ve které jde žákům o známku, takže vlastně může negativně ovlivnit prospěch druhých*. Objevil se i názor, že *rušivým chováním při výuce strhává slabší jedince na svou stranu a ti pak více zlobí. V průběhu přestávek obtěžuje spolužáky nežádoucí přítomností, na straně druhé se však nezapojuje do společných třídních akcí*.

A naopak, pokud posuzujeme ovlivňování dítěte s ADHD kolektivem žáků, tak je nejvíce patrné, že *nemá mnoho kamarádů, chybí trvalé kamarádské vztahy. Vztahy jsou většinou chvilkové, akční*.

Na otázku spolupráce učitele a asistenta pedagoga zazněly odpovědi ve více rovinách. Jedna část učitelů nikdy s asistentem pedagoga nepracovala. Jeden z důvodů byl ten, že *v době, kdy pracovali s dítětem s ADHD, nebyla účast asistenta pedagoga zavedenou praxí*. Další část učitelů uvedla, že *sice měli ve třídě žáka s ADHD, ale asistent pedagoga jim nebyl přidělen z důvodu méně závažné formy ADHD dítěte*. Ti učitelé, kteří ve třídě asistenta pedagoga měli, vyjádřili názor, že *spolupráce je nutná a to i v případě, že názor obou pedagogických pracovníků nemusí být v úplné shodě*. Ve stejném duchu se vyjádřili i dotazovaní asistenti pedagoga působící v současné době ve škole.

Spolupráce školy s rodinou měla různé formy i rozdílnou úroveň. V určitém případě byla *spolupráce jen občasná, rodič se zajímal spíše o prospěch, chování žáka se snažil výrazně pomíjet, nekonzultovat a domácí přípravu nepovažoval za podstatnou a ani reálnou z hlediska svých možností*. V tomto případě se dá říci, že *těžiště práce s žákem s ADHD jak v oblasti výchovy, tak v oblasti vzdělání, záviselo převážně na škole*. Většina rodičů se ovšem *zajímala nejen o prospěch a chování ve škole, ale i o domácí přípravu, konzultovala možnosti jakým způsobem s žákem pracovat. Formy vzájemné domluvy byly buď osobní, při návštěvě rodiče ve škole, ale i po telefonu, na I. stupni u některých žáků takřka denně*. Další formou byla *spolupráce přes notes (sešit), kde byly zaznamenány nejen úkoly, ale i reakce žáka při práci v hodinách*. Učitelé i asistenti se shodují v tom že, *spolupráce je vždy obtížnější, nechtějí připustit, že je jejich dítě jiné, narušitel, (ve smyslu vyrušování v hodinách výuky), nemají srovnání škola- domov,*

protože doma nemají tyto děti podněty jako ve škole a dále uvádějí, že přístup je samozřejmě individuální, každá rodina to má jiné.

Při posuzování nejvhodnějších metod práce s dítětem s ADHD byl jednoznačně upřednostněn (zdůrazněn) *individuální přístup a více času na práci, popřípadě zvolnění tempa a také zadávat úkoly, které žáka zaujmou.* Jako důležité bylo uvedeno *povzbuzování, vyzdvižení pokroků v práci i v chování, časté pochvaly.* Jako velmi účinná metoda se ukázala *poskytnout dítěti možnost se během vyučování vzdálit ze svého místa v rámci organizace vyučovací hodiny (prosím tě...rozdej, smaž, dones apod.) a umožnit časté střídání činností.* Dále kolegyně upozornily na *udržení pozitivního vztahu mezi žákem s ADHD a učitelem, či asistentem a snažit se vycházet vstřícně.*

Při posouzení vlastní teoretické připravenosti na problematiku výchovy a vzdělání žáka s ADHD byl uveden názor, že teoreticky se cítí být připravené, ale konkrétní práce s takovýmto žákem závisí na jeho celkovém chování, na rodinném prostředí, na intelektu a dalších okolnostech. Tomu všemu by se musely přizpůsobit metody vzdělávacího a výchovného procesu. Jinými slovy teorie je jedna věc a praxe druhá, každý případ je jiný a vyžaduje jiný přístup.

11. Závěr

V závěru této práce shrnu všechny výsledky praktické části. Zaměřím se na pedagogické přístupy, přístup školy a rodiny, které na žáka s ADHD působily pozitivně či negativně. Objasním tedy, jak ovlivnil žáka přístup paní učitelky, matky, můj vlastní přístup a přístup dalších subjektů školy. Shrnu získaná data z pozorování vztahů všech těchto zúčastněných subjektů a uvedu reálné změny v chování a prospěchu žáka. Dále analyzuji výsledky rozhovorů s pedagogy a asistenty a porovnám nejčastější odpovědi s vlastními zkušenostmi.

Z pozice asistentky jsem vyhodnotila vztah třídní učitelky a žáka za nesprávný. Jak uvádí odborná literatura, vztah k takovému dítěti ze strany učitele musí být individuální a měl by být vybudován na určitých základech. V našem konkrétním případě se učitelka zcela minula doporučeným postupům práce s dítětem s ADHD. V podstatě ani nedbala na doporučení z vyšetření z PPP. Žák pro ni představoval problém ve formě narušitele vzdělávacího procesu. Od počátku ho zařadila do skupiny žáků „zlobivých“. Doufala, že

prostřednictvím kázeňských opatření dojde k zlepšení chování a prospěchu dítěte, což se v závěru neprokázalo jako účinné. Věřím, že je paní učitelka empatický a citlivý člověk, protože jsem měla možnost pozorovat její přístup k ostatním žákům. Zaujetí proti žákovi, jako narušiteli a problému, jí však neumožnilo dosáhnout pozitivních výsledků celého výchovně vzdělávacího procesu. K tomuto neúspěchu významně přispěl její osobní názor na matku žáka. Časté neshody, nedorozumění a vzájemná averze vyústily v zcela nepřijatelné důsledky pro žáka. Doma byl Petr vystaven negativním názorům na vyučující a ve škole pak čelil náznakům neschopnosti své maminky. Taková situace je pro dítě, ať už s ADHD či nikoliv, vyčerpávající a matoucí. Nevede k ničemu dobrému. Snad jen u starších žáků by taková situace mohla vést k osobnímu náhledu dítěte na celou věc, přičemž by pozitivní byla pouze schopnost vlastní analýzy situace. Žák neměl důvod pohlížet na paní učitelku jako na učitelku zaručující podporu a porozumění, neboť v převážné většině komunikací se jednalo o komunikace negativní či kritické ze strany vyučující. Takový vztah v dítěti může vzbuzovat ponížení a možná i strach či frustraci. Je to názorný příklad toho, že nebyl vytvořen pozitivní vztah mezi učitelem a žákem s ADHD, což je předpokladem pro úspěšnou práci s takovým žákem. Vzájemný vztah žáka a asistentky – tedy mě, byl kladnější. Jak jsem již uvedla v praktické části, snažím se držet objektivitu. Proto se budu při hodnocení našeho vztahu opírat pouze o prokazatelné poznatky. Již od počátku jsem se snažila nejen Petrovi, kompenzovat nepříjemné chvíle v průběhu školního roku. Snažila jsem se všechny žáky podporovat a povzbuzovat. Už jen proto, že byli malí. Klima třídy bývalo často jakoby napjaté. Zkoušela jsem Petra upozornit na jeho povinnosti, aby předešel negativním reakcím ze strany paní učitelky nebo aby předešel potížím s matkou. Například za poznámku, kvůli zapomínání či vyrušování. Během přestávek jsem se Petra snažila zabavit rozhovorem na jakékoliv téma. Občas jsem tak zabránila možným konfliktům s ostatními žáky a také jsem získala informace o jeho životě. Následně za mnou chodil sám. Například mi chtěl ukázat obrázek, hračku nebo se pochlubit nějakou novinkou. Také mě ale vyhledával, když si nevěděl rady. Potřeboval dovysvětlit úlohy, pracovní postupy, organizaci hodin či jiných akcí apod. Také jsme se spolu hodně zasmáli. Zajímavé bylo, že se nebál mě obejmout a pochválit. Protože mě často objímala děvčata, nejspíše pochopil, že se osobním vztahům nebráním a že děti neodmítnu. Petr byl a je jediný chlapec, který občas nevyřčeně obejmoutí požaduje. Přeci jen mé postavení ve třídě nebylo srovnatelné s postavením učitelky jako autority. Můj

přístup z pozice asistentky tedy hodnotím za přístup přínosný pro dítě s ADHD, neboť takové dítě potřebuje vstřícnost, podporu a jistotu, že jej má někdo rád.

Petr se často setkával s odmítnutím ze strany mnoha žáků celé školy. Měl nutkání se zapojit do diskuzí, her a spousty různých činností. Petr si stále vyžaduje pozornost a vzhledem k projevům poruchy ADHD neuměl o pozornost žádat jinak, než zbrklým, nežádoucím chováním. Žáci Petra odmítali a dávali najevo svou nelibost. Často ostatním dětem chválil jejich práci, výtvary, oblečení, hračku. Ani v takových případech však většinou nenarazil na přívětivou reakci. Takové dlouhodobé odmítání vedlo k tomu, že žáky obtěžoval a neuměl rozlišit, jaký dopad bude jeho chování mít. Navíc ho někteří starší žáci provokovali a vytvářeli tak konflikty. Když byl však Petr starší, našel přátele mezi mladšími žáky a často si s nimi hrál. Dokonce na mladší žáky dohlížel. Jako příčinu odmítání Petra ze strany ostatních žáků vidím především projevy poruchy ADHD. Žáci celé školy představují velkou skupinu, se kterou vyučující v podstatě jako s celkem pracovat nemůže. V praxi je těžko realizovatelné všem žákům vysvětlit poruchu ADHD a požadovat po nich objektivitu a shovívavost. Tato situace je klasickým příkladem toho, že socializace dětí s ADHD je velmi problematická a bez podpory dospělých může probíhat spontánně negativně. Jako další příčinu odmítání žáků Petra vidím v problematice tzv. nálepkování, které se spontánně šířilo mezi všechny žáky.

Vztah Petra a jeho maminky mohu hodnotit z neúplných poznatků, protože do záležitostí rodiny a chodu domácnosti nikdo nevidíme. Z projevů Petrovy maminky však přeci jen některé důležité faktory viditelné byly. Matka žáka měla tendence jej bránit a obhajovat. Její nejčastější argument byl ten, že doma se Petr chová zcela jinak a že tím pádem musí být příčina nežádoucího chování Petra ve škole. A to buď u ostatních žáků, nebo učitelů. V tomto případě selhala nutná spolupráce školy a rodiče. Rodiče dětí s ADHD si často odmítají přiznat poruchu svého dítěte, z čehož vyplývají další komplikace. Matka si nenechala vysvětlit jakékoliv jiné názory a neakceptovala je. Nejvíce podle mě svému synovi ublížila tím, že nedbala na pokyny psychiatra a vysadila Petrovi medikaci. Její přístup v tomto ohledu kdy nerespektovala pokyny odborníků, vůbec nepomohl. Ba naopak. Další negativní dopady na Petra plynuly z fyzického trestání. Takové tresty jsou zbytečné a neúčinné, jak jsem již uvedla v praktické části této práce. Když si nesl v notýsku poznámku, nebo špatnou známku, měl z maminky strach. Přesto má Petr svou maminku rád. Vyráběl jí přáníčka, dárky a

oznamoval mi, co mu maminka slíbila například k narozeninám. Těžko tedy říci, jak sám Petr hodnotí svou maminku. Důležité však je, že i když možná maminka nezvládá výchovu z hlediska ADHD svého dítěte, má jej ráda.

Jako třídní učitelka jsem se ocitla sice v jiném postavení z hlediska autority, ale vztahy s dětmi ve třídě byly stále stejné, později ještě lepší. K celkovému zlepšení Petrova chování a prospěchu určitě přispělo objasnění poruchy ADHD ostatním žákům. Žáci tak získali nový náhled na Petra. Otevřená diskuze pomohla uvolnit atmosféru a dala žákům prostor k vyjádření svých obav z Petrova chování. Vytvoření společné strategie a následně její dodržení, mělo očividný úspěch. Jak jsem již uvedla v praktické části, Petr se zlepšil v prospěchu i v chování. Individuální přístup k žákovi měl své pozitivní výsledky a postupně jsme tak vytvořili takové podmínky, díky kterým měl Petr šanci na sobě stále pracovat. Zlepšily se taktéž vztahy ve třídě, díky oboustranné snaze. Petrovy úspěchy uspokojily i jeho maminku a díky tomu jsme společně částečně napravily spolupráci rodiče a školy. V pátém ročníku proběhly další změny. Bohužel ne tak pozitivní. Klima třídy se rychle měnilo v závislosti na změnách v chování všech žáků ve třídě. Počátek období puberty u žáků byl zjevný a přinášel s sebou změny v sociální interakci. Bez medikace, která by Petrovi obzvlášť v tomto období pomohla, bylo velice těžké dosáhnout pozitivních výsledků. V krajní situaci matka vyslyšela mé naléhání a souhlasila s medikací. Změny při medikaci byly v závěru školního roku (květen, červen) viditelné. Petr se celkově zklidnil, klima třídy se zlepšovalo, ale z hlediska napravování prospěchu již bylo pozdě. Je tedy zřejmé, že včasná reakce na změny v životě dítěte s ADHD je velmi důležitá a nezbytná.

Jak vyplývá z rozhovorů s učiteli a asistenty, na vzdělávání a výchovu dětí s ADHD mohou být sice odborně připraveni, ale individualita každého dítěte s ADHD je může postavit před stále nové a nové situace, které se mohou vymykat běžným postupům práce s těmito dětmi. Pak záleží na předpokladech učitele k vykonávání této profese a na jeho osobnosti.

12. Seznam použité literatury

1. BARKLEY, R. A. (1997) *Defiant Children: A Clinician's Manual for Assessment and Parent Training*. New York: Guilford Press, 1997. 800-365-7006.
2. DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén, c2007. ISBN 978-807-2624-195.
3. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-802-6207-412.
4. GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-807-2626-304.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-802-6209-829.
6. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-802-6201-748.
7. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 8. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-802-6208-525.
8. 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.
9. MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3674-304.
10. ŠTÍPEK, Petr. *Dítě na zabití: příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3679-811.
11. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-802-6206-446.

12. SVOBODA, Zdeněk, Jaroslav ŘÍČAN, Petra MORVAYOVÁ a Ladislav ZILCHER. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.

13. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8800-7.

14. *Zpráva z poradenského vyšetření*. Plzeň, 2011.

Internetové zdroje

1. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Integrace - terminologie* [online]. 2016, **2016**(5) [cit. 2017-12-16]. Dostupné z: <https://online.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/inkluzie-terminologie.m-2662.html>

2. VOTAVOVÁ, Renata. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. *Metodický portál: Články* [online]. 20. 02. 2013, [cit. 2017-12-10]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html> ISSN 1802-4785.