

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Mgr. Jana Ůrgeová

Inkluze žáků s ADHD a její vnímání učiteli na 1. stupni ZŠ

Olomouc 2019

vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Čestné prohlášení

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: Inkluze žáků s ADHD a její vnímání učiteli na 1. stupni ZŠ vypracovala samostatně a citovala jsem všechny použité zdroje.“

V Olomouci dnePodpis.....

Poděkování

„Ráda bych tímto poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Soňe Lemrové, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady při tvorbě této práce.“

Anotace

Jméno a příjmení:	Mgr. Jana Ůrgeová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Inkluze žáků s ADHD a její vnímání učiteli na 1. stupni ZŠ
Název práce v angličtině:	Inclusion of pupils with ADHD and its perception of the teacher at the first level of elementary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá inkluzí žáků s ADHD a jejím vnímáním učiteli na 1. stupni ZŠ. V teoretické části práce jsou vymezeny základní pojmy a zákony týkající se ADHD, inkluze a integrace. V práci nalezneme podrobný popis jednotlivých projevů ADHD, vývojových stadií ADHD, vhodnost postupů při práci s dětmi s ADHD, vhodnost výchovných přístupů k těmto dětem a vliv poruchy ADHD na rodinu a sociální status dítěte. Dále jsou v práci vysvětleny pojmy inkluze a integrace a systém podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V empirické části je provedena analýza výsledků výzkumu, jehož cílem bylo zjistit stav informovanosti pedagogických pracovníků v Olomouckém kraji o ADHD, jejich názor na inkluzi dětí s ADHD a zmapovat vnímání inkluze žáků s ADHD ze strany pedagogických pracovníků. Z výzkumu vyplývá, že informovanost pedagogů o ADHD je z jejich strany hodnocena jako dostačující, nevýhody inkluze žáků s ADHD spatřují především ve vysokém počtu žáků ve třídách, ovlivnění školních výsledků ostatních žáků z důvodu přítomnosti žáka s ADHD s jeho rušivými projevy ve vyučování a špatném začleňování těchto žáků do kolektivu.</p>

	<p>Celkově jsou žáci s ADHD ve vyučování vnímáni učiteli jako rušivý prvek, který jejich vyučování značnou měrou ovlivňuje, jak s ohledem na psychickou, časovou tak i administrativní náročnost.</p>
Klíčová slova:	<p>ADHD, porucha pozornosti, hyperaktivita, impulzivita, žák, učitel, podpůrná opatření, speciální vzdělávací potřeby, inkluze, integrace, školské poradenské služby</p>
Anotace práce v angličtině:	<p>The thesis refers about inclusion of pupils with ADHD and its perception by teachers at primary school. In the theoretical part of the thesis, there are defined basic concepts and laws concerning ADHD, inclusion and integration. We can find a description of individual manifestations of ADHD, stages of ADHD, suitability of procedures for working with children with ADHD, suitability of educational approaches to these children and the effect of ADHD disorder on the family and social status of the child. Furthermore, the concepts of inclusion and integration and a system of support measures for pupils with special educational needs are explained. Analysis of results is described in the empirical part. The target of the empirical part of thesis is how the teachers in Olomouc region are informed about ADHD, their opinion on inclusion with children with ADHD. The teacher's knowledge about ADHD is considered to be sufficient, the disadvantages of inclusion of pupils with ADHD is the high number of pupils in classrooms, the influence on the other pupil 's results because of presence of a pupil with ADHD, and with its disturbing speech and finally poor integrating these pupils into the collective. Overall, pupils with ADHD are perceived by teachers as a disturbing element in the lessons, which greatly influences their teaching, both in terms of psychological, time management and administration.</p>

Klíčová slova v angličtině:	ADHD, attention deficit disorder, hyperactivity, impulsiveness, pupil, teacher, supporting measures, special educational needs, inclusion, integration, school counseling services
Přílohy vázané v práci:	Dotazník
Rozsah práce:	83 stran
Jazyk práce:	Čestina

Obsah

Úvod.....	9
1. Syndrom ADHD.....	11
1.1. Příčiny vzniku ADHD.....	11
1.2. Výskyt ADHD v populaci.....	12
1.3. Projevy ADHD.....	12
1.4. Diagnostická kritéria ADHD.....	14
2. Vývojová stádia dítěte s ADHD.....	17
3. Rodina dítěte s ADHD.....	19
4. Sociální význam syndromu ADHD.....	21
5. Inkluze a integrace.....	23
5.1. Školské poradenské služby.....	26
5.1.1. Pedagogicko – psychologická poradna.....	27
5.1.2. Speciálně – pedagogické centrum.....	29
5.1.3. Školy.....	30
5.2. Podpůrná opatření.....	31
5.2.1. Plán pedagogické podpory.....	31
5.2.2. Individuální vzdělávací plán.....	32
5.2.3. Asistent pedagoga.....	32
6. Nároky na učitele při práci s žákem s ADHD	34
6.1. Žák s ADHD ve škole.....	34
6.2. Učitel.....	35

6.3. Zásady intervence.....	36
6.4. Zkušenosti pedagogů s projevy ADHD.....	39
Empirická část	
7. Popis výzkumného šetření.....	41
7.1. Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	41
7.2. Popis výzkumného souboru.....	42
7.3. Výzkumná metoda.....	42
7.4. Sběr a zpracování dat.....	42
7.5. Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	42
7.5.1. Zkušenosti pedagogů se syndromem ADHD.....	43
7.5.2. Názory pedagogů na inkluzi žáků s ADHD.....	49
7.5.3. Spolupráce zákonných zástupců žáků s ADHD se školou.....	52
7.5.4. Žák s ADHD a vyučování z pohledu pedagogů.....	56
7.5.5. Žák s ADHD a třídní kolektiv z pohledu pedagogů.....	62
Závěr.....	67
Diskuse.....	69
Limity výzkumu.....	74
Bibliografie.....	75
Seznam příloh.....	78
Dotazník.....	78

Úvod

Tématem mé diplomové práce je Inkluze žáků s ADHD a její vnímání učiteli na 1. stupni ZŠ. Toto téma jsem si vybrala především proto, že je v dnešní době velice diskutovaným, inkluze je poměrně nový pojem, který se veškerá pedagogická obec pokouší uchopit tím správným způsobem. Inkluze byla v naší zemi zavedena novelou školského zákona z roku 2016. Její zavedení vyvolalo spoustu rozporuplných reakcí, jak pozitivních, tak negativních.

V rámci inkluze se budeme setkávat s rozličnými žáky a poruchami chování, já jsem se rozhodla zaměřit se na poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou neboli ADHD. Tato porucha se objevuje u dětí čím dál častěji, sama jsem začínala svou pedagogickou kariéru jako asistent pedagoga u žáka s ADHD. To je také další z důvodů, proč jsem své téma zaměřila právě na inkluzi žáků s ADHD.

Cílem mé práce je podat definice základních pojmů týkajících se ADHD, inkluze a integrace. Provést podrobný popis jednotlivých projevů ADHD, zabývat se jejich významem a důsledky. Zaměřit se na vhodnost postupů při práci s dětmi s ADHD, vhodnost výchovných přístupů k těmto dětem a na nároky na učitele při práci s žákem s ADHD.

Cílem empirické části mé práce je zjistit informovanost učitelů o poruše ADHD a získat jejich názor na inkluzi žáků s ADHD, jejich začlenění do kolektivu a dozvědět se v čem spatřují negativa a pozitiva inkluze.

Práce je rozdělena do sedmi kapitol, má část teoretickou a empirickou. V první kapitole se budu snažit podat definici základních pojmů a budu se zabývat výskytem ADHD v populaci, projevy ADHD, provedu podrobný popis základních i přidružených projevů. Druhá kapitola bude obsahovat popis vývojových stadií dítěte s ADHD, zde se zaměřím na popis vývoje dítěte s ADHD od narození až po školní věk. Ve třetí kapitole pojednám o rodině dítěte s ADHD a ve čtvrté kapitole se budu soustředit na sociální význam syndromu ADHD. Pátá kapitola bude zaměřena na vysvětlení pojmů integrace a inkluze, popíšu rozdíl mezi těmito dvěma souvisejícími pojmy. Pátá kapitola bude pojednávat o školských poradenských službách a podpůrných opatřeních, která jsou zavedna pro podporu žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami. V šesté kapitole podrobně popíšu nároky na učitele při

práci s žákem s ADHD a představím zkušenosti pedagogů s projevem ADHD dle provedených výzkumů.

Empirická část bude věnována výzkumnému šetření, které má za cíl zjistit stav informovanosti pedagogických pracovníků v Olomouckém kraji o ADHD, jejich názor na inkluzi a zmapování vnímání inkluze žáků s ADHD ze strany pedagogických pracovníků.

1. Syndrom ADHD

Syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou – ADHD, zkratka z anglického názvu attention deficit hyperactivity disorder patří do skupiny specifických poruch chování, které jsou neurobiologického původu. Dříve nazývaný malá mozková dysfunkce (MMD), lehká dětská encefalopatie (LDE), lehká mozková dysfunkce (LMD). V posledních letech však užívaný pojem ADHD.¹

Existují různé varianty specifických poruch chování. U syndromu ADHD se projevuje porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Syndrom ADD, zde převažuje porucha pozornosti, a syndrom ADHD/ADD, kdy převažuje hyperaktivita a impulzivita.²

Já se však ve své práci zaměřím hlavně na poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou, tedy ADHD.

1.1. Příčiny vzniku ADHD

Dle odborné literatury je vznik ADHD spatřován především v poškození mozkové tkáně, ke kterému dochází v prenatální, perinatální či postnatální vývojové fázi nebo odlišným utvářením mozkových struktur.

Za příčiny prenatální jsou považovány komplikace v těhotenství, např. gestózy, krvácení do děložní sliznice, nemoci rodidel, infekční onemocnění matky, splaničky, zarděnky, infekční hepatitida, příušnice, neštovice, streptokokové a stafylokokové infekce, chřipky, a další. Dále je za možnou příčinu vzniku ADHD považováno užívání drog a alkoholu v těhotenství, vysoký věk matky i otce a psychická zátěž matky.

Příčiny perinatální spatřuje odborná literatura hlavně v komplikacích kolem porodu. Pravděpodobnou příčinou může být i nedonošenost plodu s nízkou porodní hmotností, ale i prodloužené těhotenství. Za komplikace při porodu, které mohou způsobit vznik ADHD je považována asfyxie – přerušování dodávky kyslíku do organismu a dále následky způsobené mechanickým poškozením hlavičky.

¹ PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). s. 170.

² JANDERKOVÁ, Dita, KENDÍKOVÁ, Jitka, KLÉGROVÁ, Jarmila, STRNADOVÁ, Iva, SWIERKOSZOVÁ, Jana a ŽENATOVÁ, Zdenka. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. Žák s SVP. s. 11.

Postnatálními příčinami bývají úrazy a operace dítěte po narození s možnými negativními důsledky.

V současné době je další možnou příčinou vzniku ADHD dědičnost. Některé výzkumy naznačují, že ADHD je výsledkem genetických anomálií nejčastěji ze strany otců. V převážné většině mají děti s ADHD otce, který trpěl stejnou poruchou. Naopak děti, které poruchu zdělili po matce je méně.³

1.2. Výskyt ADHD v populaci

V každém státě se procento výskytu jedinců s ADHD liší, což je způsobeno různou úrovní diagnostiky toho kterého státu. Jedinec s poruchou ADHD se jí nikdy úplně nezbaví, pouze se její projevy vlivem zrání, sociálních interakcí, ale i případné farmakoterapie mohou v průběhu jeho života měnit. Mnoho dospělých, kteří trpí touto poruchou, vzpomínají jen neradi na dětství, které je pro ně plné bolestných zážitků a frustrací ze školy. Spousta z nich zažila léta neúspěchu a těžké deprese. To vše i díky tomu, že jejich okolí nerozpoznalo, že trpí touto poruchou a nedokázali pro ně zajistit odpovídající přístup a vhodnou odbornou péči.

V České republice rostou údaje o výskytu ADHD v dětské populaci až k 15 %. Přibývá tedy osob diagnostikovaných, na což má vliv řada faktorů, převážně rostoucí nároky na výkony jedince, rostoucí uznání problémů osob trpících některou z poruch i podrobnější diagnostické postupy a v neposlední řadě nabídka léčebných metod.⁴

1.3. Projevy ADHD

Mezi základní projevy dětí s ADHD patří porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Kromě výše zmíněných projevů lze u dětí s ADHD pozorovat i další poruchy, které s vlastním syndromem souvisejí. Mezi tyto projevy patří percepčně motorické poruchy – poruchy motoriky, motorické a senzomotorické koordinace, poruchy percepčních funkcí, především zrakového a sluchového vnímání. Mezi další přidružené poruchy můžeme zařadit poruchy paměti, poruchy v oblasti myšlení a řeči, emoční poruchy a poruchy chování,

³ PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). s. 170 – 171.

⁴ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. s. 51.

v neposlední řadě pak vývojové poruchy učení. Jsou projevy, které lze u dětí vypozařovat již v útlém věku a jiné se dostávají na povrch až v momentech, kdy jsou na děti kladeny zvýšené nároky, především ve školce a zlomovým bodem je pak vstup do základní školy.⁵

Základním projevem ADHD, jak už i z názvu vyplývá, je především porucha pozornosti. Pro děti s ADHD je příznačná roztěkanost, nesoustředěnost a nepozornost. Velmi snadno se nechají vyrušit z právě probíhající činnosti jakýmkoliv podnětem. Nejsou schopné rozpoznat, který podnět je pro ně důležitý a který není. Dávají pozor na všechno, ať už je to podstatné či nepodstatné, jejich pozornost není výběrová, vzhledem k poruše centrální nervové soustavy neumí rozlišit a utlumit nepodstatné podněty.

Tuto poruchu lze vypozařovat již u předškolních dětí, které si nedovedou hrát déle s jednou hračkou, nevydrží u hry, neumí se přizpůsobit pravidlům hry, těkají od jedné věci ke druhé. Poslech pohádky je pro ně náročný. Nejznatelnější je tato porucha, pokud se musí soustředit na činnost, která pro ně není příliš motivující, nezajímá je, což je právě typické pro období školní docházky. V praxi rodiče popisují, jak je náročná domácí příprava na vyučování, děti se obtížně soustředí, nedávají pozor, jejich pozornost upoutávají jak všechny vnější podněty tak i vnitřní, třeba okamžitý nápad, který nesouvisí s danou činností.

Zásadní roli ve schopnosti koncentrace dítěte s ADHD pak hraje motivace a stimulace. Tyto děti bývají netrpělivé, plnění delších úkolů většinou nedokáží dokončit, na svůj neúspěch reagují agresí. Někteří autoři uvádějí, že problémem ve vytrvalosti při plnění úkolů nepřinášejících dítěti potěšení, je malá míra bezprostřední pozitivní odezvy, která je pro dítě velmi významná. Tato porucha negativně ovlivňuje i výkonnost dětí, zejména kolísání ve výkonnosti, což je spojeno i se schopností učení dětí, má to za následek, že jejich výkonnost neodpovídá jejich schopnostem.

Rozsah pozornosti je snížený, děti s ADHD jsou schopné přijmout pouze omezené množství informací. Jsou snáze unavitelní.

S poruchou pozornosti souvisí i problémy v komunikaci s ostatními, skáčou impulzivně do řeči a přeskakují z tématu na téma, je pro ně nesnadné udržet linii hovoru.

⁵ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). s. 35 – 49.

Co se týče hyperaktivity, tato bývá charakterizována jako nadměrná nebo vývojově nepřiměřená úroveň motorické či hlasové aktivity. Projevuje se neustálými pohyby, které jsou zbytečné a neodpovídají zadané úloze. V řeči se hyperaktivita pozná při nadměrném řečovém projevu, co do množství i hlasitosti. Obvyklé jsou časté komentáře, skákání do řeči, atypické zvuky. Tato stálá fyzická aktivita bývá v našich podmínkách označována termínem psychomotorický neklid.

Dalším projevem dětí s ADHD je impulzivita, která je popisována jako okamžitá reakce na podnět, přičemž chybí chvíle rozmyšlení, dítě reaguje okamžitě bez domyšlení důsledků či následků svého jednání. Je to reakce prudká a intenzivní. Jednání okamžité, zbrklé, bez zábran, nebezpečné sobě i svému okolí. Takové děti mohou například bez rozmyslu vběhnout do silnice, protože na protějším chodníku spatřily kamaráda. Jejich reakce jsou hlučné, zbrklé.

Dále se impulzivita projevuje problémy v komunikaci s ostatními. Mluví příliš, skáčou do řeči, vykřikují. Při plnění úkolů, které vyžadují delší čas, většinou nejsou schopny tyto dokončit, při práci zmatkují.

Tyto děti také nejsou trpělivé, pokud se jim jejich přání nesplní okamžitě, těžko to snášejí. Vše chtějí ihned.

Výše uvedené projevy syndromu ADHD – porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita, jsou považovány za projevy základní. Mezi další příznaky syndromu ADHD patří poruchy motoriky a senzomotorické koordinace, poruchy percepčních a kognitivních funkcí, poruchy paměti, poruchy myšlení a řeči, emoční poruchy a poruchy chování.⁶

1.4. Diagnostická kritéria ADHD

Syndrom ADHD tedy označuje děti, které jsou nepozorné a nadměrně aktivní, impulzivní. Tyto příznaky u nich musí trvat dlouhodobě, chronicky, bývají zřetelné již v raných vývojových stádiích a neodpovídají mentálnímu věku dítěte. Výrazněji se vyskytují

⁶ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). s. 27 – 35.

v situacích náročných na udržení pozornosti, kontroly pohybů a tlumení impulzů. Tyto projevy jsou tedy zjevné zejména v období vstupu dítěte do základní školy.⁷

Příznaky poruchy jsou jasně vymezeny diagnostickými kritériemi ADHD podle amerického diagnostického manuálu duševních poruch.

„V případě nepozornosti je nutné, aby šest či více níže zmíněných příznaků nepozornosti přetrvávalo po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že to bude mít za následek nepřizpůsobivost dítěte a nebude to odpovídat jeho výkonu:

- a) často se dítěti nedaří soustředit se na podrobnosti nebo dělá chyby z nepozornosti ve škole, při práci nebo jiných aktivitách
- b) má potíže udržet pozornost při hraní nebo plnění úkolů
- c) působí, že neposlouchá, když se na něj přímo mluví
- d) nedaří se mu postupovat podle pokynů a dokončit školní práci, domácí práce
- e) má problémy zorganizovat si úkoly a činnosti
- f) vyhýbá se plnění úkolů, nedělá je rádo
- g) ztrácí věci
- h) nechá se lehce vyrušit okolními podněty
- i) zapomíná každodenní povinnosti.

V případě hyperaktivity či impulzivity se jedná o níže uvedené projevy, kterých musí být šest a více a budou přetrvávat po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že to bude mít za následek nepřizpůsobivost dítěte a nebude to odpovídat jeho vývojovému stadiu:

- a) často bezděčně pohybuje rukama nebo nohama, vrtí se na židli
- b) vstává ve vyučování či v jiných situacích ze židle ve chvílích, kdy by měl zůstat sedět
- c) popochází či pobíhá v situacích, kdy je to nevhodné

⁷ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). s. 10.

- d) má potíže hrát si v klidu nebo v klidu dělat něco jiného
- e) bývá často v pohybu, vypadá jako by „jelo na motor“
- f) často je nepřiměřeně upovídané
- g) vyhrkne odpověď dříve, než byla dokončena otázka
- h) problém s trpělivostí než na něj přijde řada
- i) přerušuje ostatní, skáče jim do řeči.

Dalším důležitým faktorem je, že se porucha vyskytovala už před 7. rokem věku dítěte a její příznaky můžeme pozorovat ve dvou odlišných prostředích, doma i ve škole.

Diagnóza, kterou stanovuje dětský psychiatr, může být podpořena i neurologickým vyšetřením, které prokáže přítomnost abnormálního či neobvyklého EEG záznamu, který naznačuje jistou nezralost a je typický pro věkově nižší kategorii než je vyšetřovaný, což bývá typické u jedinců s ADHD.“⁸

⁸ JANDERKOVÁ, Dita, KENDÍKOVÁ, Jitka, KLÉGROVÁ, Jarmila, STRNADOVÁ, Iva, SWIERKOSZOVÁ, Jana a ŽENATOVÁ, Zdenka. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. Žák s SVP. s. 12 – 13.

2. Vývojová stadia dítěte s ADHD

Porucha ADHD je u dětí nejčastěji odhalena při vstupu do základní školy, kdy se nejvíce projeví všechny symptomy, najednou jsou nuceny sedět, dávat pozor, nevyrušovat když je zrovna něco napadne. Výše zmiňované je samozřejmě velkou změnou pro všechny děti, ty se však novým podmínkám dokážou přizpůsobit snáze.

U menších dětí není zcela snadné tuto poruchu odhalit, ale existují jisté odchylky od běžného chování. Ve vývojovém období kojence bývají tyto děti neklidnější než ostatní, mívají poruchy biorytmu, tím se rozumí porucha rytmu spánku a bdění, ve dne spí, v noci bdí. Toto se u nich projevuje v mnohem větší míře než u ostatních dětí a přetrvává mnohem déle. U dětí bez poruchy biorytmu se výkyvy v rytmu bdění a spaní srovnají zpravidla několik týdnů po porodu, naopak u dětí s ADHD může porucha přetrvávat až několik let. Špatně usínají a v noci se často budí. U některých dětí s ADHD rovněž dochází k odmítání odpoledního spánku. Kojenci mají také problémy se sáním mateřského mléka, proto bývají dokrmováni nebo je nutné přejít na umělou výživu. Velice často bez příčiny pláčou, jsou neklidní, podráždění, křičí, jsou plačtiví, přestože všechny jejich potřeby byly uspokojeny. Zde může docházet k ohrožení vztahu dítěte a matky, jelikož matky jsou unavené a frustrované z neschopnosti uspokojit potřeby svého dítěte, nedokáží ho uklidnit, nerozumí mu. Matky jsou také vystaveny negativním reakcím ze strany svého nejbližšího okolí, že se nedokáží postarat o tak malé dítě. Výše zmíněné pak může u matek způsobit pocity méněcennosti, neschopnosti, nekompetentnosti až vlastní viny. Taktko narušená psychika matky často vyúsťuje až v odmítání dítěte nebo narušení vztahů partnerských či mezigeneračních. Statistiky uvádějí, že existuje vysoké procento rozvodnosti u rodičů hyperaktivních dětí.

Ve vývojovém stadiu batolete se projevuje ADHD zvýšenou pohyblivostí dětí, dochází k úrazům, protože děti se pohybují jakoby bez zábran. Jsou schopny vydržet déle bez spánku, ale mají problém udržet soustředění při hře. V tomto období se již projevuje větší neobratnost či neohrabanost. Dochází zde také k prvním afektivním výbuchům, děti nelibě reagují na své neúspěchy či omezení rodičů, která jim kladou z důvodu jejich vlastní bezpečnosti. Začínají reagovat zlostně až agresivně. Takovéto projevy se samozřejmě objevují i u ostatních dětí, ale u dětí s ADHD jsou daleko silnější a trvají déle. V takovýto moment si vnímavý rodič už může uvědomit, že jeho dítě je ve srovnání s vrstevníky odlišné a něco není

v pořádku. V sociálních interakcích s ostatními vstevníky dochází ke konfliktům, dítě je vnímáno okolím jako velmi živé až zlobivé, a to jak rodiči, prarodiči tak i cizími lidmi, se kterými přijde do styku mimo svůj domov. Výše uvedené chování je považováno za důsledek nezvládnuté výchovy. V rodině nastupuje výměna názorů na vhodné výchovné postupy. Matka se může ocitnout osamocena, nepodporována svým partnerem. Nikoliv ojediněle dochází k rozdílným názorům na styl výchovy a jejich aplikování, což je pro dítě nejvíce škodlivé. Rodiče jsou nejistí, bezradní, stydí se za své dítě nebo mu nerozumí.

Dále se projevuje ADHD opožděným vývojem řeči i celkově opožděným či nerovnoměrným vývojem. Tyto děti mohou přeskočit některou z vývojových fází, např. nelezou, ale rovnou chodí. První náznaky můžeme odhalit okolo desátého měsíce věku dítěte.

První výrazné známky projevu ADHD nastávají při vstupu do předškolního zařízení. Tam je jim z důvodů špatné adaptability přístup omezen pouze na dopoledne, v horším případě jen na některé dny či dokonce odepřen úplně. Nastávají problémy se sebeobsluhou, nejsou schopni se sami bez obtíží obléci. Tyto děti zpravidla odmítají činnosti, které se jim nedaří, např. kreslení při obtížích v grafomotorice, hraní her s důrazem na zrak při problémech v oblasti zrakové percepce. V lepších případech má dítě s poruchou ADHD „pouze“ výchovné problémy.⁹

⁹ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). s. 23 – 25.

3. Rodina dítěte s ADHD

V předchozí kapitole jsem se zabývala vývojovými stadii dítěte s ADHD a již v nejranějších fázích vývoje dítěte dochází k projevům této poruchy, což může narušovat celkový vztah dítěte s matkou a také vztahy mezi rodiči a dokonce mezi rodiči a prarodiči. Potíže pak nastávají hlavně s nástupem do předškolního zařízení.

Potíže v mateřské škole způsobují nestabilitu rodinného zázemí, není tedy výjimkou, že s nástupem do školy jsou rodiče již velmi vyčerpaní a těžko se jim navazuje kontakt a spolupráce se školou. U dětí s ADHD bývá odložena školní docházka o rok i o více roků a to z důvodu nerovnoměrného zrání centrální nervové soustavy. V praxi však někdy dochází k tomu, že odklad školní docházky není realizován, což způsobuje dítěti další komplikace v případě, že dítě není ve všech složkách školní zralosti zralé. Zvyšuje se prohloubení již existujících potíží a vznikají přidružené specifické poruchy učení. U všech dětí samozřejmě není nezbytný odklad školní docházky, toto je nutné posuzovat individuálně.¹⁰

Při nástupu dítěte s ADHD do školy pak vznikají další obtíže. Rodiče, kteří jsou vystaveni dlouhodobé zátěži, kterou jim přináší výchova hyperaktivního dítěte, pak nezdědka mají problém v komunikaci se školou. Což mnohdy způsobuje i několik změn školního zařízení, to ovšem k příznivému vývoji dítěte také nepřispívá.

Rodiče dětí s ADHD často trpí syndromem vyhoření z důvodů, které jsem uváděla výše. V dnešní době existuje spousta odborné literatury, která se zabývá syndromem ADHD. Všem rodičům se doporučuje zjistit co nejvíce o této poruše, pokud budou mít dostatečné množství informací o příčinách, projevech a problémech spojených s ADHD lépe své dítě pochopí. Musí si především uvědomit, že se jedná o poruchu, nikoliv o vědomé nevhodné chování jejich dítěte. Samozřejmě se budou muset obrnit velkou dávkou trpělivosti.

Odborná literatura pak doporučuje nenechat se strhnout, nekřičet na děti. Pokud už se rodiče rozzlobí, neměli by dávat v tomto stavu tresty. Když něco dětem zakazují, mělo by mít toto krátkodobé trvání, aby nemuseli po několika dnech zákaz odvolávat. Nikdy by se neměly zakazovat aktivity pohybové, venkovní či sportovní, které mohou být jednou z činností, ve

¹⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). s. 23 – 25.

které dítě vyniká a za které by mohlo sklidit pochvalu a uznání. Doporučuje se dětem zadávat úkoly, které jsou schopné zvládnout, aby mohly být přiměřeně pochváleny. Pokud úkol nesplní zcela, je důležité pochválit alespoň za snahu. Pochvala podporuje žádoucí chování, tresty nezřídka posilují chování, které je nežádoucí. Pokud bude dítě zahrnuto tresty a příliš tvrdými tresty, přestane na ně odpovídat, v pozdějším věku začne předstírat lhostejnost. S dítětem mají pracovat, pomáhat mu, povídat si s ním, být přítomni při psaní domácích úkolů, fyzickým kontaktem mu dát najevo, že o ně mají zájem. Jakmile se projeví náznaky nesoustředěnosti, je vhodné zvolit krátkou domácí práci nebo cvičení, vhodné jsou dřepy, které mohou dělat spolu. Rodiče by neměli dopustit, aby se zvláštnosti jejich dítěte staly terčem posměchu, pokud se dostane dítě do špatné nálady či afektu, je dobré nechat ho odeznít a následně si o tom popovídat, probrat to. Základem úspěchu je všeho málo a často. Nesmí se zapomínat na pravidelnost běžných rytmů spánku, bdění, jídla, práce a odpočinku. Dítě musí pocítit spolupráci ze strany rodičů. Je vhodné pomoci dítěti najít činnost, ve které bude vynikat. Být rodičem dítěte s ADHD je těžké, ale být tímto dítětem je mnohem těžší, je nutné toto pochopit. Důležité je obrnit se trpělivostí, vytrvalostí, umírněností a klidem. Pokud je možné, měli by se rodiče střídat v péči o dítě, nebát se přiznat únavu, i nutnost odpočinku a nabrání nových sil, což je základem úspěchu.¹¹

¹¹ DRTILOVÁ, Jana a František KOUKOLÍK. *Odlišné dítě*. Praha: Vyšehrad, 1994. s. 54 – 55.

4. Sociální význam syndromu ADHD

S vlastním syndromem ADHD jsou spojeny i změny osobnostního vývoje, které jsou dány sekundárně. Prakticky to znamená, že jsou důsledkem reakcí okolí na děti s poruchou, především pak na jejich hyperaktivní projev. Děti s ADHD bývají často hůře přijímány okolím, jsou odmítány, často kritizovány a nezřídka hodnoceny negativně i z hlediska rozumového. Vztahy k ostatním lidem jsou pak tímto jejich odmítavým přístupem ovlivněny. Hovoří se o zvýšené potřebě v citové oblasti a v oblasti sociálního kontaktu. Děti takto deprivované se snaží upoutat pozornost okolí za každých okolností, mohou působit až vlezle.

Hyperaktivní děti dokáží vyvolat napětí v lidech, kteří s nimi tráví čas. Hlavním problémem těchto dětí je, že působí na své okolí nepříjemně, tím pádem zpětná vazba okolí je také negativní. Dalo by se říci, že se jedná o začarovaný kruh, kdy dítě vyvolává negativní emoce, které se mu vrací zpět v podobě negativních reakcí, což ho opět nutí k nevhodnému chování.

Ve vztahu s vrstevníky mají tyto děti také specifické potíže, bývají opožděny v sociálním vývoji, proto se nedokáží chovat podobně jako jejich spolužáci, kteří od nich obvyklé chování očekávají. Výsledkem těchto střetů bývá nízký sociální status dětí s ADHD ve třídě.

Hlavní úskalí socializace těchto dětí spočívají v nízké frustrační toleranci. Bývají nepřiměřeně egocentrické ke svému věku, jsou zaměřené pouze na vlastní, bezodkladné uspokojení. Toto chování je rušivým elementem jak při hře, tak při vyučování. Nejsou dále schopny podřídit se daným pravidlům, neumí řešit běžné spory, jejich jednání je při sporu impulzivní, nesmyslné, nekooperativní. Což způsobuje, že nedávají partnerovi ve sporu téměř žádnou volbu, buď se dítěti s ADHD přizpůsobí nebo o ně ztratí zájem. V případě vrstevníků to většinou bývá ta druhá volba. Jejich chování se nedá předvídat, je nestálé, protože reagují na všechny podněty velmi impulzivně. Nemají schopnost sebekontroly a sebeovládání, reagují někdy až agresivně. Takové chování je v dětské společnosti odmítáno, každý upřednostňuje, když může alespoň odhadnout reakci druhých v různých situacích. Dalším problematickým projevem je nezralá emotivita, tyto děti mají zvýšenou náladovost, okamžitě každou náladu dají najevo, bez ohledu na situaci, ve které se nachází. Setkávají se s nepochopením u svých

vrstevníků. Tyto návaly emocí ostatním připadají nepochopitelné a brání se jim odmítáním těchto špatně naladěných a dráždivých dětí.¹²

¹² VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. s. 29 – 30.

5. Inkluze a integrace

Pojem integrace je poměrně široký a zahrnuje v sobě i pojem inkluze, kterým se budeme dále zabývat. Integrace tedy obecně znamená plné začlenění znevýhodněného jedince do společnosti, do sociálního prostředí, v co nejvyšší možné míře. Jde o proces oboustranný, interaktivní, při kterém dochází k soužití jisté minority (osoby se zdravotním či sociálním znevýhodněním) s majoritou (osoby zdravými, intaktními, bez jakéhokoliv znevýhodnění). Nejedná se pouze o pomoc a podporu znevýhodněným, ale zároveň je integrace obohacením populace intaktní a to v rovině sociální a osobnostní. Jde o snahu, aby se běžná populace naučila žít s lidmi s určitým znevýhodněním.

Co se týká pedagogické integrace, ta se váže na výchovně – vzdělávací instituce – školy. Jde o vytvoření podmínek, které usnadní začlenění znevýhodněného jedince do běžného školského systému.¹³

Pokud mluvíme o termínu inkluze a inkluzivním vzdělávání, považujeme za něj takový systém vzdělávání, který dovoluje všem dětem bez rozdílu navštěvovat běžnou základní školu. V inkluzivních školách přistupují učitelé ke všem žákům individuálně a na tomto přístupu je postavena nejen výuka, ale i celá struktura školy. Každý žák má dle svých schopností, dovedností a obtíží sestaven individuální vzdělávací plán. Výuka je založena na tom, aby každý žák plně využil svůj rozumový potenciál a zároveň se naučil komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost dětí, na které je inkluze založena má pomáhat rozvíjet respekt, empatii, toleranci, ohleduplnost a zodpovědnost k sobě samému i ostatním.

Inkluzivní vzdělávání je tak jednou ze složek společenského procesu, který má za cíl podporovat každého jedince v tom, aby se mohl plně účastnit života společnosti a byl mu umožněn přístup ke všem jejím zdrojům. V inkluzivním vzdělávání mluvíme o odklonu od diagnostických kritérií, protože každý člověk je individualita. V systému inkluze se ke každé jinakosti přistupuje jako k něčemu danému.

Pojmy integrace a inkluze se liší v různém pohledu na neúspěch žáka ve škole. V rámci integrace je vina přičítána dítěti, které není schopno zvládnout nároky školy, zatímco v rámci inkluze se hledají chyby v systému (osnovách, školních podmínkách, nevhodných

¹³ TOMICKÁ, Václava a ŠVINGALOVÁ, Dana. *Vybrané kapitoly k integraci ve školství*. Vyd. 2. opr. Liberec: Technická univerzita, 2002. s. 9 – 10.

metodách) které se musí odstranit. Vzdělávání se tak musí přizpůsobit individuálním potřebám každého jednotlivce.¹⁴

Inkluze bývá chápána v různých pojetích, bývá ztotožňována s integrací, považována za vylepšenou integraci nebo chápána jako nová kvalita přístupu k dětem s postižením, zcela odlišná od integrace. Naše země přijala kocept inkluzivního vzdělávání na Valném shromáždění OSN v roce 2006, kdy byla přijata Konvence práv osob s postižením. Článek 24 Konvence je věnován vzdělávání těchto osob a vyžaduje inkluzivní edukaci jako edukační kocept. Školský zákon, který podporuje inkluzivní trend vešel v platnost a účinnost dne 1.9.2016, tedy o 10 let později od přijetí Konvence. Dle názoru některých pedagogů a veřejnosti se jedná o násilnou inkluzi, na kterou jsme nebyli připraveni. Existuje zde nedostetek jak v samotném koceptu inkluze tak ve způsobu tempa, kterým je inkluze zaváděna do každodenní pedagogické praxe.¹⁵

Inkluze znamená, že každý člověk je plnohodnotný, nezávisle na jakýchkoliv výkonech, které společnost nebo některé její části považuje za hodnotné, je povinen uznávat všechny ostatní jedince jako rovnoprávné, má právo být uznáván jako rovnoprávný. Aby se jedinec jako takový mohl rozvinout, je odkázán na dialog, kooperaci a komunikaci v pospolitosti lidí, kompetentně jedná jako subjekt svého žití a učení, má právo na spolubytí, účast a nevyčleňování.¹⁶

Mezi vhodné didaktické kocepty pro inkluzi můžeme zařadit takové kocepty, které chápou učení jako individuální proces realizovaný v kooperaci s ostatními lidmi a které dítěti zároveň umožní aktivně se vyrovnávat se svým okolím. Kocepty vhodné pro inkluzi se vyznačují otevřeností vyučování. Jedná se o nevyčleňující přístup inkluzivní obecné pedagogiky. Tento přístup se řídí následujícími pedagogickými principy:

- „Při veškerém vyučování má být dětem vysloveně přiznáno právo na zahrnutí jejich subjektivních zájmů a potřeb.

¹⁴ VOSMIK, Miroslav. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Raabe, 2018. Dobrá škola. s. 10 – 11.

¹⁵ POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. s. 7.

¹⁶ WILHELM, M. *Inkluzivní vyučování*. Komenský, 2003, číslo 3, s. 5.

- Strnulá ritualizace procesů učení v duchu věčného opakování téhož má být prolomena ve prospěch otevřenosti a životnosti.
- Školní třída se musí otevřít realitě zkušenosti a jednání uvnitř přírodní a kulturní sféry.
- Otevřením vyučování se mají porušit strnulé oborově vědní hranice vyučovacích předmětů, má být otevřen víceperspektivní prostor, kde budou děti jednat s lidmi a dalšími okolními subjekty.
- Učení se má chápat více dynamicky jako zkoumání, méně jako získávání zorganizovaných a didakticky zpracovaných elementů poznání.
- Nabývání a zlepšování schopností dětí k jednání v každodenních, životně důležitých interakčních situacích má být jádrem pedagogické práce. Interakční aspekt učení má být zřetelně upřednostněn před věcným aspektem učení.
- Vystříhat se monologického poučování. Přednostně je zapotřebí podporovat dialog, který zahrnuje subjektivní zkušenosti.
- Děti se mají pokud možno co nejvíce podílet na plánovací fázi učení a ve větší míře mají samostatně spoluurčovat průběh vyučování.¹⁷

Je zřejmé, že nás čeká ještě dlouhá cesta, abychom dostáli podmínkám inkluzivního vzdělávání. V našich podmínkách se proto hovoří spíše o společném vzdělávání jako systému podpůrných opatření, která postupem času umožní lepší podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Již nyní narážíme na spoustu překážek, především se jedná o materiální nedostatek a podfinancované vzdělávání, nedostatek personální podpory, nedostatek profesních kompetencí pedagogických pracovníků a nedostatek poradenských pracovníků ve školství. I přes překlenutí všech těchto překážek zůstává překážka největší a to změna v myšlení lidí, kteří koncept inkluzivního vzdělávání dosud nepřijali.

¹⁷ WILHELM, M. *Inkluzivní vyučování*. Komenský, 2003, číslo 3, s. 7.

5.1. Školské poradenské služby

Nedílnou součástí celého systému integrace a inkluze dětí s ADHD je nejen učitel a rodič, ale také školská poradenská zařízení, ředitel a ostatní členové vedení škol. Celý tento systém je právně upraven především novelou Školského zákona č. 82/2015 Sb., dále pak tento zákon upravující Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Strategickým dokumentem reprezentujícím státní politiku v inkluzivním vzdělávání je pak Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020. Tyto právní normy zavádí systém 5 stupňů podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška č. 27/2016 Sb. upravuje podpůrná opatření prvního stupně, což znamená minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a tato jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nejsou finančně náročná a jsou tedy převážně v režii školy. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Tato podpůrná opatření jsou financována ze státního rozpočtu.¹⁸

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020 ve svém druhém pilíři stanovuje jako prioritu rovné příležitosti ve vzdělávání: „Je významným úkolem pro vzdělávací soustavu, aby každému jednotlivci vzdělávání umožnila maximálně rozvinout vlastní potenciál a byla zajištěna dobrá dostupnost a prostupnost všech stupňů škol pro všechny společenské skupiny. Každému dítěti by mělo být umožněno vstoupit již do počáteční etapy předškolního vzdělávání a ranou intervencí podporovat zejména účast dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření i jejich rodiče. Již v této fázi vzdělávání, ale i v následných etapách omezovat možnou budoucí neúspěšnost ve vzdělávání prostřednictvím rozvoje kompetencí pedagogů a spolupráce škol s fungujícími poradenskými službami.“¹⁹

¹⁸ *Východiska a právní rámeček* [online]. nuv.cz, [cit. 2019-03-14]. Dostupné na <<http://www.nuv.cz/p-kap/vychodiska-a-pravni-ramec>>

¹⁹ Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015- 2020.

Školská poradenská zařízení jsou upravena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Služby školských poradenských zařízení jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.

Školská poradenská zařízení a školy poskytují standardní poradenské služby bezplatně a to v rozsahu uvedeném v přílohách č. 1 až 4 k této vyhlášce, a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci.

Školy či školská poradenská zařízení jsou povinny poskytnout poradenské služby bez zbytečného odkladu, nejpozději však do 3 měsíců ode dne přijetí žádosti. Osoby žádající pomoc poradenských zařízení musí být informovány před poskytnutím poradenské služby o její povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech, dále o prospěchu, který mohou od ní očekávat, o všech důsledcích, které mohou vyplynout z poskytování poradenské služby, o možných následcích, pokud tato služba nebude poskytnuta, a v neposlední řadě o právech a povinnostech spojených s poskytováním poradenských služeb a to včetně práva žádat o poskytnutí služby kdykoliv znovu.

Výsledkem diagnostiky poradenských zařízení jsou zpráva z vyšetření a doporučení, které obsahuje návrhy úprav vzdělávání žáka. Tyto výstupy jsou žadatelům o poskytnutí poradenské pomoci srozumitelným způsobem vysvětleny a mají možnost se vůči nim ohradit námitkami. Tato doporučení se vydávají na dobu určitou, když je v nich stanoven termín pro kontrolní diagnostiku.²⁰

5.1.1. Pedagogicko – psychologická poradna

Mezi poradenská zařízení, která jsou veřejnosti nejvíce známá, patří pedagogicko – psychologické poradny, které se zaměřují na problematiku výchovy i školního vzdělávání mládeže. V poradně se klientům věnuje psycholog, speciální pedagog, logoped a sociální pracovník. O vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně mohou zažádat zákonní zástupci dítěte, sám mladistvý, pokud je starší 15 let, dále může vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně doporučit pedagog, či o něj se souhlasem zákonného zástupce přímo sám požádat.

²⁰ KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. Žák s SVP. s. 47 – 48.

Problémem mohou být předsudky a obavy rodičů, které panují ohledně vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně, které častou vedou k tomu, že se rodiče snaží dítě na vyšetření předem připravit. Tímto krokem však mohou svým dětem velmi uškodit a znehodnotit objektivnost vyšetření. Proto je nutné nastolit vzájemnou důvěru, informovat rodiče o tom, co může jejich dítě v poradně očekávat, aby se předešlo výše uvedenému. Pouze úplné, pravdivé a nezkreslené informace mohou pomoci při diagnostikování a následném řešení problému.²¹

„Pedagogicko – psychologická poradna a) zjišťuje pedagogicko - psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu a doporučení, b) zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka, c) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo mimořádného nadání žáka, d) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu k zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka, e) provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané, f) poskytuje žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci, g) poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji; jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky poskytuje poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků, h) poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami, i) poskytuje metodickou podporu škole a školskému zařízení při poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření, j) poskytuje žákům kariérové poradenství, k) poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáka, l) prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci rizikového chování, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence.“²²

²¹ NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. s. 101 – 102.

²² Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

5.1.2. Speciálně – pedagogické centrum

Speiálně – pedagogická centra jsou speciální poradenská zařízení, která se zaměřují na vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Speciálně – pedagogická centra poskytují poradenské služby školám, školským zařízením, ústavům, rodinám postižených dětí a dalším.

„Žákům škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a školských zařízení jsou poradenské služby centra poskytovány pouze v rámci diagnostické péče. Centrum poskytuje žákům podle věty první přímé speciálně pedagogické a psychologické intervence, nemůže-li tyto služby zajistit škola nebo školské zařízení, kde je žák zařazen. Činnost centra se uskutečňuje ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách, v zařízeních pečujících o žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Centrum zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem, kteří jsou vzděláváni ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona, nebo kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky, vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka, vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu pro zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka, poskytuje kariérové poradenství, vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem, na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti, poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo

autismem, poskytuje metodickou podporu škole, poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáků.“²³

5.1.3. Školy

Další institucí, která má povinnost poskytovat poradenské služby je škola. Ve škole jsou tyto poradenské služby zabezpečovány školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.²⁴

„Poradenské služby ve školách se zaměřují především na:

- prevenci školní neúspěšnosti,
- primární prevenci sociálněpatologických jevů,
- kariérové poradenství,
- odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- péči o žáky nadané a mimořádně nadané,
- průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či výukovými obtížemi,
- metodickou podporu pedagogických pracovníků při aplikaci psychologických a speciálněpedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy.²⁵

Od 1.9.2016 je ředitel školy povinen jmenovat pedagogického pracovníka školy, který bude komunikovat při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se školskými poradenskými zařízeními. Je vhodné vybrat takového pracovníka, který má dokonalý přehled o všech žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich podpůrných opatřeních. Dále

²³ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

²⁴ KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. Žák s SVP. s. 54.

²⁵ KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. Žák s SVP. s. 54.

má přehled o kompenzačních a speciálních pomůckách, kterými škola disponuje. Tento pracovník pak také bude komunikovat s jednotlivými učiteli a poradenskými pracovníky.²⁶

5.2. Podpůrná opatření

Mezi podpůrná opatření patří snížení počtu žáků ve třídě, různá organizační opatření, používání speciálně pedagogických pomůcek, používání kompenzačních pomůcek, zařazení speciálně pedagogické péče, plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán, hodnocení výsledků vzdělávání a personální podpora – asistent pedagoga.

5.2.1. Plán pedagogické podpory

Toto podpůrné opatření je novinkou z roku 2016, patří mezi podpůrná opatření prvního stupně a škola ho může realizovat samostatně bez doporučení školského poradenského zařízení.

Plán pedagogické podpory škola zpracovává, pokud nepostačuje zohlednění individuálních potřeb žáka při vzdělávání. Jeho obsahem je popis obtíží, které žák má, stanovení podpůrných opatření a cílů podpory a způsob vyhodnocení naplnění plánu. S tímto škola seznámí žáka, zákonného zástupce a všechny vyučující, kterých se plán pedagogické podpory týká. Během tří měsíců tento plán škola realizuje a v případě, že nejsou naplněny cíle, následně je zákonným zástupcům žáka doporučena návštěva školského poradenského zařízení.

Pro většinu učitelů je zpracování plánu pedagogické podpory výraznou byrokratickou zátěží, ovšem zpracovává se převážně u žáků, u kterých je předpoklad, že budou potřebovat podpůrná opatření vyššího stupně. Tento materiál následně slouží jako podklad, který poskytuje škola školskému poradenskému zařízení.

5.2.2. Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je dokument, který zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení. Je dokumentem, dle kterého se postupuje při

²⁶ KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta, 2018. s. 23.

naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Jedná se o podpůrné opatření 2. až 5. stupně. Škola se při jeho tvorbě řídí doporučeními školského poradenského zařízení.

Náplní individuálního vzdělávacího plánu je informace o úpravách vzdělávacího obsahu, metod a forem výuky a případné úpravy výstupů vzdělávání. Tento plán je možné v průběhu jeho trvání měnit dle aktuálních potřeb dítěte, doplňovat ho a revidovat.

5.2.3. Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je zaměstnancem školy, jedná se o personální podporu učitelů při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Je nápomocen při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje žáka při jeho osamostatňování a aktivním zapojování do školních činností. Pokud je potřeba, může pracovat i s ostatními žáky ve třídě.²⁷

„Asistenti pedagoga ve školách mají ve svých náplních práce nejčastěji tyto činnosti:

- verbální, vizuální podpora dítěte, dovysvětlování,
- pomoc při adaptaci žáka na prostředí školy, a to zejména formou pomoci při rozvoji sociálních dovedností, při orientaci v prostoru a čase, při řešení problémů žáka v kontaktu s ostatními dětmi,
- pomoc dítěti v komunikaci a navazování sociálních vztahů s dospělými i vrstevníky,
- podíl na nácviku a rozvoji komunikace,
- zprostředkování komunikace mezi rodinou a školou – dohled nad zapisováním úkolů a učiva, vedení vlastních záznamů a pozorování,
- pomoc při vytváření a rozvíjení pracovních a hygienických návyků,
- zajišťování bezpečnosti žáka (při akcích mimo školu, při přesunech v rámci budovy či budov školy, při některých vyučovacích předmětech či ve školní jídelně),
- zajišťování dohledu o přestávkách a volných hodinách,
- zajišťování relaxace ve třídě i mimo ni,

²⁷ KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta, 2018. s. 23 – 28.

- pomoc učitelů při přípravě pomůcek a materiálů (pod vedením poradenského pracovníka nebo učitele),
- spolupráce na tvorbě, realizaci, revizi či doplňování IVP.²⁸

²⁸ KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta, 2018. s. 29.

6. Nároky na učitele při práci s žákem s ADHD

Učitel je důležitou osobou, která má zásadní vliv na žáky a také právě tou osobou, která určuje, kdo je žákem problémovým. Vzhledem k tomu, že je s žáky v každodenním kontaktu, určitým způsobem je vnímá a také hodnotí. Ve škole se jedná převážně o hodnocení školní práce a výkonů s tím souvisejících. Sociální vnímání a hodnocení žáků záleží na profesní zkušenosti i osobnostních vlastnostech učitele.²⁹

6.1. Žák s ADHD ve škole

V současné době je většina žáků s ADHD integrována do tříd v běžných základních školách díky ustanovení § 16 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, který podporuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro účely tohoto zákona se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Tato podpůrná opatření spatřuje školský zákon především v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu

²⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. s. 17.

jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.³⁰

6.2. Učitel

Práce s dětmi se syndromem ADHD je nelehká a je třeba se řídit určitými zásadami, aby bylo dosaženo co nejefektivnějšího výsledku. Tyto zásady a postupy mohou pozitivně ovlivnit způsob, jakým se žáci učí a jakým učitelé vyučují.

Důležitá je učitelova flexibilita, vstřícnost a ochota pracovat s žákem na osobní rovině. Nutností je vynaložit daleko více času, energie a úsilí, aby těmto žákům dokázal skutečně naslouchat, povzbuzovat je a přizpůsobit se jejich potřebám.

Především by měl mít učitel informace o specifikách vývoje dětí s určitým druhem postižení a o metodice výuky, nezanedbatelná je také důležitost spolupráce s rodiči. Učitel by měl být schopen vytvořit ve třídě pozitivní klima, zajistit kompenzační pomůcky. S ohledem na absenci speciálně pedagogického vzdělání u většiny učitelů je doporučováno spolupracovat se speciálně pedagogickým centrem.

Humprey navrhuje a opírá se o Cooperův názor, že vhodnou strategií pro podporu pozitivního vnímání inkluze je změnit pohled na vnímání obsahu termínu poruchy ADHD. Důležitým faktorem je nahlížet na uváděné deficity jako na odlišný kognitivní styl jejich nositelů. Nezaměřovat se na jejich odlišnosti, ale rozvíjet takové pedagogické strategie, které využijí společné charakteristiky těchto žáků se žáky bez uváděných deficitů.

Každý učitel, který se setkává s žáky s ADHD by si měl být vědom, že je zásadní vytvořit si k nim adekvátní postoj bez extrémů. Měl by dokázat brát dítě takové jaké je, nesnažit se vlivem soucitu snižovat na něj nároky a nevystavovat ho žádným požadavkům. V případě, že neuvidí výsledky své práce, není vhodné žáka zavrhnout, ale raději by se měl pokusit pro něj vytvořit systém podpůrných opatření.

³⁰ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Zásadní roli pak hraje profesionalismus učitele, který spočívá ve schopnosti poznat skutečné možnosti žáka a požadovat od něj přiměřené výstupy vzhledem k jeho schopnostem. Neměl by také opomíjet spolupráci s rodiči, která bývá často náročná.

Především na učiteli záleží, co si o sobě bude dítě myslet. Jak mu umožní pohlížet na to, co je schopno dokázat, jakou míru sebedůvěry získá, jak bude motivováno k dosahování lepších výsledků. Do jisté míry ovlivní i to, jakou pozici žák získá ve třídě tím, jaký význam bude přičítat jeho obtížím. Základním stavebním kamenem k získání schopností a dovedností s žáky se specifickými poruchami učení a chování adekvátně pracovat, je mít dostatek vědomostí o dané poruše.

Učitel by měl ovládat základy prevence, diagnostiky i intervence v práci s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, měl by mu však vždy být nápomocen školní psycholog a speciální pedagog při řešení výukových problémů. Většina učitelů nebyla v rámci svého vzdělání připravena na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, proto je nezbytná vnější pomoc při jejich náročné práci.³¹

6.3. Zásady intervence

U edukace dětí s ADHD je zcela zásadní postupovat po malých krocích. Mají sníženou schopnost autoregulace způsobenou malou vnitřní kontrolou. Pokud se nenaučí dosahovat přiměřených cílů s využitím vlastních schopností, dostanou se do fáze rezignace. Reagují tzv. naučenou bezmocností. Žáci si dostatečně nevěří, získávají pocit, že jimi zažívané situace nejsou schopni vlastními silami ovlivnit. Je tedy nutné aplikovat individuální přístup cílený na posílení sebedůvěry ve své vlastní schopnosti a předejít tak afektivním reakcím v případech neúspěchu žáka.

Při práci s žáky ADHD je tedy nezbytné dodržovat následující³²:

- „poskytovat dítěti bezprostředně zpětnou vazbu,
- co nejčastěji dítě pozitivně hodnotit, a to i za pouhou snahu,

³¹ MICHALOVÁ, Zdeňka a PEŠATOVÁ, Ilona. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2015. s. 95 – 103.

³² MICHALOVÁ, Zdeňka a PEŠATOVÁ, Ilona. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2015. s. 55.

- používat názorná a jasně srozumitelná ocenění,
- preferovat pochvaly místo trestu,
- zviditelnit čas pro dítě (aby dítě při práci vidělo na hodiny, upozorňovat na časový limit),
- důležité informace zviditelnit (např. kartičky s důležitými pravidly na stole), dítě si tak stále tyto informace připomíná,
- zviditelnit problém (poukázat na problém a jeho řešení - například pomocí kartiček),
- nerozčilovat se, ale jednat (napomínání dítě vnímá, ale obsah přednášky mu uniká),
- snažit se o uplatnění stejných strategií ve školním i domácím prostředí,
- předvídat problémové situace (aktivity plánovat tak, aby se dítě co nejméně nudilo, sdělovat méně pravidel najednou – jejich dodržování komentovat, chválit, odměňovat),
- problémy dítěte nepovažovat za svůj osobní problém
- smířit se s tím, co už se stalo a plánovat změny,
- myslet na budoucnost, zachovat si odstup od problémů“³³

Postupy reedukace vhodné 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.

³³ MICHALOVÁ, Zdeňka a PEŠATOVÁ, Ilona. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2015. s. 55 – 56.

- 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.
- Návuk 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.³⁴

Mezi intervenční strategie bychom měli implementovat i posilování volných schopností a humor do výuky. Posilování volných vlastností tzv. houževnatost lze stimulovat pomocí her a občasnou obměnou výuky, kdy lze zařadit zábavnou činnost.

Humor podporuje pozitivní atmosféru ve třídě, pozitivní sociální klima a umocňuje kreativitu žáků. Pedagogové, kteří umí vhodně zařadit humor a nebrání se ani laskavému humoru od žáků, nemívají problémy s kázní a s vlastní autoritou. Úspěchy učitele tedy nesouvisí pouze s tím, jak dokáže vyučovat žáky, ale především s tím jaký s nimi dokáže navázat vztah a způsob komunikace, kde humor najde své místo.

Pro úspěšné zvládnutí práce s žákem ADHD je důležité navázat dobrý vztah a spolupráci s rodinou. Učitel by měl stále komunikovat s rodinou, rozebírat, řešit a navrhnout řešení problémů, konzultovat s rodiči vše co se týká žáka.³⁵

³⁴ MICHALOVÁ, Zdeňka a PEŠATOVÁ, Ilona. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2015. s. 56 – 57.

6.4. Zkušenosti pedagogů s projevy ADHD

Dostupné studie ohledně zkušeností pedagogů s projevy ADHD u žáků ukazují především na obecné povědomí o této poruše. Ve studiích se zkoumá, jaké penzum informací mají učitelé o syndromu ADHD, jaké mají vzdělání a praxi. Méně studií se pak zabývá vnímáním projevů této poruchy ve výuce.

Ze studií pak vyplývá, že učitelé potřebují zvýšit povědomí o projevech a metodách práce s dětmi s ADHD, o rodinných poměrech dětí s ADHD, zvýšit znalosti o komorbidních poruchách souvisejících s ADHD a více porozumět vztahům těchto dětí s jejich vrstevníky.

Pro děti s ADHD představuje škola a nové prostředí třídy jedno z nejtěžších míst, zřejmě proto, že toto nové prostředí a nová pravidla jsou v rozporu se základními příznaky této poruchy. Učitelé pak s ohledem na přítomnost žáka s projevy ADHD ve třídě musí vynaložit větší úsilí na přípravu, modifikovat svou výuku, připravit si svou práci podrobněji, což pro většinu učitelů může být zatěžující.

S ohledem na povahu a četnost negativních projevů žáků s ADHD mají učitelé často pesimistický postoj k výuce, kde je přítomen žák s projevy ADHD. I přes tento pesimistický postoj však vnímají sami sebe jako kompetentní k řešení problémů ve třídě. Největší problém při výuce žáků s projevy ADHD byl pak spatřován v negativních projevech ADHD, počtu žáků ve třídě a nedostatku informací ohledně ADHD. Učitelé, které již dříve měli zkušenosti s žáky s ADHD měli daleko vyšší znalosti o této problematice. Dalším problémem by mohlo být domnělé povědomí o ADHD, kdy učitelé přesvědčeni o svých znalostech této problematiky si nebudou vyhledávat další informace a hrozí, že by mohli své mylné poznatky předávat dál.

Veškeré studie pak jasně naznačují, že neustále existuje prostor pro zlepšení znalostí učitelů o této problematice. Učitelé mají zásadní význam při podpoře těchto dětí ve třídě, proto by mělo být zvýšeno jejich povědomí o osvědčených postupech při práci s těmito dětmi.

³⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka a PEŠATOVÁ, Ilona. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2015. s. 57 – 59.

Žáků s touto poruchou stále přibývá a je nezbytné, aby učitelé byli informováni, jakým způsobem s nimi mají pracovat.³⁶

³⁶ KOSA, J., RICHALEB, A., HAY, D. *Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of the literature*. International Journal of Disability, Development and Education Vol. 53, 2006, No. 2, pp. 147–160.

Empirická část

7. Popis výzkumného šetření

7.1. Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

V teoretické části mé práce jsem se zabývala problematikou žáků s ADHD na 1. stupni základní školy a nároky na učitelů při práci s žáky s ADHD. Toto téma jsem si zvolila především proto, že jsem svou pedagogickou kariéru začínala jako asistent pedagoga právě u žáka s ADHD. Z tohoto důvodu jsem se chtěla hlouběji zabývat touto problematikou a zaměřit se i na vnímání začleňování žáků s ADHD do běžných tříd ostatními učiteli.

Po prostudování odborné literatury k tomuto tématu jsem provedla výzkum, v němž jsem se pokusila zmapovat názory pedagogů na problematiku inkluze žáků s ADHD na menších i větších školách v Olomouckém kraji. Na základě výše uvedeného jsem si stanovila tyto dílčí cíle:

1. Zjistit, zda jsou učitelé na ZŠ dostatečně informováni o problematice ADHD a postupech práce s žáky s projevy ADHD
2. Zjistit, v čem učitelé spatřují pozitiva a negativa inkluze žáků s ADHD

Současně jsem stanovila tyto výzkumné otázky:

O1: Je pro zvládnutí práce s žáky s ADHD důležitější délka praxe nebo informovanost o specifikách poruchy ADHD a vhodných postupech pro práci s žáky s ADHD?

O2: Vnímají zkušenější pedagogové negativněji inkluzi žáků s ADHD než učitelé začínající?

O3: Je pravidelný kontakt školy a zákonných zástupců žáků s ADHD považován ze strany pedagogů za přínosný?

O4: Mohou mít projevy ADHD ve třídě vliv na kvalitu výuky a kvalitu práce ostatních spolužáků?

O5: Kolik procent pedagogů souhlasí s tím, že žáci s ADHD jsou začleňováni do kolektivu s velkými obtížemi?

7.2. Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo 60 pedagogů (N = 60) ze základních škol v Olomouckém kraji. Respondenti byli osloveni na velkých i menších městských školách, dále na malotřídní venkovské škole. Respondenti byli požádáni o vyplnění dotazníku. Výzkumný soubor tvořilo 59 žen (98,4% souboru) a 1 muž (1,6 % souboru). Všichni respondenti působí na základních školách běžného typu. Největší zastoupení tvořili respondenti s délkou praxe 21 a více let (N = 35, 58,4% souboru), dále respondenti s délkou praxe 11 – 20 let (N = 12, 20% souboru), respondenti s délkou praxe 0 – 5 let (N = 9, 15% souboru), nejmenší zastoupení měli respondenti s délkou praxe 6 – 10 let (N = 4, 6,6% souboru). Vzdělání v oblasti speciální pedagogiky má pouze 11,6% respondentů (N = 7) a bez vzdělání v oblasti speciální pedagogiky je celkem 88,4% respondentů (N = 53).

7.3. Výzkumná metoda

Pro získání relevantních dat pro můj výzkum jsem použila kvantitativní metodu sběru dat formou dotazníku pro pedagogy. Celkem jsem rozdala 80 dotazníků, z nichž se mi vrátilo již zmíněných 60.

Dotazník obsahuje otázky uzavřené, polouzavřené, škálovací a testové. Celkem jsem respondentům prostřednictvím dotazníku položila 36 otázek. Otázky jsou zaměřené na získání obecných informací o respondentech, zkušenosti se syndromem ADHD, názor na inkluzi žáků s ADHD, spolupráci s rodinou, jejich vnímání žáka s ADHD ve vyučování a začleňování žáků s ADHD do třídního kolektivu. Dotazník je přiložen k mé práci jako příloha.

7.4. Sběr a zpracování dat

Pro svůj výzkum jsem zvolila dotazník jako výzkumnou techniku pro sběr dat. Výhody dotazníku spatřuji především v možnosti oslovit stejnou formou větší počet respondentů a získat informace, které nelze získat jinou technikou, především pak upřímné názory na danou problematiku.

Před samotným zadáním dotazníků jsem provedla předvýzkum. Cílem bylo zjistit, zda byly otázky v dotazníku formulovány srozumitelně. Vzorek předvýzkumu tvořilo 10

pedagogů z řad mých kolegů, se kterými jsem dotazníky konzultovala a provedla pár drobných úprav, na základě jejich připomínek.

Po provedení předvýzkumu a úprav dotazníku jsem zahájila zadání dotazníků. Toto jsem ve většině případů provedla osobní administrací, dále jsem požádala kolegy a rodinné příslušníky o předání dotazníků na ostatní školy. Ke každému dotazníku byl přiložen průvodní dopis, který představoval mou osobu a cíl dotazníku.

Pro účely mého výzkumu bylo žádoucí, aby většina respondentů měla zkušenosti se vzděláváním žáků s ADHD, což se u 93 % (N = 54) respondentů podařilo. Pouze 7 % (N = 6) respondentů se ve své praxi neseťkalo s žákem s ADHD.

7.5. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

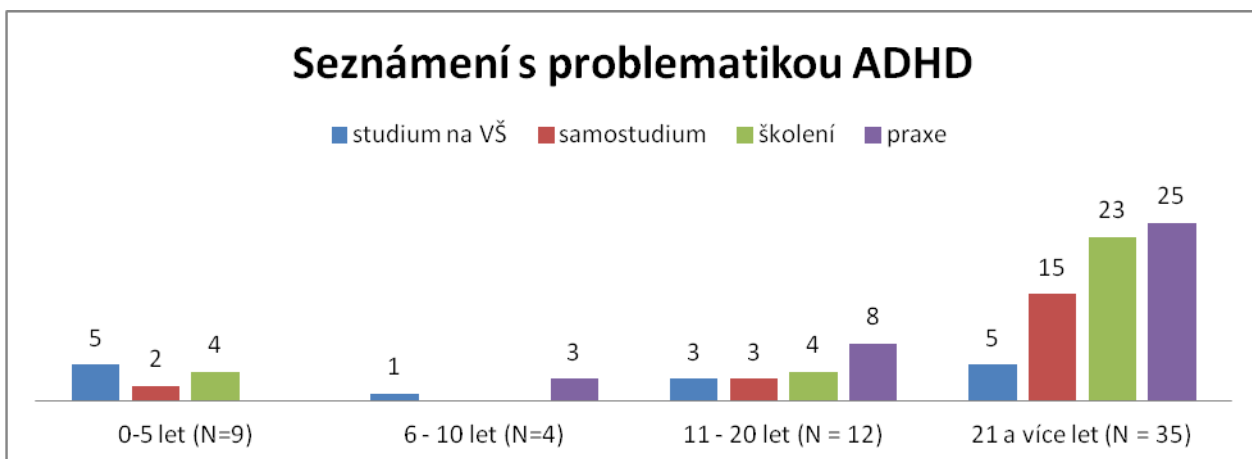
7.5.1. Zkušenosti pedagogů se syndromem ADHD

Při práci s žáky s ADHD je velmi důležitá informovanost o projevech ADHD, o vývojových stádiích dětí s ADHD a o vhodné intervenci a metodách přístupu k žákům se zvláštními vzdělávacími potřebami.

V části dotazníku s názvem Zkušenosti se syndromem ADHD jsem zkoumala, do jaké míry jsou pedagogové obeznámeni s projevy ADHD, kde se seznámili s danou problematikou, kolik školení na téma ADHD absolvovali, jak své znalosti o dané problematice hodnotí a zda své znalosti považují za dostačující pro práci s žáky ADHD. V souvislosti se znalostmi problematiky ze strany respondentů jsem se zaměřila na zkoumání jejich pocitů při přítomnosti žáka s ADHD ve třídě a jejich názor na pozitiva a negativa inkluze žáků s ADHD.

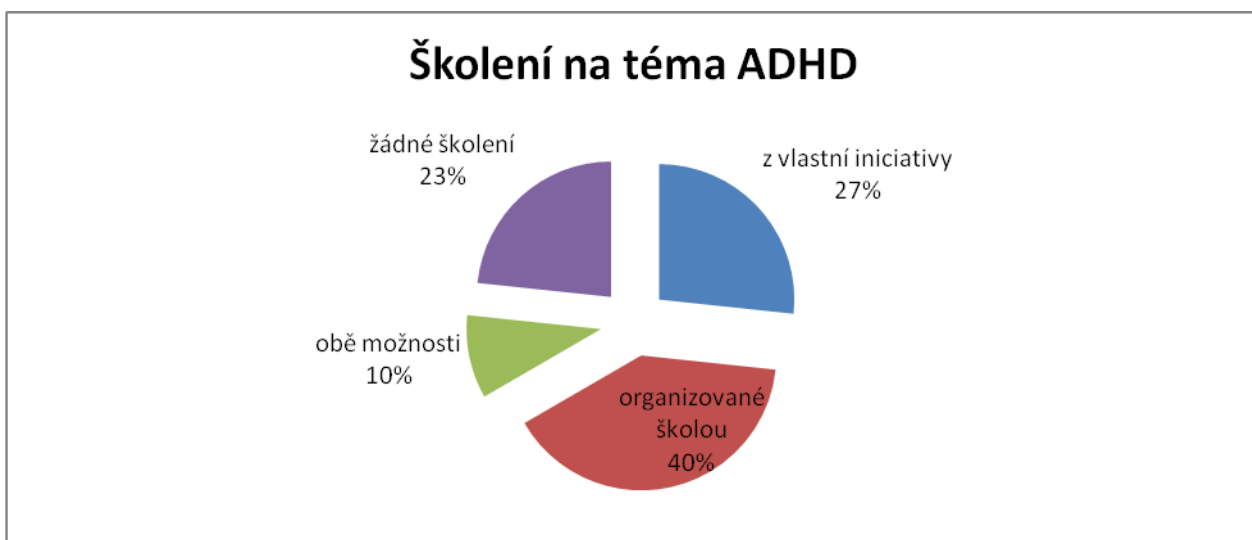
Stanovila jsem si výzkumnou otázku:

O1: Je pro zvládnání práce s žáky s ADHD důležitější délka praxe nebo informovanost o specifikách poruchy ADHD a vhodných postupech pro práci s žáky s ADHD?



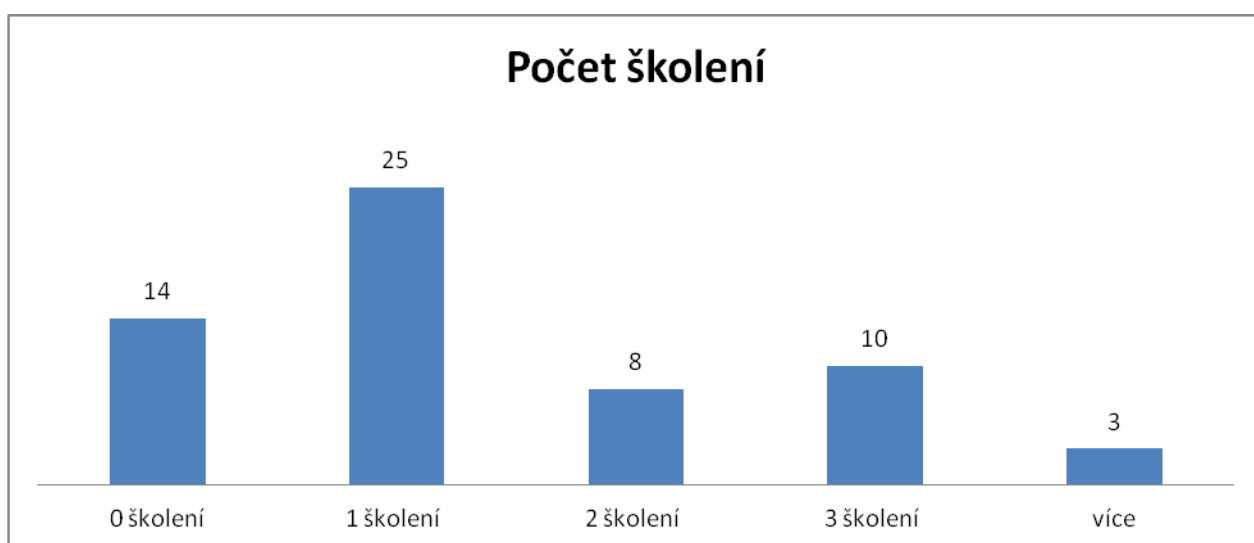
Graf č. 1: Seznámení s problematikou ADHD (N = 60), uveden počet respondentů

Většina respondentů je s projevy ADHD obeznámena. Dalším zajímavým poznatkem bylo, kde se respondenti s pojmem ADHD setkali, z grafu č. 1 vyplývá, že čím delší doba praxe, tím menší frekvence setkání se s pojmem ADHD již při studiu na vysoké škole. Dále lze z grafu vyčíst, že respondenti s délkou praxe 21 a více let se nejčastěji setkávají s ADHD přímo v praxi, dále na školeních a méně často při samostudiu. Respondenti s délkou praxe 11 – 20 let se s pojmem ADHD také setkávají nejčastěji v praxi a na školeních, méně jich pak uvedlo, že se setkali s pojmem ADHD na vysoké škole a stejný počet respondentů uvedl, že se setkali s pojmem ADHD při samostudiu. U respondentů s nejmeší dobou praxe je patrné, že tito už se s pojmem ADHD při studiu na vysoké škole setkali, další vědomosti si doplnili na školení.



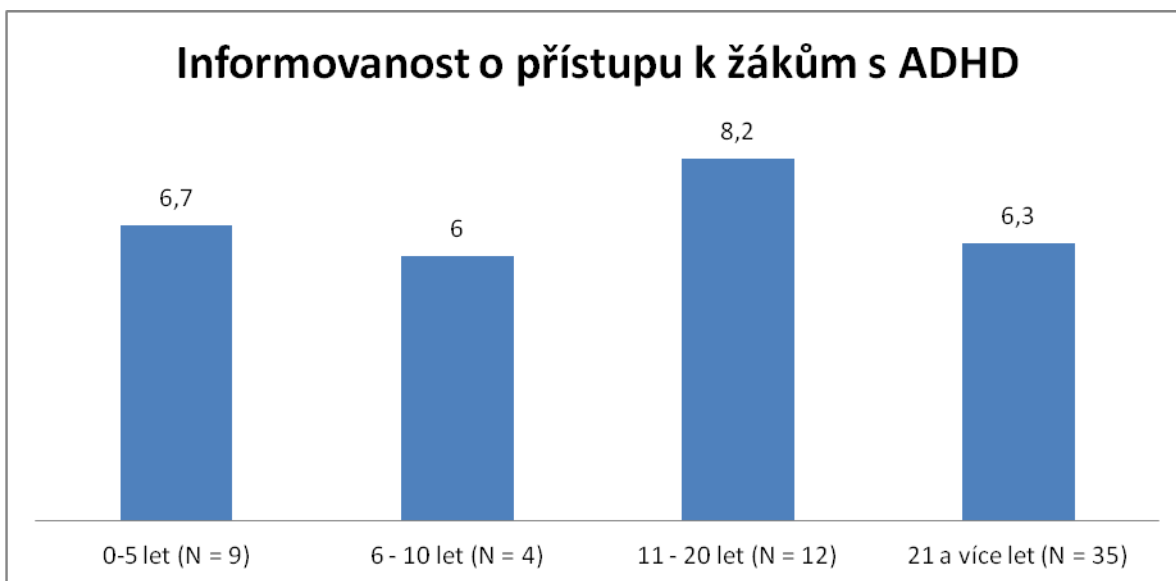
Graf č. 2: Školení na téma ADHD (N = 60)

V souvislosti s informovaností o problematice ADHD mě dále zajímalo, zda se respondenti účastnili školení s danou tematikou a jestli byla návštěva školení realizována z jejich vlastní iniciativy nebo jim školení zajistila škola. Z N =60 se celkem 23% souboru neúčastnilo žádného školení. Ostatní pak navštívili školení na téma ADHD z vlastní iniciativy, organizované školou a zbytek odpověděl, že byli na školení jak z vlastní iniciativy, tak na školení zajištěném školou. Z grafu je jasně patrné, že největší výše patří školení zajištěnému školou. Počet respondentů, kteří se účastnili školení z vlastní iniciativy, však nezůstává výrazně pozadu.



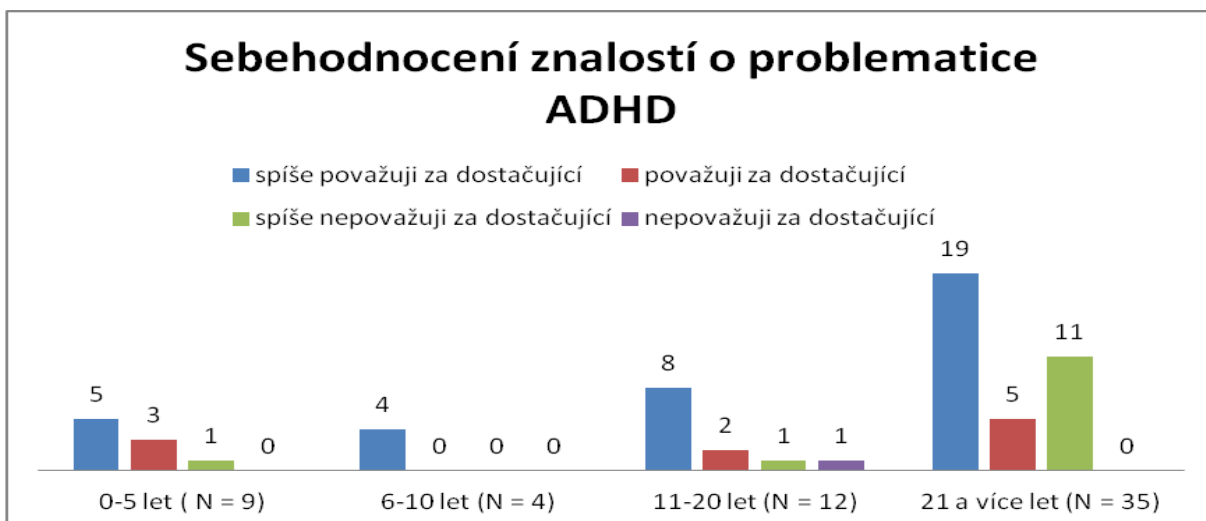
Graf č. 3: Počet školení (N = 60), uveden počet respondentů

Co se týká počtu školení, nejsou čísla výrazně vysoká. V průměru se jedná o počet 1,3 školení na téma ADHD.



Graf č. 4: Informovanost o přístupu k žákům s ADHD ve třídě, průměrné hodnoty přidělené N = 60 (0 – nejsem informován, 10 – jsem plně informován)

Další otázkou, kterou jsem respondentům položila, jsem se snažila zjistit, jak by ohodnotili svou informovanost o vhodném přístupu k žákům s ADHD ve třídě. Z důvodů výše uvedených, a to zkoumání připravenosti pedagogů na inkluzi žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami, jsem rozdělila respondenty do skupin podle délky praxe. Zajímavé je, že nejlépe svou informovanost ohodnotili respondenti s délkou praxe 11 – 20 let, tedy skupina, která se s pojmem ADHD setkala již při studiu, následně v praxi a absolvovala i školení. Nejhůře se ohodnotila skupina s praxí 6 – 10 let. Dále skupina s praxí 21 a více let, tito nabírají zkušenosti hlavně v praxi, při studiu na vysoké škole nebyli na inkluzi připraveni. Respondenti s nekratší praxí pak mají výhodu, že již při studiu na vysoké škole se s integrací žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami počítalo.



Graf č. 5: Sebehodnocení znalostí o problematice ADHD pro práci s žákem s ADHD (N = 60), uveden počet respondentů

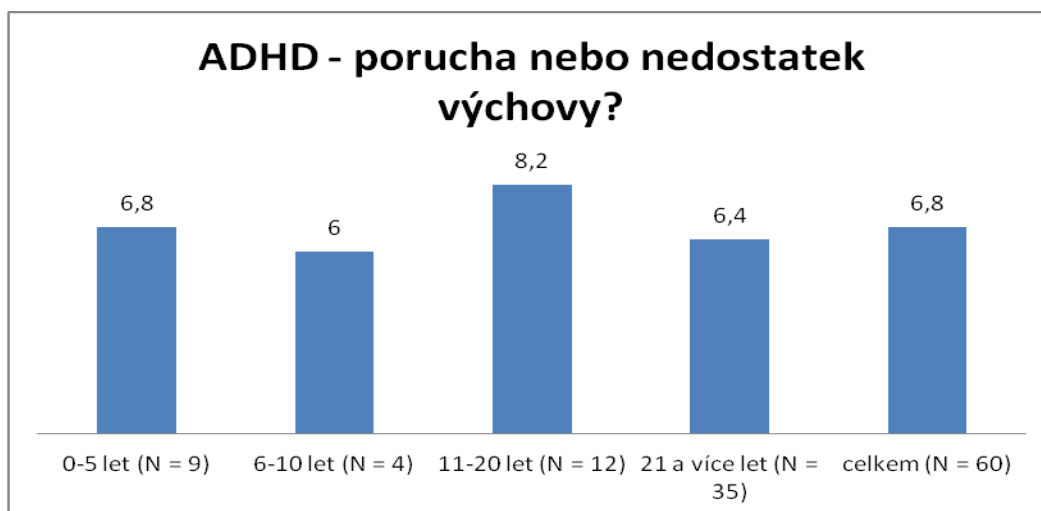
V dalším bodě mého dotazníku jsem se zajímala o to, zda respondenti považují své znalosti o problematice ADHD pro práci s žákem za dostačující. Opět jsem rozdělila respondenty do čtyř skupin dle délky jejich praxe. Můžu konstatovat, že většina respondentů považuje své znalosti za dostačující, ve všech skupinách převažuje spíše souhlasné stanovisko. Respondentů, kteří považují své znalosti za nedostatečné je výrazně méně, než těch, kteří se svými znalostmi dané problematiky nejsou spokojeni. Největší pochybnosti mají o svých znalostech dané problematiky respondenti ze skupiny s délkou praxe 21 a více let.

Přijímání přítomnosti žáka s ADHD ve třídě	Délka praxe ve školství			
	0-5 let (N=9)	6 - 10 let (N=4)	11 - 20 let (N = 12)	21 a více let (N = 35)
svou práci zvládám bez problémů	1	0	0	8
svou práci zvládám bez problémů + přítomnost žáká vnímám jako rušivý element	0	0	0	5
přítomnost žáká vnímám jako rušivý element	4	3	0	18
přítomnost žáká vnímám jako silně rušivý element	3	0	5	4
ztrácím chuť do práce	0	0	1	0
přítomnost žáká vnímám jako silně rušivý element + ztrácím chuť do práce	0	0	3	0
náročné	1	1	3	0

Tabulka č. 1: Přijímání přítomnosti žáka s ADHD ve třídě (N = 60), uveden počet respondentů

Na otázku, jak přijímají pedagogové žáky s ADHD ve třídě se mi dostalo rozličných odpovědí. Největší zastoupení však měla reakce respondentů, že vnímají žáka s ADHD jako rušivý element. Tato odpověď byla nejčastější spolu s odpovědí, že vnímají takovéto žáky jako silně rušivý element. Ve skupině respondentů s délkou praxe do pěti let uvedlo pouze 11% dotázaných, že svou práci zvládá bez obtíží, pro zbytek skupiny je přítomnost žáka s projevy ADHD ve třídě rušivá až silně rušivá a pro zbytek náročná. Skupina respondentů s délkou praxe do 10 let vnímá přítomnost žáka s ADHD ve třídě negativně. Nejhůře však vnímá přítomnost žáka skupina respondentů s délkou praxe do dvaceti let, zde se neobjevila žádná pozitivní reakce, až 50% respondentů uvedlo, že ztrácí chuť do práce. Zbytek vnímá přítomnost žáka s ADHD ve třídě jako rušivý až silně rušivý element. Poslední skupina respondentů s délkou praxe přes dvacet jedna let je na tom podstatně lépe, 37% procent respondentů uvedlo, že svou práci zvládá bez obtíží, i když je pro ně ve 14 % žák s projevy ADHD rušivým elementem. Zbytek skupiny vnímá žáky s ADHD jako rušivý až silně rušivý element.

S ohledem na přijímání žáka s ADHD učiteli mě zajímalo, jak pohlíží na žáky s ADHD, zda jsou přesvědčeni o tom, že se jedná ve většině případů diagnostikovaných dětí opravdu pouze o poruchu chování nebo jsou zde naopak patrné i projevy nedostatečné výchovy. K vyjádření názoru respondentů jsem užila škálovací otázky, kde na stupnici od nuly do deseti měli vyjádřit své přesvědčení, přičemž nejvyšší hodnota znamenala, že jsou patrné projevy nedostatku výchovy.



Graf č. 6: ADHD – porucha nebo nedostatek výchovy? Průměrné hodnoty přidělené N = 60 (0 – porucha, 10 – nedostatek výchovy)

Z grafu jasně vyplývá, že většina respondentů se ve svých odpovědích pohybovala za polovinou, tedy v průměru za hodnotou šest. Jednoznačně lze říci, že se většina respondentů přiklání k názoru, že s poruchou ADHD je často spojena i nedostatečná výchova, dle jejich názoru se nejedná čistě jen o porucu chování, kterou dítě nedokáže ovlivnit. Působí zde i faktor nedostatečné neboli nezvládnuté výchovy. O tomto jevu je pak nejvíce přesvědčena skupina s délkou praxe 11 – 20 let, která ohodnotila tuto otázku průměrnou hodnotou 8,2.

7.5.2. Názory pedagogů na inkluzi žáků s ADHD

V rámci mého výzkumu jsem se dále zaměřila na zjištění názoru respondentů na negativa a pozitiva inkluze. Stanovila jsem výzkumnou otázku:

O2: Vnímají zkušenější pedagogové negativněji inkluzi žáků s ADHD než učitelé začínající?

Nejprve jsem se zaměřila na negativa inkluze. Respondentům jsem nabídla 5 možností, které považuji s ohledem na prostudování odborné literatury za negativní jevy v rámci inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto bodě dotazníku jsem využila škálovací otázku, kdy respondenti měli ohodnotit každou možnost na stupnici od 0 do 10. Jevy, které nevnímají jako negativní, měli hodnotit nulou, přičemž jevy, které vnímají jako silně negativní, měli hodnotit desítkou. Opět jsem respondenty rozdělila do skupin podle délky praxe, jelikož předpokládám, že zkušenosti pedagogů ovlivňují i jejich názor na inkluzi žáků s ADHD.

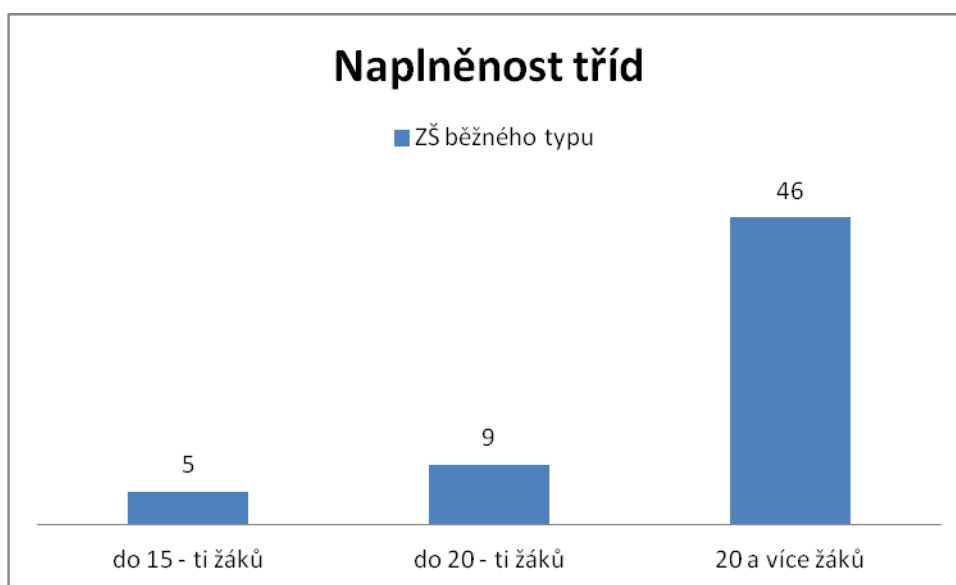
	Délka praxe ve školství				celkové průměrné hodnoty
	0 - 5 let (N =9)	6 - 10 let (N = 4)	11 - 20 let (N = 12)	21 a více let (N = 35)	
Nedostatek informací ohledně přístupu k žákovi	3	3	4,7	3,7	3,6
Vysoký počet žáků ve třídě	7,5	8,5	8,7	8,5	8,3
Časová náročnost na přípravu vyučovacích hodin	5,2	7,5	7,3	4,6	6,2
Psychická náročnost	6,9	7,7	9,5	8	8
Větší pozornost věnovaná žákovi s ADHD na úkor ostatních žáků	7,3	8,2	8,3	7	7,8

Tabulka č. 2: Negativa inkluze žáků s ADHD, průměrné hodnoty přidělené N = 60 (0 – nevnímám jako negativní, 10 – vnímám jako silně negativní)

K samotnému vyhodnocení této otázky uvádím, že bez ohledu na délku praxe, se většina respondentů shodla v tom, že největším negativem v rámci inkluze je vysoký počet žáků ve třídě. Průměrná hodnota všech skupin je 8,3. Je tedy zřejmé, že bez ohledu na délku praxe, považují všichni respondenti vysoký počet žáků za silně negativní jev pro hladký průběh inkluze. Dalším silným negativem je, že práce s žáky s ADHD je psychicky náročná, nejvyšší průměrnou hodnotu tomuto jevu pak přidělila skupina s délkou praxe 11 – 20 let, přičemž průměrná hodnota této skupiny byla 9,5. Psychická náročnost se však jako negativní jev projevila ve všech skupinách. Nejnižší průměrnou hodnotu v rámci kategorie psychické náročnosti uvedla skupina s nejnižší délkou praxe, což může být způsobeno zatím krátkou praxí ve školství, entuziasmem a dosud neopotřebovaným elánem.

Dalším jevem, který většina respondentů vnímá silně negativně, a to s průměrnou hodnotou 7,7 je skutečnost, že je větší pozornost ze strany pedagoga věnována žákovi s ADHD na úkor ostatních žáků.

Časová náročnost na přípravu hodin je negativně vnímána hlavně respondenty s délkou praxe 6 – 20 let, ti ohodnotili v průměru 7,5 a 7,3. Ostatní dvě skupiny vnímají lehce negativně. U pedagogů s praxí nad 21 let není příprava na hodinu vnímána tak negativně jako u ostatních skupin.



Graf č. 6: Naplněnost tříd (N = 60), uveden počet respondentů

V souvislosti s hodnocením negativních jevů inkluze žáků s ADHD uvádím výsledky týkající se naplněnosti tříd N = 60. Co se týká naplněnosti tříd ve školách, pak 77 %

respondentů učí ve třídách, které mají větší počet žáků než 20, 15 % respondentů učí ve třídách, které mají do 20 – ti žáků a pouhých 5 % respondentů odpovědělo, že učí ve třídách, kde je počet žáků menší než 15.

Pozitiva inkluze	Délka praxe ve školství				celkový průměr
	0 - 5 let	6 - 10 let	11 - 20 let	21 a více let	
třídy mohou být rozděleny na menší skupinky, kterým se učitelé a asistenti budou moci lépe věnovat	5,9	5,2	3,7	4	4,3
děti se naučí lépe rozumět sami sobě a ostatním	5,8	4,7	4	5,4	5,1
inkluze rozvíjí u dětí empatii a sociální inteligenci, která se dá prokazatelně naučit běžnou každodenní interakcí v podnětném prostředí	7	3	4	4,8	4,8
bude jim umožněno plnohodnotné vzdělání v různorodém kolektivu	5,9	7	3	4,3	4,5
integrací se dá předcházet diskriminaci	5,6	7,7	2	4,2	4,2

Tabulka č. 3: Pozitiva inkluze žáků s ADHD, průměrné hodnoty přidělené N = 60 (0 – nevnímám jako pozitivní, 10 – vnímám jako silně pozitivní)

V dalším bodě mého výzkumu jsem se zaměřila na pozitiva inkluze a jejich posouzení respondenty. Opět jsem nabídla respondentům pět možností, které v souladu s odbornou literaturou považuji za pozitiva inkluze a pomocí škálovací otázky jsem respondenty nechala ohodnotit, do jaké míry nabízené možnosti takto vnímají. Na stupnici od nuly do deseti mohli zvolit u každé možnosti hodnotu, přičemž 0 – nevnímám jako pozitivní, 10 – vnímám jako silně pozitivní. Pro přehlednost jsem respondenty ponechala v již dříve použitých skupinách.

Z tabulky vyplývá, že obecně nikdo z respondentů nepovažuje žádnou z nabízených možností za výrazně pozitivní. V průměru hodnotili vybrané možnosti hodnotou 5. Vybrala jsem k okomentování tedy pouze možnosti, které někteří respondenti vnímají více pozitivně. Fakt, že inkluze rozvíjí u dětí empatii a sociální inteligenci, která se dá prokazatelně naučit běžnou každodenní interakcí v podnětném prostředí, ohodnotili jako pozitivní, průměrnou hodnotou 7, respondenti ze skupiny s délkou praxe do 5 let. Dále respondenti hodnotili pozitivně fakt, že dětem bude umožněno plnohodnotné vzdělání v různorodém kolektivu a fakt, že integrací se dá předcházet diskriminaci. Takto hodnotili respondenti ze skupiny s délkou praxe 6 – 10 let a to průměrnou hodnotou 7 a 7,75.

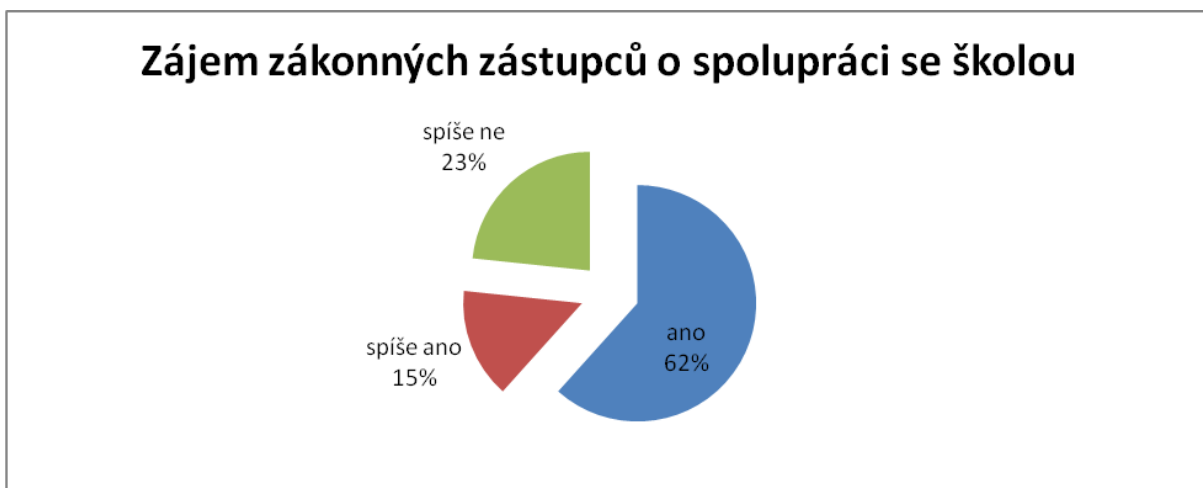
7.5.3. Spolupráce zákonných zástupců žáků s ADHD se školou

V odborné literatuře je uváděno, že důležitým faktorem pro úspěšnost integrace a inkluze žáků s ADHD je kromě dalšího i spolupráce zákonných zástupců se školou.

Pro ověření jsem stanovila výzkumnou otázku:

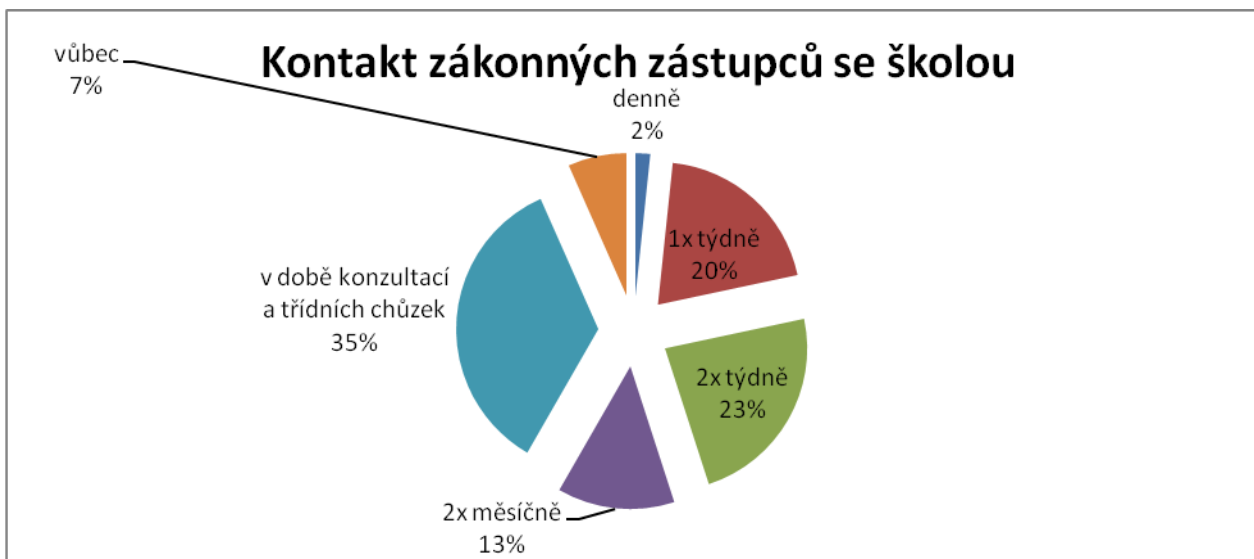
O3: Je pravidlený kontakt školy a zákonných zástupců žáků s ADHD považován ze strany pedagogů za přínosný?

Zajímalo mě, zda zákonní zástupci žáků s ADHD vůbec o tuto spolupráci mají zájem. Dostalo se mi uspokojivých odpovědí, 77 % respondentů s v této otázce vyjádřilo kladně.



Graf č. 7: Zájem zákonných zástupců o spolupráci se školou (N = 60)

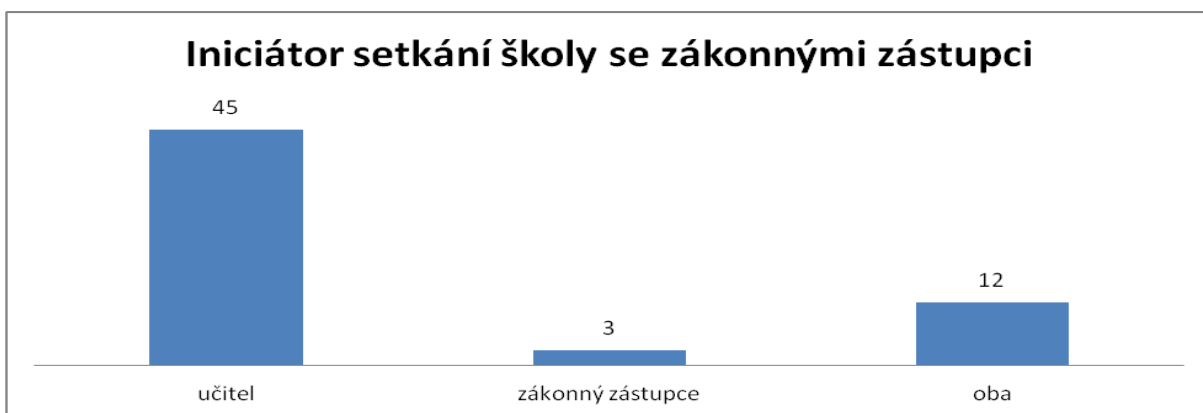
Se zájmem zákonných zástupců o spolupráci se školou souvisí otázka, jak častá tato spolupráce je, případně byla. Zjištěné uvádím v grafu níže.



Graf č. 8: Kontakt zákonných zástupců se školou (N = 60)

Z grafu č. 8 plyne, že zákonní zástupci mají poměrně velký zájem o spolupráci se školou. Pouze 7% respondentů se neseťkává či neseťkávalo se zákonnými zástupci vůbec a 35% respondentů se seťkává či seťkávalo se zákonnými zástupci v době konzultací a třídních schůzek. Zbytek dotázaných je/byl v poměrně pravidelném kontaktu se zákonnými zástupci žáků s ADHD.

S kontaktem školy a zákonných zástupců souvisí i otázka, kdo zpravidla je nebo byl iniciátorem těchto setkání. Z grafu č. 10 jasně plyne, že převažuje iniciativa na straně učitele. Pozitivní však zůstává, že zákonní zástupci vůbec mají zájem spolupracovat se školou. Iniciativu ze strany učitelů v této věci shledávám naprosto logickou, jelikož učitel nejlépe ví, kdy je třeba kontaktovat rodiče, zda je kontakt přínosný a potřebný.



Graf č. 9: Iniciátor setkání školy se zákonným zástupcem (N = 60), uveden počet respondentů

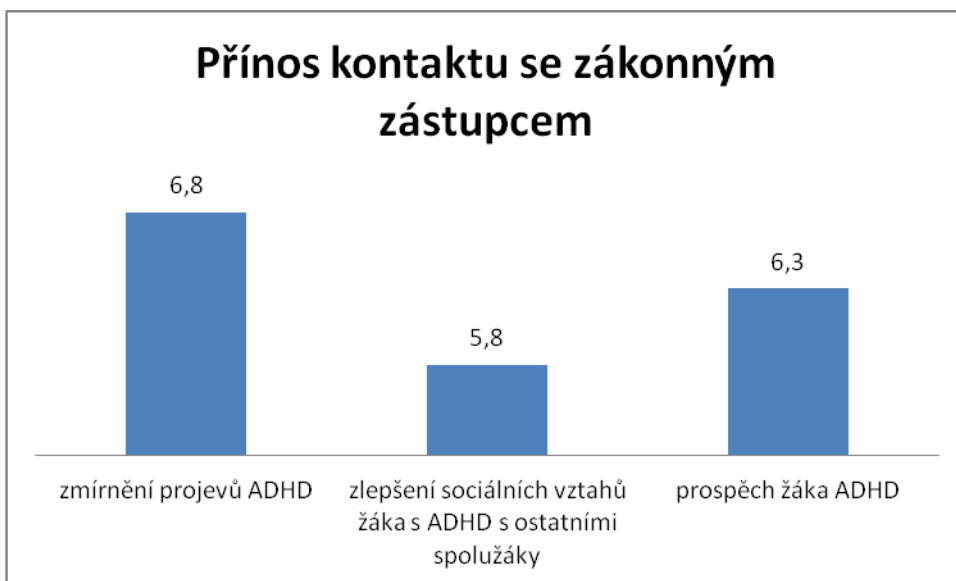
V rámci spolupráce školy s rodinou mě zajímalo jaká témata při setkáních školy a zákonných zástupců převažují. Respondentům jsem nabídla sedm témat k seřazení podle frekvence výskytu. Pomocí stupnice od nuly do deseti měli každé téma ohodnotit, zda se neprobírá vůbec nebo se probírá vždy.

Probíraná témata při setkání školy a zákonných zástupců	hodnota
prospěch žáka	7,4
doporučení jak pracovat s dítětem při přípravě na výuku	6,6
chování žáka k pedagogickým pracovníkům	7,3
chování žáka ke spolužákům	8
nespokojenost zákonných zástupců se vzdělávacím přístupem učitelů k osobě žáka	4,2
nevhodné chování spolužáků k osobě žáka	5,2
nespokojenost zákonných zástupců žáka s výchovným přístupem učitelů k osobě žáka	3,4

Tabulka č. 4: Probíraná témata při setkání školy a zákonných zástupců, průměrné hodnoty přidělené N = 60 (0 – neprobírá se vůbec, 10 – probírá se vždy)

Jak je z tabulky patrné, pak nejčastějším tématem při setkání zákonných zástupců se školou je chování žáka k ostatním spolužákům, následuje probírání prospěchu žáka, a na třetím místě je chování žáka k pedagogickým pracovníkům. Nejméně probíraným tématem je nespokojenost zákonných zástupců žáka se vzdělávacím přístupem učitelů k osobě žáka.

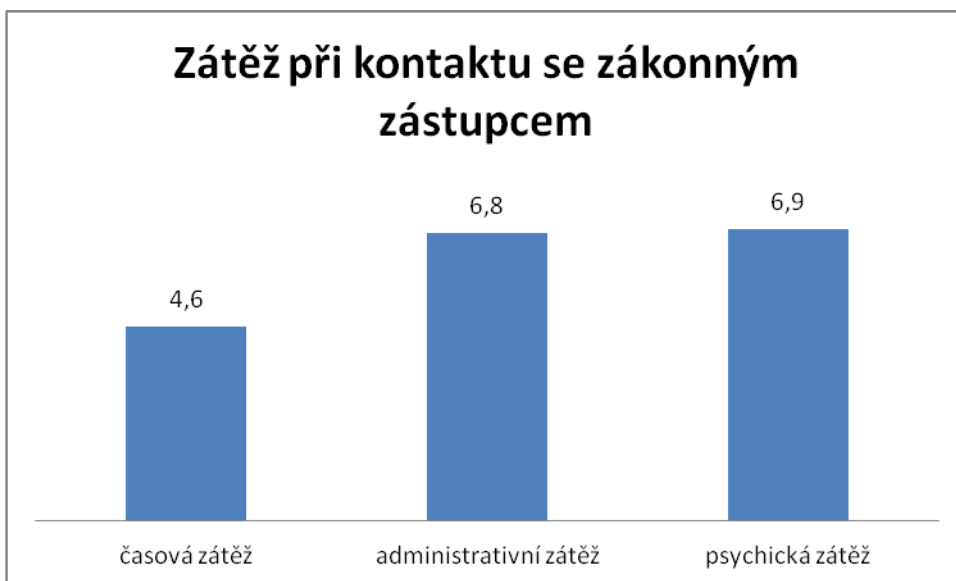
Na místě je další otázka, spatřují-li pedagogové v kontaktu se zákonnými zástupci nějaký přínos co se týká zlepšení prospěchu, sociálních vztahů ve třídě a prospěchu žáka.



Graf č. 10: Přínos kontaktu se zákonným zástupcem, průměrné hodnoty přidělené N = 60 (0 – kontakt není přínosný, 10 – kontakt je velmi přínosný)

Respondenti spatřují největší přínos kontaktu se zákonným zástupcem ve zmírnění projevů ADHD. Hodnota, kterou přidělili této možnosti je v průměru 6,8. Nelze tedy jednoznačně říci, že by respondenti považovali kontakt se zákonnými zástupci za velmi přínosný, hodnoty odpovědí se pohybovaly kolem středu, nicméně troufám si říci, že zaujmají spíše neutrální postoj k těmto setkáním. Pokud mluvíme o zlepšení sociálních vztahů ve třídě, dochází po kontaktu s rodiči k méně výrazné změně.

V další otázce jsem se zabývala tím, zda je pro respondenty kontakt se zákonnými zástupci zatěžující a v čem tuto zátěž spatřují. Opět jsem využila možnosti předem dané a k jejich ohodnocení jsem využila stupnici.



Graf č. 11: Zátěž při kontaktu se zákonným zástupcem, průměrné hodnoty přidělené N = 60 (0 – bez zátěže, 10 – nejvíce zatěžující)

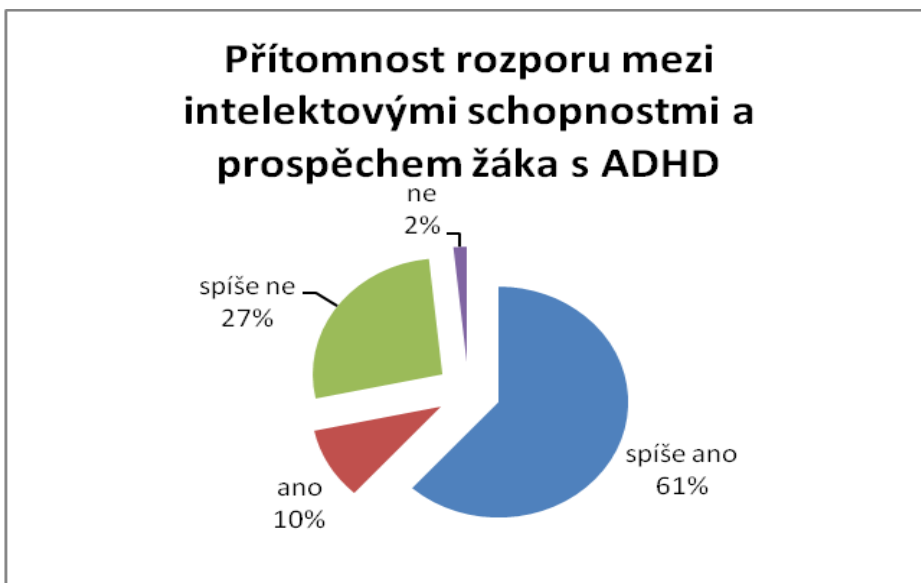
Respondenti se vyjádřili k otázce, zda je pro ně kontakt se zákonným zástupcem zatěžující následovně, největší zátěž spatřují v tom, že se jedná o psychicky náročná setkání, dále je pro ně zatěžující administrativa s tím spojená a na posledním místě, tedy nejmenší zátěž pro ně představuje čas, který se zákonnými zástupci stráví.

9.5.4. Žák s ADHD a vyučování z pohledu pedagogů

Další část mého dotazníku se týkala hodnocení přítomnosti žáka s projevy ADHD a jeho vnímání respondenty ve vyučování. Pokusila jsem se zjistit, zda žáci s ADHD ovlivňují značnou měrou celkovou atmosféru ve třídě, zda je pro respondenty přítomnost žáka ve vyučování zvladatelná. Dále mě zajímalo, v čem mohou žáci s ADHD a jejich projevy ovlivnit kvalitu výuky. Stanovila jsem následující výzkumnou otázku:

O4: Mohou mít projevy ADHD ve třídě vliv na kvalitu výuky a kvalitu práce ostatních spolužáků?

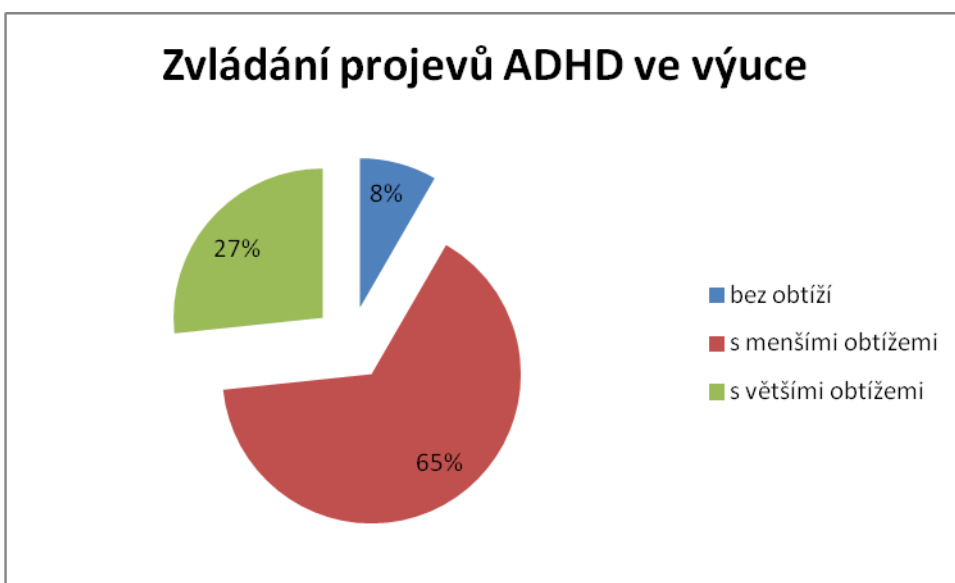
První otázka z této části dotazníku se zabývala možností rozporu mezi intelektovými schopnostmi žáka s ADHD a jeho školními výkony.



Graf č. 12: Přítomnost rozporu mezi intelektovými schopnostmi a prospěchem žáka s ADHD (N =60)

Většina respondentů se přiklání k názoru, že dochází k rozporu mezi intelektovými schopnostmi a školními úspěchy žáka s ADHD, jak vyplývá z grafu č. 12.

Pro učitele je nelehkým úkolem zvládnout plně obsazenou třídu s žákem s projevy ADHD a zároveň se nerušeně věnovat výuce aniž by ji negativním způsobem ovlivnili. Z tohoto důvodu mě zajímalo, jaký názor na výše uvedené mají samotní pedagogové, jak situace ve třídě, kdy žák s ADHD projevuje svůj neklid, zvládají.



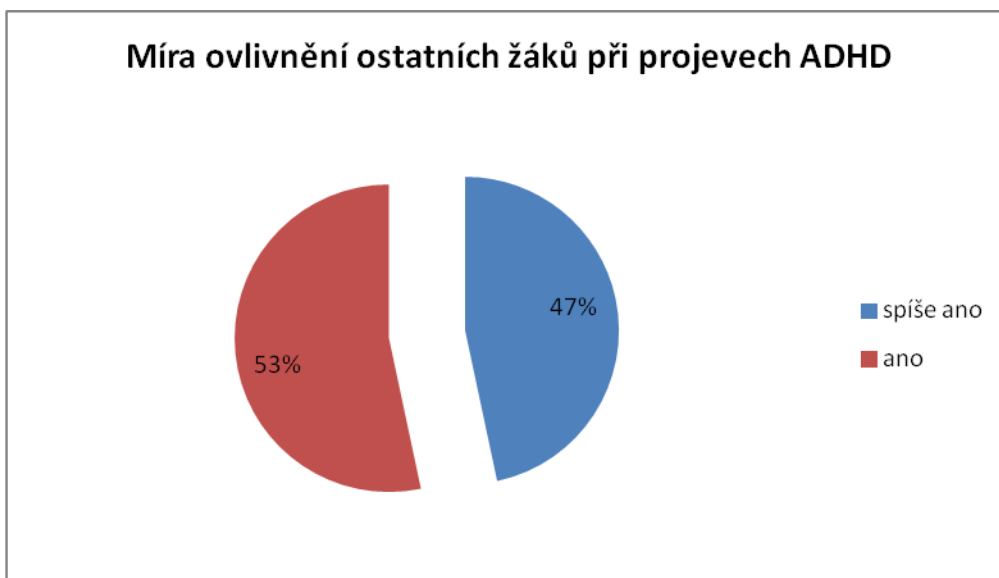
Graf č. 13: Zvládání projevů ADHD ve výuce (N = 60)

Většina respondentů uvedla, že žáky s projevy ADHD ve výuce zvládají s menšími obtížemi a to 65% dotázaných, s většími obtížemi zvládá přítomnost žáka s projevy ADHD ve výuce 27% respondentů a pouhých 8% respondentů nemá žádné potíže s přítomností žáka s projevy ADHD ve třídě.



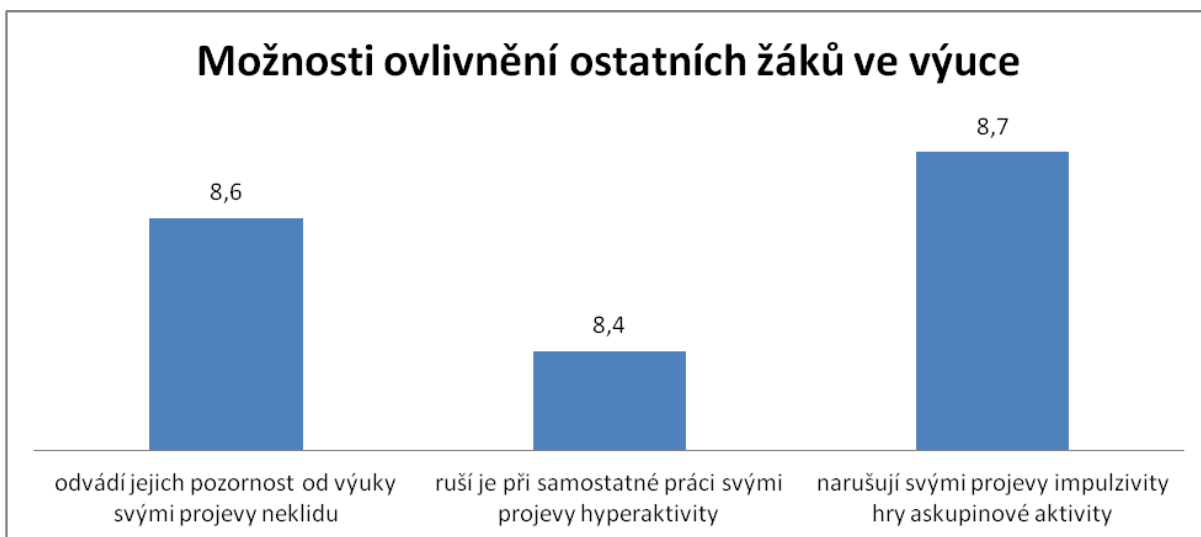
Graf č. 14: Schopnost věnovat se výuce při projevech ADHD bez jejího negativního ovlivnění (N = 60)

Se zvládáním projevů ADHD ve výuce souvisí i to, zda tyto projevy mohou negativně výuku ovlivnit, zpomalit, znemožnit. Zda jsou učitelé schopni se při projevech ADHD plně výuce věnovat. Odpověď na položenou otázku nám pomůže odhalit graf č. 14. Odpovědi respondentů nejsou zcela jednoznačně nakloněny ani pozitivním ani negativním směrem. Polovina respondentů je schopna zvládat výuku bez jejího narušení, přičemž převládá odpověď spíše jsem schopen. Druhá polovina respondentů přiznala, že ji činí potíže zvládnout výuku bez narušení při projevech ADHD. Je zřejmé, že v této otázce se respondenti zcela neshodnou a záleží na každém jednotlivci, jak se s přítomností žáka s projevy ADHD ve třídě vyrovná.



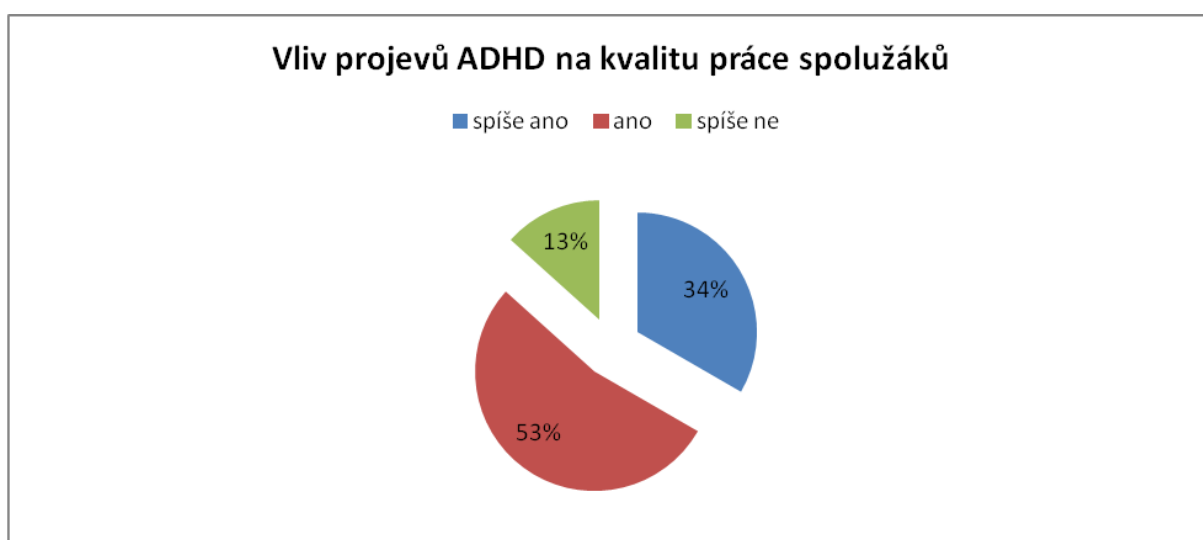
Graf č. 15: Míra ovlivnění ostatních žáků při projevech ADHD (N = 60)

Skutečnost, že žáci s projevy ADHD dokáží ovlivnit výuku, jsem demonstrovala v předchozím odstavci. V dalším bodě dotazníku mě zajímal názor učitelů na možnost, že žáci s ADHD při jejich projevech neklidu mohou ovlivnit ostatní spolužáky ve vyučování. Odpovědi se mi dostalo pouze kladných, 53% respondentů je přesvědčeno, že žáci s ADHD svými projevy neklidu ovlivňují ostatní spolužáky ve vyučování a 47% respondentů tvrdí, že žáci s ADHD svými projevy spíše mohou ovlivnit ostatní spolužáky ve vyučování.



Graf č. 16: Možnosti ovlivnění ostatních žáků ve výuce, průměrné hodnoty přidělené N = 60 (0 – vůbec, 10 – vždy)

Vzhledem k předpokladu kladné odpovědi na otázku, zda žáci s ADHD mohou svými projevy neklidu ovlivnit ve vyučování ostatní spolužáky, jsem se zabývala způsoby, jakými pozornost ostatních žáků odvádí. Respondentům jsem nabídla 3 možnosti, které mohli na stupnici od nuly do deseti ohodnotit, dále jsem ponechala čtvrtou možnost otevřenou, ale nikdo z respondentů tuto otevřenou otázku nevyplnil. Respondenti ohodnotili nevyšší průměrnou hodnotou tvrzení, že tito žáci narušují svými projevy impulzivitu hry a skupinové aktivity, tedy způsob, kterým ovlivňují žáci s projevy ADHD ostatní spolužáky nejvíce a nejčastěji. Na druhé místo zařadili skutečnost, že tito žáci odvádí pozornost ostatních žáků od výuky svými projevy neklidu. Nejméně časté, avšak s poměrně vysokou průměrnou hodnotou je rušení ostatních žáků projevy hyperaktivity při samostatné práci.



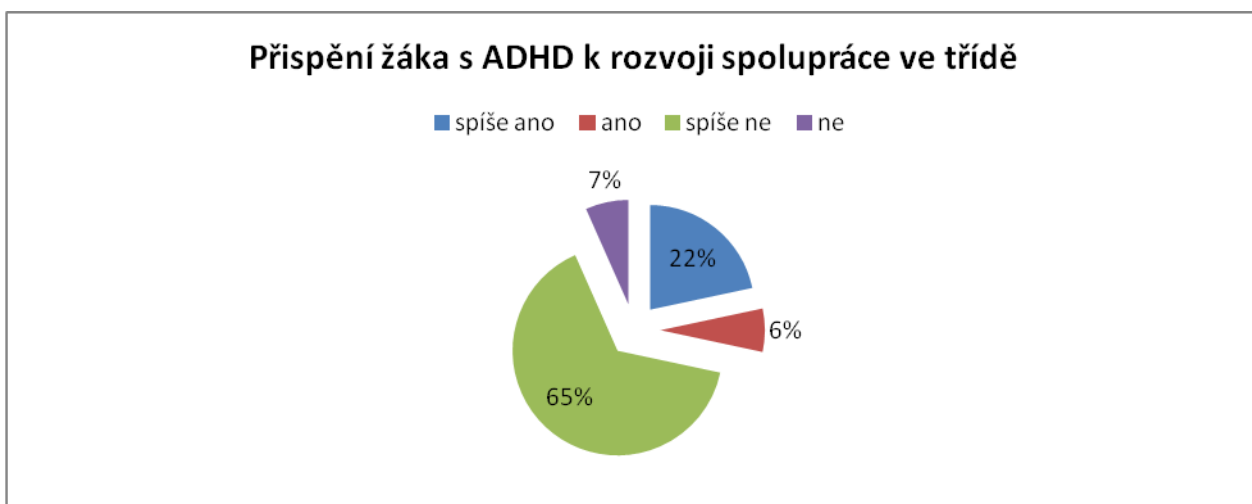
Graf č. 17: Vliv projevů ADHD na kvalitu práce spolužáků (N = 60)

Existuje zde možnost, že projevy žáků s ADHD mohou mít vliv na kvalitu práce ostatních žáků. Tuto eventualitu jsem se rozhodla prověřit další otázkou , když jsem dostala od 87% respondentů převážně kladnou odpověď. Zbýlých 13% respondentů je spíše přesvědčeno o tom, že projevy žáků s ADHD nemají vliv na kvalitu práce ostatních spolužáků.

Možnosti ovlivnění kvality práce ostatních žáků	hodnocení
nedostatek klidu na samostatnou práci	8
zaměstnává učitele na úkor ostatních žáků	8
negativní atmosféra ve třídě	7

Tabulka č. 5: Možnosti ovlivnění kvality práce ostatních žáků, průměrné hodnoty přidělené N = 60 (0 – vůbec, 10 – vždy)

Dalším zkoumaným jevem bylo, v čem konkrétně respondenti spatřují vliv na kvalitu práce žáků při projevech ADHD. Zde respondenti hodnotili na stupnici od nuly do deseti nabízené možnosti. Největší vliv na kvalitu práce spatřují v nedostatku klidu na samostatnou práci a v tom, že žáci s ADHD a jejich projevy zaměstnávají učitele na úkor ostatních žáků. Této možnosti přidělili průměrnou hodnotou 8, mají tedy za to, že tento jev je poměrně častý. Negativní atmosféře ve třídě přidělili průměrnou hodnotu 7.



Graf č. 18: Příspěvní žák s ADHD k rozvoji spolupráce ve třídě (N = 60)

Možnosti příspěvní žák s ADHD k rozvoji spolupráce ve třídě	hodnocení
vzájemná pomoc mezi spolužáky	4,6
tolerance	5,3
empatie	4,8

Tabulka č. 6: Možnosti příspěvní žák s ADHD k rozvoji spolupráce ve třídě, průměrné hodnoty přidělené N = 60 (0 – vůbec, 10 – naprosto)

Zajímalo mě, zda dochází k rozvoji spolupráce ve třídě, kde je přítomen žák s projevy ADHD. Na tuto otázku se mi dostalo od respondentů převážně zamítavých odpovědí, 65% respondentů je názoru, že přítomnost žáka s projevy ADHD ve třídě spíše nepřispívá k rozvoji spolupráce ve třídě a 7% respondentů tuto možnost vůbec nepřipouští. Zbytek je přesvědčen o opaku, z toho pouze 6% respondentů odpovědělo, že žák s ADHD přispívá k rozvoji spolupráce ve třídě.

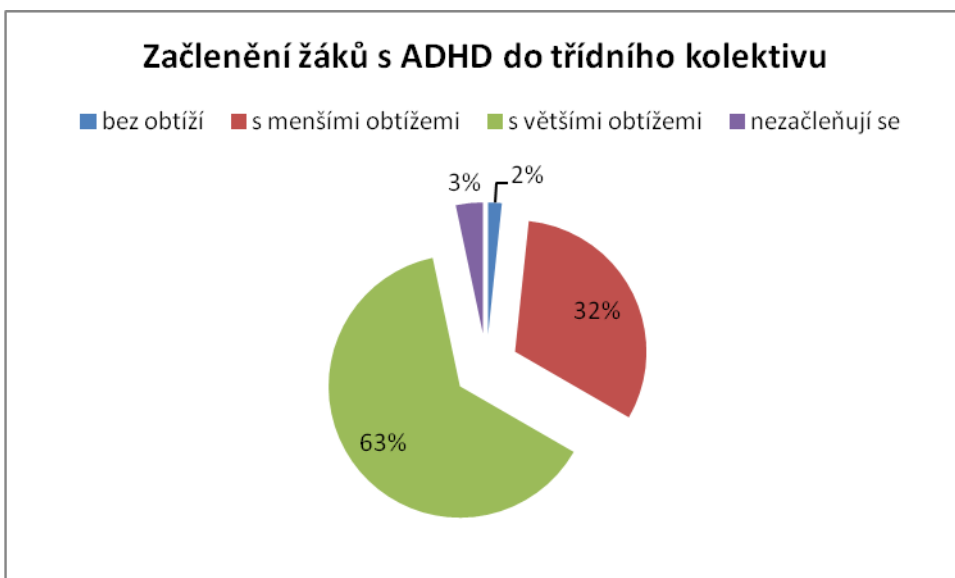
Pokud se zaměříme na to, jak konkrétně může přítomnost žáka s projevy ADHD přispět k rozvoji spolupráce ve třídě, pak se respondenti nejvíce přiklání k větší míře tolerance a empatie a na posledním místě k vzájemné pomoci mezi spolužáky. Přidělené průměrné hodnoty nabízených možností nebyly vysoké, pohybovaly se okolo středu stupnice.

9.5.5. Žák s ADHD a třídní kolektiv z pohledu pedagogů

V poslední části dotazníku jsem zkoumala názor pedagogů na začlenění žáka s poruchou ADHD do třídního kolektivu. Mým hlavním cílem je zjistit, zda jsou tito žáci schopni začlenit se do třídního kolektivu, jak je vnímají respondenti v rámci třídního kolektivu, jestli zde hrozí odmítání ostatními spolužáky, v čem spatřují hlavní úskalí začlenění žáků s ADHD do třídního kolektivu a také jaký je postoj žáků s ADHD k ostatním spolužákům.

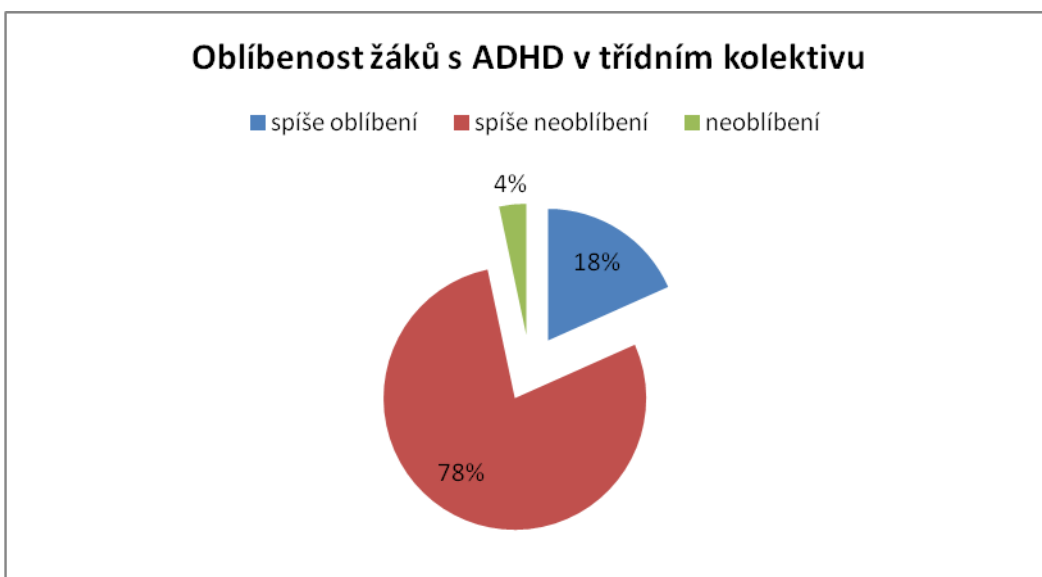
Stanovila jsem si poslední výzkumnou otázku:

O5: Kolik procent pedagogů souhlasí s tím, že žáci s ADHD jsou začleňováni do kolektivu s velkými obtížemi?



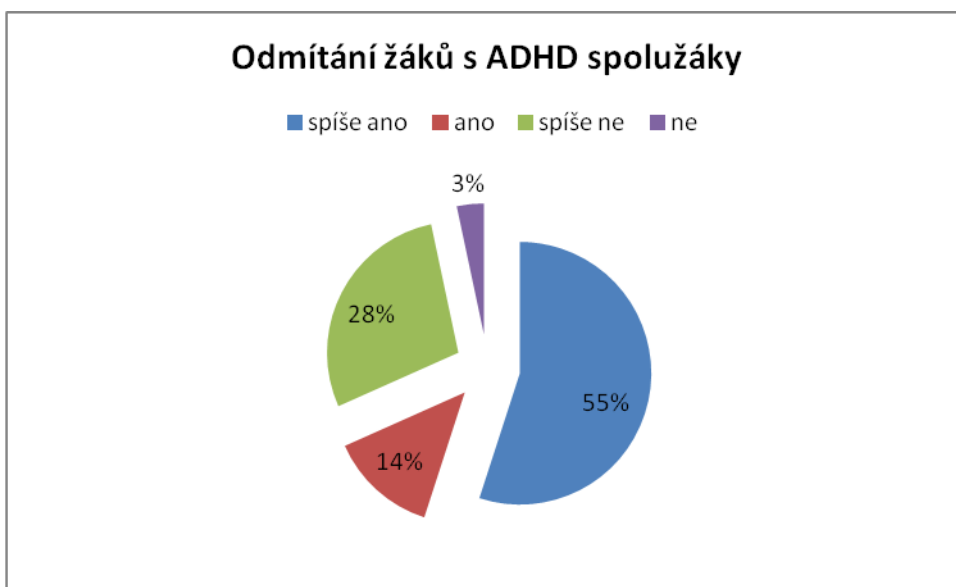
Graf č. 19: Začleňování žáků s ADHD do třídního kolektivu (N = 60)

Na otázku, jak se žáci s ADHD začleňují do třídního kolektivu měli respondenti vybrat ze čtyř nabízených možností. Největší počet respondentů, celých 63% odpovědělo, že se tito žáci začleňují s většími obtížemi, další početnou skupinou se 32% byli respondenti s názorem, že se žáci s ADHD začleňují do třídního kolektivu s menšími obtížemi. Pouze 2% respondentů jsou přesvědčena o tom, že se žáci s poruchou ADHD začleňují do třídního kolektivu bez obtíží a naopak 3% respondentů si myslí, že se žáci s ADHD nezačleňují vůbec.



Graf č. 20: Oblíbenost žáků s ADHD v rámci třídního kolektivu (N = 60)

Další graf nám ukazuje oblíbenost žáků s ADHD v rámci třídního kolektivu, samozřejmě z pohledu pedagogů. Pedagog sám není součástí kolektivu, nemůže do něj tedy proniknout a zjistit přesné pocity každého jednotlivce, je však dobrým pozorovatelem ve své třídě nebo by alespoň měl být. Proto i názor pedagoga považuji za relevantní při posouzení oblíbenosti dětí s poruchou chování. Z průzkumu bohužel plyne, že žáci s ADHD příliš oblíbení nejsou, přes 80% respondentů se v tomto ohledu vyjádřilo negativně.



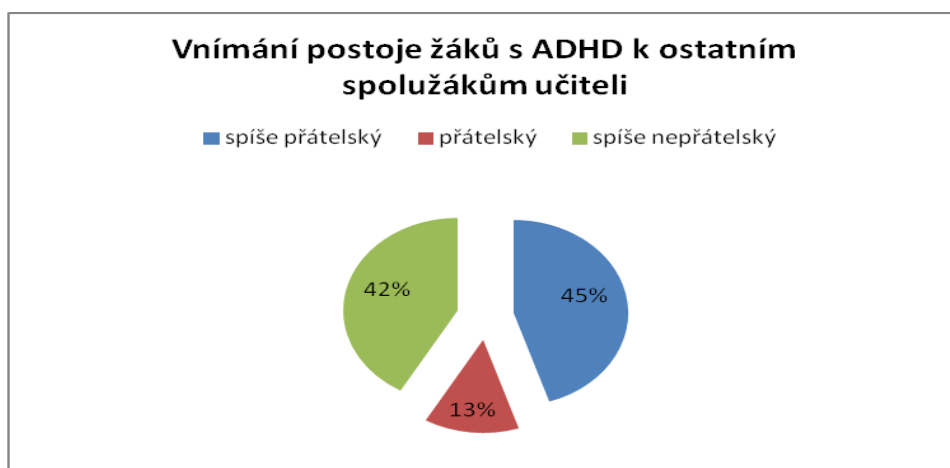
Graf č. 21: Odmítání žáků s ADHD ostatními spolužáky (N = 60)

Oblíbenost či neoblíbenost úzce souvisí s odmítáním žáků s ADHD ostatními spolužáky. Z tohoto důvodu jsem pro hlubší proniknutí do této problematiky položila respondentům další otázku týkající se začlenění do kolektivu. Zajímalo mě, zda pedagogové pozorují, že by byli žáci s ADHD odmítáni ostatními spolužáky, zde by totiž teprve nastal problém. Bohužel výsledky nejsou nijak potěšující, 69% respondentů se domnívá, že jsou tyto žáci ostatními spolužáky odmítáni. Zbytek je přesvědčen o opaku, jedná se pouze o 31% respondentů, méně jak polovina dotázaných.

Hlavní úskalí začlenění žáků s ADHD do třídního kolektivu	hodnocení
narušují svou impulzivitou hry	7,9
jednají vůči spolužákům agresivně	7,5
nedokáží dodržovat pravidla, ale je to u nich spíše tolerováno než u ostatních	7,8
žáci vnímají jako nespravedlnost jiný přístup ze strany učitelů k chování žáků s ADHD než k ostatním žákům	6,5

Tabulka č. 6: Hlavní úskalí začlenění žáků s ADHD do třídního kolektivu, průměrné hodnoty přidělené N = 60 (0 – vůbec, 10 – naprosto)

Vnímání žáka s ADHD ze strany jeho spolužáků je poměrně negativní, proto jsem v další otázce zkoumala, v čem pedagogové spatřují hlavní úskalí začlenění žáků s ADHD do třídního kolektivu. Použila jsem škálovací otázku, kdy respondenti na stupnici od nuly do deseti hodnotili nabízené možnosti. Nejvyšší průměrnou hodnotu – 7,9 přidělili respondenti faktu, že žáci s ADHD narušují svou impulzivitou hry, další úskalí spatřují v tom, že žáci s ADHD nedokáží dodržovat pravidla, a s tím nejsou ztotožnění ostatní spolužáci, protože je to u dětí s ADHD spíše tolerováno než u ostatních. Tato možnost dostala průměrné hodnocení 7,8. Další problém vidí v tom, že žáci s ADHD jednají vůči spolužákům agresivně, toto ohodnotili průměrnou hodnotou 7,5. Na poslední místo, s průměrnou hodnotou 6,5 umístili možnost, že žáci vnímají jako nespravedlnost jiný přístup ze strany učitelů k chování žáků s ADHD než k ostatním žákům.



Graf č. 22: Vnímání postoje žáků s ADHD k ostatním spolužákům učiteli (N = 60)

Poslední otázka v rámci mého dotazníku se zaměřovala na to, jak vnímají respondenti postoje žáků s ADHD vůči ostatním spolužákům. Ani v této otázce nepanuje výrazná shoda respondentů, je však pozitivní, že spíše převládá postoj přátelský, nicméně 42% respondentů vnímá postoj těchto dětí vůči ostatním spolužákům jako spíše nepřátelský. Skoro polovina respondentů, která vnímá sociální prostředí ve třídě negativně, jistě není zanedbatelná.

Závěr

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda jsou učitelé na ZŠ dostatečně informováni o problematice ADHD a postupech práce s žáky s projevy ADHD. Dále jsem si dala za cíl zjistit, v čem učitelé spatřují pozitiva a negativa inkluze žáků s ADHD.

Výzkumné otázky:

O1: Je pro zvládnutí práce s žáky s ADHD důležitější délka praxe nebo informovanost o specifikách poruchy ADHD a vhodných postupech pro práci s žáky s ADHD?

Z výzkumu vyplynulo, že nejlépe svou informovanost ohodnotili respondenti s délkou praxe 11 – 20 let, nejhůře se ohodnotila skupina s praxí 21 a více let, která zároveň nejčastěji uváděla, že její znalosti problematiky ADHD nejsou dostačující. Skupina respondentů s délkou praxe přes 21 let zvládá přítomnost žáka s ADHD nejlépe.

O2: Vnímají zkušenější pedagogové negativněji inkluzi žáků s ADHD než učitelé začínající?

Respondenti nepovažují inkluzi žáků s ADHD za výrazně pozitivní. Nejvíce pozitivně ji však vnímají pedagogové s praxí do 5 let a nejvíce negativně ji vnímají učitelé s délkou praxe 11 – 20 let.

O3: Je pravidelný kontakt školy a zákonných zástupců žáků s ADHD považován ze strany pedagogů za přínosný?

Respondenti spatřují největší přínos kontaktu se zákonným zástupcem ve zmírnění projevů ADHD. Pokud mluvíme o zlepšení sociálních vztahů ve třídě, dochází po kontaktu s rodiči k méně výrazné změně. Zároveň respondenti uvedli, že je pro ně kontakt se zákonnými zástupci zatěžující ve smyslu psychické a administrativní zátěže.

O4: Mohou mít projevy ADHD ve třídě vliv na kvalitu výuky a kvalitu práce ostatních spolužáků?

Polovina respondentů je schopna zvládat výuku bez jejího narušení, druhá polovina respondentů přiznala, že jí činí potíže zvládnout výuku bez narušení při projevech ADHD. Největší vliv na kvalitu práce žáků spatřují v nedostatku klidu na samostatnou práci a v tom, že žáci s ADHD a jejich projevy zaměstnávají učitele na úkor ostatních žáků, častá je i negativní atmosféra ve třídě.

O5: Kolik procent pedagogů souhlasí s tím, že žáci s ADHD jsou začleňováni do kolektivu s velkými obtížemi?

Z výkumu vyplynulo, že 95% pedagogů považuje začlenění žáků do kolektivu třídy za obtížné a 82% pedagogů vnímá žáky s ADHD jako neoblíbené.

Diskuse

V empirické části mé práce jsem věnovala pozornost proniknutí do současné situace ohledně inkluze na školách v Olomouckém kraji. Mým cílem bylo získat názory učitelů na současný stav inkluze žáků s ADHD, v čem spatřují pozitiva a negativa, a zároveň zmapovat jejich informovanost o problematice ADHD a o vhodných postupech práce s těmito žáky.

Výzkumný soubor tvořilo 60 pedagogů ze základních škol v Olomouckém kraji (N = 60). Zvolila jsem kvantitativní metodu sběru dat. Z analyzovaných dat jsem zjistila, že soubor N = 60 působí na základních školách běžného typu. Největší zastoupení tvořili respondenti s délkou praxe 21 a více let (N = 35, 58,4% souboru), dále respondenti s délkou praxe 11 – 20 let (N = 12, 20% souboru), respondenti s délkou praxe 0 – 5 let (N = 9, 15% souboru), nejmenší zastoupení měli respondenti s délkou praxe 6 – 10 let (N = 4, 6,6% souboru). Vzdělání v oblasti speciální pedagogiky má pouze 11,6% respondentů (N = 7) a bez vzdělání v oblasti speciální pedagogiky je celkem 88,4% respondentů (N = 53).

Svou obeznámenost o projevech ADHD hodnotili respondenti z velké části jako dostačující. Informovanost o vhodném přístupu k žákům s ADHD hodnotili nejlépe učitelé s délkou praxe 11 – 20 let, ostatní skupiny svou informovanost neohodnotili příliš vysokými průměrnými hodnotami. Svě znalosti o problematice ADHD považují za nedostačující v převážné většině respondenti ze skupiny s délkou praxe 21 a více let, což může vysvětlovat skutečnost, že pojem integrace a inkluze je poměrně nový a tedy většina učitelů, která je v praxi již delší dobu, nebyla na integraci připravena v rámci studia na vysoké škole. Co se týká přijímání přítomnosti žáka s projevy ADHD ve třídě, pak nejlépe jeho přítomnost zvládají právě učitelé s nejdelsí dobou praxe ve školství. Naopak učitelé s kratší dobou praxe mají větší potíže s přijímáním žáka s ADHD ve výuce. Výše uvedené koresponduje s výzkumem zmiňovaným v mé teoretické části, který uvádí, že učitelé potřebují zvýšit povědomí o projevech a metodách práce s dětmi s ADHD, o rodinných poměrech dětí s ADHD, zvýšit znalosti o komorbidních poruchách souvisejících s ADHD a více porozumět vztahům těchto dětí s jejich vrstevníky. I přes potřebu zvýšení povědomí o ADHD však sami sebe považují za kompetentní. Pedagogové s delší dobou praxe se sice na rozdíl od jejich méně zkušených kolegů neseznámili s projevy ADHD již při studiu na vysoké škole, ale na druhou stranu mají výhodu v odučených letech. Dle mého názoru je praxe nejlepším učitelem. Práce s žáky s ADHD je pro běžné učitele velmi náročná, v souboru N = 60 je zastoupení

pedagogů se vzděláním v oblasti speciální pedagogiky pouze 11,6% (N = 7). Pedagogové nemají potřebné vzdělání, nejsou proškoleni na práci s těmito žáky, přesto se 93% (N = 54) souboru ve své praxi s těmito žáky setkala. Z výzkumu je patrné, že pouze ti nejzkušenější pedagogové dokáží zvládat žáky s ADHD s nejmenšími obtížemi.

Největší negativum inkluze spatřují pedagogové ve vysokém počtu žáků ve třídě a to bez ohledu na délku jejich praxe. 77 % respondentů učí ve třídách, které mají větší počet žáků než 20, 15 % respondentů učí ve třídách, které mají do 20 – ti žáků a pouhých 5 % respondentů odpovědělo, že učí ve třídách, kde je počet žáků menší než 15. Psychická náročnost je také významným negativem a to u skupiny s délkou praxe 11 – 20 let. Časová náročnost na přípravu hodin je negativně vnímána hlavně respondenty s délkou praxe 6 – 20 let, ostatní dvě skupiny vnímají lehce negativně. U pedagogů s praxí nad 21 let není příprava na hodinu vnímána tak negativně jako u ostatních skupin, je bezproblémová s ohledem na jejich léta zkušeností a praxe, pouze jim lehce znesnadňuje práci a u skupiny s délkou praxe do 5 let jsou dle mého názoru přípravy na hodiny náročné už jen tím, že jsou respondenti začínajícími učiteli.

Dalším jevem, který většina respondentů vnímá silně negativně, je skutečnost, že je větší pozornost ze strany pedagoga věnována žákovi s ADHD na úkor ostatních žáků. Toto negativní vnímání daného jevu souvisí i s vysokým počtem žáků ve třídě. Žáci s ADHD jsou v tomto ohledu velmi nároční, strhují na sebe veškerou pozornost učitele, pokud tento nemá k dispozici asistenta pedagoga, pak věřím, že dochází k nechtěnému zanedbávání ostatních žáků, kteří by také mohli potřebovat učitelovu zvýšenou pozornost, především pak slabší žáci.

Naopak co se týče pozitiv, nebyly reakce na inkluzi příliš optimistické. Nejvíce pozitiv našli respondenti ze skupiny s délkou praxe do 5 let. Největší pozitivum spatřují v tom, že inkluze rozvíjí u dětí empatii a sociální inteligenci, která se dá prokazatelně naučit běžnou každodenní interakcí v podnětném prostředí.

Nejvíce negativně vnímají inkluzi skupiny s nejdelší dobou praxe. Zkušenější pedagogové se dobře orientují v potřebách žáků a uvědomují si negativní dopady inkluze na všechny žáky ve třídě. Oproti tomu začínající pedagogové nemají takové zkušenosti a mají příznivější postoj k inkluzi a spíše věří v cíle inkluze.

Chtěla jsem také zjistit, zda může mít spolupráce zákonných zástupců se školou tak zásadní význam pro úspěšnost inkluze žáků s ADHD, jelikož zmíněné je uváděno v odborné literatuře jako jeden ze základních stavebních kamenů této úspěšnosti. Ze získaných dat jsem dospěla k závěru, že spolupráce školy a zákonných zástupců funguje, četnost setkávání je poměrně vysoká, ale kýžený výrazný efekt dle respondentů nemá. Respondenti uváděli, že největší vliv má setkávání s rodiči na zmírnění projevů ADHD a prospěch žáka. Zlepšení sociálních vztahů žáka s ADHD s ostatními spolužáky však nijak výrazné není. Naopak je pro pedagogy tato spolupráce často psychicky a administrativně náročná. Je nepochybné, že zákonní zástupci mají zájem o spolupráci se školou, i když iniciativa je na straně pedagogů. Je-li tato spolupráce zásadním faktorem pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami však z mého výzkumu jasně nevyplývá. Troufám si říci, že nedochází k příliš výraznému přispění k integraci, spoluprací školy a zákonných zástupců. Samozřejmě se průměrné hodnoty odpovědí pohybují spíše v pozitivních číslech, což je uklidňující, nicméně nijak výrazně tato spolupráce nepřispívá zejména ke zlepšení sociálních vztahů ve třídě. To považuji za jeden z pilířů inkluze.

Soubor $N = 60$ je v 71% přesvědčen, že existuje rozpor mezi intelektovými schopnostmi a prospěchem žáka s ADHD. Tento rozpor je dle mého názoru nevyhnutelný vzhledem k samotným projevům ADHD. Jasně to plyne již ze základních projevů této poruchy, jako je porucha pozornosti, neklid, hyperaktivita. Tyto děti jsou velmi ovlivněny při školní práci aktuálním stavem, vzhledem k absenci selektivní pozornosti často nejsou schopny zaměřit svoji pozornost na důležité věci, a proto jejich školní výsledky ve většině případů nemusí odpovídat jejich skutečným schopnostem. Dále je dle mého názoru zásadní absence speciálního pedagoga, který dokáže s těmito dětmi vhodně pracovat. Nemyslím si, že je v silách běžného učitele, při plně obsazené třídě věnovat žákovi s ADHD takovou pozornost, kterou vyžaduje. Pokud mu zvýšenou pozornost věnuje, pak je to na úkor ostatních žáků. Vzhledem k této skutečnosti hrozí, že jak žák s ADHD tak i ostatní žáci budou ochuzeni o dosažení výsledků, kterých jsou díky svému potenciálu schopni dosáhnout, kdyby měli odpovídající podmínky.

Inkluzivní výuka je založena na tom, aby každý žák využil svůj rozumový potenciál a zároveň se naučil komunikovat a spolupracovat s ostatními. Pedagogové si nemyslí, že přítomnost žáka s ADHD vždy přispívá k rozvoji spolupráce žáků ve třídě. Pokud dochází k takovému rozvoji, pak se respondenti nejvíce přikláněli k větší míře tolerance a empatie a

na posledním místě k vzájemné pomoci mezi spolužáky. Průměrné hodnoty nabízených možností nebyly vysoké, pohybovaly se okolo středu stupnice. Z toho usuzují, že zamýšlený cíl inkluze dosud nebyl naplněn.

Pedagogové jsou toho názoru, že přítomnost žáka s ADHD narušuje výuku jeho projevy neklidu, ruší žáky projevy hyperaktivity a narušuje hry a skupinové aktivity svými projevy hyperaktivity. Dále ovlivňuje výkony všech zúčastněných ve třídě, jelikož nemají potřebný klid na samostatnou práci, žák se speciálními vzdělávacími potřebami zaměstnává učitele na úkor ostatních a atmosféra ve třídě může být negativní. 92% dotázaných uvedlo, že zvládá projevy ADHD ve výuce s obtížemi ať už menšími či většími. Skutečnost, že žáci s ADHD a jejich projevy ovlivňují ostatní spolužáky ve výuce, potvrdili všichni respondenti. Pozornost od výuky odvádí žáci s ADHD hlavně svými projevy neklidu, impulzivitou a projevy hyperaktivity, což má významný dopad na kvalitu práce všech žáků ve třídě. Toto tvrzení potvrdilo 87% respondentů. Hlavním problémem je, že žáci nemají dostatek klidu na samostatnou práci, žák s ADHD zaměstnává učitele na úkor ostatních spolužáků a ve třídě občas převládá negativní atmosféra.

Začlenění žáka s ADHD do třídního kolektivu neprobíhá dle představ inkluze, 95% respondentů zastává názor, že jsou tyto žáci začleňováni do kolektivu s menšími či většími obtížemi. Velká skupina respondentů – 82% si myslí, že žáci s ADHD nejsou v kolektivu příliš oblíbení a 69% respondentů se domnívá, že jsou tyto žáci ostatními spolužáky odmítáni. Žáci reagují vůči dítěti s ADHD odmítavě především díky jeho impulzivitě, neschopnosti podřídit se pravidlům a agresivitě. Hyperaktivní děti vyvolávají v lidech napětí. Hlavním problémem těchto dětí je, že působí na své okolí nepříjemně, tím pádem zpětná vazba okolí je také negativní. Dalo by se říci, že se jedná o začarovaný kruh, kdy dítě vyvolává negativní emoce, které se mu vrací zpět v podobě negativních reakcí, což ho opět nutí k nevhodnému chování. Ve vztahu s vrstevníky mají tyto děti také specifické potíže, bývají opožděny v sociálním vývoji, proto se nedokáží chovat podobně jako jejich spolužáci, kteří od nich obvyklé chování očekávají. Výsledkem těchto střetů bývá nízký sociální status dětí s ADHD ve třídě.

Z těchto důvodů pak také pochopitelně žák s ADHD není vždy přátelský k ostatním. Samotné chování žáků s ADHD vůči ostatním spolužákům vnímá pouze 58% respondentů jako přátelské.

Otázku začlenění žáka s ADHD do kolektivu považuji za velmi důležitou, neboť být součástí nějakého kolektivu je pro každého jedince zásadní. Především to také patří mezi cíle inkluze, začlenění jedince do společnosti, v našem případě do třídy běžné základní školy. Nelze tedy předpokládat, že inkluze v tomto ohledu funguje, pokud se žáci nedokáží začlenit do třídního kolektivu, nedovedu si představit, že mohou být ve škole spokojeni. Veškeré zamýšlené cíle inkluze pak shledávám nereálnými. Jak se asi žáci s ADHD mohou cítit ve třídách, kde jsou ostatními žáky odmítáni, bude jim tam dobře, budou se do školy těšit? Budou dosahovat takových výsledků, které jsou v souladu s jejich potenciálem? Nebude mít inkluze opačný efekt, že se tyto děti budou cítit spíš vyčleněny ze společnosti než do ní začleněny?

Myšlenka společného vzdělávání je jistě povznášející, ale chybí nám k úspěšnému dosažení jejího cíle prostředky. Především chybí personální podpora, není možné, aby jeden učitel, třebaže ve spojení s asistentem pedagoga, který má ve třídě 20 žáků a dítě s projevy ADHD byl schopen plně se věnovat všem, kteří jeho podporu potřebují a rozvíjet potenciál každého jednotlivce, aby dosáhl takových výkonů, kterých dosáhnout může. Tento žák bude vždy narušovat výuku, v opačném případě hrozí, že při výrazných projevech bude spolu s asistentem pedagoga vyčleněn mimo třídu a celková myšlenka inkluze bude opět znemožněna. Nebude docházet k jeho začlenění, ale naopak vyčlenění. Další nevýhodu spatřuji v tom, že žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávají učitelé, kteří mají vzdělání, jež neodpovídá potřebám těchto žáků, pouze minimální počet respondentů uvedl, že mají vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. V neposlední řadě je problém v sociálních vztazích těchto dětí s vrstevníky. Žáci s ADHD se potýkají s velkými potížemi, spousta věcí pro ně není snadná, mám silné obavy, že negativní atmosféra ve třídě a odmítání těchto dětí vrstevníky v nich může vyvolat nežádoucí důsledky a ohrozit jejich psychiku. Toufám si říci, že by si mohli nést silné následky do budoucna.

Limity výzkumu

Provedený výzkum má své limity, jedná se především o velikost výzkumného souboru $N = 60$, který s ohledem na počet aktivních pedagogů v České republice není příliš velký. Bylo by jistě zajímavé oslovit s mým dotazníkem daleko větší výzkumný soubor. Dalším limitem pro relevantnost uvedených výsledků výzkumu, je omezenost dotazníkového šetření na učitele 1. stupně ZŠ, stejný výzkum by mohl být proveden i mezi pedagogy středních škol. Stejně tak v rámci celé České republiky, s následným porovnáním názorů pedagogů z jednotlivých krajů. V mém výzkumném souboru měla největší zastoupení skupina pedagogů s délkou praxe 21 a více let. Vzhledem ke skutečnosti, že jsem některé jevy zkoumala z pohledu skupin s rozdílnou délkou praxe, rozšířila bych výzkumný soubor tak, aby měly všechny tyto skupiny stejné zastoupení.

Věřím, že i přes tyto limity se mi podařilo získat relevantní údaje a provedený výzkum, který byl zaměřený na vnímání inkluze žáků s ADHD učiteli 1. stupně ZŠ tak poukázal na nedostatky, které inkluze obsahuje. Mezi nedostatky uváděné souborem $N = 60$ patří nedostatečné vzdělání pedagogických pracovníků pro práci s žáky s ADHD, vysoký počet žáků ve třídách, zvýšené nároky na psychiku pedagogických pracovníků, zvýšená pozornost věnovaná žákovi s ADHD na úkor ostatních žáků ve třídě, zvýšená administrativní zátěž pedagogických pracovníků, nepříliš přínosná spolupráce zákonných zástupců se školou, nedostatečný prostor pro rozvinutí intelektového potenciálu žáka s ADHD, negativní ovlivnění výuky a kvality práce všech žáků ve třídě, vyčleňování žáka s ADHD z kolektivu v rozporu s cílem inkluze.

Považuji zjištěné za velmi přínosné, jelikož názor pedagogů z praxe je dle mého mínění naprosto nenahraditelný, jedině aktivní účastníci probíhající inkluze dokáží posoudit její vhodnost a smysluplnost.

Bibliografie

Právní předpisy

- Usnesení předsednictva ČNR č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky, ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015- 2020.

Literatura

- DRTILOVÁ, Jana a KOUKOLÍK, František. *Odlišné dítě*. Praha: Vyšehrad, 1994. 134 s. ISBN 80-7021-097-4.
- JANDERKOVÁ, Dita, KENDÍKOVÁ, Jitka, KLÉGROVÁ, Jarmila, STRNADOVÁ, Iva, SWIERKOSZOVÁ, Jana a ŽENATOVÁ, Zdenka. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. Žák s SVP. 144 s. ISBN 978-80-7496-215-8.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). 208 s. ISBN 978-80-247-2697-7.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. Žák s SVP. 102 s. ISBN 978-80-7496-213-4.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta, 2018. 107 s. ISBN 978-80-88163-90-9.

- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. 207 s. ISBN 80-731-1075-X.
- MICHALOVÁ, Zdeňka a PEŠATOVÁ, Ilona. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2015. 239 s. ISBN 978-80-7414-934-4.
- NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. 159 s. ISBN 80-736-7174-3.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. Monografie. ISBN 978-80-244-5295-1.
- PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). 296 s. ISBN 978-80-247-5452-9.
- SKUTIL, M. a KŘOVÁČKOVÁ, B. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů: vybraná témata pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-428-6.
- TOMICKÁ, Václava a ŠVINGALOVÁ, Dana. *Vybrané kapitoly k integraci ve školství*. Vyd. 2. opr. Liberec: Technická univerzita, 2002. 73 s. ISBN 80-708-3657-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. 108 s.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VOSMIK, Miroslav. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Raabe, 2018. Dobrá škola. 102 s. ISBN 978-80-7496-357-5.

Odborné články

- KOSA, J., RICHDALEB, A., HAY, D. *Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of the literature*. International Journal of Disability, Development and Education, Vol. 53, 2006, No. 2, p. 147–160.
- GREENE, R., BESZTERCZEY, S., KATZENSTEIN, T., PARK, K., GORING, J. *Are Students with ADHD More Stressful to Teach? Patterns of Teacher Stress in an Elementary School Sample*. Journal of emotional and behavioral disorders, VOL. 10, 2002, No. 2, p. 79–89.
- WILHELM, M. *Inkluzivní vyučování*. Komenský, 2003, číslo 3, s. 3 – 9.

Internetové stránky

- *Východiska a právní rámec* [online]. nuv.cz, [cit. 2019-03-14]. Dostupné na <<http://www.nuv.cz/p-kap/vychodiska-a-pravni-ramec>>

Seznam příloh:

Dotazník

Vážení kolegové,

chtěla bych Vás požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku. Jedná se o výzkum, který se zabývá inkluzí žáků s ADHD z pohledu učitelů. Dotazník je anonymní, nemusíte se proto obávat odpovědět dle pravdy a dle Vašich skutečných pocitů.

Předem moc děkuji za Vaši ochotu a především Váš čas.

Jana Ůrgeová

1. Uveďte prosím:

1.1. Pohlaví:

- a) muž
- b) žena

1.2. Délka praxe ve školství:

- a) 0 – 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 20 let
- d) 21 a více let

1.3. Vzdělání v oblasti speciální pedagogiky:

- a) ano
- b) ne

1.4. Typ Vaší školy:

- a) ZŠ běžného typu
- b) ZŠ speciální
- c) jiný (uveďte prosím) _____

1.5. Průměrná naplněnost tříd ve Vaší škole

- a) do 15-ti žáků
- b) do 20-ti žáků
- c) 20 a více žáků

2. Zkušenosti se syndromem ADHD

2.1. Jste obeznámeni s projev syndromu ADHD?

- a) spíše ano
- b) ano
- c) spíše ne
- d) ne

2.2. Kde jste se seznámili s pojmem ADHD?

- a) v rámci studia na vysoké škole
- b) samostudium
- c) školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

2.3. Kolik školení na téma ADHD jste absolvovali? (Uveďte prosím počet)

2.4. Výše uvedené školení jste absolvovali:

- a) z vlastní iniciativy
- b) organizované školou

2.5. Jak byste ohodnotili Vaši informovanost o vhodném přístupu k žákům s ADHD ve třídě?

Zakroužkujte na stupnici od 0 do 10

(0 – nejsem informován/a, 10 – jsem plně informován/a)

0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

2.6. Setkali jste se ve své praxi s žákem se syndromem ADHD?

- a) ano
- b) ne

2.7. Považujete své znalosti o problematice ADHD pro práci s žákem s ADHD za dostačující?

- a) spíše ano
- b) ano
- c) spíše ne
- d) ne

2.8. Jak přijímáte přítomnost žáka s ADHD ve třídě?

- a) svou práci zvládám bez problémů
- b) přítomnost žáka vnímám jako rušivý element
- c) přítomnost žáka vnímám jako silně rušivý element
- d) ztrácím chuť do práce
- e) syndrom vyhoření
- f) jiné _____

2.9. V čem spatřujete negativa inkluze žáků s ADHD?

Zakroužkujte na stupnici od 0 do 10

(0 – nevnímám jako negativní, 10 – vnímám jako silně negativní)

- a) nedostatek informací ohledně přístupu k žákovi s ADHD 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- b) vysoký počet žáků ve třídě 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- c) časová náročnost na přípravu vyučovacích hodin 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- d) psychická náročnost 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- e) větší pozornost věnovaná žákovi s ADHD na úkor ostatních žáků 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

2.10. V čem spatřujete pozitiva inkluze žáků s ADHD?

Zakroužkujte na stupnici od 0 do 10

(0 – nevnímám jako pozitivní, 10 – vnímám jako silně pozitivní)

- a) třídy mohou být rozděleny na menší skupinky, kterým se učitelé a asistenti budou moci lépe věnovat 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- b) děti se naučí lépe rozumět sami sobě a ostatním 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- c) inkluze rozvíjí u dětí empatii a sociální inteligenci, která se dá prokazatelně naučit běžnou každodenní interakcí v podnětném prostředí 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- d) bude jim umožněno plnohodnotné vzdělání v různorodém kolektivu 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- e) integraci se dá předcházet diskriminaci 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

2.11. Věříte, že ADHD je ve většině případů pouze porucha chování nebo se jedná i o projevy nedostatečné výchovy?

Zakroužkujte na stupnici od 0 do 10 (0 – porucha, 10 – nedostatek výchovy)

0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

3. Spolupráce s rodinou

3.1. Mají zákonní zástupci žáků se syndromem ADHD zájem o spolupráci se školou?

- a) spíše ano
- b) ano
- c) spíše ne
- d) ne

3.2. Jak často jste nebo jste byl/a v kontaktu se zákonnými zástupci žáka se syndromem ADHD?

- a) denně
- b) dle potřeby (prosím uveďte) _____
- c) v době konzultací a třídních schůzek
- d) vůbec

3.3. Kdo je/byl zpravidla iniciátorem setkání se zákonnými zástupci?

- a) učitel
- b) zákonný zástupce

3.4. Co bývá/bylo nejčastěji probíraným tématem při setkání se zákonnými zástupci?

Zakroužkujte na stupnici od 0 do 10 (0 – neprobírá se vůbec, 10 – probírá se vždy)

- a) prospěch žáka 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- b) doporučení jak pracovat s dítětem při přípravě na výuku 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

- c) chování žáka k pedagogickým pracovníkům 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- d) chování žáka ke spolužákům 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- e) nespokojenost zákonných zástupců žáka s výchovným přístupem učitelů k osobě žáka 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- f) nespokojenost zákonných zástupců žáka se vzdělávacím přístupem učitelů k osobě žáka 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- g) nevhodné chování spolužáků k osobě žáka 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

3.5. Spatřujete v kontaktu se zákonnými zástupci přínos?

Zakroužkujte na stupnici od 0 do 10

(0 – kontakt není přínosný, 10 – kontak je velmi přínosný)

- a) zmírnění projevů ADHD ve škole 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- b) zlepšení sociálních vztahů žáka s ADHD s ostatními spolužáky 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- c) prospěch žáka s ADHD 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- d) jiné (prosím uveďte) _____ 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

3.6. Je/byl kontakt se zákonnými zástupci žáka s ADHD pro Vás zatěžující?

Zakroužkujte na stupnici od 0 do 10 (0 – bez zátěže, 10 – nejvíce zatěžující)

- a) časová zátěž 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- b) administrativní zátěž 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- c) psychická zátěž 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- d) jiné (prosím uveďte) _____

4. Žák s ADHD a vyučování

4.1. Myslíte si, že u žáka s ADHD dochází k rozporu mezi jeho intelektovými schopnostmi a jeho školními výkony?

- a) spíše ano
- b) ano
- c) spíše ne
- d) ne

4.2. Jak zvládáte/jste zvládali ve výuce chování žáků s ADHD a jejich projevy?

- a) bez obtíží
- b) s menšími obtížemi
- c) s většími obtížemi
- d) nezvládám

4.3. Jste/byli jste schopni se plně věnovat výuce při projevech neklidu žáků s ADHD, aniž byste tuto výuku negativně ovlivnili?

- a) spíše ano
- b) ano
- c) spíše ne
- d) ne

4.4. Ovlivňují žáci s ADHD svými projevy ve vyučování ostatní spolužáky?

- a) spíše ano
- b) ano
- c) spíše ne
- d) ne

4.5. Jak ovlivňují žáci s ADHD svými projevy ve vyučování ostatní spolužáky?

Zakroužkujte na stupnici od 0 do 10 (0 – vůbec, 10 – vždy)

- a) odvádí jejich pozornost od výuky svými projevy neklidu 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- b) ruší je při samostatné práci svými projevy hyperaktivity 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- c) narušují svými projevy impulzivitu hry a skupinové aktivity 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- d) jiné (prosím uveďte) _____

4.6. Mohou mít podle Vašeho názoru projevy ADHD vliv na kvalitu práce ostatních spolužáků?

- a) spíše ano
- b) ano
- c) spíše ne
- d) ne

4.7. V čem konkrétně spatřujete vliv na kvalitu práce ostatních spolužáků?

Zakroužkujte na stupnici od 0 do 10 (0 – vůbec, 10 – vždy)

- a) nedostatek klidu na samostatnou práci 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- b) zaměstnává učitele na úkor ostatních žáků 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- c) negativní atmosféra ve třídě 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

4.8. Mohou žáci s ADHD přispívat k rozvoji spolupráce ve třídě?

- a) spíše ano
- b) ano
- c) spíše ne
- d) ne

4.9. Čím mohou žáci s ADHD přispět k rozvoji spolupráce ve třídě?

Zakroužkujte na stupnici od 0 do 10 (0 – vůbec, 10 – naprosto)

- a) vzájemná pomoc mezi spolužáky 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- b) tolerance 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- c) empatie 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

5. Žák s ADHD v třídním kolektivu

5.1. Jak se žáci s ADHD začleňují do třídního kolektivu?

- a) bez obtíží

- b) s menšími obtížemi
- c) s většími obtížemi
- d) nezačleňují se

5.2. Jak vnímáte žáky s ADHD v rámci třídního kolektivu?

- a) oblíbení
- b) spíše oblíbení
- c) spíše neoblíbení
- d) neoblíbení

5.3. Pozorujete, že by žáci s ADHD byli odmítáni ostatními spolužáky?

- a) spíše ano
- b) ano
- c) spíše ne
- d) ne

5.4. V čem spatřujete hlavní úskalí začlenění žáků s ADHD do kolektivu?

Zakroužkujte na stupnici od 0 do 10 (0 – vůbec, 10 – naposto)

- a) narušují svou impulzivitou hry 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- b) jednají vůči spolužákům agresivně 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- c) nedokáží dodržovat pravidla, ale je to u nich spíše tolerováno než u ostatních 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- d) žáci vnímají jako nespravedlnost jiný přístup ze strany učitelů k chování žáků s ADHD než k ostatním žákům 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

5.5. Jaký je postoj žáků s ADHD k ostatním spolužákům?

- a) spíše přátelský
- b) přátelský
- c) spíše nepřátelský
- d) nepřátelský

Děkuji za Váš čas!