

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních věd

## **Diplomová práce**

Bc. Petra Bočková

KOMUNIKACE DĚTÍ SE SYNDROMEM ADHD  
VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

### Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem použila jen uvedení pramenů literatury.

V Olomouci dne 14. dubna 2020

Bc. Petra Bočková

## Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Tereze Buchtové, Ph.D. za odborné vedení, konzultace a podněty v průběhu zpracování této diplomové práce.

Dále děkuji žákům s ADHD a jejich učitelům ze základních škol, se kterými jsem pro tuto diplomovou práci prováděla empirický výzkum.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Petra Bočková
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních věd
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Komunikace dětí se syndromem ADHD ve školním prostředí
<b>Název v angličtině:</b>	Communication of children with ADHD syndrome in the school environment.
<b>Anotace práce:</b>	<p>Tématem diplomové práce je komunikace dětí se syndromem ADHD ve školním prostředí. Práce je zaměřena na interakci mezi žákem se syndromem ADHD a učitelem v rámci školního prostředí. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se věnuje komunikaci, interakci, sociální komunikaci, pedagogické komunikaci, komunikačním prostředkům, syndromu ADHD, projevům ADHD, školnímu prostředí, odlišnostem dětí se syndromem ADHD ve vzdělávacím procesu, zásadám při práci s žáky se syndromem ADHD a radám pro učitele i rodiče pro zmírnění projevů syndromu ADHD. Empirická část se zabývá výzkumem věnovaným komunikaci žáků s ADHD a učitelů ve školním prostředí. Výsledky výzkumu jsou uvedeny v závěru práce.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	komunikace, interakce, sociální komunikace, pedagogická komunikace, komunikační prostředky, syndrom ADHD, projevy poruchy pozornosti s hyperaktivitou, školní prostředí, odlišnosti dětí s ADHD ve vzdělávacím procesu, zásady při práci s dětmi s ADHD, rady pro učitele a rodiče pro zmírnění projevů syndromu ADHD
<b>Anotace v angličtině:</b>	The topic of the thesis is communication of children with ADHD syndrome in the school environment. The work is focused on the interaction between a pupil with ADHD and their teacher within the school environment. The thesis is divided into two parts, theoretical and empirical. The theoretical part deals

	with communication, interaction, social communication, pedagogical communication, means of communication, the ADHD syndrome and its manifestations, the school environment, differences of children with ADHD in the educational process, principles of working with ADHD pupils and advice for teachers and parents to alleviate the symptoms of ADHD. The empirical part is dedicated to the research of communication between pupils with ADHD and their teachers in the school environment. The research results are available at the end of the thesis.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	communication, interaction, social communication, pedagogical communication, means of communication, ADHD syndrome, manifestations of attention deficit hyperactivity disorder, school environment, differences of children with ADHD in the educational process, principles of working with children with ADHD, advice for teachers and parents to alleviate the symptoms of ADHD
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha číslo 1: Ukázka nevyplněného dotazníku pro žáky s ADHD Příloha číslo 2: Vyplněný dotazník od žáka s ADHD Příloha číslo 3: Ukázka nevyplněného dotazníku pro učitele Příloha číslo 4: Vyplněný dotazník od učitele Příloha číslo 5: Vložená příloha – disk CD ROM obsahující diplomovou práci
<b>Rozsah práce:</b>	76 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český jazyk

# Obsah

Úvod .....	7
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1. Komunikace a další vymezení pojmů .....</b>	<b>11</b>
1.1 Verbální komunikace .....	17
1.2 Neverbální komunikace .....	18
<b>2. Syndrom ADHD a vymezení pojmů.....</b>	<b>20</b>
2.1 Historie syndromu ADHD .....	21
2.2 Projevy ADHD .....	22
<b>3. Žák se syndromem ADHD ve školním prostředí.....</b>	<b>25</b>
3.1 Odlišnosti dítěte se syndromem ADHD ve vzdělávacím procesu .....	25
3.2 Zásady pro práci s žákem s ADHD .....	26
3.3 Další rady pro učitele a rodiče .....	27
<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>29</b>
<b>4. Základní informace o výzkumu .....</b>	<b>30</b>
4.1 Téma výzkumu .....	30
4.2 Předmět výzkumu .....	30
4.3 Cíl výzkumu.....	31
4.4 Dílčí otázky výzkumu .....	31
4.5 Předpoklady výzkumu .....	31
4.6 Metody výzkumu .....	32
4.6.1 Výběr výzkumného vzorku.....	33
4.7 Podmínky pro výzkum.....	34
4.8 Realizace výzkumu .....	35
4.9 Plán pro zpracování kvantitativních dat.....	35
4.10 Zjištěná data .....	36
4.11 Metodologické závěry.....	64
<b>Závěr.....</b>	<b>69</b>
<b>Seznam použitých zkratk .....</b>	<b>72</b>
<b>Seznam grafů .....</b>	<b>73</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>74</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>76</b>

## Úvod

Můžeme konstatovat, že komunikaci používáme v průběhu celého života. Děti se již od narození učí určitým neverbálními prostředky komunikace až do chvíle, kdy začnou používat svá první slova. S přibývajícím věkem roste počet používaných slov, a tak se navyšuje naše slovní zásoba. Tento sdělovací proces je každodenní rutinou každého z nás. Je velmi důležité, aby lidé byli schopni komunikovat na určité úrovni tak, aby tato komunikace odpovídala skupině komunikujících. Důležitými osobami pro rozvoj komunikace u dítěte jsou členové rodiny. Vedle nich na komunikaci dětí zásadně působí také pedagogové. Tito pedagogové nemusí být pouze učitelé, jedná se také o volnočasové pedagogy, kteří s dětmi rovněž tráví výraznou část jejich času.

Dnešní doba je velmi hektická, všichni pořád někam spěchají a nemají na nic čas. Souvisí s tím bohužel i to, že děti mají velké množství kroužků, terapií nebo sportovních oddílů, do kterých pravidelně dochází. Tyto volnočasové aktivity jim obvykle zabírají většinu času, který následuje po dopoledním vyučování. Dříve měly děti pár volnočasových odpoledních činností a zbytek času trávily s rodinou. Nyní je většina rodičů neustále v práci, po příchodu ze zaměstnání udělají s dětmi úkoly a děti jdou pomalu spát. Důsledkem této situace je, že na děti mají opravdu velký vliv učitelé i pedagogové volného času.

Je všeobecně známo, že problematika dnešní doby zasahující do školního prostředí nese název inkluze. Žáci, kteří byli dříve ve speciálních základních školách, jsou nyní začleňováni zpět do běžných základních škol. Pravdou je, že žáci umístění mimo klasické základní školy měli ohledně běžného školního prostředí velmi úzký rozhled, díky tomu, do jaké školy chodili. Cílem tedy bylo rozhled těchto dětí rozšířit a začlenit je zpět do běžných základních škol. Bohužel nikdo nepomyslel na to, že tito žáci potřebují speciální učitelský přístup s určitými pravidly, jak s těmito žáky pracovat. Jedná se o žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, jako je například dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Další skupinou jsou žáci se specifickými vývojovými poruchami řeči, jako je například dysfázie, dyslálie nebo koktavost. Jedná se také o žáky se specifickými vývojovými poruchami chování, jako je porucha pozornosti s hyperaktivitou i bez hyperaktivity, nebo o žáky s poruchou autistického spektra, kam lze zařadit děti s autismem a Aspergerovým syndromem. Jak zde vidíme, je několik možných problémů, které u žáků mohou nastat, ať už se jedná o problémy v oblasti učení, řeči, chování nebo mnohé další. Učitelé pracující na běžných základních školách nejsou natolik proškolení, aby uměli pracovat se všemi těmito žáky. Je velmi náročné mít ve třídě 30 žáků a mezi nimi například 5 žáků s poruchami.

Učitelé se snaží s žáky pracovat, jak nejlépe to umí, bohužel v některých případech to i přesto nestačí. Někteří rodiče začnou znovu vyhledávat školy nebo třídy, které jsou pro tyto žáky vhodnější a kam své dítě nakonec přesunou. Někteří rodiče najdou vhodnou státní školu a někteří své děti pošlou do soukromých škol, které se na tyto specifické poruchy učení, řeči, chování a mnohé další soustředí.

Tématem diplomové práce je komunikace dětí se syndromem ADHD ve školním prostředí. Toto téma bylo vybráno pro přibývající počty žáků s ADHD a pro aktuální zlepšení komunikace žáků s ADHD a učitelů. V tomto případě se jedná o objektivní stránku výběru. Diplomová práce je zaměřena na zlepšení komunikace žáků s ADHD a učitelů v rámci vyučovacích hodin na vybraných školách. Tyto školy se zaměřují právě na žáky se specifickými poruchami učení, řeči, chování, ale i dalšími potížemi. Subjektivní stránkou výběru tohoto tématu je každodenní osobní zkušenost s těmito žáky na jedné škole. Jedním z dalších důvodů je mé působení ve školství a možnost dostat se k dalším žákům ze škol, které se na ně zaměřují. Chtěli bychom tímto výzkumem zlepšit interakci v rámci vyučovací hodiny a přizpůsobit tuto komunikaci jak žákům s ADHD, tak i učitelům.

Cílem předkládané diplomové práce je objasnit a analyzovat komunikaci žáků se syndromem ADHD v interakcích s učiteli v rámci vyučovací hodiny na záměrně vybraných školách. Jedná se o vybrané školy A, B, C nacházející se v hlavním městě Praze. Dílčím cílem je zjistit názor žáků s ADHD a učitelů na jejich vzájemnou komunikaci v průběhu vyučování. Dalším dílčím cílem je vytvořit pro vybrané školy doporučení, jak pracovat s tímto typem žáků s ADHD, kteří se výzkumu zúčastnili.

Stanovili jsme si následující dílčí otázky výzkumu: kolik žáků ví, co znamenají pojmy ADHD a komunikace, kolik učitelů ví, co znamená pojem ADHD, zda jsou si žáci s ADHD vědomi, že jim učitelé opakují pokládané otázky a že se jim věnují více než ostatním žákům, jaký druh zkoušení upřednostňují žáci s ADHD a učitelé, jakou formu žáci s ADHD preferují při plnění zadaného úkolu a které prostředky nonverbální komunikace pokládají učitelé za nejdůležitější. Pro zjištění informací o vybraných základních školách A, B, C byl aplikován empirický výzkum, který byl záměrně použit na tyto pražské vybrané školy. Použili jsme anonymní dotazníky. Oba dva dotazníky byly sestaveny právě pro skupinu žáků s ADHD a skupinu učitelů, kteří tyto žáky učí.

Oslovení žáci s ADHD i učitelé se empirického výzkumu zúčastnili téměř všichni, až na pár výjimek. Všichni respondenti obou skupin v dotaznících odpověděli na všechny stanovené otázky. Tato skutečnost nás přesvědčila o tom, že žáky s ADHD i učitele tento výzkum zajímá a snažili se proto odpovídat na vše. U otevřených otázek se našly odpovědi



pozitivní i negativní, ale také odpovědi velmi rozsáhlé, a naopak i velmi krátké. Každý se snažil, jak nejlépe uměl. Vše bylo napsáno slušně a neobjevovala se žádná slova, která by byla pro použití do empirické části nevhodná.

Diplomová práce sestává ze dvou hlavních částí. První část je teoretická, v níž se zabýváme komunikací, interakcí, sociální i pedagogickou komunikací, komunikačními prostředky, syndromem ADHD, projevy poruchy pozornosti s hyperaktivitou, školním prostředím, odlišnostmi dětí se syndromem ADHD ve vzdělávacím procesu, zásadami při práci s žáky se syndromem ADHD a radami pro učitele i rodiče pro zmírnění projevů syndromu ADHD. Druhá, empirická část, se zabývá výzkumem, a především dílčími otázkami, předpoklady, dotazníky a zjištěnými daty. V závěru této práce jsou pak popsány a shrnuty výsledky dat zjištěných v rámci výzkumu. V přílohách je přiloženo doporučení pro vybrané školy, jak s těmito žáky s ADHD pracovat.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1. Komunikace a další vymezení pojmů

Je všeobecně známo, že komunikace má důležitý význam pro rozvoj dítěte a je nezbytnou součástí lidských životů. S komunikací se setkáváme každý den několikrát. Komunikujeme s rodinou, s přáteli, s kolegy. Komunikace tedy zasahuje do osobního i pracovního života. Komunikaci nelze nahradit. Používáme ji neustále.

Tato kapitola je zaměřena na definování pojmů komunikace, interakce, sociální komunikace a pedagogická komunikace. Dále se pak v podkapitolách zaměřuje na komunikační prostředky, a to na verbální a neverbální komunikaci.

Prvním pojmem, který je pro pochopení tohoto tématu nezbytné vymežit, je pojem komunikace.

Původní význam tohoto slova nalezneme v latinském *communicare*, který komunikaci chápe jako proces informování, oznamování nebo radění se s někým (Gavora, 2005).

Komunikace má velmi široké uplatnění. Z výše uvedeného je patrné, že pojem komunikace vychází z latinského původu, a proto ji definujeme jako pojem, jenž něco spojuje. Má tedy několik podob. V první řadě se jedná o označení pocitů, postojů, myšlenek, informací přecházejících od jednoho člověka ke druhému a současně také vyjadřuje možnosti přemísťování lidí či materiálů v dopravních sítích (Mikuláščík, 2010).

V českém jazyce můžeme vymežit tři základní kategorie, které zahrnují několik oblastí. V první řadě nám komunikace předává informace, díky tomu se informace předávají nejen mezi lidmi, živočichy i neživými organizmy, ale zároveň se komunikace prolíná do prostředí informatiky a dalších odvětví. Druhá oblast zahrnující komunikaci spadá do oblasti veřejné dopravy. Do veřejné dopravy řadíme například dopravu leteckou, železniční, vodní, silniční, telekomunikační, potrubní atd. Poslední oblastí je poskytnutí prostoru zahrnující spojení s dopravními prostředky, tj. označení dopravní cesty (Vymětal, 2008).

Komunikaci je také možno vymežit jako prostředek dorozumívání, sdělování nebo výměny informací (Gavora, 2005).

Komunikace není pouhým přenosem mezi osobou, která informaci sděluje a směřuje ji k druhé osobě, která tuto informaci přijímá. V oboru psychologie si můžeme pod pojmem komunikace představujeme mnohem více. Jako například sebepotvrzování či sebe prezentaci. Mimo to sem můžeme zařadit postoje k příjemci, k předmětu atd. V neposlední řadě se jedná o usnadňování porozumění, určité měřítko působení i ovlivňování. V životě jedince není možno nekomunikovat (Mikuláščík, 2010).

Dorozumívání je tedy dalším ekvivalentem komunikace. Existuje nespočetně definic a ekvivalentů pojmu komunikace. Z pohledu několika autorů je možné dívat se na různé definice komunikace z více hledisek. Někteří zdůrazňují hledisko formální, jiní naopak hledisko obsahové. Další psychologové pak vyzdvihují hledisko logické či prožitkové. I přes velké množství definic zní základní shrnutí definující komunikaci takto: Komunikace je pro nás nepostradatelná, protože jde o prostředek umožňující sebevyjádření jedince v každodenním životě. Jedná se o přenos a výměnu informací ve formě psané, mluvené, obrázkové či ve formě činností, která se uskutečňuje mezi lidmi. Ve vztazích funguje jako prostředek pro vytváření a ovlivňování (Mikuláščík, 2010).

Každý autor si definici komunikace přizpůsobuje svému tématu, o kterém píše. Tyto definice jsou k dispozici v různých odborných publikacích, příručkách či slovnících. Soubor definic vystihující popis komunikace zahrnuje především: přenos a výměnu informace v určité formě mezi populací. Nebo také proces dorozumívání s cílem výměny sdělení mezi účastníky komunikace za pomoci slov. Dále se může jednat i o oboustranný přenos mezi jedinci navzájem, tzn. proces přenosu a příjmu. V neposlední řadě můžeme říci, že komunikace z pohledu managementu je opatřením, které napomáhá k dosažení stanovených výsledků (Vymětal, 2008).

V každé lidské komunikaci se objevuje jednání a reagování na aktuální situaci, ale i na situaci v minulosti, z níž jsme získali zkušenosti, postoje, návyky a mnoho dalšího. Okolnost akce a reakce v komunikaci je podmíněna tím, co bylo sděleno, ale také uvědoměním, jak si sdělovatel informaci vykládá. Příkladem může být situace, kdy dva jedinci poslouchají a sledují to samé sdělení a každý z nich si na dané sdělení vytvoří svůj vlastní závěr. Přestože slyšeli a viděli stejné informace, oba dva si je ve výsledku vyloží jinak. K takové mezilidské komunikaci dochází v situaci, když vysíláme nebo přijímáme určité informace a k těmto informacím připojujeme význam signálů druhé osoby (DeVito, 2008).

I v komunikaci samotné existuje mnoho odlišností, jako příklad můžeme uvést situaci, kdy tanečníci na mistrovství v tanci nechtějí mluvit se svými soupeři, tudíž s nimi nekomunikují. I když s nimi ovšem nekomunikují, je toto nekomunikování vlastně určitou formou komunikace (Mikuláščík, 2010).

Komunikační úroveň jedince je ovlivněna přítomností jiných lidí, což se potvrdilo v několika výzkumech. Tato komunikační úroveň se tedy často proměňuje. Má kolísavou zvyšující a snižující se tendenci. Zvyšuje se v případě, že jedinec ví, o čem mluví, tedy se v problematice vyzná. Naopak se zhoršuje, pokud mluví o něčem, co nezná, tzn. problematice nerozumí (Mikuláščík, 2010).

Jedinečné na komunikaci mezi dvěma osobami je, že díky vzájemnému přispívání informacemi tuto komunikaci utváří, ovlivňují a stávají se tak její součástí (Vybíral, 2009).

Druhý pojem, který je s komunikací neodmyslitelně spjatý, je pojem interakce. Tento pojem je možno chápat v širším pojetí.

Jako interakci za prvé označujeme například běžný pohled, ale i vztah k někomu a k něčemu. Vliv na nás může mít osoba, se kterou nekomunikujeme, ale máme k ní vztah. Nejvhodnějším ekvivalentem pro interakci je právě pojem vztah. Jak jsme již zmínili, interakce je velmi široký pojem, proto se mezilidská komunikace vymezuje za podpory symbolů. Mezi tyto symboly patří například jazyk, mimika, gestika, ale i pohled (Vybíral, 2009).

Naproti tomu jiný autor zdůrazňuje vzájemné působení nebo ovlivňování při interakci. Je důležité se pozastavit u slova „vzájemné“, to znamená, že se jedná o oboustranné působení, nikoli pouze jednostranné. Jde o pohled dvou lidí, kteří v sobě navzájem zanechávají určité sdělení.

I tento autor upozorňuje na příbuznost, nikoli na totožnost pojmů komunikace a interakce. Pro orientaci uvádí pomůcku: pokud se jedná o sociálně-psychologickou záležitost, hovoříme o interakci neboli působení. V případě, že hovoříme o sociálně-informační záležitosti, jedná se o komunikaci, která je konkretizována jazykovými a nejazykovými prostředky (Gavora, 2005).

Pro úplné pochopení pojmu uvádíme další vymezení interakce, které zní: *„Základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupiny, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty“* (Průcha et al., 2003, s. 89-90).

Hned po interakci bychom neměli zapomenout na pojem sociální komunikace, který je potřeba v této souvislosti vymezit.

Sociální komunikaci můžeme v širším pojetí v českém jazyce chápat jako sdílení. Pokud bychom mluvili o užším pojetí, pak bude sociální komunikace vnímána jako výměna informací. Celkově lze sociální komunikaci dále chápat jako sdělování informací, pocitů, postojů, představ, ale také jako využití symbolů, propojení světa a jedince (Bednaříková, 2006). S tímto tvrzením souhlasí také autoři (Mareš a Křivohlavý, 1995).

*„Sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti*

*mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy“* (Průcha at al., 2003, s. 104).

Pojem komunikace mezi lidmi má svůj specifický název. Říkáme jí sociální komunikace. Tato sociální komunikace se zpravidla dělí na tři základní druhy:

- ústní – zahrnuje vysvětlování, dotazování, porady, rozhovory apod.,
- písemnou – chápeme jako zprávy, dopisy, e-maily, manuály, poznámky apod.,
- vizuální – sem pak řadíme filmy, videozáznamy, modely, powerpointové prezentace, grafy apod. (Vymětal, 2008).

Sociální komunikaci můžeme srovnávat s technickou komunikací, abychom poukázali na její výstřednost. Technická komunikace je oproti mezilidské komunikaci jednodušší. Při mezilidské komunikaci probíhá předání informace. Jedinec nečeká na informaci, kterou mu někdo poví, protože již má svou představu, která mu byla předána a tuto informaci s ní porovnává. Každý jedinec má zájem o něco jiného, a tak se i tato informace zkreslí jeho zájmem, tedy tím, co jemu přijde zajímavé. Při sdělování informací mohou v sociální komunikaci nastat bariéry. Jednou z nejpodstatnějších bariér ovlivňující mezilidskou komunikaci je uzavřenost partnera, která je pro sdělování informací velkou překážkou. V takové případě dochází k tomu, že s námi jedinec nechce komunikovat a my se těžko dozvíme potřebné informace (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Neměli bychom zapomenout na vymezení pojmu pedagogická komunikace, která je nedílnou součástí našeho tématu.

Pedagogická komunikace je zvláštním případem sociální komunikace. Zabývá se nejen pedagogickými cíli, ale také vzděláváním a výchovou jedince (Nelešovská, 2005).

Optimální pedagogickou komunikaci spatřujeme v případě, že jde o komunikaci probíhající v rámci procesu vzdělávání a výchovy, která plní určité pedagogické funkce. Dojde-li k tomu, že je plnohodnotná a optimální, pak je výsledkem příznivé emocionální klima pedagogického procesu. Kromě toho také pedagogická komunikace optimalizuje vztahy nejen mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky vzájemně. Dále nám umožňuje utvářet a řídit sociálně-psychologické procesy v kolektivu, díky čemuž dosáhneme lepších podmínek pro rozvíjení celkové motivace žáků včetně jejich kreativity potřebné k učení. Především ale formuje osobnost každého žáka správným směrem za pomoci pedagogického využití a zvláštností osobnosti učitele (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Pedagogická komunikace je „základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáka“ (Gavora, 2005, s. 25).

Pedagogickou komunikaci vnímáme jako předávání informací mezi osobami a plnění výchovně-vzdělávacích cílů, které jsou vedeny určitými oprávněními účastníků se stanovenými pravidly (Nelešovská, 2005).

Je důležité si uvědomit, kdo patří mezi subjekty pedagogické komunikace. Jsou to především učitelé, přednášející, vedoucí zájmových kroužků, vychovatelé a samozřejmě také žáci, posluchači a studenti. Pro ucelenou představu uvedme, že pedagogická komunikace probíhá také mezi učitelem a žákem. Tato komunikace je velmi důležitá, neboť ve školním prostředí by nemohla probíhat výuka, kdyby spolu učitel a žák nekomunikovali. Učitel by tak například nemohl ověřit žákovy výsledky (Nelešovská, 2005).

Subjekty pedagogické komunikace jsou tedy nejen ti, kteří vychovávají, tedy dospělé osoby, ale také žáci, skupiny žáků i celé třídy, tedy osoby, které jsou vychovávány. Obě dvě skupiny jsou součástí pedagogické komunikace. (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Nezapomeňme, že pedagogická komunikace probíhá nejen v klasickém školním prostředí, jako tato forma komunikace jsou vnímány i veškeré mimoškolní aktivity. Součástí tohoto procesu jsou také činnosti realizované v domácnostech, kdy jde o vztah mezi rodiči a dětmi, či v zájmových kroužcích, kde dítě pracuje s vedoucím kroužku a jinými účastníky. V tomto pojetí se můžeme setkat i s pojmem výuková komunikace, který je chápán stejně jako vysvětlený pojem pedagogická komunikace (Šedřová et al., 2012).

Mezi účastníky pedagogické komunikace se tvoří určité vztahy. V roli učitele je dospělá osoba coby jednotlivec. Naproti tomu stojí velká skupina dvaceti až třiceti žáků, kteří nejsou v dospělém věku. Mezi těmito skupinami nastává několik možných vztahů (Nelešovská, 2005).

Vztahy mezi těmito skupinami se mohou utvářet v průběhu jakéhokoliv vyučování, ať už jde o vztahy symetrické či asymetrické nebo preferenční. Subjekty v klasické třídě vstupují do těchto vztahů, které můžeme rozdělit do tří kategorií:

- 1. kategorie – učitel – třída, učitel – skupina žáků, učitel – žák,
- 2. kategorie – žák – třída, žák – skupina žáků, žák – žák,
- 3. kategorie – skupina žáků – třída, skupina žáků – skupina žáků.

V první kategorii hovoříme o nadřazenosti učitele nad žáky v komunikaci. Jedná se tedy o asymetrický vztah. Učitel má své kompetence, které mu umožňují rozhodnout, kdo s kým bude komunikovat, čeho se bude komunikace týkat a jaký způsob komunikace

bude zvolen. Ve druhé a třetí kategorii jsou si žáci rovnocennými partnery, a proto je jejich vztah symetrický. V takovém vztahu mají žáci stejná práva i možnosti. Může nastat situace, kdy ve skupině vyčnívá určitý žák, který skupinu vede. V takovém případě se vztah mezi dominantním žákem a ostatními účastníky mění na asymetrický. Tato asymetrie není tak vysoká, jako když se jedná o vztah učitel – žák, jedná-li se o kompetence dominantního žáka, které jsou ve skupině sice vyšší, ale ve srovnání s pravomocemi učitele jsou stále velmi nízké. Vedle symetrických a asymetrických vztahů se setkáváme se vztahy preferenčními, tzn. upřednostňujícími. Pro takové vztahy jsou charakteristické situace, kdy učitel dává přednost jednomu žákovi před jiným. Doba trvání tohoto vztahu se ale může měnit. Ať už mluvíme o vztazích symetrických, asymetrických nebo preferenčních, všechny tyto vztahy můžeme shrnout pod pojem klima třídy (Gavora, 2005).

Je všeobecně známo, že důležitým obsahem komunikace jsou komunikační prostředky, pomocí nichž lidé komunikují. Tyto komunikační prostředky hrají velkou roli v každodenním životě.

Mezi tyto prostředky můžeme zařadit například telefon, telegraf, počítač, poštu, jazyk nebo také komunikaci dopravní, jako jsou letadla, vlaky a autobusy (Mikuláščík, 2010).

Dle typů komunikačních prostředků členíme komunikaci dále na:

- verbální – jedná se o komunikaci za pomoci slov,
- neverbální – zahrnující komunikaci beze slov, tzn. mimoslovní komunikaci, u které jedinec využívá vlastní tělo a smysly,
- komunikaci prostřednictvím činů (Vymětal, 2008).

Pro účely této práce budeme v nadcházejících kapitolách mluvit podrobněji o komunikaci verbální a neverbální. Komunikaci, která je uskutečňována prostřednictvím činů, zmíníme krátce uvedením několika příkladů.

Komunikace prostřednictvím činů nastává například v momentě, kdy používáme ke komunikaci určité chování, jednání či aktivitu. V průběhu svého života používáme tyto komunikační prostředky většinou současně, ale může nastat situace, kdy jsou používány i samostatně (Bednaříková, 2006).

V souvislosti se školním prostředím spatřujeme komunikaci, která je spojena s činy, například v situacích, kdy žák plní/neplní své povinnosti, nebo také v jeho celkové aktivitě/neaktivitě při vyučování. Kromě toho existuje i několik specifických podob



této komunikace, jako je například poměrování sil mezi dětmi, obrana/rvačka mezi dětmi nebo také pomlouvání, pošťuchování, ale i škádlení mezi nimi (Mareš a Křivohlavý, 1995).

## 1.1 Verbální komunikace

Verbální dorozumívání se uskutečňuje za pomoci mateřského jazyka. Každý jazyk rozvíjí osobnost jedince v sociální, kulturní i technické oblasti. Ve školním prostředí je jazyk prostředkem ústní i písemné komunikace, to vede ke kultivování žáka a předávání kulturního dědictví lidstva (Gavora, 2005).

Pokud se na verbální komunikaci podíváme z širšího pohledu, pak mluvíme o písemné a ústní komunikaci, jak je řečeno výše. Pokud se zamyslíme nad verbální komunikací z užšího pohledu, pak jde o proces sdělování prostřednictvím jazyka (Vymětal, 2008).

Než se začneme zabývat jednotlivými prostředky komunikace, musíme znát základní rozdíl mezi jazykem a řečí. Pojem jazyk je chápán jako systém, zatímco řeč zahrnuje veškerou jeho činnost, tzn. bez řeči nelze jazyk používat (Gavora, 2005).

Součástí řeči jsou veškerá slova, která člověk používá. Pojem slovo je odvozen z latinského termínu verbum. Jedná se o sdělování prostřednictvím slov. Komunikace za pomoci slov má několik podob, se kterými se setkáváme velmi často. Tyto podoby mohou zahrnovat dorozumívání jako:

- písemné dorozumívání – jedná se o jakýkoliv písemný projev, tj. dopis, e-mail, SMS, faktury, objednávky, záznamy a mnoho dalších,
- mluvené dorozumívání – chápáno jako jakýkoliv mluvený projev, tj. telefonické rozhovory, pohovory, vzdělávací informace podané ústně atd.,
- přímé dorozumívání – je takové dorozumívání, které probíhá v přímém osobním kontaktu mezi osobami,
- zprostředkované dorozumívání – nastává v případě, že ke kontaktu nedochází v přímém spojení, ale toto spojení probíhá prostřednictvím telefonu, skypu, internetu atd.,
- živé dorozumívání – využívají lidé, pokud chtějí sdělit informace velkému množství populace, jako například živé vystupování vlády před občany na mítincích,
- reproduktivní dorozumívání – je podobné vystupování vlády před občany, jen s tou změnou, že se odehrává v televizi, rádiu (Bednaříková, 2006).

Verbální komunikaci chápeme jako přenos slov, zároveň je třeba si uvědomit, že tato forma komunikace nezahrnuje prostředky hlasové (Gavora, 2005).

Hlasové prostředky můžeme dále zařadit pod název paralingvistické prostředky spadající do verbální komunikace (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Dorozumívání prostřednictvím verbální komunikace je možné rozdělit dále na obsahovou a formální stránku řeči. Základní rozdíl mezi těmito pojmy spatřujeme v tom, že formální stránka řeči udává, jakou formou sdělujeme informace. Detailněji tuto stránku řeči zkoumá paralingvistika. Díky obsahové stránce řeči se dozvíme, co nám chce dotyčná osoba sdělit (Bednaříková, 2006).

I když autoři uvádí různá tvrzení, kam tyto paralingvistické prostředky komunikace zařazovat, pro potřeby empirické části této diplomové práce jsme využili tvrzení Gavory (2005), který tyto paralingvistické prostředky řadí pod nonverbální komunikaci.

## 1.2 Neverbální komunikace

Jedna z definic neverbální komunikace zní: „*Mimoslovní sdělování, vývojově starší než slovní komunikace*“ (Průcha at al., 2003, s. 137).

Také u neverbální komunikace známe mnoho podob. Mezi nejznámější podoby patří například pohledy, gestika, mimika, kinezika, proxemika, konfigurace všech částí těla i sdělování úpravou zevnějšku. Je třeba zdůraznit, že verbální komunikace je doplňována komunikací neverbální, kterou dále upřesňuje a je s ní bezpodmínečně spjata (Průcha at al., 2003).

Tato spojitost verbální a neverbální komunikace vede jednak k zesílení účinku, současně ale také napomáhá jeho doplnění a regulaci. Za určitých okolností může být verbální projev v některých situacích až zcela nahrazen. Takové situace nastávají zejména v případě, že účastníci komunikace nemusí pro sdělení informací použít verbální projev, ale postačí k tomu prostředky neverbální, tj. gesto, mimika, pohled atd. V této souvislosti objasníme ještě jednu důležitou okolnost. Pokud slovo, které vyslovíme, nebude shodné s neverbálním projevem, poslouchající se spíše zaměří a uvěří neverbálnímu projevu, než projevu mluvenému (Mikuláščík, 2010).

Prostředky neverbální komunikace můžeme členit na dvě skupiny:

- „*paralingvistické prostředky, skrze něž se zvukově realizuje slovní vyjadřování,*
- *extralingvistické prostředky, což jsou mimořečové prostředky komunikace*“ (Gavora, 2005, s. 100)

Mezi neverbální hlasové prostředky určující způsob řeči mimo jiné řadíme:

- slovní důraz – spočívající v síle vysloveného slova s tím, že je možné některá slova zdůraznit a jiná ponechat bez důrazu,
- zabarvení hlasu – základní barva hlasu je dána u každého z nás anatomicky i fyziologicky, jedná se proto o individuální vlastnost,
- pauzy v řeči – mohou mít různou délku trvání, stejně tak se mohou vyskytovat v různých částech sdělení,
- hlasitost řeči – jinak nazývaná intenzita hlasu, která je dána určitým napětím v hlasivkách,
- rychlost řeči – vyjadřuje celkový počet slov i počet slabik, které účastník sdělí za jednu minutu.

Jak již bylo zmíněno, všechny uvedené hlasové prostředky můžeme nazývat paralingvistické. V opačném případě, pokud komunikace obsahuje prostředky, které nesdělujeme pomocí hlasu, říkáme jim extralingvistické neverbální prostředky. Také tato kategorie může být členěna na další typy:

- gestika – zahrnuje pohyby některých částí těla jako doplněk verbální komunikace,
- mimika – je pohyb jednotlivých svalů tváře,
- dotyk – tj. prostředek, který spadá do disciplíny haptika,
- poloha a držení těla – této složce se věnuje posturologie, která zkoumá nejrůznější polohy částí těla během nonverbálního projevu,
- vzdálenost mezi komunikujícími – těmito faktory se zabývá proxemika zkoumající souvislosti ovlivňující neverbální projev,
- pohled – jedná se o určité zaměření zraku, které může vyjádřit například radost, smutek, nervozitu či únavu,
- vzhled a zevnějšek – významným způsobem ovlivňuje neverbální komunikaci, protože vytváří mimo jiné celkový vzhled člověka před ostatními (Gavora, 2005).

## 2. Syndrom ADHD a vymezení pojmů

Tato kapitola nás seznámí s odbornou terminologií syndromu ADHD, s jeho vývojem a krátkou historií a změnami v porovnání se současností. Dále se bude věnovat jednotlivým základním projevům u dětí.

*„Terminologie užívaná k označování hyperkinetických dětí se měnila podle pojetí jejich problematiky a získávání nových poznatků o ní. První poznatky o hyperaktivních dětech lze nejen u nás, ale i ve světě zachytit koncem první poloviny a v průběhu druhé poloviny dvacátého století (přibližně od roku 1830)“* (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 9).

Výše uvedený termín vychází z plného znění názvu syndromu v anglickém jazyce „*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*“, který značíme zkratkou ADHD (Horton-Salway a Davies, 2018, s. 1).

Dnes tento termín patří mezi nejprobíranější z medicínské kategorie, označuje syndrom mající dopad především na děti v různých částech světa, který je nejčastěji diagnostikován v dětství (Horton-Salway a Davies, 2018).

V minulých letech se pro pojmenování poruchy tohoto typu využívalo několik různých termínů. Mezi tyto termíny řadíme například „lehká mozková dysfunkce“ (LMD), dále poškození mozku, hyperkinetická reakce či hyperkineze (Munden a Arcelus, 2002).

Výše uvedenému označení lehká mozková dysfunkce předcházela ještě tento historický vývoj. V roce 1930 byl poprvé použit termín „minimální mozková dysfunkce“ (MBD), který byl ve světě v následujících letech běžně užíván. Podle tohoto označení byl u nás používán termín „malá mozková dysfunkce“. V průběhu padesátých let dvacátého století začal být u nás používán termín „lehká dětská encefalopatie“ (LDE). A teprve následně v letech šedesátých se pomalu začal prosazovat termín „lehká mozková dysfunkce“, který byl používán více než třicet let. Nová terminologie čekala „lehkou mozkovou dysfunkci“ až v druhé polovině devadesátých let dvacátého století, přesto je pojem LMD díky svému dlouholetému působení mezi odbornou i laickou veřejností v praxi mnohdy využíván za účelem ozřejnění a sjednocení termínů v celém souběhu s nejnovější terminologií až dodnes (Jucovičová a Žáčková, 2010).

Dnes je v souladu s mezinárodní klasifikací nemocí (MK10) Světové zdravotnické organizace užíván pojem „hyperkinetická porucha a její subtypy – porucha pozornosti a aktivity a hyperkinetická porucha chování“. V české terminologii je v současné době dále používáno označení „hyperkinetický“ nebo také „hyperaktivní“ syndrom či „hypokinetic“ nebo také „hypoaktivní“ syndrom. Častěji se lidé setkávají se zkratkou ADHD, která vychází z terminologie Americké psychiatrické asociace a jedná se o pojem

označující syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou anebo syndrom deficitu pozornosti bez přítomnosti hyperaktivity (ADD) (Jucovičová a Žáčková, 2010).

Pod zkratkou ADHD se tedy skrývá onemocnění způsobující obtíže se soustředěním, zvýšenou aktivitou a impulzivitou (Goetz a Uhlíková, 2009).

U těchto dětí se mohou ve zvýšené míře dlouhodobě vyskytovat projevy, jako je agresivita, rvačky, nepodrobnost, opoziční chování, lhaní, krádeže, záškoláctví. U dětí staršího věku se mohou navíc objevit závažnější projevy asociálního nebo predelikventního charakteru (Drtílková, 2007).

*„Hyperkinetické poruchy spadají do velké skupiny psychických poruch, které nesou název Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci F90.0 – F90.9“* (Nývltová, 2010, s. 131).

Mezi tyto poruchy dle této klasifikace patří: porucha aktivity a pozornosti, hyperkinetická porucha chování, jiné hyperkinetické poruchy, hyperkinetická porucha nespecifikovaná (Nývltová, 2010).

## **2.1 Historie syndromu ADHD**

Syndrom ADHD není nová nemoc. Symptomy se u lidí zřejmě objevovaly odjakživa. Britský lékař Frederic Still v roce 1902 popsal „abnormální psychický stav“ u dětí a na základě toho zavedl pojem „deficit morální sebekontroly“ a dále tentýž lékař popsal například v časopise Lancet syndrom charakterizovaný nedostatečnou schopností udržet pozornost vyznačující se dalšími neurologickými abnormalitami včetně neklidu, těkavosti, agrese či porušování pravidel. Tyto symptomy řadil k organickým neboli biologickým a vrozeným příčinám. V roce 1937 uvedl Bradley v časopise American Journal of Psychiatry vliv amfetaminu na hyperaktivitu i na jiné poruchy chování. Následně se v šedesátých až sedmdesátých letech 20. století začalo stanovování diagnózy ADHD a předepisování amfetaminu rozšiřovat mezi pediatry ve Spojených státech. Naopak v Evropě diagnóza i léčba těchto symptomů zůstávala vzácností (Munden a Arcelus, 2002).

*„Během sedmdesátých a osmdesátých let 20. století proběhl intenzivní vědecký výzkum a vývoj ve směru explicitních diagnostických kritérií, jehož výsledkem bylo, že se ADHD stala nejpopsanější a nejcitovanější dětskou poruchou v rukověti Index Medicus (adresář článků zabývajících se výzkumy v medicíně)“* (Munden a Arcelus, 2002, s. 12).

V dřívějších dobách trvalo poměrně dlouhou dobu, než se rodinám s dětmi trpícími syndromem ADHD dostalo odpovídající diagnózy a léčby. V důsledku toho rodina zažívala

stoupající frustraci a sklíčenost. Stejně tak jako v minulosti, i dnes to jsou zejména rodiče, kteří si uvědomí, že je s chováním dítěte něco v nepořádku. Klinické zkušenosti poukazují na symptomy přetrvávající do dospělého věku. Mnohem více poznatků a informací však máme o projevech ADHD v období dětství a dospívání než o projevech v průběhu jejich dalšího života (Munden a Arcelus, 2002).

## 2.2 Projevy ADHD

Problémy v chování, které začínají signalizovat odchylku od normálu, nejčastěji vystoupí na povrch v době, kdy dítě nastupuje do první třídy. Zejména z toho důvodu, že se dítě najednou musí podřídit školnímu režimu, dodržovat určitá pravidla v chování, dávat pozor, sledovat výuku a soustředit se na veškeré dění i na vlastní práci. A proto se u těchto dětí v tomto období zřetelně projevují hlavní projevy, které jsou pro ADHD typické, a to: hyperaktivita, poruchy pozornosti, impulzivita, jiné příznaky (Drtílková, 2007).

Hyperaktivita se v chování dítěte s ADHD vyznačuje především těmito projevy:

- Nadměrnou neúčelnou pohybovou aktivitou.
- Neschopností dítěte sedět v klidu či klidně stát a tento neklid je dále spojen s častým pohybem rukou, kýváním trupem, otáčením, případně i opakovaným vstáváním z místa.
- Nadměrným mluvením či hlučností v situacích, kdy je to nevhodné, vydáváním zvuků (Nývltová, 2010).

Projevy hyperaktivity jsou nápadné zejména v situacích vyžadujících vysoký stupeň sebekontroly chování. Také u dítěte obvykle vedou k menší únavě, než často očekává okolí dítěte. Často děti odmítají spánek během dne a také večer mohou mít problémy s usínáním (Drtílková, 2007).

Porucha pozornosti se u dítěte s ADHD nejčastěji projevuje takto:

- Dítě není schopno se plně soustředit na to, co právě dělá.
- Dítě se velmi snadno nechá rozptýlit jakýmikoliv okolními podněty.
- U dítěte je rychle oslabena motivace pro požadovanou činnost.
- Vyhýbá se náročnějším činnostem vyžadujícím větší úsilí a delší časový úsek. Současně také nevyhledává činnosti, při kterých je zapotřebí postupovat systematicky krok za krokem (Nývltová, 2010).

Na základě těchto projevů takové dítě pracuje povrchně, dělá mnoho chyb z nepozornosti, veškeré jeho výsledky se vyznačují velkými výkyvy. Delší dobu trvá, než se dítě dovede soustředit na daný úkol nebo činnost a jeho pozornost se rychleji vyčerpá. Dále dítě nevěnuje pozornost úpravě svého zevnějšku (nezastrčí si tričko, nezapne knoflík, je schopné si obout každou botu jinou), nedovede si udržet základní pořádek ve svých hračkách, často ztrácí věci. Problém se soustředěním, udržením pozornosti nastává také při rozhovoru dítěte s dospělým, unikají mu podstatné informace, instrukce, především pak v případě, že tento rozhovor připomíná „přednášku“ (Drtílková, 2007).

Impulzivita se v chování dítěte s ADHD projevuje zejména těmito znaky:

- Dítě je zbrklé, nereaguje na nové podmínky, pokyny.
- Neuváženě se vrhá i do velmi nebezpečných aktivit, činností.
- Již započaté činnosti často přerušuje a nedokončí, rychle přechází od jedné aktivity ke druhé, má nízkou vytrvalost a potřebné sebeovládání k dokončení aktivity. Naopak o poznání déle a bez přerušení vydrží u činností, které mu přinášejí stále nové podmínky.
- Záměrně zasahuje do činností druhým s cílem vyvolat konfliktní situace (Nývltová, 2010).

Impulzivní jednání dítěte s ADHD je dále charakteristické nahodilým chováním. Co je právě teď napadne, to udělají, postupují spíše chaoticky nežli plánovaně či systematicky. Mají potíže se sebeovládáním z důvodu potřeby dělat vše hned teď, v daný moment, například dítě si vezme raději hned malou odměnu, než by čekalo o chvíli déle na hodnotnější, větší odměnu. Velmi nerady čekají, až na ně přijde řada. Pokud mají potřebu něco sdělit, „skáčou“ do hovoru, přerušují ostatní (Drtílková, 2007).

Mezi další příznaky mimo jiné patří, že dítě s ADHD bývá zvýšeně dráždivé, je snadné ho vyprovokovat, vyvést z míry, občas dovede reagovat agresí, dostávat se do konfliktů s vrstevníky. Také proto tyto děti často nemají trvalá přátelství, někdy mohou být v kolektivu neoblíbené. Některé naopak zastávají pozici tzv. „třídního šaška“, aby si získaly přízeň a pozornost, které se jim nedostává. Rychle se pro něco nadchnou a zároveň nejsou ve svých aktivitách vytrvalé, důsledné. Na jakékoliv napomenutí reagují podrážděně, zřídka okamžitě vyhoví daným pokynům či příkazům (Drtílková, 2007).

Všechny projevy hyperaktivity, poruchy pozornosti a impulzivity se u jednotlivých dětí mohou vyskytovat v různé míře a intenzitě. Výsledné projevy a chování jsou poté samozřejmě

ovlivněny celkovými osobnostními vlastnostmi, zejména kognitivními schopnostmi dítěte. Děti, které mají syndrom ADHD, mohou být v jednotlivých druzích kognitivních funkcí nadprůměrné, průměrné i podprůměrné. Překážkou bohužel často bývá, že svůj intelektový potenciál zpravidla nedokáží využít, protože úspěšné zvládnutí učení vyžaduje stejně jako řada jiných činností zmíněnou schopnost soustředění, pozornosti, vytrvalost a sebeovládání. Bez těchto předpokladů není možné požadovaných výsledků dosáhnout (Nývltová, 2010).



### **3. Žák se syndromem ADHD ve školním prostředí**

Tato kapitola v úvodu popisuje školní prostředí a následně se zabývá odlišnostmi dětí se syndromem ADHD ve vzdělávacím procesu. Závěrem informuje o nejdůležitějších zásadách ovlivňujících práci s žákem se syndromem ADHD a přináší rady nejen pro učitele, ale i rodiče.

Školní prostředí působí na vývoj a osobnost všech žáků. Tento vývoj žáků ovlivňuje prostřednictvím obsahové náplně vyučování, typu sociální (verbální i nonverbální) interakce a komunikace, úrovně třídy, osobností učitelů. Kromě těchto faktorů utváří vývoj a osobnost žáků také složka materiální, do které řadíme například vybavení školy, vzdálenost školy od bydliště. Současně má školní prostředí stimulovat a kreativizovat talentované a nejvíce schopné žáky, povzbuzovat méně nadané, chránit a sociálně podporovat ty nejslabší. Hodnocení výkonu a pracovních výsledků musí být založeno na plnění konkrétních, splnitelných úkolů. Mimo to vede škola pomocí školního prostředí k rozvoji všestranné, účinné a pokud možno i tvořivé komunikace. Škola 21. století by také měla žáky učit rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví, být za ně odpovědný. V případě vlivu prostředí školy na osobnost učitele je při utváření a dotváření jeho osobnosti významným činitelem pracovní skupina, typy spolupracovníků, s nimiž se učitel nejvíce stýká, celkové složení a zaměření skupiny včetně její úrovně, struktury a pozice (Kohoutek at al., 1998).

#### **3.1 Odlišnosti dítěte se syndromem ADHD ve vzdělávacím procesu**

- Časté vyrušování v hodině, kolísání pozornosti.
- Nedokončení zadaných úkolů, v důsledku čehož dochází ke zhoršení školních výsledků žáka.
- Neschopnost vrátit se opětovně k činnosti či jakékoliv jiné aktivitě. Nutnost vytváření nových podmětů při výuce, obměny činnosti.
- Problémy s plněním domácích úkolů, neboť taková činnost nepřináší okamžitou odměnu.
- Potřeba zvýšené kontroly ze strany pedagoga nejen v rámci vyučování, ale také například při mimoškolních aktivitách.
- Možné konflikty s vrstevníky a z toho plynoucí případná neoblíbenost.
- Nutnost poskytovat ze strany pedagoga delší časový úsek s cílem zklidnění žáka s ADHD a dokončení požadovaného úkolu (Goetz a Uhlíková, 2009).

## 3.2 Zásady pro práci s žákem s ADHD

*„Důležitou podmínkou pro zvládnutí dítěte je odhodlání změnit i své vlastní chování, na které pak dítě také reaguje změnou“ (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 103).*

První zásadou pro práci s žákem s ADHD je vytvořit ve třídě vhodné prostředí vedoucí ke klidné, citové atmosféře. Podporovat žáka vlídným slovem dokazujícím lásku, aby si žák byl vědom, že ho máme rádi i přes jeho prohřešky a neplnění povinností v rámci vyučování (Jucovičová a Žáčková, 2003).

Mezi druhou zásadu řadíme stanovení vlastního řádu, který bude upravovat hlavní hranice a mantinely v chování žáka. Laskavost učitele by měla být spojena s dodržováním domluveného řádu. Podporovat žáka v rozvoji schopnosti podřídit se nárokům ostatních. Všechna domluvená pravidla musí být pro žáka jasná a srozumitelná, dobře viditelná. Řád je nezbytný také proto, že upravuje a posiluje vnitřní řád žáka, který bývá často chaotický (Jucovičová a Žáčková, 2015).

Třetí zásadou je dodržování již stanovených a dohodnutých pravidel. Současně by kontrola tohoto dodržování měla probíhat nenápadným způsobem. Důslednost učitele od počátku vede k tomu, že žák si postupně zautomatizuje činnost a v důsledku toho není třeba již tak častá kontrola ze strany učitele (Jucovičová a Žáčková, 2003).

Čtvrtá zásada zahrnuje sjednocení výchovy působící v rodině. V případě, že je výchova rozdílná a jeden z rodičů je v ní důsledný a druhý naopak benevolentní, žák se velmi rychlým způsobem naučí využívat slabšího rodiče, popřípadě neuposlechnout ani jednoho z rodičů. S tímto sjednocením podstatně souvisí sjednocení výchovných postupů se školou. Seznámit pedagogy s výchovnými postupy používanými v rodině, aby nedocházelo k mísení výchovných postupů rodičů a učitele (Jucovičová a Žáčková, 2003).

Pátou zásadou je klást důraz na kladné stránky žáka. K tomu nám pomůže nalézt oblast, ve které je dítě úspěšné a cítí se v ní jisté a na tuto oblast se posléze zaměřit. Dále se snažíme umožnit žákovi zažít úspěch, pokud během poslední doby prožíval neúspěch. Nastane-li situace, že je dítě úspěšné a chová se dle stanovených pravidel, zdůrazňujeme pochvalu. Pokud dojde k negativnímu chování žáka, toto chování se snažíme ignorovat (Jucovičová a Žáčková, 2003).

Poslední zásada poukazuje na usměrňování činnosti žáka a přísun nových, motivujících podnětů. Díky těmto podnětům dosáhneme zmírnění nežádoucích projevů ADHD a příznivějších výsledků v průběhu vzdělávacího procesu (Jucovičová a Žáčková, 2003).

### 3.3 Další rady pro učitele a rodiče

*„I když neexistují žádné obecně platné rady, je možné uvést alespoň pár doporučení, která mohou v těchto situacích pomoci“ (Jenett, 2013, s. 138).*

Výchova dítěte s ADHD by měla splňovat základní podmínky, které usnadňují komunikaci, spolupráci a další nezbytné složky výchovy a vzdělávání (Goetz a Uhlíková, 2009).

- Poskytujeme dítěti pravidelně a okamžitě zpětnou vazbu. Tato zpětná vazba by neměla zahrnovat hodnocení či odsuzování dítěte, nýbrž pouze sdělení našich vlastních aktuálních pocitů ohledně konkrétní situace. Sdělení těchto pocitů je vhodné začít slovy: „Nelíbí se mi...“ „Nepřeji si...“. Dítě díky tomu mnohem lépe zpracovává, že nám něco vadí, než kdyby v něm naše zpětná vazba vyvolávala dojem, že něco pokazilo a že je špatné. Jestliže dojde k tomu, že dítě poruší domluvená pravidla, je třeba ho jasně a srozumitelně pokárat a hned vzápětí mu vysvětlit své důvody, proč bylo jeho chování nevhodné. Než dítěti vytkneme důsledky jeho nevhodného chování, zhodnotíme jeho kladné stránky (Goetz a Uhlíková, 2009).
- Pro snazší průběh výchovy a vzdělávání zviditelněte čas. Tento krok je nezbytný z toho důvodu, že děti s ADHD nikdy nemají stejné vnímání času jako děti zdravé, a proto je pro ně náročné dodržet daný časový úsek. Je tedy důležité poskytnout jim vnější kontrolu, například pravidelné opakování poskytnutého časového úseku, umístění viditelných hodin, které jsou dítěti k dispozici (Goetz a Uhlíková, 2009).
- Zaměřte se na posílení schopnosti předvídat problémové situace. Promyslete je ještě před začátkem nové aktivity a snažte se ji stanovit tak, aby se dítě u této aktivity co nejméně nudilo. Určete si společně dvě až tři důležité zásady, které budete dodržovat. Během aktivity sdělte dítěti jeho aktuální výsledky, ze kterých bude patrné, jak se mu momentálně daří plán uskutečnit. Nezapomeňte ho chválit, pokud dodržuje dohodnutá pravidla (Goetz a Uhlíková, 2009).
- Snažte se začlenit do svých plánů také budoucnost. Rodiče se často nedokáží ubránit pocitu selhání z důvodu toho, že jejich úsilí hned nepřináší očekávané výsledky. Proto může nastat situace, ve které rodič dítěti raději ustoupí a „sníží mu laťku“. Dítě tak dokáže ve svém životě méně, než by mohlo.

Je důležité si neustále zachovávat zdravý rozum a odstup od problému. To vám pomůže ve vašich adekvátních reakcích a nepředvídatelné projevy dítěte vás příliš nerozhází (Goetz a Uhlíková, 2009).

- Není nutné zdůrazňovat každou námitku, stejně tak není potřeba odpovídat na každou otázku dítěte. Uvědomte si, že ne každá neposlušnost musí být potrestána a ani každý protest, který uslyšíme, není třeba brát vážně (Jenett, 2013).

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

## **4. Základní informace o výzkumu**

V dnešní době je problematika poruchy pozornosti s hyperaktivitou velmi známá. Přibylo velké množství žáků i dospělých s diagnózou ADHD. Účelem výzkumu je objasnit a analyzovat komunikaci žáků se syndromem ADHD v interakcích s učiteli a na základě analýzy pak navrhnout možnosti zlepšení a inovací komunikace v interakcích mezi žáky s ADHD a učiteli. Tento výzkum probíhal na základních školách, které se specializují na žáky s ADHD, ale i na další problémy žáků týkající se speciálních poruch chování nebo speciálních poruch učení. Na zvolené základní školy chodí žáci s ADHD od 6 do 15 let. Pro tento výzkum byli záměrně vybráni žáci s ADHD od 2. do 9. třídy na třech základních školách. Jedná se tedy o 1. stupeň (vyjma 1. třídy) a 2. stupeň na všech těchto školách. Ve výzkumu byly stanoveny předpoklady, které se budeme snažit objasnit.

### **4.1 Téma výzkumu**

Výzkumné téma se zabývá objasněním a analýzou komunikace žáků se syndromem ADHD v interakcích s učiteli. Jeho cílem bude prozkoumat pohled žáků s ADHD a učitelů na totožné okolnosti probíhající v rámci vyučovací hodiny.

Z pohledů žáků s ADHD se jedná o to, zda vědí, co pojem ADHD znamená, jaké jsou jeho projevy, co je to komunikace, co všechno pojem komunikace zahrnuje, zjistit, jestli při komunikaci s učitelem pozorně poslouchají, co preferují při zkoušení nebo zadaném úkolu, jestli jim vadí komunikovat před ostatními, zda si myslí, že se jim učitel věnuje více než ostatním, a také zjistit jejich osobní názory ohledně komunikace s učiteli.

Z pohledu učitelů se pak jedná o to, jestli znají význam pojmu ADHD, jaké projevy se u žáků s ADHD nejčastěji vyskytují, zjistit, jaké prostředky komunikace upřednostňují, zda si myslí, že je žáci s ADHD při práci vnímají, dále názory na zkoušení těchto žáků s ADHD i co podle učitelů žáci s ADHD preferují pro splnění zadaných úkolů, a také osobní názory na postupy práce s žáky s ADHD.

### **4.2 Předmět výzkumu**

Předmětem výzkumu je interakce v rámci vyučovací hodiny mezi žáky s poruchou pozornosti ADHD a učiteli konkrétních škol a zjištění jejich vědomostí a názorů na tuto problematiku. Dále porovnání výsledků žáků s ADHD a učitelů a vytvoření následného

doporučení pro tyto vybrané školy. Doporučení bude vytvořeno pro zlepšení interakce mezi žákem s ADHD a učitelem v rámci vyučovací hodiny.

Jedná se o tři základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení, které budou pro účely tohoto výzkumu pojmenované jako škola A, škola B a škola C. Všechny tyto školy se nachází v různých částech hlavního města Prahy.

### **4.3 Cíl výzkumu**

Hlavním cílem tohoto výzkumu je objasnit a analyzovat komunikaci žáků se syndromem ADHD v interakcích s učiteli v rámci vyučovací hodiny na záměrně vybraných školách.

Dílčím cílem je zjistit názor žáků s ADHD a učitelů na vzájemnou komunikaci v průběhu vyučování.

Dalším dílčím cílem je vytvořit pro vybrané školy doporučení, jak pracovat s tímto typem žáků s ADHD, kteří se výzkumu zúčastnili.

### **4.4 Dílčí otázky výzkumu**

Stanovili jsme tyto dílčí otázky:

- 1) Kolik procent žáků s ADHD a učitelů zná pojem ADHD?
- 2) Kolik procent žáků s ADHD zná pojem komunikace?
- 3) Jsou si žáci s ADHD vědomi, že jim učitelé opakují, na co se jich ptají?
- 4) Upřednostňují učitelé pro žáky s ADHD ústní zkoušení nebo písemný test a co více preferují žáci s ADHD?
- 5) Jaký druh zkoušení upřednostňují učitelé?
- 6) Mají žáci s ADHD problém v komunikaci, když mají říct něco před ostatními?
- 7) Uvědomují si žáci s ADHD, že se jim učitel věnuje více než ostatním?
- 8) Jakou formu preferují žáci s ADHD, když mají splnit zadaný úkol?
- 9) Který prostředek extralingvistické a paralingvistické nonverbální komunikace pokládají učitelé za nejdůležitější?

### **4.5 Předpoklady výzkumu**

Stanovili jsme tyto předpoklady:

- 1) Předpokládáme, že pojem ADHD zná 65 % žáků s ADHD a 95 % učitelů.
- 2) Předpokládáme, že pojem komunikace zná 65 % žáků s ADHD.

- 3) Předpokládáme, že 40 % žáků s ADHD musí učitelé opakovat, na co se jich ptají a 90 % učitelů s tímto výrokem souhlasí.
- 4) Předpokládáme, že 60 % učitelů se domnívá, že žákům s ADHD vyhovuje více ústní zkoušení, a že žáci s ADHD mají ze 70 % stejný názor.
- 5) Předpokládáme, že 75 % učitelů upřednostňuje písemný test.
- 6) Předpokládáme, že žáci s ADHD ze 60 % nemají problém s komunikací před ostatními a učitelé s tím ze 40 % souhlasí.
- 7) Předpokládáme, že pouze 30 % žáků a 90 % učitelů si uvědomuje, že se žákům s ADHD musí učitelé věnovat více než ostatním žákům.
- 8) Předpokládáme, že 60 % žáků s ADHD pracuje na zadaných úkolech raději ve dvojici a že učitelé jsou ze 45 % stejného názoru.
- 9) Předpokládáme, že učitelé pokládají mimiku za nejdůležitější prostředek pro extralingvistiku a pro paralingvistiku pokládají za nejdůležitější prostředek slovní důraz.

## 4.6 Metody výzkumu

- Kvantitativní, aplikovaný výzkum
- Popisný výzkumný problém
- Dotazníkové šetření
- Analýza dat

Jednou z nejvyužívanějších metod pedagogických výzkumů zajišťujících zjištění informací je dotazník. Otázky obsažené v dotazníku mohou být vnímány dvěma pohledy: vnějším pohledem (například motivace a postoje) a vnitřním pohledem (například názory učitelů). Jedná se o pečlivě připravený soubor otázek, které mají vlastní posloupnost. Respondenti neboli dotazované osoby na tyto otázky odpovídají písemně. Položky vyskytující se v dotazníku rozdělujeme na otevřené a uzavřené (nestrukturované a strukturované). Uzavřené položky můžeme dále rozdělit na dichotomické a polytomické. Polytomické neboli alternativní položky dělíme na: výběrové, výčtové a stupnicové (Chráska, 2007).

Metodou pro tento kvantitativní výzkum bylo dotazníkové šetření. Jednalo se celkově o dva dotazníky. Jeden dotazník byl pro žáky s poruchou pozornosti ADHD, druhý byl pro učitele, kteří tyto žáky s ADHD učí. Dotazníky byly pro obě skupiny anonymní.

Dotazník pro žáky s ADHD obsahoval celkem 12 otázek. Tyto otázky se zaměřovaly na žáky se syndromem ADHD a jejich vědomosti a názory na problematiku komunikace



s učitelem v rámci vyučovací hodiny. Jednotlivé otázky byly otevřené nebo uzavřené. Otázky otevřené byly v dotazníku zastoupeny 2 otázkami. V těchto otázkách se žáci s ADHD mohli rozepsat do určeného prostoru na cca 3 řádky. Odpověď žáků s ADHD ale nebyla ničím omezena. Uzavřené dichotomické otázky byly celkem 2. Uzavřených polytomických výběrových otázek, kde byla možnost jedné odpovědi, bylo celkem 6. Dalšími uzavřenými polytomickými otázkami byly 2 výčtové otázky, kde byl přesně stanoven počet možných odpovědí, vždy v závorce za otázkou (například vyber maximálně 4 správné odpovědi).

Také dotazník pro učitele obsahoval celkem 12 otázek. Otázky v dotazníku se zaměřovaly na učitele a jejich vědomosti o syndromu ADHD, komunikaci, dále pak na to, co vše upřednostňují v práci s žáky s ADHD a také na jejich osobní zkušenosti. Otázky byly opět otevřené nebo uzavřené. Otevřené otázky, kde měli učitelé prostor cca na 5 řádků, byly v počtu 2. Odpovědi na ně ale nebyly ničím omezeny. Dále zde byly 4 uzavřené dichotomické otázky. Uzavřených polytomických výběrových otázek bylo celkem 5. Z toho se v jednom případě jednalo o škálovou otázku se stupnicí 1-5 jako ve škole. Zde učitelé hodnotili extralingvistické a paralingvistické prostředky komunikace s těmito žáky s ADHD. U zbylých 4 otázek vybírali jednu odpověď. Poslední skupinou byly otázky uzavřené polytomické výčtové, kde měli respondenti vybrat z několika možností. Počet možností byl napsán za otázkou v závorce. Tato otázka byla zastoupena v počtu 1.

V obou případech byly otevřené otázky vyhodnocovány a bodovány dle pořadí. V diplomové práci uvádíme pouze nejčastější odpovědi respondentů obou skupin. Otázky uzavřené byly podrobeny statistické analýze v podobě absolutních a relevantních četností.

#### **4.6.1 Výběr výzkumného vzorku**

Výzkumný vzorek se v této práci zaměřuje na dvě skupiny. První skupinou jsou žáci se syndromem ADHD. Druhou skupinou jsou učitelé, kteří žáky s ADHD učí.

Prvním výzkumným vzorkem jsou žáci s ADHD ze zvolených základních škol A, B a C, které jsou vybrány záměrně. Daný výzkum byl proveden na těchto základních školách, protože právě tyto školy se zabývají žáky s poruchou pozornosti. Jednalo se o výzkum na 1. i 2. stupni (vyjma 1. třídy), jak jsme již výše zmiňovali. Pro tento výzkum není podstatné brát zřetel na věk či pohlaví účastníků dotazníkového šetření. Tyto údaje jsou pro charakteristiku tohoto výzkumu nedůležité.

- **Základní soubor první skupiny:** žáci s ADHD 2. – 9. třídy;
- **velikost vzorku první skupiny:** cca 100-130 respondentů.

Druhým výzkumným vzorkem jsou vybraní učitelé, kteří žáky se syndromem ADHD učí. Tito učitelé jsou vybráni na stejných základních školách A, B i C záměrně tak, jako žáci s ADHD. Ani v tomto případě nezáleží na pohlaví nebo předmětu, který učí, neboť to není důležité pro tento výzkum.

- **Základní soubor druhé skupiny:** učitelé;
- **velikost vzorku druhé skupiny:** cca 40-60 respondentů.

## 4.7 Podmínky pro výzkum

Výzkum této diplomové práce bylo třeba uskutečnit na základních školách, na kterých se vyskytují žáci s poruchou pozornosti ADHD. Těchto škol v dnešní době není mnoho díky inkluzi, která většinu speciálních škol zrušila. Je tedy velmi obtížné je vyhledat a poté se dohodnout na spolupráci. Tyto typy škol jsou díky malému počtu přehlcneny výzkumy, a tak velmi často odmítají účast na empirických částech studentů vysokých škol.

Spolupráce nastala se 3 základními školami. Škola A se nachází v Praze 2, přímo v centru Prahy. Škola B je v Praze 6, tedy na okraji Prahy. Škola C se nachází v Praze 7. V těchto základních školách jsme se dohodli s řediteli a výzkum nám byl povolen. Všechny 3 základní školy nám umožnily dotazníkové šetření celého výzkumného vzorku. Tedy jak mezi žáky s ADHD, tak mezi učiteli. Po dohodě s řediteli byly vypracovány oba dotazníky, které jsme na všech 3 základních školách předložili ke schválení (viz příloha č. 1, 3).

Jak jsme již zmiňovali výše, je stanoveno, že se dotazníkového šetření na všech zvolených školách zúčastní žáci s ADHD 2. – 9. třídy. Pro náročnost vyplňování, ale hlavně kvůli problému s přečtením jsou žáci s ADHD 1. třídy vyjmuti. Výzkumné šetření jsme v daných školách naplánovali na přelom měsíců listopad/prosinec 2019, kdy žáci s ADHD 1. tříd ještě neumí číst. Na všech zvolených školách bylo sjednáno, že výsledky empirické části výzkumného šetření budou zpracovány nejen pro tuto diplomovou práci, ale budou také poskytnuty všem zúčastněným základním školám (tj. škole A, B i C).

## 4.8 Realizace výzkumu

Celkem jsme oslovili 5 speciálních základních škol. Dvě školy odmítly z důvodu jiných probíhajících výzkumů vysokoškolských studentů. V rámci povolení výzkumu byly s řediteli podepsány informované souhlasy. Obdobné informované souhlasy byly předány žákům s ADHD v obálkách k doručení zákonným zástupcům k podpisu. Teprve po navrácení podepsaného informovaného souhlasu byli žáci s ADHD zařazeni do výzkumného vzorku první skupiny.

Po schválení všemi řediteli zvolených škol byly dotazníky předány třídním učitelům. Druhá část dotazníků směřovala přímo k učitelům. Veškerá spolupráce ze strany žáků s ADHD záležela na zákonných zástupcích a jejich podpisu informovaného souhlasu (viz příloha č. 5), že se jejich dítě může zúčastnit výzkumu v rámci této diplomové práce. V případě spolupráce s učiteli vše záleželo na dobrovolnosti.

Důležitá byla i motivace, proč námi vytvořené dotazníky vyplnit. S řediteli škol bylo dohodnuto, že se dotazníky budou vyplňovat v rámci vyučovací hodiny, a tak to žáci s ADHD mohou brát jako plus, změnu činnosti a chvíli bez učení. Další motivací bylo zlepšení komunikace s učiteli v rámci vyučovací hodiny. Pro motivaci učitelů bylo podotknuto, že výzkum je zaměřen na jejich interakci s žáky s ADHD. Výsledkem je vytvořit doporučení pro vybrané školy, které budou moci dále využít pro svou následující praxi. Toto doporučení by pro ně mohlo být motivací k vyplnění dotazníku.

Dotazníky pro žáky s ADHD byly rozdány v rámci vyučovací hodiny, kterou měli s třídním učitelem. Na veškeré dotazy týkající se dotazníku se žáci mohli zeptat. Všichni třídní učitelé byli s dotazníkem seznámeni již dříve od ředitelů, a tak byli schopni otázky směřované na dotazník zodpovědět. Na vrácení dotazníků ředitelům školy byla stanovena lhůta 14 dní. Dotazník pro učitele byl učitelům ve školách řediteli škol rozdán o 14 dní později než dotazník pro žáky s ADHD. Po rozdání měli učitelé 7 dní na to donést dotazník vyplněný zpět. Všechny podklady měly být do odevzdány zpět k vyhodnocení konce prosince roku 2019.

## 4.9 Plán pro zpracování kvantitativních dat

Jak jsme již zmínili v kapitole 4.8, určená doba pro vrácení vyplněných dotazníků od žáků s ADHD byla vymezena na 2 týdny. Třídní učitelé zaznamenali počet zúčastněných respondentů jednotlivých tříd. Žáci s ADHD, kteří se dotazníkového šetření nezúčastnili, nebyli do výzkumu zahrnuti. Doba pro vrácení vyplněných dotazníků od učitelů byla stanovena na 1 týden. Dotazníky pro učitele byly rozdány o 2 týdny později než dotazníky pro žáky

s ADHD, aby vše probíhalo beze zmatek. Učitelé, kteří po 1 týdnu svůj dotazník neodevzdali, nebyli do výzkumu zahrnuti, stejně tak, jako to bylo u žáků s ADHD.

Počet oslovených respondentů první skupiny (tzn. žáků s ADHD) pro tento výzkum byl 128. Celkově se jich dotazníkového šetření zúčastnilo 115. V procentuálním vyjádření se tedy jedná o 90% úspěšnost návratnosti. Neúčastnilo se pouhých 10 % žáků s ADHD z důvodu, že si rodiče v informovaném souhlasu nepřáli, aby se jejich dítě tohoto výzkumu zúčastnilo.

Počet oslovených respondentů druhé skupiny (tzn. učitelů) pro tento výzkum byl 67. Celkově se jich dotazníkového šetření zúčastnilo 58. V tomto případě byla návratnost 87 %. Zbylých 13 % se po konzultaci s řediteli škol výzkumu nechtělo zúčastnit z osobních důvodů.

Po získání vyplněných dotazníků od ředitelů jednotlivých škol byly vypracovány jednotlivé tabulky výsledků pro žáky s ADHD i učitele na každé jednotlivé škole zvlášť. V těchto vytvořených tabulkách byly zaznamenány všechny odpovědi všech respondentů. Z těchto zaznamenaných výsledků dotazníků byly do jedné tabulky sjednoceny výsledky všech žáků s ADHD a do druhé výsledky všech učitelů. Tyto dvě tabulky sloužily k vytvoření databáze odpovědí i jejich četnosti. Dále sloužily jako podklady pro grafické zpracování výsledků dotazníkového šetření.

Výsledkem všech zjištěných dat, vytvořených databází, četností i grafického vyjádření bude vypracované doporučení, co v komunikaci mezi žáky s ADHD a učiteli v těchto vybraných školách zlepšit. Informace zjištěné ve výzkumu jim poslouží k vylepšení interakce v rámci vyučovací hodiny pro oboustranné pochopení a zlepšení.

## **4.10 Zjištěná data**

Tato kapitola bude věnována zjištěným datům tohoto výzkumu. Data, která se zde budou vyskytovat, byla zpracována podle jednotlivých otázek obou dotazníkových šetření (popis postupu je uveden výše v kapitole 4.9). V přílohách je přiložen nevypracovaný dotazník pro žáky s ADHD, ale i vypracovaný dotazník pro žáky s ADHD (viz příloha č. 1, 2). Dále je v přílohách uveden nevypracovaný dotazník pro učitele, ale také vypracovaný dotazník pro učitele (viz přílohy č. 3, 4).

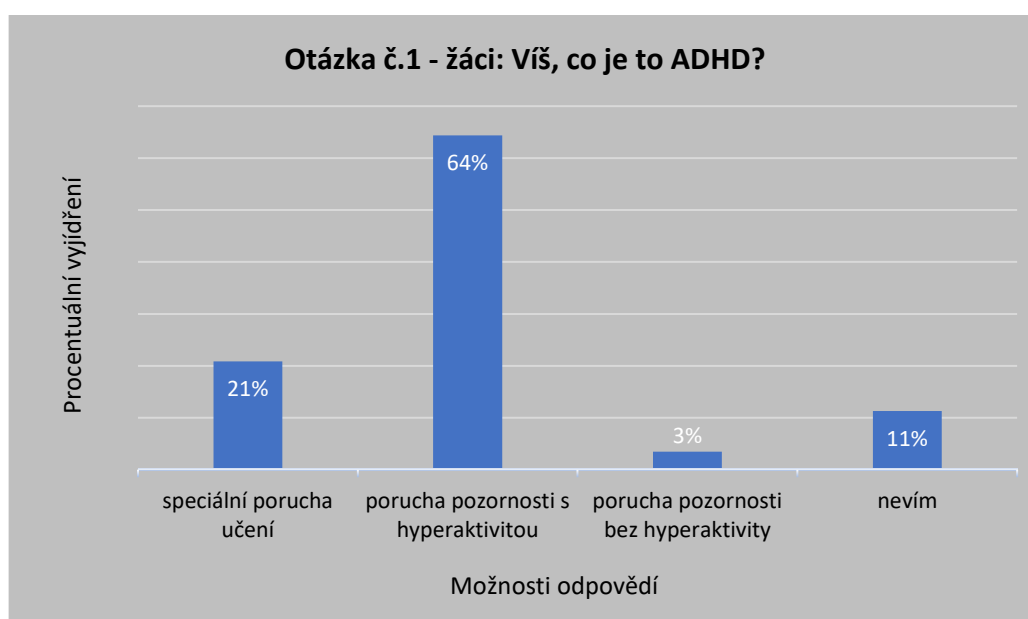
Jako první vyhodnotíme dotazník žáků s ADHD a posléze dotazník, který byl určený pro učitele, kteří tyto vybrané žáky s ADHD učí.

**Otázka č. 1 - žáci: Víš, co je to ADHD?**

- a) speciální porucha učení
- b) porucha pozornosti s hyperaktivitou
- c) porucha pozornosti bez hyperaktivity
- d) nevím

Touto otázkou bylo zjištěno, zda žáci s ADHD vědí, co pojem ADHD znamená.

Graf 1: Víš, co je to ADHD?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 1 vyplývá:

Z grafického vyjádření je patrné, že žáci s ADHD si pod pojmem ADHD nejčastěji z 64 % myslí, že se jedná o poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Další větší skupinou odpovědí jsou žáci s ADHD, kteří si myslí, že se jedná o speciální poruchu učení, z 21 %. Žáci s ADHD, kteří si nebyli jisti odpovědí, zvolili z 11 % odpověď 'nevím'. Pouze 3 % žáků s ADHD si myslí, že se jejich problém týká pozornosti bez hyperaktivity. Jedním z našich předpokladů bylo, že pojem ADHD zná 65 % žáků s ADHD a 95 % učitelů (v kapitole 4.5 je tento předpoklad uveden pod číslem 1). Výsledky žáků s ADHD v grafu 1 nám znázorňují, že se téměř shodují s tímto předpokladem výzkumu. Skutečný výsledek se od našeho výše zmíněného předpokladu liší pouze o 1 %. Můžeme konstatovat, že předpoklad byl z části týkající se žáků s ADHD splněn.

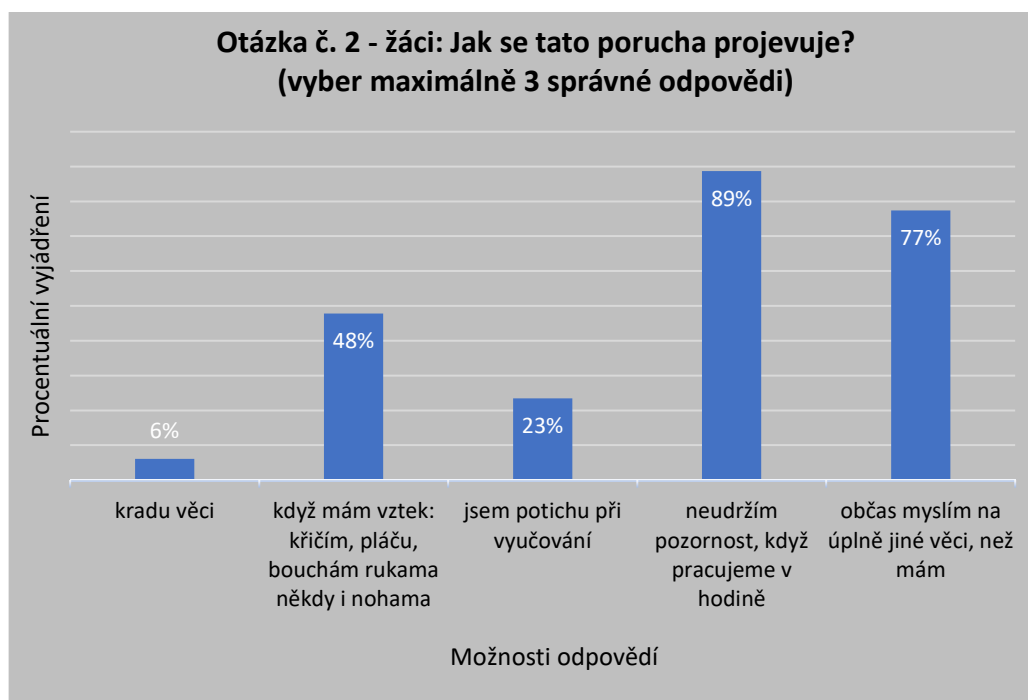
Jako doplňující otázku k pojmu ADHD jsme zvolili otázku č. 2 – žáci (Jak se tato porucha projevuje? (vyber maximálně 3 správné odpovědi)), kde žáci s ADHD vybírali z odpovědí správné projevy právě této poruchy pozornosti s hyperaktivitou.

**Otázka č. 2 – žáci:** Jak se tato porucha projevuje? (vyber maximálně 3 správné odpovědi)

- a) krađu věci
- b) když mám vztek: křičím, pláču, bouchám rukama, někdy i nohama
- c) jsem potichu při vyučování
- d) neudržím pozornost, když pracujeme v hodině
- e) občas myslím na úplně jiné věci, než mám

Touto otázkou bylo zjištěno, zda žáci s ADHD znají projevy ADHD.

Graf 2: Jak se tato porucha projevuje? (vyber maximálně 3 správné odpovědi)



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 2 vyplývá:

Největší zastoupení mezi projevy podle žáků s ADHD měla odpověď „neudržím pozornost, když pracujeme v hodině“, a to 89 %. Jako druhou nejčastější odpověď žáci volili „občas myslím na úplně jiné věci, než mám“. Tato varianta měla zastoupení 77 %. Třetí a poslední správnou odpovědí bylo „když mám vztek: křičím, pláču, bouchám rukama,

někdy i nohama“. Tato odpověď byla zastoupena ze 48 %. Mezi dvě špatné odpovědi patřila jako první se zastoupením 23 % odpověď „jsem potichu při vyučování“. Druhou špatnou odpovědí byla v zastoupení 6 % „kradu věci“. Z grafu vyplývá, že žáci s ADHD ve větší míře projevy ADHD poznají. Je ale třeba žákům s ADHD vysvětlit, že projevem ADHD opravdu není krást věci a být potichu v hodině.

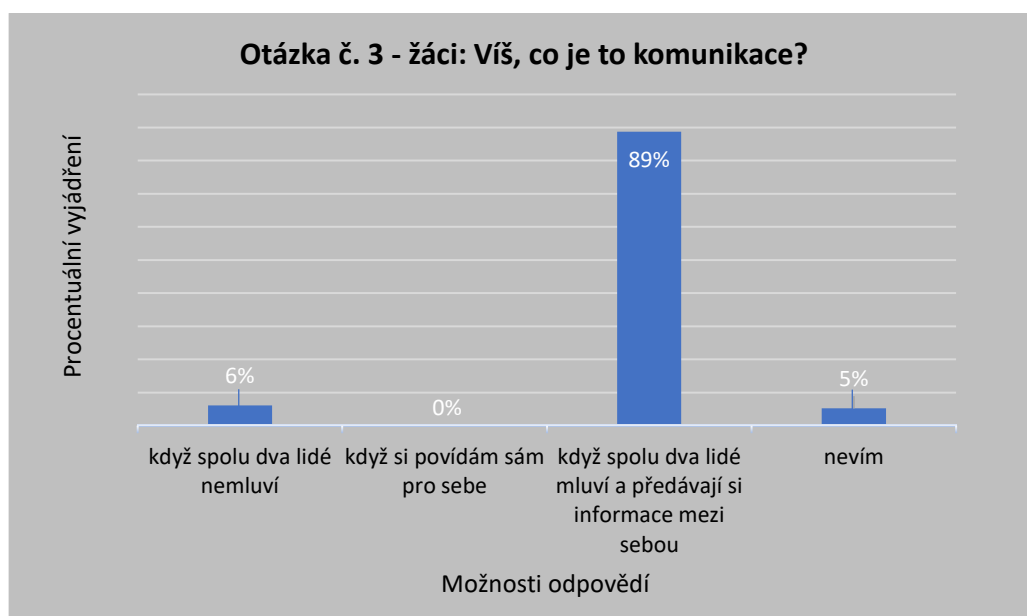
V porovnání s otázkou č. 1 – žáci (Víš, co je to ADHD?), kde žáci s ADHD z 64 % věděli, co znamená pojem ADHD, je potřeba tyto projevy s žáky s ADHD více rozebrat. Tato otázka byla vytvořena pro ověření, zda žáci s ADHD vědí, jaké projevy jejich porucha pozornosti s hyperaktivitou zahrnuje. Je velmi důležité, aby žáci s ADHD věděli o své poruše pozornosti spojené s hyperaktivitou více. Pokud žák s ADHD zná své projevy a ví, co dělá jinak oproti ostatním, může na sobě s pomocí rodiny, školy, a především třídního učitele a asistenta pedagoga intenzivně pracovat.

### Otázka č. 3 – žáci: Víš, co je to komunikace?

- a) když spolu dva lidé nemluví
- b) když si povídám sám pro sebe
- c) když spolu dva lidé mluví a předávají si informace mezi sebou
- d) nevím

Touto otázkou bylo zjištěno, zda žáci s ADHD vědí, co to je komunikace.

Graf 3: Víš, co je to komunikace?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 3 vyplývá:

Nejčastější odpovědí, a to z 89 %, byla odpověď „když spolu dva lidé mluví a předávají si informace mezi sebou“. Z 6 % si žáci s ADHD myslí, že se jedná o odpověď „když spolu dva lidé nemluví“. Odpověď „když si povídám sám pro sebe“ zvolilo 0 % žáků. Celkem 5 % respondentů zvolilo odpověď „nevím“. Dalším naším předpokladem bylo, že pojem komunikace zná 65 % žáků s ADHD (jedná se o předpoklad číslo 2 z kapitoly 4.5). Výsledky grafu č. 3 nám znázorňují, že je výsledek 89 % výrazně vyšší oproti předpokladu, který jsme stanovili na 65 %. V tomto případě nás žáci s ADHD velmi mile překvapili. Rozdíl výsledku a předpokladu je 24 %. Pro žáky s ADHD je komunikace velmi důležitá a je pozitivní, že tento pojem zná takto velké procento z nich.

Tuto odpověď si ověříme v další otázce, kterou jsme vytvořili jako doplňující. Jedná se o otázku č. 4 – žáci (Co patří do komunikace? (vyber maximálně 4 správné odpovědi)), ve které žáci vybírali z několika možností.

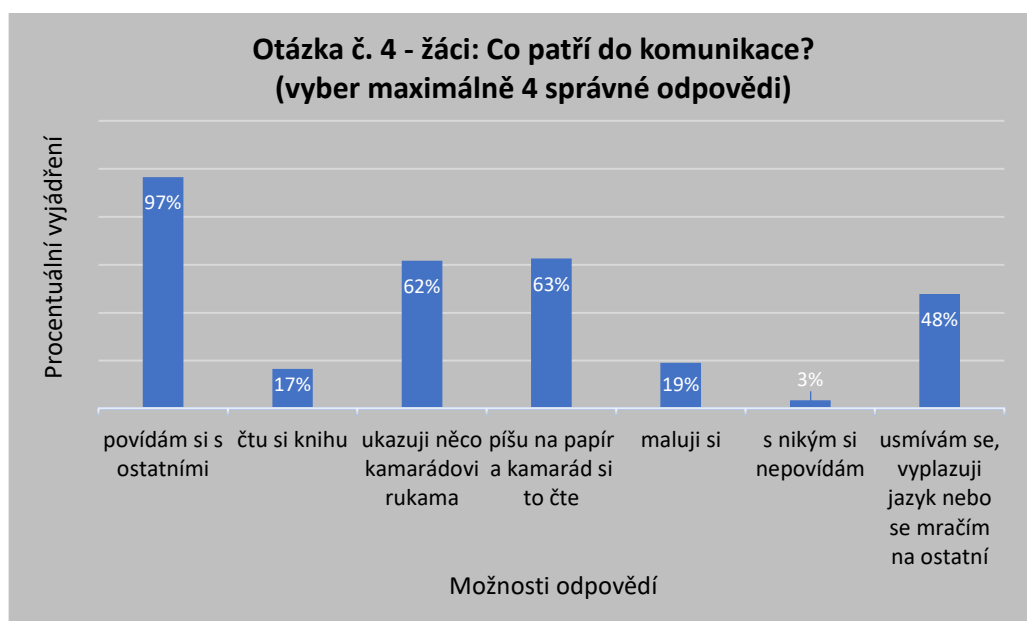
**Otázka č. 4 – žáci:** Co patří do komunikace? (vyber maximálně 4 správné odpovědi)

- a) povídám si s ostatními
- b) čtu si knihu
- c) ukazuji něco kamarádovi rukama
- d) píšu na papír a kamarád si to čte
- e) maluji si
- f) s nikým si nepovídám
- g) usmívám se, vyplazuji jazyk nebo se mračím na ostatní

Touto otázkou bylo zjištěno, zda žáci s ADHD poznají, co patří do komunikace.



Graf 4: Co patří do komunikace? (vyber maximálně 4 správné odpovědi)



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 4 vyplývá:

Tento graf nám ukazuje, že 97 % žáků s ADHD ví, že odpověď „povídám si s ostatními“ patří do komunikace. Druhou nejčastější odpovědí bylo „píšu na papír a kamarád si to čte“, v 63 % případů. Další odpovědí bylo „ukazuji něco kamarádovi rukama“. I tato odpověď měla více jak poloviční zastoupení, a to 62 %. Přibližně polovině žáků s ADHD z 48 % připadala správná odpověď „usmívám se, vyplazuji jazyk nebo se mračím na ostatní“. Tyto 4 odpovědi byly správnými odpověďmi, které jsme od žáků s ADHD očekávali.

Ostatní 3 odpovědi byly použity jako nepravdivé odpovědi, i přesto se našlo několik žáků s ADHD, kteří je zvolili jako správné. Nejčastěji, a to z 19 %, byla zastoupena možnost „maluji si“. Odpověď „čtu si knihu“ získala 17 %, což je také dost vysoké procento. Poslední špatnou odpovědí bylo „s nikým si nepovídám“, která byla z řad žáků s ADHD zastoupena ze 3 %.

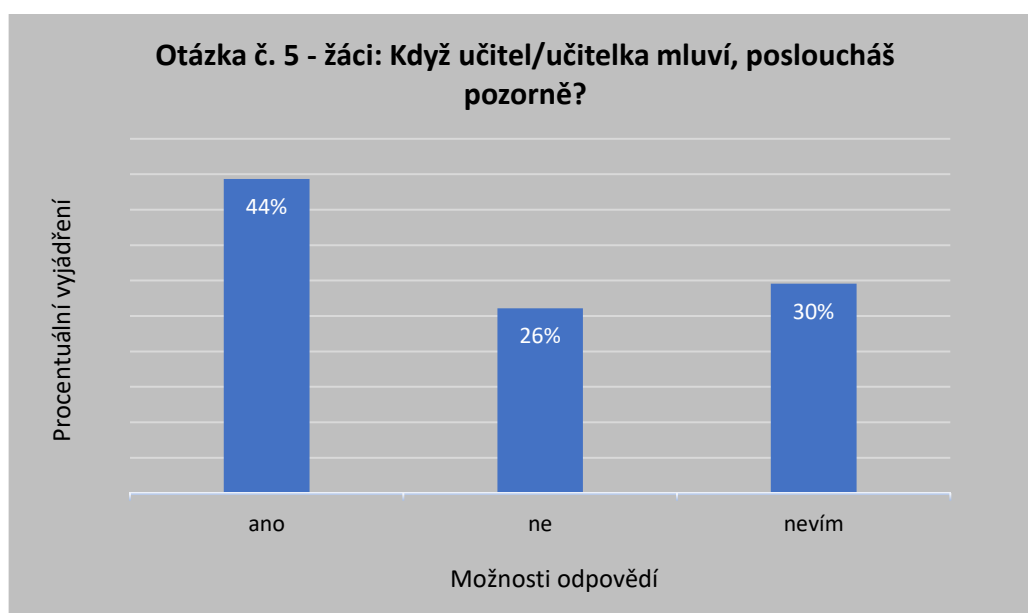
Procentuální vyjádření je vyšší u dvou špatných odpovědí. Pokud to porovnáme s předchozí otázkou č. 3 – žáci (Víš, co je to komunikace?), kde z 89 % žáci s ADHD věděli, že se jedná o předávání informace mezi dvěma osobami, je podivuhodné, že i přesto najdeme u této následné otázky vyšší zastoupení dvou špatných odpovědí. Tato otázka sloužila jako ověřovací k otázce předchozí, zda žáci s ADHD opravdu chápou, co komunikace je. V tomto ohledu je třeba s žáky s ADHD více probrat a upřesnit, co pod pojem komunikace zahrnujeme a co nikoli.

**Otázka č. 5 – žáci:** Když učitel/učitelka mluví, posloucháš pozorně?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Touto otázkou bylo zjištěno, zda žáci s ADHD vědí, zda poslouchají pozorně.

Graf 5: Když učitel/učitelka mluví, posloucháš pozorně?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 5 vyplývá:

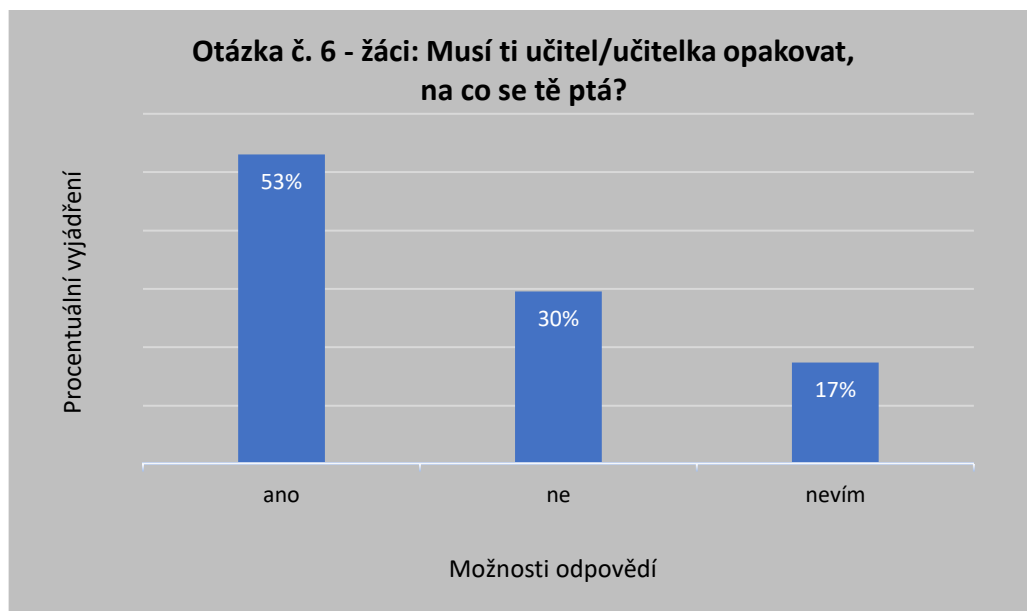
Tento graf znázorňuje, že 44 % žáků s ADHD si myslí, že ano. Další možností byla odpověď „ne“, která měla 26 %. Ti žáci s ADHD, co si nebyli jisti, odpověděli „možná“ a to z 30 %. Jak vidíme, většinové zastoupení zde není. Procentuálně se hodnoty u odpovědi „ano“ a „ne“ liší o 18 %, což není tak velký rozdíl. Tato otázka byla vytvořena jako doplnění k problematice opakování, která je řešena v následující otázce č. 6 – žáci (Musí ti učitel/učitelka opakovat, na co se tě ptá?). S problematikou opakování se pojí i pozornost žáka s ADHD a je tedy při práci s těmito žáky velmi důležitá.

**Otázka č. 6 – žáci:** Musí ti učitel/učitelka opakovat, na co se tě ptá?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Touto otázkou bylo zjištěno, zda žákům s ADHD musí učitel/učitelka opakovat, na co se jich ptá.

Graf 6: Musí ti učitel/učitelka opakovat, na co se tě ptá?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 6 vyplývá:

Přes polovinu žáků s ADHD odpovědělo „ano“, protože si je vědomo, že jim paní učitelka musí opakovat, na co se jich ptá. Celkem tuto odpověď zvolilo 53 %. Odpověď „ne“ zvolilo 30 % žáků s ADHD. Opět zde byli žáci s ADHD, kteří nevěděli, k jaké odpovědi se více přiklonit, a tak zvolili ze 17 % variantu „nevím“. Dalším z našich předpokladů bylo, že 40 % žáků s ADHD musí učitelé opakovat, na co se jich ptají, že a 90 % učitelů s tímto výrokem souhlasí (tento předpoklad je uveden pod číslem 3 v kapitole 4.5). Výsledky žáků s ADHD v grafu č. 6 nám vykreslují, že se ve skutečnosti jedná o 53 % žáků s ADHD, nikoli o 40 % žáků s ADHD, jak jsme stanovili v předpokladu. Jedná se o rozdíl 13 %. Předpoklad byl nižší než výsledek. Žáci s ADHD nám potvrdili, že je potřeba velkému procentu z nich otázky opakovat. K tomu je potřeba brát v potaz i 17 % žáků s ADHD, kteří si nebyli jisti a odpověděli „nevím“. Je možné, že procentuální vyjádření by se bez odpovědi „nevím“ mohlo ještě výrazně zvýšit.

K této otázce jsme zvolili ještě jednu doplňující otázku. Jedná se o otázku č. 7 – žáci (Proč myslíš, že ti učitel/učitelka opakuje, na co se tě ptá?), která byla otázkou otevřenou pro různorodost individuálních odpovědí žáků s ADHD.

**Otázka č. 7 – žáci:** Proč myslíš, že ti učitel/učitelka opakuje, na co se tě ptá?

Touto otázkou bylo zjištěno, proč si žáci s ADHD myslí, že jim učitel/učitelka opakuje, na co se jich ptá. Tato otázka byla otevřená. Všichni respondenti měli možnost se rozepsat. Odpovědi byli velmi rozmanité.

Nejčastější odpovědi žáků s ADHD byly tyto:

„Protože nedávám pozor“, „nevím“, „neposlouchám“, „abych to pochopil“, „protože nevnímám“, „protože neslyším“, „myslím na jiné věci“, „abychom pozorně poslouchali“, „abychom vše uměli“, „protože tomu nerozumíme“, „protože chce, abych to věděl“, „protože to nechápu“, „protože někdy koukám, kde co lítá“, „protože si povídám, když nemám“, „aby dostala ze mě odpověď“, „ztrácím svou pozornost pořád“, „zapomenu“.

Odpovědi výše zmíněné byly nejčastějšími odpověďmi, které se u žáků s ADHD objevovaly. Méně zastoupenými odpověďmi byly tyto: „protože to přeslechnu“, „chce se ujistit, abych nedostal špatnou známku“, „abych to slyšel“, „abych byl chytrý a moudrý“, „protože ji vyrušuji v hodině“.

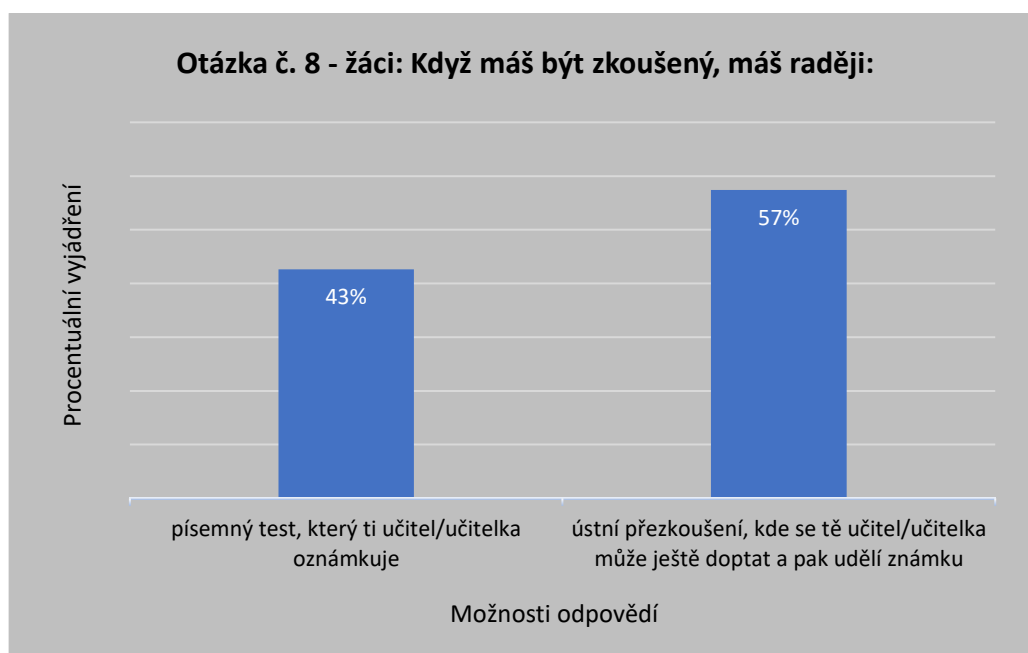
Můžeme říci, že jsou si žáci s ADHD vědomi toho, že jim učitelé opakují a napadá je mnoho důvodů, proč si myslí, že se tak děje. Ani jednu z těchto odpovědí nelze považovat za špatnou. Pouze odpovědi „nevím“ by šly nahradit jakoukoliv odpovědí, které jsou výše zmíněné. Těmito odpověďmi bylo stvrzeno, že tito žáci s ADHD opravdu potřebují, aby jim učitelé opakovali, na co se jich ptají.

**Otázka č. 8 – žáci:** Když máš být zkoušený, máš raději:

- a) písemný test, který ti učitel/učitelka oznámkuje
- b) ústní přezkoušení, kde se tě učitel/učitelka může ještě doptat a pak udělí známku

Touto otázkou bylo zjištěno, zda mají žáci s ADHD raději písemný test, nebo ústní přezkoušení.

Graf 7: Když máš být zkoušený, máš raději:



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 7 vyplývá:

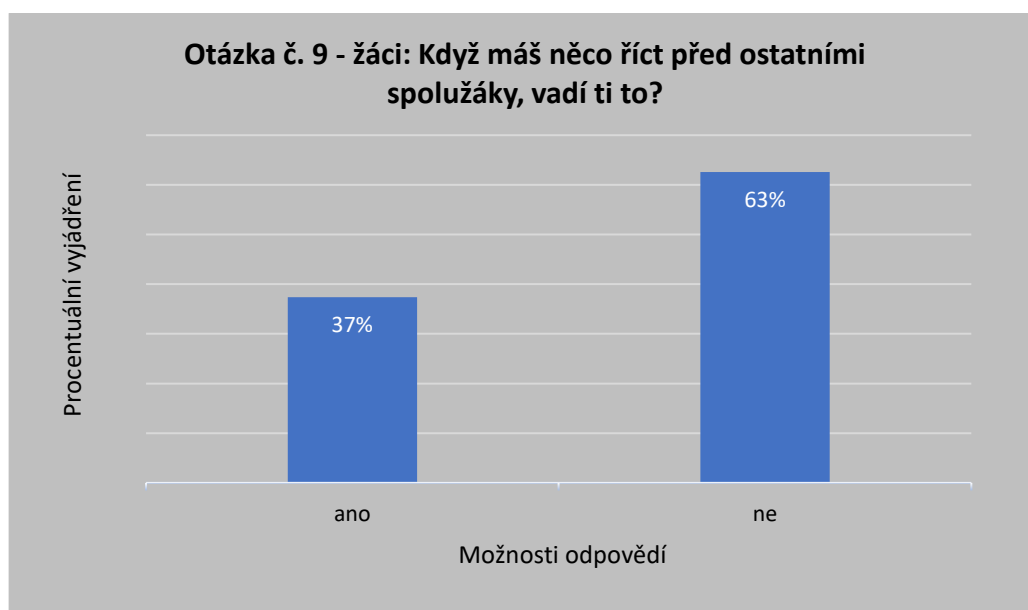
Tento graf nám ukazuje, že 57 % žáků s ADHD preferuje spíše ústní přezkoušení než písemný test. Variantu s písemným testem ze 43 % využil zbytek žáků s ADHD. V kapitole 4.5 je stanoven předpoklad uvedený pod číslem 4, který zní: Předpokládáme, že 60 % učitelů se domnívá, že žákům s ADHD vyhovuje více ústní zkoušení, a že žáci s ADHD mají ze 70 % stejný názor. Výsledek žáků s ADHD je o 13 % nižší než stanovený předpoklad. Je třeba podotknout, že obě možné varianty odpovědí se blíží 50 %, což není zcela rozhodné pro jasné stanovení, co těmto vybraným žákům s ADHD vyhovuje více. Budeme respektovat, že úspěšnější odpovědí bylo ústní přezkoušení. Část předpokladu stanovená pro žáky s ADHD však neměla dostačující procentuální vyjádření, a tudíž tuto část nelze považovat za potvrzenou.

**Otázka č. 9 – žáci:** Když máš něco říct před ostatními spolužáky, vadí ti to?

- a) ano
- b) ne

Touto otázkou bylo zjištěno, zda žákům s ADHD vadí, když mají něco říci před ostatními spolužáky.

Graf 8: Když máš něco říct před ostatními spolužáky, vadí ti to?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 8 vyplývá:

Dle grafu vidíme, že vyšší procentuální vyjádření měla záporná odpověď, a to z 63 %. Odpověď „ano“ zvolilo celkem 37 %. Je velmi dobře, že převažuje odpověď, která jinými slovy říká, že žáci s ADHD nemají problém vystupovat před ostatními. Komunikace v rámci interakce

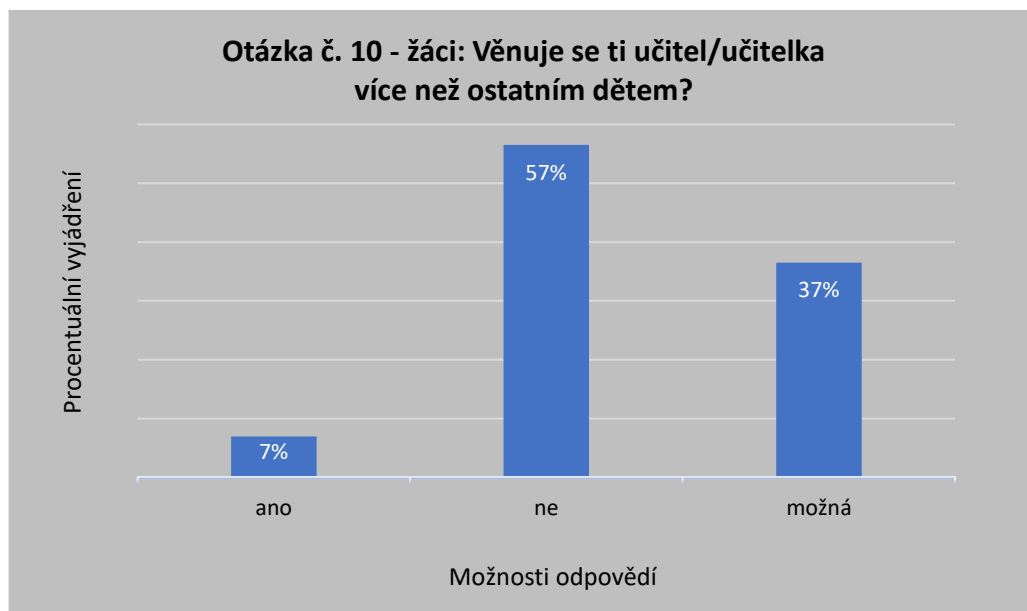
mezi žákem s ADHD a učitelem nebo mezi žákem s ADHD a ostatními žáky je na půdě vzdělávání velmi důležitá. Vlastní projev žáků s ADHD je důležitý i pro rozvoj osobnosti. Předpoklad, který jsme stanovili, předpokládá, že žáci s ADHD ze 60 % nemají před ostatními problém s komunikací a učitelé s tím ze 40 % souhlasí (tento předpoklad je uveden pod číslem 6 v kapitole 4.5). Vidíme, že výsledek u odpovědi „ne“ je vyšší o 3 % než stanovený předpoklad, což je velmi pozitivní okolnost. Dá se konstatovat, že předpoklad byl splněn s o 3 % vyšším výsledkem ku prospěchu.

**Otázka č. 10 – žáci:** Věnuje se ti učitel/učitelka víc než ostatním dětem?

- a) ano
- b) ne
- c) možná

Touto otázkou bylo zjištěno, zda si žáci s ADHD myslí, že se jim učitel/učitelka věnuje více než ostatním dětem.

Graf 9: Věnuje se ti učitel/učitelka víc než ostatním dětem?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 9 vyplývá:

Tento graf znázorňuje, že 37 % žáků s ADHD zvolilo variantu „možná“, protože si nejsou zcela jisti, zda se jim učitel/učitelka věnují více než ostatním. Další odpovědí, a to zcela v největším zastoupení, je „ne“, kdy jsou si žáci s ADHD jisti, že se jim učitel/učitelka nevěnují více než ostatním. Celkem tedy odpovědělo „ne“ 57 %. Poslední možnou odpovědí byla odpověď „ano“, která měla pouhých 7 %. Tato otázka je spojena s předpokladem, že pouze 30 % žáků a 90 % učitelů si uvědomuje, že se žákům s ADHD musí učitelé věnovat více než ostatním žákům (v kapitole 4.5 je tento předpoklad uveden pod číslem 7). Už při stanovení předpokladů jsme očekávali, že procentuální vyjádření u žáků s ADHD bude nízké, pouhých 30 %, ale hodnoty z grafu 9 vykazují pouze 7 %. Výsledek u žáků s ADHD má tak oproti předpokladu ještě propad o 23 %.

Je to velice zvláštní. Žáci s ADHD u otázky č. 6 – žáci (Musí ti učitel/učitelka opakovat, na co se tě ptá?) z 53 % odpověděli, že jim učitel/učitelka opakuje, na co se jich ptá. V další otázce č. 8 – žáci (Když máš být zkoušený, máš raději:) odpověděli, že mají z 57 % raději ústní přezkoušení než písemný test. Je tedy opravdu možné, že si poté pouze 7 % žáků s ADHD myslí, že se jim učitel/učitelka věnuje více než ostatním? Je všeobecně známo,

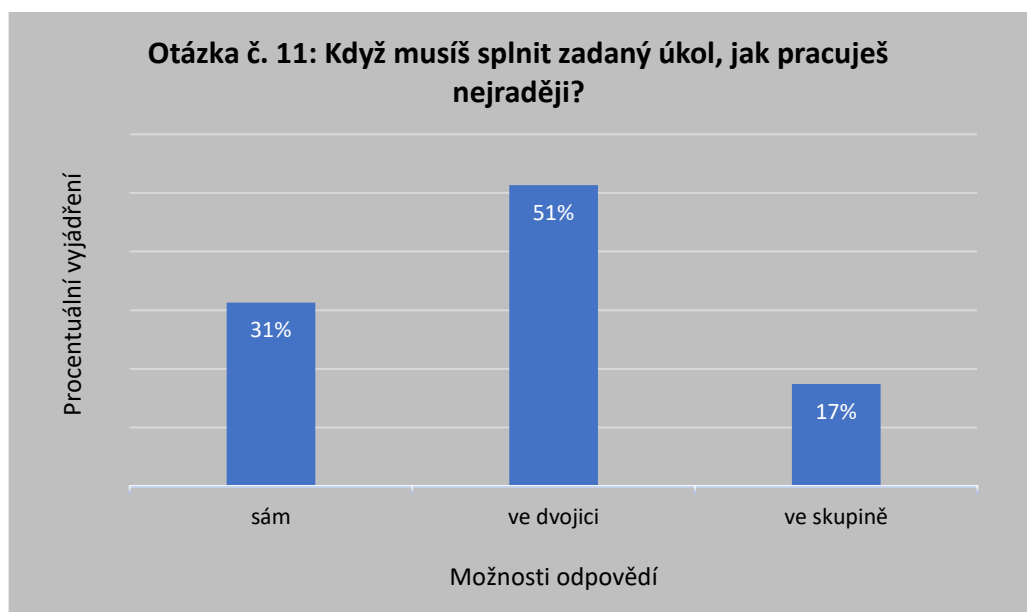
že opakování i ústní přezkoušení zabere mnohem více času, než říci věc jednou nebo všem rozdat písemný test. Vybraní žáci s ADHD si tedy zcela nejsou vědomi, že všechny tyto body spolu souvisí. U odpovědi ano by proto mělo být větší zastoupení žáků s ADHD než pouhých 7 %. Je velice důležité toto s žáky s ADHD probrat, aby si i oni uvědomovali tuto skutečnost.

**Otázka č. 11 – žáci:** Když musíš splnit zadaný úkol, jak pracuješ nejraději?

- a) sám
- b) ve dvojici
- c) ve skupině

Touto otázkou bylo zjištěno, jak pracují žáci s ADHD nejraději, když musí splnit zadaný úkol.

Graf 10: Když musíš splnit zadaný úkol, jak pracuješ nejraději?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 10 vyplývá:

Z tohoto grafu vyplývá, že 51 % žáků s ADHD pracuje nejraději ve dvojici. Část žáků s ADHD zastoupená 31 % pracuje nejraději sama. Ve skupině pracuje nejraději 17 % žáků s ADHD. Tato otázka byla stanovena k předpokladu, že 60 % žáků s ADHD pracuje na zadaných úkolech raději ve dvojici a že učitelé jsou ze 45 % stejného názoru (v kapitole 4.5 je tento předpoklad uveden pod číslem 8). Výsledek je u žáků s ADHD oproti předpokladu



o 9 % nižší. I přesto lze říci, že výsledek, který byl u žáků s ADHD očekávaný, byl na první pozici a v poměru k ostatním dvěma odpovědím výrazně vyšší. V tomto případě bychom mohli říci, že se výsledek u žáků s ADHD velmi blížil stanovenému předpokladu, ale i přesto splněn nebyl.

**Otázka č. 12 – žáci:** Je něco, co ti vadí na komunikaci s učitelem/učitelkou?

Touto otázkou bylo zjištěno, zda žákům s ADHD vadí něco na komunikaci s učitelem/učitelkou. Tato otázka byla otevřená. Respondenti měli možnost se libovolně rozepsat. Jejich odpovědi byly velmi rozdílné.

Nejčastější odpovědi žáků s ADHD byly tyto:

„Nic mi nevadí“, odpovědi „ne“ a „nic“, „když na mě moc dlouho kouká“, „když na mě křičí“, „to, že jsou někteří učitelé přísní“, „přenáší špatnou náladu na nás“, „když se mu musím koukat dlouho do očí“, „některých učitelů se bojím“, „když na mě často mluví“.

Tyto vybrané odpovědi byly nejčastějšími odpověďmi žáků s ADHD. Tito žáci s ADHD ale popisovali, co jim na komunikaci s učitelem/učitelkou vadí, také takto: nechápu mě, někdy se jim bojím říct, co bych chtěl, mluvil bych hrozně rychle, mám ADHD, je mi špatně rozumět, když mluvím, můj hlas je hrozně výrazný, takže někdy řvu, i když to vůbec neslyším, nedělám to schválně, vadí mi, že je rozhovor jednostranný, učitelé nám vyčítají tuto poruchu, štvě mě, když nemám moc času na odpověď.

Můžeme říci, že žáci s ADHD našli několik momentů, které jim na komunikaci s učitelem vadí. Mezi nejčastějšími odpověďmi se vyskytovaly jak negativní, tak i několik pozitivních odpovědí (například „nic mi nevadí“, odpověď „ne“ a „nic“). Velmi nás překvapilo, jak byli někteří žáci s ADHD při svých odpovědích otevření. Tyto otevřené odpovědi opravdu vypovídají o tom, co si žáci s ADHD myslí. Bylo by velmi vhodné, aby tyto výsledky ředitelé daných škol brali vážně a pracovali s nimi pro zlepšení interakce mezi žáky s ADHD a učiteli.

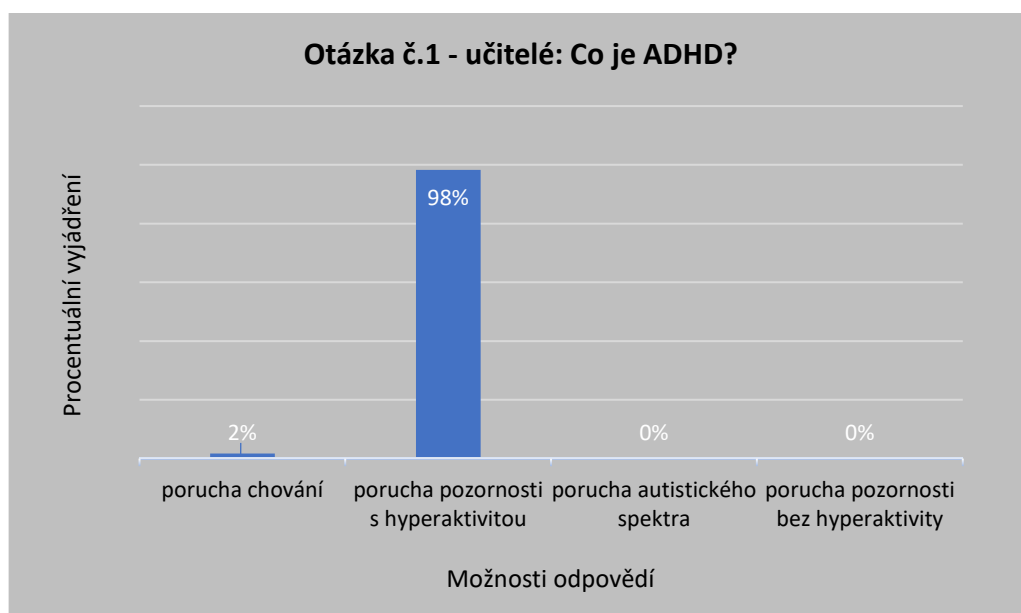
Nyní se dostáváme k vyhodnocení druhého dotazníkového šetření, tedy dotazování učitelů, kteří tyto žáky s ADHD učí. Otázky v tomto dotazníku byly položeny tak, aby nám učitelé ve většině odpovídali na stejné otázky, na něž jsme se ptali žáků s ADHD. Najdeme zde ale i otázky, na které jsme se dotazovali pouze učitelů.

### Otázka č. 1 – učitelé: Co je ADHD?

- a) porucha chování
- b) porucha pozornosti s hyperaktivitou
- c) porucha autistického spektra
- d) porucha pozornosti bez hyperaktivity

Touto otázkou bylo zjištěno, zda učitelé vědí, co znamená pojem ADHD?

Graf 11: Co je ADHD?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 11 vyplývá:

Z grafu je zřejmé, že 98 % učitelů se shoduje v názoru, že ADHD je porucha pozornosti s hyperaktivitou. Pouze 2 % si myslí, že ADHD je porucha chování. Předpokladem určeným v kapitole 4.5 pod číslem 1 bylo stanovené následující: Předpokládáme, že pojem ADHD zná 65 % žáků s ADHD a 95 % učitelů. Výsledek z grafu 11 nám ukazuje, že se výsledek a předpoklad liší o 3 %. Tento výsledek překonal předpoklad a je tedy pozitivním zjištěním. Až na 2 % učitelů jsou si učitelé plně vědomi, co pojem ADHD znamená a předpoklad byl tímto splněn.

K této otázce byla vytvořena doplňující otázka č. 2 - učitelé (Vyberte z projevů ADHD, které se nejčastěji u těchto dětí vyskytují. (vyberte maximálně 4 možnosti)) pro upřesnění,

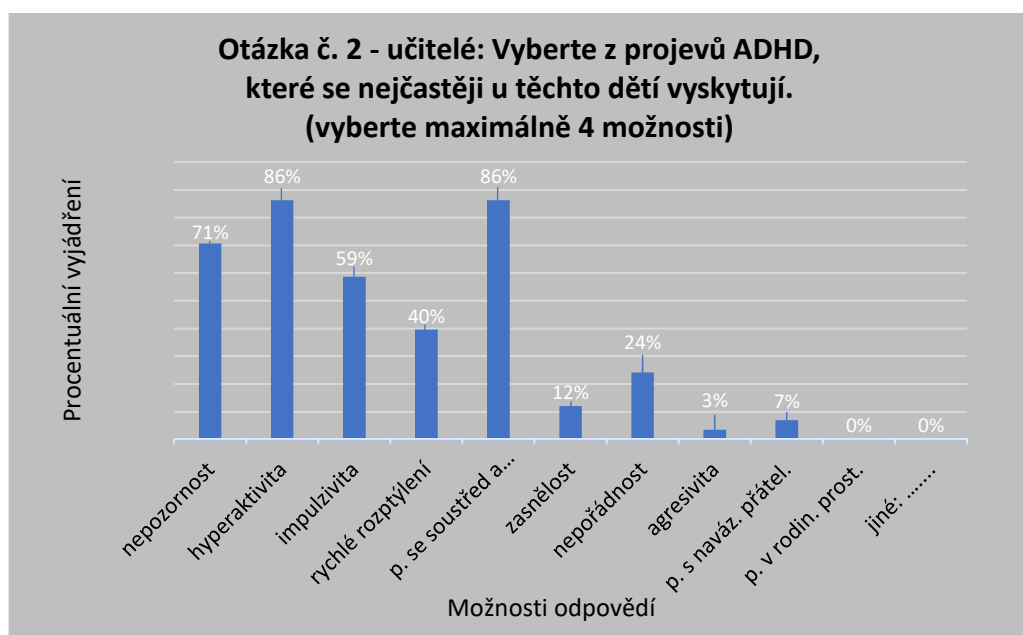
zda učitelé znají základní projevy ADHD a za účelem zjištění, které se jim nejvíce v interakci s těmito žáky s ADHD vyskytují.

**Otázka č. 2 – učitelé:** Vyberte z projevů ADHD, které se nejčastěji u těchto dětí vyskytují. (vyberte maximálně 4 možnosti)

- a) nepozornost
- b) hyperaktivita
- c) impulzivita
- d) rychlé rozptýlení
- e) problémy se soustředit a udržet pozornost
- f) zasnělost
- g) nepořádnost
- h) agresivita
- i) problém s navázáním přátelství
- j) problémy v rodinném prostředí
- k) jiné: .....

Touto otázkou bylo zjištěno, jaké jsou nejčastější projevy ADHD u těchto vybraných žáků s ADHD.

Graf 12: Vyberte z projevů ADHD, které se nejčastěji u těchto dětí vyskytují. (vyberte maximálně 4 možnosti)



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 12 vyplývá:

Nejvyšší procentuální vyjádření, a to 86 %, získaly dvě varianty odpovědí. První z nich byla možnost „hyperaktivita“ a druhá z odpovědí byla „problém se soustředit a udržet pozornost“. Další odpovědí, která získala celkem 71 %, byla odpověď „nepozornost“. Nepozornost je také jedním z hlavních projevů u žáků s ADHD. Odpověď „impulzivita“ si vybralo celkem 59 % respondentů. Posledním vyšším procentem bylo 40 %, kde se jednalo o možnost „rychlé rozptýlení“. Zbylé odpovědi již nebyly tak úspěšné. Odpověď „nepořádnost“ získala 24 %. Další odpovědi s 12 % byla „zasnělost“. Poslední odpověď, kterou zvolil alespoň některý učitel, byl problém s navázáním přátelství. Dvě odpovědi nezískaly žádná procenta. Jednalo se o problémy v rodinném prostředí a odpověď, kde se mohli učitelé vyjádřit vlastními slovy. Škála výběru odpovědí byla velká, a pravděpodobně proto tuto možnost nevyužili.

Výsledky dotazovaných nám potvrdily, že učitelé znají projevy ADHD a že není třeba učitele v problematice projevů ADHD zcela nutně proškolovat. Víme, že se jedná o učitele z praxe a ti s těmito žáky s ADHD pracují každý den několik hodin. Dále jsme se dozvěděli, které projevy jsou v každodenní práci učitele nejčastější a které nejsou tak obvyklé.

**Otázka č. 3 – učitelé:** Co se Vám nejvíce osvědčilo v rámci komunikace s těmito dětmi?

Touto otázkou bylo zjištěno, co se nejvíce osvědčilo učitelům v rámci komunikace s těmito žáky s ADHD. Otázka byla otevřená, a tak měl každý učitel možnost se vyjádřit vlastními slovy. Odpovědi byly velmi rozdílné. Někdo se snažil popsat postup dopodrobna, jiní zase odpovídali několika slovy.

Nejčastějšími odpověďmi učitelů byly tyto:

Klidný přístup, opakování instrukcí/zadání, málo slov, stručnost, zaujmout metodou práce (střídat metody), oční kontakt, individuální přístup, vytvoření pravidel (dodržování), důslednost, trpělivost, vlídnost, pochopení, zajistit pozornost, dotyk, pochvala, pozitivní přístup, blízký kontakt (pocit bezpečí), navázání vztahu a tolerance.

Výše vybrané odpovědi byly těmi nejčastějšími odpověďmi učitelů. Co se jim nejvíce osvědčilo v rámci komunikace s těmito žáky s ADHD, popisovali ale tito učitelé také takto: motivace, zklidnění, naladění, hranice, úsměv, pozitivní atmosféra, spravedlnost a vše zapisovat.

Vidíme, že odpovědi učitelů ohledně komunikace s těmito žáky s ADHD jsou velmi členité. Ani jedna z těchto odpovědí není špatnou odpovědí. Touto otázkou jsme si chtěli ověřit, zda učitelé umí vybrat to, co se jim nejvíce osvědčilo v práci s žáky s ADHD.

**Otázka č. 4 – učitelé:** Označte na stupnici 1–5 prostředky neverbální komunikace, které pokládáte při práci s těmito dětmi za důležité. (1 nejvíce, 5 nejméně)

Extralingvistické prostředky komunikace

Gestikulace (pohyb rukou)	1	2	3	4	5
Mimika (pohyb svalů tváře)	1	2	3	4	5
Pohled	1	2	3	4	5
Haptika (doteky)	1	2	3	4	5
Posturologie (poloha a držení těla)	1	2	3	4	5
Proxemika (vzdálenost mezi komunikujícími)	1	2	3	4	5
Vzhled a zevnějšek	1	2	3	4	5

Paralingvistické prostředky komunikace

Hlasitost řeči	1	2	3	4	5
Pauzy při mluvení	1	2	3	4	5
Rychlost řeči	1	2	3	4	5
Slovní důraz	1	2	3	4	5
Barva hlasu	1	2	3	4	5

Touto otázkou bylo zjištěno, které prostředky komunikace učitelé při práci s těmito žáky s ADHD využívají nejvíce. Zároveň jsme sestavili dva žebříčky ukazující, jak se jednotlivé extralingvistické a paralingvistické prostředky komunikace umístily. Hodnoty jednotlivých odpovědí byly sečteny a poté seřazeny od nejmenšího po největší sečtené číslo.

Žebříček extralingvistických prostředků komunikace:

1. Pohled
2. Haptika (doteky)
3. Proxemika (vzdálenost mezi komunikujícími)

4. Mimika (pohyb svalů tváře)
5. Gestikulace (pohyb rukou)
6. Posturologie (poloha a držení těla)
7. Vzhled a zevnějšek

Jak můžeme výše vidět, nejdůležitější extralingvistický prostředek komunikace dle těchto vybraných učitelů je na prvním místě pohled. Jako druhý důležitý prostředek vybrali učitelé haptiku (doteky). O pár bodů nad haptikou se umístila proxemika (vzdálenost mezi komunikujícími), mimika (pohyb svalů tváře) a gestikulace (pohyb rukou). O velký bodový skok výše oproti všem ostatním prostředkům určili učitelé nejdříve posturologii (polohu a držení těla), poté vzhled a zevnějšek. Tyto dva poslední prostředky učitelům připadaly oproti prostředkům v popředí jako nejméně důležité.

Žebříček paralingvistických prostředků komunikace:

1. Slovní důraz
2. Rychlost řeči
3. Hlasitost řeči
4. Pauzy při mluvení
5. Barva hlasu

U paralingvistických prostředků komunikace, jak je vidět výše, učitelé považují za nejdůležitější slovní důraz. Velmi bodově blízko k tomuto předpokladu zvolili rychlost řeči. S větším bodovým navýšením byly hodnoceny hlasitost řeči a pauzy při mluvení. Jako naprosto nedůležitý prostředek zvolili učitelé barvu hlasu.

Tato otázka byla vytvořena na základě předpokladu, že učitelé pokládají mimiku za nejdůležitější prostředek pro extralingvistiku a pro paralingvistiku pokládají za nejdůležitější prostředek slovní důraz (tento předpoklad je uveden pod číslem 9 v kapitole 4.5). Nejdůležitějším extralingvistickým prostředkem komunikace je dle vybraných učitelů pohled. Předpokládali jsme, že se bude jednat o mimiku. Ta se umístila až na 4. místě. Pro paralingvistické prostředky komunikace učitelé vybrali jako nejdůležitější slovní důraz. V tomto případě se předpoklad shoduje s výsledkem.

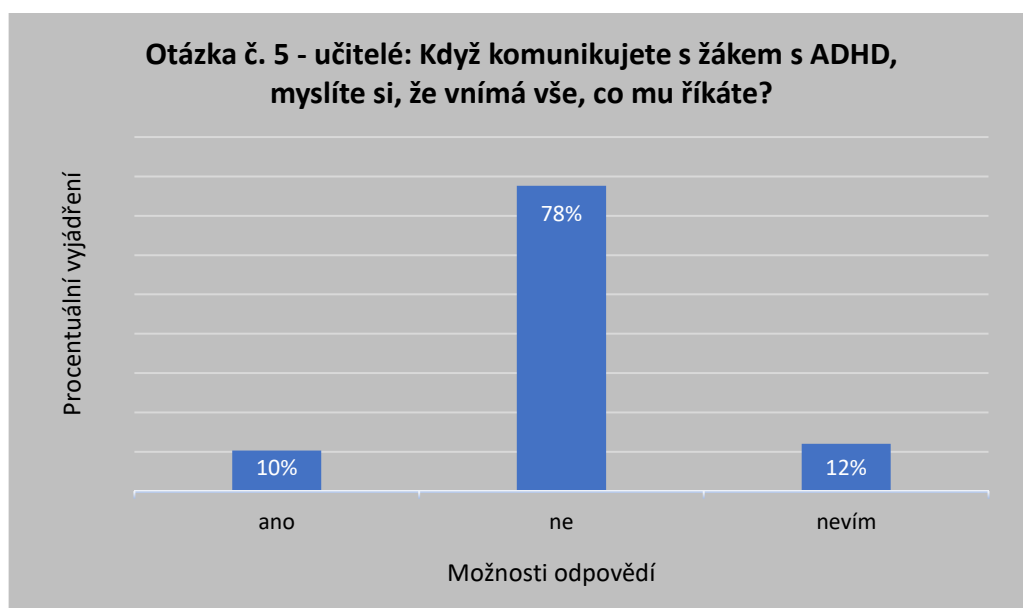
Předpoklad byl tedy potvrzen pouze v případě paralingvistických prostředků komunikace. U extralingvistických prostředků komunikace byl vyvrácen a odsunut do středu výsledků hodnocení dle vybraných učitelů.

**Otázka č. 5 – učitelé:** Když komunikujete s žákem s ADHD, myslíte si, že vnímá vše, co mu říkáte?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Touto otázkou bylo zjištěno, zda si učitelé myslí, že žáci s ADHD vnímají vše, co jim říkají.

Graf 13: Když komunikujete s žákem s ADHD, myslíte si, že vnímá vše, co mu říkáte?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 13 vyplývá:

Tento graf znázorňuje, že 78 % učitelů odpovědělo „ne“. Tato odpověď tedy znamená, že žáci s ADHD nevnímají vše, co jim učitelé říkají. S opačnou odpovědí „ano“ souhlasilo 10 % učitelů. Tito učitelé stvrzují, že žáci vnímají vše, co jim učitelé říkají. Poslední skupinu s odpovědí „nevím“ zastávalo 12 % učitelů. Tato skupina učitelů si nebyla zcela jista odpovědí „ano“ nebo „ne“ a proto určila pro jistotu „nevím“.

Tato otázka byla vytvořena jako doplňující otázka k otázce č. 6 – učitelé (Když komunikujete s žákem s ADHD, musíte mu opakovat, na co se ho ptáte?) pro porovnání, zda si učitelé myslí, že žáci jejich instrukce vůči všem žákům ve vyučovací hodině vnímají. Tuto otázku můžeme ještě porovnat s odpověďmi žáků v otázce č. 5 – žáci (Když učitel/učitelka mluví, posloucháš pozorně?) kde žáci s ADHD odpověděli, že 44 % ano, 30 % neví a 26 % ne.

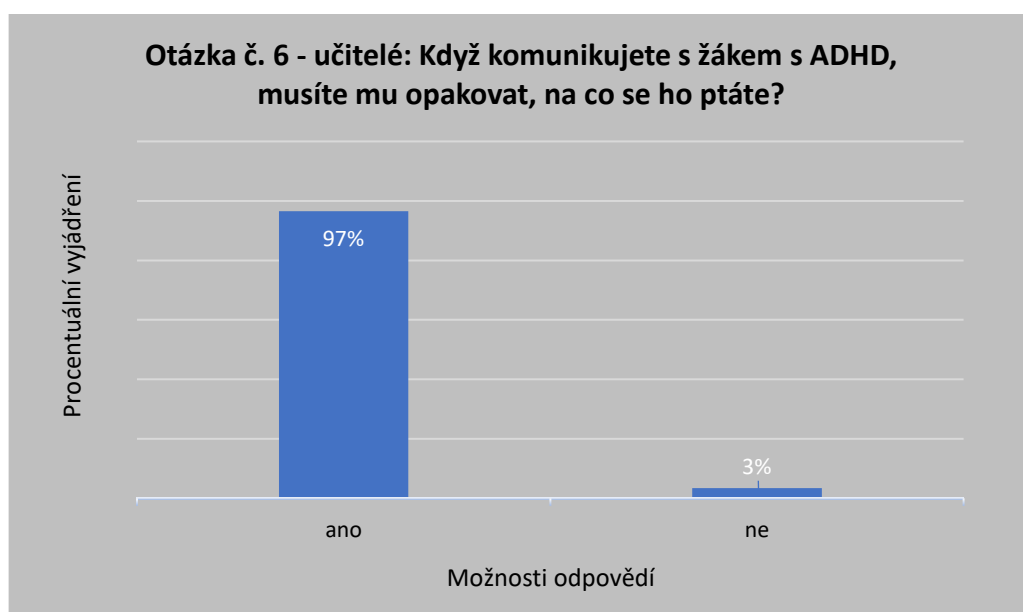
Pokud porovnáme zastoupení odpovědi u žáků, že neposlouchají pozorně, pouze 26 % a odpovědi učitelů, že žáci s ADHD nevnímají vše, co jim předávají, ze 78 %, dostáváme se k velkému rozdílu. Názor žáků s ADHD a učitelů se liší v 52 %. Tento rozdíl je opravdu velký. Je na místě, aby se toto téma ve vybraných školách A, B, C otevřelo a s žáky s ADHD bylo probráno. Pokud si žáci budou uvědomovat, že neposlouchají vše, co učitelé říkají, mohou na sobě pracovat a toto vnímání zlepšit.

**Otázka č. 6 – učitelé:** Když komunikujete s žákem s ADHD, musíte mu opakovat, na co se ho ptáte?

- a) ano
- b) ne

Touto otázkou bylo zjištěno, zda učitelé musí opakovat žákům s ADHD, na co se jich ptají.

Graf 14: Když komunikujete s žákem s ADHD, musíte mu opakovat, na co se ho ptáte?



Zdroj: vlastní šetření



Z grafu 14 vyplývá:

Výsledky v grafu 14 nám zobrazují většinou odpověď „ano“, a to z 97 %. Pouhá 3 % učitelů zvolila variantu „ne“. Tato otázka byla vytvořena jako opačná otázka k otázce č. 6 – žáci (Musí ti učitel/učitelka opakovat na co se tě ptá?), kde žáci s ADHD odpověděli z 53 % „ano“, z 30 % „ne“ a ze 17 % „nevím“.

Učitelé podle názorů žáků s ADHD musí opakovat z 53 %. U učitelů se stejná odpověď setkala se zastoupením 78 %. V tomto porovnání se nejedná o tak velký rozdíl jako v předchozí otázce. Rozdíl je zde 25 %. Je velmi dobře, že si žáci s ADHD uvědomují, že jim učitelé musí opakovat. Procentuální vyjádření by mohlo být u žáků s ADHD ještě vyšší, neboť 17 % žáků odpovědělo nevím, než aby vybralo odpověď „ano“ či „ne“. V tomto případě se s žáky můžeme o problematice opakování pobavit, ale nemusíme tomu věnovat tolik času jako jiným bodům.

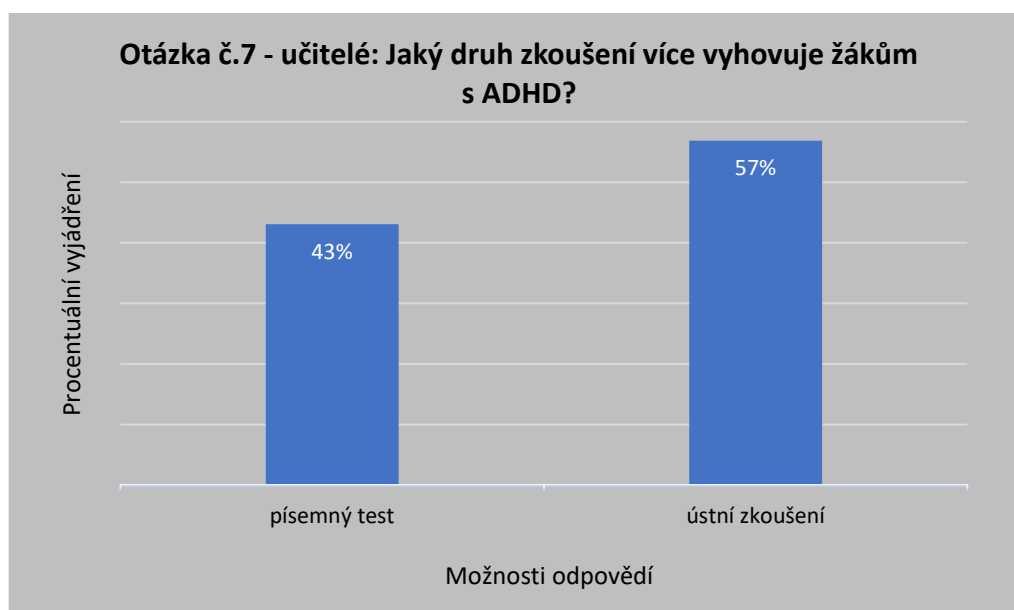
I s touto otázkou souvisí stanovený předpoklad, že 40 % žáků s ADHD musí učitelé opakovat, na co se jich ptají a 90 % učitelů s tímto výrokem souhlasí (tento předpoklad je uveden v kapitole 4.5 pod číslem 3). Předpokládali jsme, že učitelé z 90 % souhlasí s tím, že musí žákům s ADHD opakovat. Výsledky z grafu 14 vykreslují, že učitelé s tímto souhlasí z 97 %. Výsledek překonal předpoklad o 7 %. Je to velice pozitivní výsledek, který převyšuje stanovený předpoklad na 97 %. Potvrdilo se nám, že tito žáci s ADHD potřebují opakování informací.

**Otázka č. 7 – učitelé:** Jaký druh zkoušení více vyhovuje žákům s ADHD?

- a) písemný test
- b) ústní zkoušení

Touto otázkou bylo zjištěno, jaký druh zkoušení vyhovuje žákům s ADHD z pohledu učitelů.

Graf 15: Jaký druh zkoušení více vyhovuje žákům s ADHD?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 15 vyplývá:

Tento graf nám znázorňuje, že 57 % učitelů potvrzuje, že těmto žákům s ADHD vyhovuje ústní přezkoušení. Méně jak polovina učitelů, a to 43 %, potvrzuje, že žákům s ADHD více vyhovuje písemný test. Rozdíl těchto výsledků u učitelů není tak rozdílný. Oba výsledky se pohybují okolo 50 %. Přesto budeme respektovat vyšší hodnotu. Tato otázka byla vytvořena k otázce č. 8 – žáci (Když mám být zkoušený, máš raději:) kde žáci s ADHD zvolili z 57 % odpověď „ústní přezkoušení“ a ze 43 % odpověď „písemný test“.

Dle názoru učitelů a žáků s ADHD převládá ústní přezkoušení z 57 %. Žáci s ADHD zastávají odpověď ústního přezkoušení také z 57 %. V tomto případě došlo k procentuální shodě. Počty respondentů obou skupin byly rozdílné, ale v procentuálním vyjádření si jsou rovny. Nevznikl zde žádný rozdíl mezi hodnotami. Můžeme konstatovat, že to, jaký způsob zkoušení žáci s ADHD preferují, určili stejně i učitelé. I přesto procenta nejsou tak vysoká, aby dokázala určit, co většině žákům jednoznačně vyhovuje. Doporučili bychom ke každému žákovi s ADHD ohledně formy přezkoušení individuální přístup.

Musíme ještě zmínit, že tato otázka souvisí i s předpokladem, že se 60 % učitelů domnívá, že žákům s ADHD vyhovuje více ústní zkoušení, a že žáci s ADHD mají stejný názor ze 70 % (tento předpoklad je v kapitole 4.5 uveden pod číslem 4). Předpoklad byl stanoven na 60 % učitelů, podle kterých žákům s ADHD vyhovuje více ústní přezkoušení. Dle výsledků

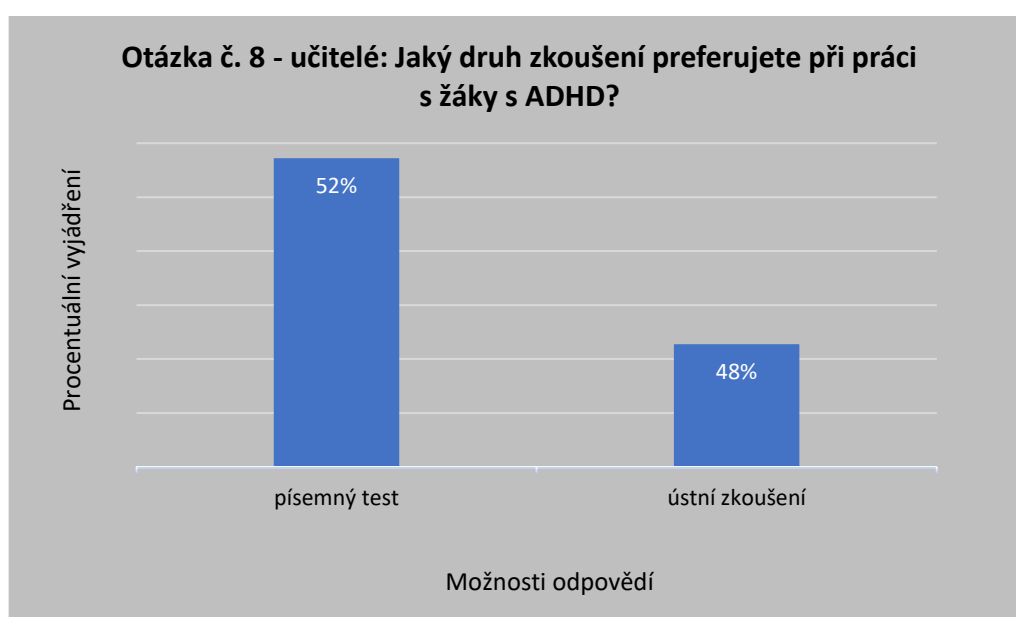
z grafu 15 jde o 57 % učitelů. Rozdíl mezi stanoveným předpokladem a výsledkem jsou pouhá 3 %. Předpoklad byl tedy v případě učitelů téměř splněn.

**Otázka č. 8 – učitelé:** Jaký druh zkoušení preferujete při práci s žáky s ADHD?

- a) písemný test
- b) ústní zkoušení

Touto otázkou bylo zjištěno, jaký druh zkoušení při práci s žáky s ADHD preferují učitelé.

Graf 16: Jaký druh zkoušení preferujete při práci s žáky s ADHD?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 16 vyplývá:

Učitelé byli tázáni, co sami preferují při práci s žáky ADHD, a 52 % učitelů upřednostňuje písemný test. Zbýlých 48 % upřednostňuje ústní zkoušení. Oproti předchozí otázce, kde si učitelé z větší části mysleli, že žáci s ADHD preferují více ústní přezkoušení, z grafu 16 zde je zřejmé, že učitelé ve své práci s těmito žáky s ADHD preferují více písemný test. Nelze říct, že se jedná o tak velký rozdíl, neboť obě tyto hodnoty se těsně blíží 50 %.

Tato otázka souvisí s předpokladem, že 75 % učitelů upřednostňuje písemný test (tento předpoklad je uveden v kapitole 4.5 pod číslem 5). Předpoklad zněl 75 % učitelů pro písemný test. Výsledek z grafu 16 byl pouze 52 % pro písemný test. Rozdíl mezi výsledkem a předpokladem je 23 %. Tento rozdíl je poměrně vysoký. Ředitelé škol by tuto problematiku

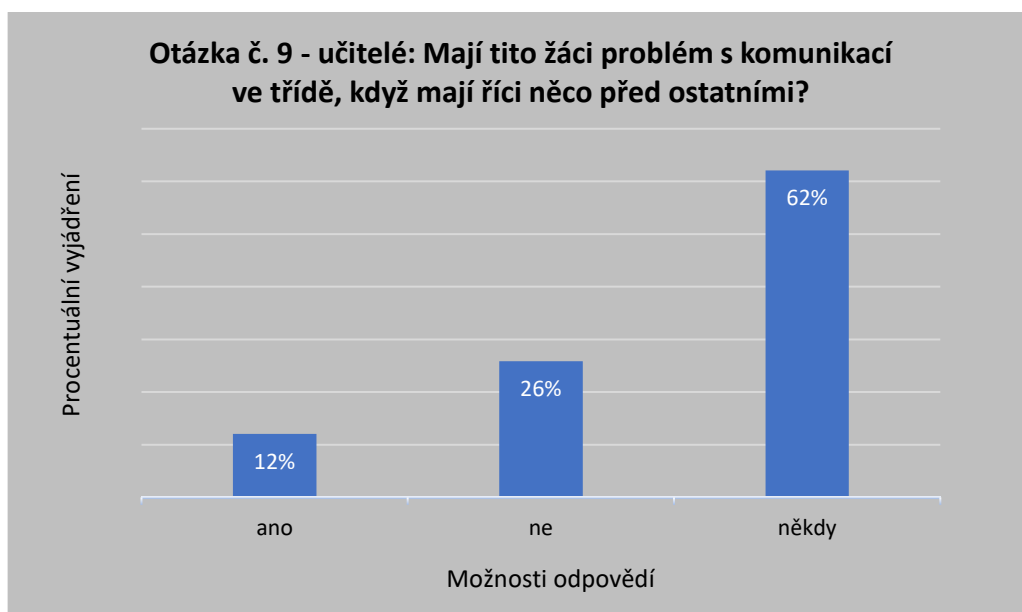
měli více rozebrat, pro zlepšení podmínek při přezkušování. Důležité je, aby se i žáci s ADHD při přezkušování cítili dobře a mohli se převážně soustředit na učivo, nikoli na formu přezkoušení. Tento předpoklad rozhodně splněn nebyl.

**Otázka č. 9 – učitelé:** Mají tito žáci problém s komunikací ve třídě, když mají říci něco před ostatními?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

Touto otázkou bylo zjištěno, zda mají podle učitelů žáci s ADHD problém s komunikací ve třídě, když mají říci něco před ostatními.

Graf 17: Mají tito žáci problém s komunikací ve třídě, když mají říci něco před ostatními?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 17 vyplývá:

Největší zastoupení z nabízených odpovědí, a to 62 %, má odpověď „někdy“. Odpověď „ne“ zvolilo 26 % učitelů. Zastoupení pouhých 12 % získala odpověď „ano“. Otázka byla opět vytvořena jako podvojná otázka k otázce č. 9 – žáci (Když máš něco říct před ostatními spolužáky, vadí ti to?), kde 63 % odpovědělo „ne“ a 37 % žáků s ADHD odpovědělo „ano“. Jak vidíme, dle učitelů má nejvíce, a to 62 %, odpověď „někdy“. Velké procento učitelů nebylo

přikloněno ani k jedné z odpovědí „ano“ nebo „ne“. Když porovnáme názory žáků s ADHD a názory učitelů s odpovědí „ne“, dostáváme se k hodnotám 63 % a 26 %. Rozdíl mezi nimi je velmi vysoký, a to 37 %. Tento rozdíl určitě ovlivnila odpověď u učitelů „někdy“. Tato odpověď byla do dotazníku přidána po pilotní verzi. V obou případech, jak u žáků s ADHD, tak u učitelů, převládá odpověď „ne“ nad odpovědí „ano“. Můžeme tedy říci, že tito vybraní žáci s ADHD nemají s komunikací před ostatními takový problém.

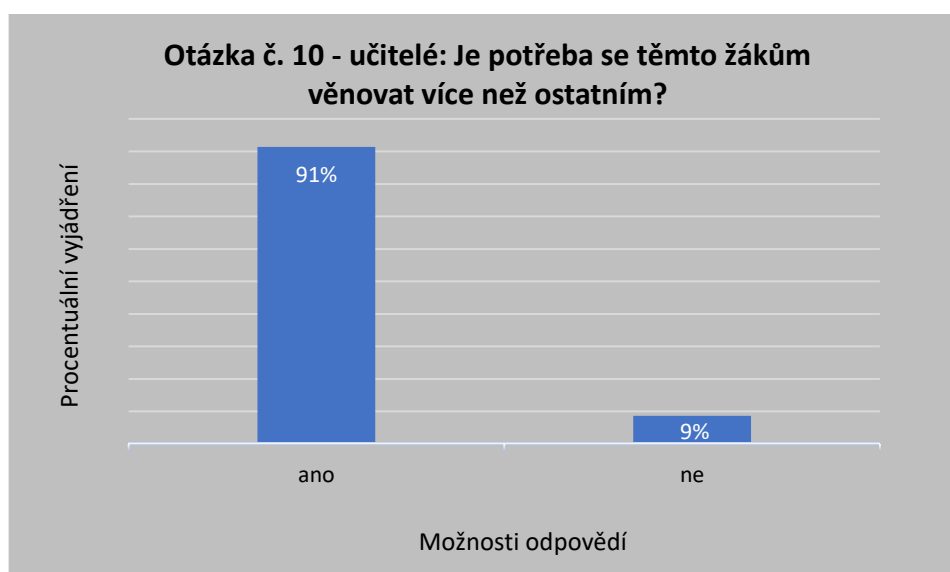
I k této otázce je stanovený předpoklad, že žáci s ADHD ze 60 % nemají problém s komunikací před ostatními a učitelé s tím ze 40 % souhlasí. Výsledek z grafu 17 s odpovědí „ne“ stvrdilo 26 % učitelů. Dle předpokladu se mělo jednat o 40 %. Jak vidíme, předpoklad byl stanoven pod poloviční úspěšnost s odpovědí „ne“, i přesto bylo zastoupení u učitelů přehodnoceno. Rozdíl mezi výsledky učitelů a předpokladem byl 14 %. Tento rozdíl se nedá zanedbat, a proto předpoklad splněn nebyl. Důležité je v tomto ohledu žáky s ADHD podporovat v komunikaci s ostatními. Pokud podpora bude probíhat, může se nám zvýšit počet žáků s ADHD, kteří by v příštím dotazování mohli změnit svou odpověď z „ano“ na „ne“.

**Otázka č. 10 – učitelé:** Je potřeba se těmto žákům věnovat více než ostatním?

- a) ano
- b) ne

Touto otázkou bylo zjištěno, zda je potřeba se těmto žákům s ADHD věnovat více než ostatním.

Graf 18: Je potřeba se těmto žákům věnovat více než ostatním?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 18 vyplývá:

Tento graf ukazuje, že 91 % učitelů odpovědělo „ano“. Tím potvrdilo, že je potřeba se těmto žákům s ADHD opravdu věnovat. Pouhých 9 % učitelů stvrzovalo odpověď „ne“. Tito učitelé mají asi rozdílnou zkušenost s žáky s ADHD, a tak zvolili tuto variantu. Na stejnou otázku jsme se ptali žáků s ADHD v otázce č. 10 – žáci (Věnuje se ti učitel/učitelka více, než ostatním dětem?) kde žáci odpovídali z 57 % „ne“, z 37 % „možná“ a ze 7 % „ano“.

Zde vidíme ten nepředstavitelný rozdíl mezi odpověďmi žáků s ADHD a učitelů. Žáci s ADHD s odpovědí „ano“ souhlasili pouze ze 7 %, na rozdíl od učitelů, kteří s odpovědí ano souhlasili z 91 %. Rozdíl mezi odpověďmi je 84 % což je neskutečný rozdíl. Určitou okolností rozdílu ovlivňuje odpověď „možná“ z 37 % u žáků s ADHD, která byla po pilotním dotazníku opět doplněna jako u předchozí otázky. I přesto je rozdíl neskutečně veliký a je zcela nutné tuto problematiku s žáky s ADHD dopodrobna probrat pro zlepšení komunikace mezi žáky s ADHD a učitelů.

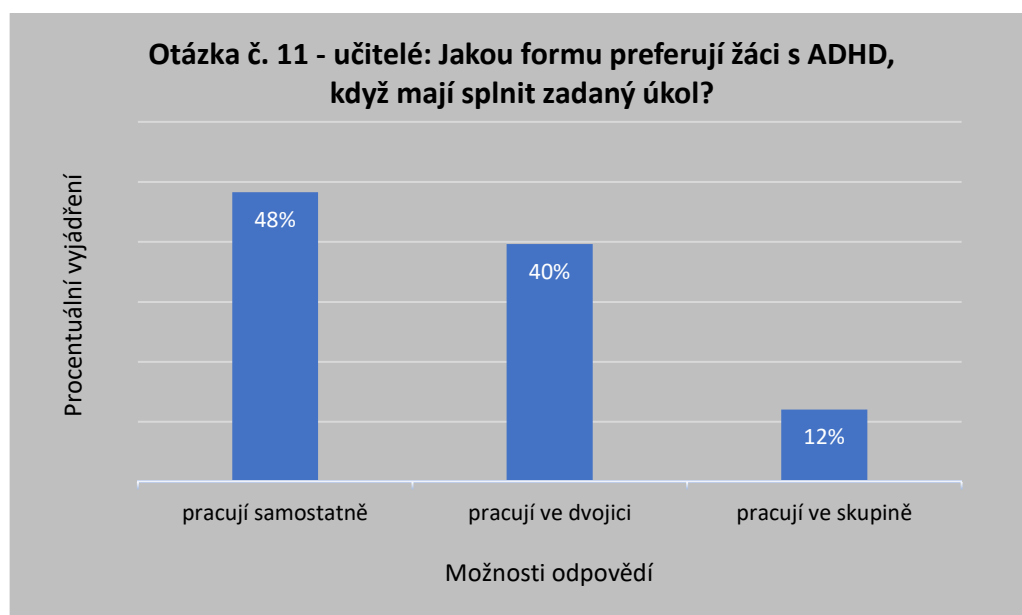
V předpokladu, který jsme stanovili, bylo uvedeno, že pouze 30 % žáků a 90 % učitelů si uvědomuje, že se žákům s ADHD musí učitelé věnovat více než ostatním žákům. Dle výsledků učitelů s odpovědí „ano“ v zastoupení 91 % jsme stanovený předpoklad 90 % splnili. Výsledek byl o 1 % vyšší než předpoklad. Jsme rádi, že učitelé přiznají, že je potřeba se těmto dětem věnovat mnohem více než ostatním.

**Otázka č. 11 – učitelé:** Jakou formu preferují žáci s ADHD, když mají splnit zadaný úkol?

- a) pracují samostatně
- b) pracují ve dvojici
- c) pracují ve skupině

Touto otázkou bylo zjištěno, jakou formu podle učitelů preferují žáci s ADHD, když mají splnit zadaný úkol.

Graf 19: Jakou formu preferují žáci s ADHD, když mají splnit zadaný úkol?



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu 19 vyplývá:

Tento graf znázorňuje, že 48 % učitelů stvrzuje odpověď, že žáci preferují při plnění úkolů samostatnou práci. Další učitelé ze 40 % vybrali možnost práce ve dvojici. Pouhých 12 % učitelů vybralo skupinovou variantu. Můžeme si všimnout, že rozdíl mezi odpověďmi „sám“ a „ve dvojici“ je pouhých 8 %. Na druhou stranu práce ve skupině je od těchto dvou odpovědí velmi vzdálená. S touto otázkou souvisela otázka č. 11 – žáci (Když musíš splnit zadaný úkol, jak pracuješ nejraději?), kde žáci s ADHD odpověděli z 51 % „ve dvojici“, z 31 % „sám“ a ze 17 % „ve skupině“.

U učitelů převažuje odpověď „sám“ a u žáků s ADHD zase možnost „ve dvojici“. U těchto žáků s ADHD se v praxi vyplácí práce samostatně. Můžeme porovnat odpověď „sám“ u učitelů, kde je zastoupení této odpovědi 48 % a u žáků s ADHD 31 %. Rozdíl mezi odpověďmi je 17 %. Bylo by třeba žákům vysvětlit, že samostatná práce je pro ně vhodnější.

V kapitole 4.5 je uveden pod číslem 8 předpoklad, že 60 % žáků s ADHD pracuje na zadaných úkolech raději ve dvojici a že učitelé jsou ze 45 % stejného názoru. Učitelé v grafu 19 souhlasili s odpovědí „ve dvojici“ ze 40 %. V předpokladu jsme stanovili tuto odpověď u učitelů ze 45 %. Rozdíl mezi výsledkem a předpokladem byl 5 %. Předpoklad splněn nebyl, ale výsledek se mu velmi přibližoval.

**Otázka č. 12 – učitelé:** Jakou formu upozornění zvolíte, když potřebujete žákovi s ADHD sdělit důležité informace?

Touto otázkou bylo zjištěno, jakou formu upozornění volí učitelé při práci s žáky s ADHD, když jim potřebují sdělit důležité informace. Tato otázka byla otevřená. Odpověď mohla být víceslovná i jednoslovná. Záleželo pouze na respondentech. Prostor pro rozepsání byl dostačující.

Nejčastější odpovědi učitelů byly:

Opakování, oční kontakt, klidný přístup, dovysvětlení, písemně, osobní kontakt, málo slov (stručnost), kontrola, co si pamatuje, upoutání pozornosti, pozorování, zda dává pozor, brát si ho stranou od kolektivu a dialog mezi 4 očima.

Tyto vybrané odpovědi byli nejčastějšími odpověďmi učitelů. Tito učitelé také popisovali své upozornění, když potřebují žákům s ADHD sdělit důležitou informaci, takto: dotyk, obrázkové pomůcky, individuální přístup, strukturované sdělení od obecného ke konkrétnímu, dohodnuté signály, mimika a dotknout se jeho lavice.

Můžeme konstatovat, že učitelé mají opět několik možných variant, jak žáky s ADHD upozornit, když jim potřebují něco důležitého sdělit. Některé uvedené možnosti upozornění pro nás byly novinkou. Ředitelům škol bychom doporučili všechny tyto varianty odpovědi probrat s učiteli. Dále pak využít pro zlepšení u těch učitelů, kteří například nevědí úplně přesně, co na tyto žáky s ADHD platí.

## **4.11 Metodologické závěry**

Cílem diplomové práce a výzkumu bylo objasnit a analyzovat komunikaci žáků se syndromem ADHD v interakcích s učiteli v rámci vyučovací hodiny na záměrně vybraných školách. Školy A, B i C se nachází v hlavním městě Praze. Stanovili jsme i dílčí cíle, ve kterých jsme zjistili a popsali názor žáků s ADHD a učitelů na vzájemnou komunikaci v průběhu vyučování. Dalším dílčím cílem bylo vytvořit pro vybrané školy doporučení, jak pracovat s tímto typem žáků s ADHD, kteří se výzkumu zúčastnili.

Již v začátcích výzkumu se vyskytl velký problém. Zjistili jsme, že dohodnout se s oslovenými školami není zcela jednoduché. Několik škol odmítlo, ale našly se tři školy, které tento výzkum podpořily. Žáků s ADHD na těchto třech školách byl dostatek, a tak se čekalo pouze na informované souhlasy od rodičů. Učitelů bylo tolik, kolik jich na těchto



třech školách učí. Celý výzkum byl anonymní, a tak nemusel nikdo pocítit obavy a všichni mohli odpovídat podle pravdy. Pokud by tyto dotazníky nebyly anonymní, mohli by se žáci s ADHD i učitelé uzavřít. Také by mohli začít odpovídat nepravdivě a u otevřených otázek by pak nemuseli uvádět tak zajímavé odpovědi.

Velký problém, který nastal, byl u výzkumu spojen s otevřenými odpověďmi. Různorodost a pestrost odpovědí byla pro zpracování tohoto výzkumu výraznou komplikací. Právě množství různorodých odpovědí vytvořilo široké škály odpovědí, které bylo velmi obtížné zpracovat. Uzavřené otázky s možností kroužkování odpovědí se v obou dotaznících zdály jako vyhovující. Musíme velmi vyzdvihnout, že se nám ani u jednoho respondenta nestalo, že by nějakou otázku vynechal a neodpověděl na ní. V žádném z dotazníků není k vidění, že by respondenti neodpověděli. Odpovědi u otevřených otázek budou předány v doporučení pro vybrané školy A, B, C v nezměněné podobě pro další práci s nimi.

Na začátku tohoto výzkumu jsme stanovili několik předpokladů. Prvním předpokladem bylo, že pojem ADHD zná 65 % žáků s ADHD a 95 % učitelů. První část předpokladu týkající se žáků s ADHD se nám potvrdil, i když byl výsledek nižší o 1 %, tedy 64 %. Druhá část předpokladu se týkala učitelů a potvrdila se rovněž, výsledek zde překonal určený předpoklad o 3 %, vyšel tedy 98 %. Tento výsledek je velmi pozitivní. Můžeme říci, že 98 % učitelů zná pojem ADHD. Pro procentuální zvýšení u žáků s ADHD bude v doporučení pro vybrané školy návrh pro zlepšení, aby více žáků s ADHD vědělo, co to ADHD znamená.

Naším druhým předpokladem bylo, že pojem komunikace zná 65 % žáků s ADHD. Pojem komunikace dle výsledků zná 89 % žáků. To je oproti předpokladu o 24 % více. Tento předpoklad se nám tedy potvrdil a výsledek žáků s ADHD nás mile překvapil a je pro vybrané školy A, B, C pozitivem. Toto téma bude ředitelům škol v doporučení navrženo k probrání. Dle další otázky dotazníku pro učitele je třeba s žáky s ADHD probrat, co všechno za komunikaci považujeme. Nejvhodnější bude několik praktických příkladů pro ukotvení jejich znalostí.

Třetím předpokladem bylo, že 40 % žákům s ADHD musí učitelé opakovat, na co se jich ptají a 90 % učitelů s tímto výrokiem souhlasí. Ukázalo se, že celkem 53 % žáků s ADHD stvrzuje potřebu opakování dotazů, na něž se jich učitelé ptají. To znamená, že tento předpoklad byl splněn, protože výsledek pozitivně překračuje předpoklad o 13 %. Předpoklad u učitelů se nám potvrdil a navýšil o 7 %. Můžeme tedy říci, že 97 % učitelů si je vědomo, že žákům s ADHD musí opakovat. Je velice důležité, že žáci s ADHD vědí, že jim učitelé opakují informace. U učitelů je důležité, že si tuto okolnost ve velkém množství uvědomují,

a takto žákům napomáhají. Do budoucna by chtělo s žáky s ADHD záležitost probrat a objasnit jim, že jim učitelé opravdu více opakují, a navýšit poměr odpovědí u žáků s ADHD.

Čtvrtým stanoveným předpokladem bylo, že 60 % učitelů se domnívá, že žákům s ADHD vyhovuje více ústní zkoušení, a že žáci s ADHD mají ze 70 % stejný názor. Tento předpoklad byl u žáků s ADHD téměř potvrzen. Jeho výsledek se lišil o 3 %, tedy 57 % učitelů uvedlo, že si myslí, že žákům s ADHD více vyhovuje ústní přezkoušení. U žáků s ADHD byl výsledek o 13 % nižší, tedy 57 %, čímž byl tento předpoklad vyvrácen. Učitelé se s naším předpokladem téměř shodli, ale žáci s ADHD našeho předpokladu nedosahují. Je důležité přizpůsobit formu zkoušení žáků, tak aby se žáci s ADHD mohli soustředit na zkoušení, nikoli na formu přezkoušení. Doporučili bychom školám, aby zde zvolily individuální přístup ke každému žákovi s ADHD a vyhověli s formou, kterou preferuje.

Do našeho pátého předpokladu jsme uvedli, že 75 % učitelů upřednostňuje písemný test. Tento předpoklad se nám nepotvrdil a procentuální propad činil celých 23 %, výsledek byl tedy pouhých 52 %. I když se tento předpoklad nepotvrdil, jsme rádi, že tuto okolnost známe. Písemný test není tedy to, co by učitelé zcela upřednostňovali. U těchto výsledků můžeme vidět, že nejsou zcela rozhodné. Bude proto platit to samé, co o odstavci výše. Vše je důležité přizpůsobit individuálním potřebám žáků s ADHD, tak aby se mohli soustředit na přezkoušení, nikoli na formu.

V šestém předpokladu jsme stanovili, že žáci s ADHD ze 60 % nemají problém s komunikací před ostatními a učitelé s tím ze 40 % souhlasí. Předpoklad se nám u žáků s ADHD potvrdil a výsledek převýšil stanovený předpoklad o 3 %. Můžeme tedy říci, že 63 % žáků nemá problém s komunikací před ostatními, což je ku prospěchu. U učitelů byl výsledek o 13 % nižší, tedy 26 % oproti předpokladu. Tento předpoklad potvrzen nebyl. Žáci s ADHD se s naším názorem shodli, učitelé bohužel nikoli. Tuto okolnost ovlivnila přidaná odpověď nevím, která byla doplněna po pilotní verzi. Tuto odpověď nakonec zvolilo 62 % učitelů, kteří si nebyli jisti, co odpovědět. Jak vidíme, žáci s ADHD tvrdí, že z 63 % nemají s vystupováním před ostatními problém. Učitelé by měli žáky s ADHD podpořit a pomoci ve vystupování těm, kteří již nyní odpověděli, že problém nemají, ale i zbylým 37 %, kteří tento problém s mluvením před ostatními spolužáky přiznávají.

Sedmým předpokladem bylo, že pouze 30 % žáků a 90 % učitelů si uvědomuje, že se žákům s ADHD musí učitelé věnovat více než ostatním žákům. Tento předpoklad se nám u žáků s ADHD potvrdil. Bohužel náš předpoklad o tom, že pouze 30 % žáků s ADHD si uvědomuje, že se jim učitelé musí věnovat více, byl ponížěn o dalších 23 %. Jde tedy pouze o 7% zastoupení žáků s ADHD, kteří stvrdili svou odpověď, že se jim učitelé musí věnovat

více než ostatním žákům. Tento poměr odpovědí mohla ovlivnit možnost odpovědi „možná“, která byla přidána po pilotní verzi a její procentuální vyjádření dosahuje 37 % odpovědí žáků. U učitelů výsledek převýšil předpoklad o 1 %, a tak můžeme říci, že 91 % učitelů si uvědomuje, že se žákům s ADHD věnují více než ostatním. Tento předpoklad byl potvrzen. Všem žákům s ADHD je zcela nekompromisně potřeba vysvětlit, že se jim učitelé věnují více než ostatním. Tyto poznatky je třeba podložit praktickými příklady, které vznikají při vyučovacích hodinách. Pokud si žáci s ADHD budou uvědomovat, že se jim učitelé věnují více,lepší se pak i jejich interakce v průběhu vyučovacích hodin.

Osmým stanoveným předpokladem bylo, že 60 % žáků s ADHD pracuje na zadaných úkolech raději ve dvojici a že učitelé jsou ze 45 % stejného názoru. Výsledek týkající se žáků s ADHD byl o 9 % nižší než předpoklad, tedy pouze 51 %. Ani předpoklad u učitelů nebyl naplněn. Výsledek byl totiž o 5 % nižší než stanovený předpoklad, tj. 40 %. Tento výsledek se předpokladu velmi přibližuje, ale bohužel ho nenaplnuje. Příklon žáků s ADHD i učitelů k práci ve dvojici není tak vysoký, jak jsme předpokládali. Učitelé upřednostňují samostatnou práci, neboť je pro soustředění žáků s ADHD vhodnější. Je tedy potřeba žákům s ADHD vysvětlit, že ani jejich odpovědi nebyly jednoznačné v tom, co jim vyhovuje. Pro jejich lepší soustředění a optimální naladění pro práci by bylo vhodné vysvětlit žákům s ADHD, že by v důležitých předmětech na svých zadaných úkolech měli pracovat sami. Dále jim vysvětlit, že v předmětech, které tak důležité nejsou, mohou využít práci ve dvou.

Poslední předpokladem bylo, že učitelé pokládají mimiku za nejdůležitější prostředek pro extralingvistiku a pro paralingvistiku pokládají za nejdůležitější prostředek slovní důraz. Dle učitelů je nejdůležitějším extralingvistickým komunikačním prostředkem pohled. Dále pak haptika (doteky) a proxemika (vzdálenost mezi komunikujícími). Mimika, kterou jsme dle předpokladu stanovili jako nejdůležitější, skončila až na čtvrtém místě. Tato část předpokladu tedy potvrzena nebyla. U paralingvistických prostředků komunikace jsme určili jako nejdůležitější prostředek slovní důraz. Tato část předpokladu se potvrdila. Dalšími prostředky pak byla rychlost řeči, hlasitost řeči a pauzy při mluvení. Je velmi důležité využívat při práci s žáky nonverbální komunikaci, především při práci s žáky s ADHD. Díky tomuto předpokladu jsme zjistili, které prostředky komunikace učitelé využívají nejvíce. V doporučení pro školy A, B, C tyto prostředky pro přehlednost zmíníme, jak je dle důležitosti učitelé seřadili.

Můžeme konstatovat, že hlavní cíl i dílčí cíle této diplomové práce byly naplněny, neboť se nám podařilo objasnit a analyzovat komunikaci žáků s ADHD v interakcích s učiteli

v rámci vyučovací hodiny na záměrně vybraných školách A, B, C. Také se nám podařilo prozkoumat jednotlivé okolnosti, které v interakcích mezi žáky s ADHD a učiteli mohou při vyučovací hodině nastat. Z uvedených informací, které jsme získali v rámci tohoto výzkumu, bude pro záměrně vybrané školy A, B, C v závěru práce vytvořeno doporučení, jak pracovat s žáky s ADHD, což byl náš další dílčí cíl.

## Závěr

Diplomová práce na téma „Komunikace dětí se syndromem ADHD ve školním prostředí“ je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Cílem výzkumu bylo objasnit a analyzovat komunikaci žáků se syndromem ADHD v interakcích s učiteli v rámci vyučovací hodiny na záměrně vybraných školách. Dílčím cílem bylo zjistit názor žáků s ADHD a učitelů na vzájemnou komunikaci v průběhu vyučování. Dalším dílčím cílem bylo vytvořit pro vybrané školy doporučení, jak pracovat s tímto typem žáků s ADHD, kteří se výzkumu zúčastnili.

V teoretické části této diplomové práce jsme se zajímali o komunikaci, interakci, sociální a pedagogickou komunikaci, komunikační prostředky, syndrom ADHD a jeho projevy. Dále o školní prostředí, odlišnosti těchto dětí ve vzdělávacím procesu, zásady pro práci s žáky s ADHD a v neposlední řadě o další rady pro učitele a rodiče pro zmírnění projevů syndromu ADHD.

Na základě informací zjištěných v empirické části, tj. z výzkumu, bylo možné dospět k těmto závěrům a vytvořit tak doporučení pro vybrané školy A, B, C. Pro shrnutí je vhodné přechíst si celkové výsledky výzkumu, které jsou uvedeny v kapitole 4.11 Závěry, v níž je vše podloženo hodnotami. U žáků s ADHD se projevilo, že je potřeba pracovat na zlepšení interakce mezi nimi a učiteli, kteří je učí. Proto zde uvádíme nejdůležitější body, které je potřeba zlepšit, aby se komunikace mezi žáky s ADHD a učiteli zlepšila, což by napomohlo práci ve vyučovacích hodinách.

Prvním bodem, který je potřeba zlepšit, je povědomí o projevech syndromu ADHD. Žáci s ADHD v nadpoloviční většině věděli, co pojem ADHD znamená. Bohužel u další doplňující otázky, která se týkala projevů na praktických příkladech, už bylo dost chyb. Je třeba se zaměřit na praktické jednoduché příklady, které budou s žáky probrány, čímž se napomůže zlepšení jejich rozhledu v této problematice. Je velmi důležité, aby žáci s ADHD znali své projevy a věděli, co dělají, pak mohou na sobě intenzivně pracovat. Důležitými osobami v rámci pomoci nejsou pouze rodiče, ale i pedagogičtí pracovníci, kteří s tímto žákem s ADHD každý den ve škole pracují. Z pohledu učitelů není třeba nic vysvětlovat, téměř celá skupina věděla, co tento pojem znamená a poskytla nám informace o tom, které projevy jsou při práci s těmito žáky s ADHD nejčastější.

Dalším bodem je pojem komunikace. Tento pojem byl opět ve velkém počtu podpořen správnou odpovědí. V další otázce se bohužel ukázalo, že při výběru praktických příkladů nejsou žáci s ADHD zcela schopni rozeznat, co je komunikace a co není. Opět tedy doporučujeme více praktických příkladů pro ucelení tématu. Žáků jsme v posledních otázce

ptali, zda jim něco vadí na komunikaci s učiteli. Našlo se několik upřímných odpovědí, které by si každý učitel měl přečíst a zamyslet se nad nimi. Učitelé byli tázáni, co se jim nejvíce osvědčilo v rámci komunikace s těmito žáky s ADHD. Všechny tyto výsledky byly již zmíněny v kapitole 4.10 Zjištěná data.

Žáci s ADHD vyžadují při vyučovacích hodinách více pozornosti učitele. Byli tedy tázáni na opakování. Náš předpoklad byl splněn na 53 %. Je velmi vhodné, aby si i zbytek žáků s ADHD uvědomil, že jim učitelé často opakují. Dále jsme se žáků s ADHD ptali, proč si myslí, že jim učitelů opakují. Jejich odpovědi byli velmi různorodé. Jejich podobu najdete v kapitole 4.10 Zjištěná data. Učitelé opět téměř většinou stvrdili, že tyto žáci s ADHD potřebují opakovat, na co se jich ptají. Je tedy velmi důležité, aby tuto okolnost vnímali i žáci. Učitelé s nimi mohou opakování informací probrat a objasnit jim vše, co nebude zcela jasné. Důležité je zvýšit povědomí žáků s ADHD pro lepší interakci s učiteli v rámci hodiny.

I forma přezkoušení je velmi důležitá. Musí každému vyhovovat, aby se na ní nemusel soustředit a mohl se věnovat obsahu zkoušky. Naše předpoklady nebyly potvrzeny. Dle výzkumu se preference mezi písemným testem a ústním přezkoušením příliš neliší. Doporučujeme volit individuální přístup ve vztahu k jednotlivým žákům s ADHD a snažit se vyhovět jejich potřebám.

Dalším bodem, kterým jsme se zabývali, bylo, zda mají žáci s ADHD problém s komunikací před ostatními. Žáci s ADHD nás mile překvapili, ve větším množství totiž problém nemají. U učitelů byl ale velký procentuální propad. Oproti předpokladu byl výsledek dost špatný. Učitelé si odpovědí „nemají“ tak jisti nebyli. Důležité je upozornit na to podstatné. Učitelé by měli všechny žáky s ADHD podporovat a pomoci jim s mluvením před ostatními. Komunikace je velmi důležitá a je potřeba, aby se rozvíjela co nejvíce.

Největším překvapením byla problematika toho, zda se učitelé věnují žákům s ADHD více než ostatním. Tato otázka měla u žáků minimální procentuální poměr těch, kteří si uvědomují, že se jim učitelé věnují více než ostatním. U učitelů souhlasila převážná většina s odpovědí „ano“. Je velmi překvapivé, že si žáci s ADHD tuto okolnost neuvědomují. Doporučujeme toto s žáky probrat a věnovat se tomu i do budoucna. Vše bychom podložili na praktických situacích, které během vyučovací hodiny s těmito žáky s ADHD vznikají.

V předposledním bodu jsme řešili, jaký je nejvhodnější způsob práce při plnění zadaného úkolu pro žáky s ADHD. Předpokládali jsme, že u žáků bude mít největší zastoupení odpověď „ve dvojici“. U učitelů jsme předpokládali totéž, pouze v menším poměru. U žáků s ADHD měla tato odpověď největší zastoupení, ale předpoklad byl stanoven špatně. U učitelů jsme předpoklad stanovili téměř dobře, ale ani tak potvrzen nebyl. U učitelů převládala

odpověď „sám“. Díky výsledkům bychom žákům s ADHD doporučili v důležitých předmětech či úkolech pracovat samostatně. Pokud pak nepůjde o důležitou činnost, zvolili bychom práci ve dvojici, aby i žákům bylo dopřáno to, co vyžadují nejvíce.

Posledním tématem, kterým jsme se zabývali, byla důležitost prostředků nonverbální komunikace, kterou učitelé při komunikaci s žáky s ADHD využívají. Náš předpoklad byl potvrzen pouze u paralingvistických prostředků komunikace. Výsledky jsou opět uvedeny v kapitole 4.10 Zjištěná data. Je všeobecně známo, že verbální komunikace je podporována tou nonverbální. Za účelem zjištění, co je důležité používat v rámci podpory verbální komunikace při práci s těmito žáky s ADHD, byla vytvořena tato otázka. Z výsledků se může každý učitel inspirovat, jak tito vybraní učitelé stanovili žebříčky nonverbálních prostředků dle důležitosti. Mohou je začít více používat a podpořit tak svůj verbální projev.

Výsledky diplomové práce byly poskytnuty všem vybraným školám A, B, C. Bylo by velmi zajímavé s těmito žáky udělat po čase další výzkum a zjistit, jak se situace změnila. Práce s žáky s ADHD je velmi náročná. Na druhou stranu, jsou to žáci jako každý jiní. Pokud učitel najde přístup, jak s těmito žáky s ADHD nejlépe pracovat, a žáci s ADHD budou o své poruše pozornosti vědět více, může se zlepšit celková interakce mezi nimi. Komunikace je velmi důležitá a každý z nás bere ohledy na druhé. Stejným způsobem by měl být brán ohled i na tyto žáky s ADHD.

## **Seznam použitých zkratek**

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

Apod. – a podobě

Cca – přibližně, zhruba

Tj. – to jest

Tzn. – to znamená



## Seznam grafů

Graf 1: Víš, co je to ADHD? .....	37
Graf 2: Jak se tato porucha projevuje? (vyber maximálně 3 správné odpovědi) .....	38
Graf 3: Víš, co je to komunikace? .....	39
Graf 4: Co patří do komunikace? (vyber maximálně 4 správné odpovědi).....	41
Graf 5: Když učitel/učitelka mluví, posloucháš pozorně?.....	42
Graf 6: Musí ti učitel/učitelka opakovat, na co se tě ptá?.....	43
Graf 7: Když máš být zkoušený, máš raději:.....	45
Graf 8: Když máš něco říct před ostatními spolužáky, vadí ti to? .....	46
Graf 9: Věnuje se ti učitel/učitelka víc než ostatním dětem? .....	47
Graf 10: Když musíš splnit zadaný úkol, jak pracuješ nejraději? .....	48
Graf 11: Co je ADHD?.....	50
Graf 12: Vyberte z projevů ADHD, které se nejčastěji u těchto dětí vyskytují. (vyberte maximálně 4 možnosti) .....	51
Graf 13: Když komunikujete s žákem s ADHD, myslíte si, že vnímá vše, co mu říkáte?.....	55
Graf 14: Když komunikujete s žákem s ADHD, musíte mu opakovat, na co se ho ptáte? .....	56
Graf 15: Jaký druh zkoušení více vyhovuje žákům s ADHD?.....	58
Graf 16: Jaký druh zkoušení preferujete při práci s žáky s ADHD? .....	59
Graf 17: Mají tito žáci problém s komunikací ve třídě, když mají říci něco před ostatními? ..	60
Graf 18: Je potřeba se těmto žákům věnovat více než ostatním? .....	61
Graf 19: Jakou formu preferují žáci s ADHD, když mají splnit zadaný úkol? .....	63

## Seznam použité literatury

- BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2006. *Sociální komunikace: texty k distančnímu a kombinovanému studiu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 79 s. ISBN 80-244-1357-4.
- DEVITO, Joseph A., 2008. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd. Praha: Grada, 502 s. Expert. ISBN 978-80-247-2018-0.
- DRTÍLKOVÁ, Ivana, 2007. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha: Galén, 87 s. ISBN 978-80-7262-447-8.
- GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GOETZ, Michal a UHLÍKOVÁ, Petra, 2009. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, 160 s. ISBN 978-80-7262-630-4.
- HORTON-SALWAY, Mary a DAVIES, Alison, 2018. *The discourse of ADHD: perspectives on attention deficit hyperactivity disorder*. London: Palgrave Macmillan, 303 s. The Language of Mental Health. ISBN 978-3-319-76025-4.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JENETT, Wolfdieter, 2013. *ADHD - 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 191 s. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0158-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2015. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, 262 s. ISBN 978-80-247-5347-8.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 238 s. ISBN 978-80-247-2697-7.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2003. *Metody práce s dětmi s LMD především pro učitele a vychovatele*. Praha: D & H, 24 s. ISBN 80-239-4468-1.
- KOHOUTEK, Rudolf, OCETKOVÁ, Irena a ŠTĚPANÍK, Jaroslav, 1998. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 181 s. ISBN 80-7204-064-2.
- MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MIKULÁŠTÍK, Milan, 2010. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 325 s. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

- MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon, 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky*. Praha: Portál, 119 s. ISBN 80-7178-625-X.
- NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.
- NÝVLTOVÁ, Václava, 2010. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 2. vyd., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 240 s. ISBN 978-80-86723-85-3.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- ŠEĐOVÁ, Klára, ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana, 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- VYBÍRAL, Zbyněk, 2009. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.
- VYMĚTAL, Jan, 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 328 s. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.

## **Seznam příloh**

Příloha číslo 1: Ukázka nevyplněného dotazníku pro žáky s ADHD

Příloha číslo 2: Vyplněný dotazník od žáka s ADHD

Příloha číslo 3: Ukázka nevyplněného dotazníku pro učitele

Příloha číslo 4: Vyplněný dotazník od učitele

Příloha číslo 5: Vložená příloha – disk CD ROM obsahující diplomovou práci

*Milí žáci,*

*rádi bychom vás požádali o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí diplomové práce na téma: Komunikace dětí se syndromem ADHD ve školním prostředí. Výsledky těchto dotazníků budou zpracovány a celkově vyhodnoceny. Vybraným školám bude po vyhodnocení předáno doporučení týkající se komunikace se žáky s ADHD. Časová náročnost tohoto dotazníku je maximálně 7 minut. Tento dotazník je zcela anonymní.*

*Předem děkuji za vaši ochotu a čas tento dotazník vyplnit.*

*Bc. Petra Bočková, studentka Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogické fakulty, oboru Vychovatelství – Řízení volnočasových aktivit.*

**1. Víš, co je to ADHD?**

- a) speciální porucha učení
- b) porucha pozornosti s hyperaktivitou
- c) porucha pozornosti bez hyperaktivity
- d) nevím

**2. Jak se tato porucha projevuje? (vyber maximálně 3 správné odpovědi)**

- a) kradu věci
- b) když mám vztek: křičím, pláču, bouchám rukama, někdy i nohama
- c) jsem potichu při vyučování
- d) neudržím pozornost, když pracujeme v hodině
- e) občas myslím na úplně jiné věci, než mám

**3. Víš, co je to komunikace?**

- a) když spolu dva lidé nemluví
- b) když si povídám sám pro sebe
- c) když spolu dva lidé mluví a předávají si informace mezi sebou
- d) nevím

**4. Co patří do komunikace? (vyber maximálně 4 správné odpovědi)**

- a) povídám si s ostatními
- b) čtu si knihu
- c) ukazuji něco kamarádovi rukama
- d) píšu na papír a kamarád si to čte
- e) maluji si
- f) s nikým si nepovídám
- g) usmívám se, vyplazuji jazyk nebo se mračím na ostatní

**5. Když učitel/učitelka mluví, posloucháš pozorně?**

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

**6. Musí ti učitel/učitelka opakovat na co se tě ptá?**

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

**7. Proč myslíš, že ti učitel/učitelka opakuje, na co se tě ptá?**

**8. Když máš být zkoušený, máš raději:**

- a) písemný test, který ti učitel/učitelka oznámkuje
- b) ústní přezkoušení, kde se tě učitel/učitelka může ještě doptat a pak udělí známku

**9. Když máš něco říct před ostatními spolužáky, vadí ti to?**

- a) ano
- b) ne

**10. Věnuje se ti učitel/učitelka víc než ostatním dětem?**

- a) ano
- b) ne
- c) možná

**11. Když musíš splnit zadaný úkol, jak pracuješ nejraději?**

- a) sám
- b) ve dvojici
- c) ve skupině

**12. Je něco, co ti vadí na komunikaci s učitelem/učitelkou?**

*Děkuji za váš čas.*

Milí žáci,

rádi bychom vás požádali o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí diplomové práce na téma: *Komunikace dětí se syndromem ADHD ve školním prostředí*. Výsledky těchto dotazníků budou zpracovány a celkově vyhodnoceny. Vybraným školám po vyhodnocení bude předáno doporučení týkající se komunikace se žáky s ADHD. Časová náročnost tohoto dotazníku je maximálně 7 minut. Tento dotazník je zcela anonymní.

Předem děkuji za vaši ochotu a čas tento dotazník vyplnit.

Bc. Petra Bočková, studentka Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogické fakulty, oboru Vychovatelství – Řízení volnočasových aktivit.

**1. Víš, co je to ADHD?**

- a) speciální porucha učení
- b) porucha pozornosti s hyperaktivitou
- c) porucha pozornosti bez hyperaktivity
- d) nevím

**2. Jak se tato porucha projevuje? (vyber maximálně 3 správné odpovědi)**

- a) kradu věci
- b) když mám vztek: křičím, pláču, bouchám rukama někdy i nohama
- c) jsem potichu při vyučování
- d) neudržím pozornost, když pracujeme v hodině
- e) občas myslím na úplně jiné věci, než mám

**3. Víš, co je to komunikace?**

- a) když spolu dva lidé nemluví
- b) když si povídám sám pro sebe
- c) když spolu dva lidé mluví a předávají si informace mezi sebou
- d) nevím



4. Co patří do komunikace? (vyber maximálně 4 správné odpovědi)

- a) povídám si s ostatními
- b) čtu si knihu
- c) ukazuji něco kamarádovi rukama
- d) píšu na papír a kamarád si to čte
- e) maluji si
- f) s nikým si nepovídám
- g) usmívám se, vyplazuji jazyk nebo se mračím na ostatní

5. Když učitel/učitelka mluví, posloucháš pozorně?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

6. Musí ti učitel/učitelka opakovat na co se tě ptá?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

7. Proč myslíš, že ti učitel/učitelka opakuje, na co se tě ptá?

nedávám Pozor myšlenky  
mám jinde

8. Když máš být zkoušený, máš raději:

- a) písemný test, který ti učitel/učitelka oznámkuje
- b) ústní přezkoušení, kde se tě učitel/učitelka může ještě doptat a pak udělí známku

9. Když máš něco říct před ostatními spolužáky, vadí ti to?

- a) ano
- b) ne

10. Věnuje se ti učitel/učitelka víc než ostatním dětem?

- a) ano
- b) ne
- c) možná

11. Když musíš splnit zadaný úkol, jak pracuješ nejraději?

- a) sám
- b) ve dvojici
- c) ve skupině

12. Je něco, co ti vadí na komunikaci s učitelem/učitelkou?

Koukají se na mě,  
rozciluje se a mluví.

skoušel ústně ✓

Přenáší špatnou náladu  
na nás.

Děkuji za váš čas.

*Vážení učitelé,*

*rádi bychom Vás požádali o spolupráci ohledně výzkumu, který je součástí empirické části diplomové práce na téma: Komunikace dětí se syndromem ADHD ve školním prostředí. Zaměření této práce je směřováno na interakci mezi učiteli a dětmi diagnostikovanými poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Cílem výzkumu je analyzovat dosavadní interakci mezi žáky s ADHD a učiteli v rámci vyučovací hodiny a doporučit vybraným školám, jak komunikaci mezi žáky s touto poruchou a učiteli vylepšit. Časová náročnost tohoto dotazníku je maximálně 7 minut. Tento dotazník je zcela anonymní.*

*Předem děkuji za Vaši ochotu a čas.*

*Bc. Petra Bočková, studentka Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogické fakulty, oboru Vychovatelství – Řízení volnočasových aktivit.*

## **1. Co je ADHD?**

- a) porucha chování
- b) porucha pozornosti s hyperaktivitou
- c) porucha autistického spektra
- d) porucha pozornosti bez hyperaktivity

## **2. Vyberte z projevů ADHD, které se nejčastěji u těchto dětí vyskytují.**

**(vyberte maximálně 4 možnosti)**

- a) nepozornost
- b) hyperaktivita
- c) impulzivita
- d) rychlé rozptýlení
- e) problémy se soustředit a udržet pozornost
- f) zasnělost
- g) nepořádnost
- h) agresivita
- i) problém s navázáním přátelství
- j) problémy v rodinném prostředí
- k) jiné: .....

**3. Co se Vám nejvíce osvědčilo v rámci komunikace s těmito dětmi?**

**4. Označte na stupnici 1–5 prostředky neverbální komunikace, které pokládáte za důležité při práci s těmito dětmi. (1 nejvíce, 5 nejméně)**

Extralingvistické prostředky komunikace

Gestikulace (pohyb rukou)	1	2	3	4	5
Mimika (pohyb svalů tváře)	1	2	3	4	5
Pohled	1	2	3	4	5
Haptika (doteky)	1	2	3	4	5
Posturologie (poloha a držení těla)	1	2	3	4	5
Proxemika (vzdálenost mezi komunikujícími)	1	2	3	4	5
Vzhled a zevnějšek	1	2	3	4	5

Paralingvistické prostředky komunikace

Hlasitost řeči	1	2	3	4	5
Pauzy při mluvení	1	2	3	4	5
Rychlost řeči	1	2	3	4	5
Slovní důraz	1	2	3	4	5
Barva hlasu	1	2	3	4	5

**5. Když komunikujete s žákem s ADHD, myslíte si, že vnímá vše, co mu říkáte?**

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

- 6. Když komunikujete s žákem s ADHD, musíte mu opakovat, na co se ho ptáte?**
- a) ano
  - b) ne
- 7. Jaký druh zkoušení více vyhovuje žákům s ADHD?**
- a) písemný test
  - b) ústní zkoušení
- 8. Jaký druh zkoušení preferujete při práci s žáky s ADHD?**
- a) písemný test
  - b) ústní zkoušení
- 9. Mají tito žáci problém s komunikací ve třídě, když mají říci něco před ostatními?**
- a) ano
  - b) ne
  - c) někdy
- 10. Je potřeba se těmto žákům věnovat více než ostatním?**
- a) ano
  - b) ne
- 11. Jakou formu preferují žáci s ADHD, když mají splnit zadaný úkol?**
- a) pracují samostatně
  - b) pracují ve dvojici
  - c) pracují ve skupině
- 12. Jakou formu upozornění zvolíte, když potřebujete žákovi s ADHD sdělit důležité informace?**

*Děkuji za Váš čas.*

Vážení učitelé,

rádi bychom Vás požádali o spolupráci ohledně výzkumu, který je součástí empirické části diplomové práce na téma: *Komunikace dětí se syndromem ADHD ve školním prostředí*. Zaměření této práce je směřováno na interakci mezi učiteli a dětmi diagnostikovanými poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Cílem výzkumu je analyzovat dosavadní interakci mezi učiteli a žáky s ADHD v rámci vyučovací hodiny a doporučit vybraným školám, jak komunikaci mezi žáky s touto poruchou a učiteli vylepšit. Časová náročnost tohoto dotazníku je maximálně 7 minut. Tento dotazník je zcela anonymní.

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas.

Bc. Petra Bočková, studentka Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogické fakulty, oboru Vychovatelství – Řízení volnočasových aktivit.

**1. Co je ADHD?**

- a) porucha chování
- b) porucha pozornosti s hyperaktivitou
- c) porucha autistického spektra
- d) porucha pozornosti bez hyperaktivity

**2. Vyberte z projevů ADHD, které se nejčastěji u těchto dětí vyskytují. (vyberte maximálně 4 možnosti)**

- a) nepozornost
- b) hyperaktivita
- c) impulzivita
- d) rychlé rozptýlení
- e) problémy se soustředit a udržet pozornost
- f) zasnělost
- g) nepořádnost
- h) agresivita
- i) problém s navázáním přátelství
- j) problémy v rodinném prostředí
- k) jiné: .....

3. Co se Vám nejvíce osvědčilo v rámci komunikace s těmito dětmi?

omezení vzhledu a ozolí, zaujmal  
metodou práce, preferuji manipulativní  
činnosti.

4. Označte na stupnici 1 – 5 prostředky neverbální komunikace, které pokládáte za důležité při práci s těmito dětmi. (1 nejvíce, 5 nejméně)

Extralingvistické prostředky komunikace

Gestikulace (pohyb rukou)	1	2	3	4	5
Mimika (pohyb svalů tváře)	1	2	3	4	5
Pohled	1	2	3	4	5
Haptika (doteky)	1	2	3	4	5
Posturologie (poloha a držení těla)	1	2	3	4	5
Proxemika (vzdálenost mezi komunikujícími)	1	2	3	4	5
Vzhled a zevnějšek	1	2	3	4	5

Paralingvistické prostředky komunikace

Hlasitost řeči	1	2	3	4	5
Pauzy při mluvení	1	2	3	4	5
Rychlost řeči	1	2	3	4	5
Slovní důraz	1	2	3	4	5
Barvu hlasu	1	2	3	4	5

5. Když komunikujete s žákem s ADHD, myslíte si, že vnímá vše, co mu říkáte?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

6. Když komunikujete s žákem s ADHD, musíte mu opakovat na co se ho ptáte?
- a) ano  
b) ne
7. Jaký druh zkoušení více vyhovuje žákům s ADHD?
- a) písemný test  
 b) ústní zkoušení
8. Jaký druh zkoušení preferujete při práci s žáky s ADHD?
- a) písemný test  
 b) ústní zkoušení
9. Mají tito žáci problém s komunikací ve třídě, když mají říci něco před ostatními?
- a) ano  
 b) ne  
c) někdy
10. Je potřeba se těmto žákům věnovat více než ostatním?
- a) ano  
b) ne
11. Jakou formu preferují žáci s ADHD, když mají splnit zadaný úkol?
- a) pracují samostatně  
 b) pracují ve dvojici  
c) pracují ve skupině
12. Jakou formu upozornění zvolíte, když potřebujete žákovi s ADHD sdělit důležité informace?

*Přijdu k němu a navážu o něm kontakt  
kontrolními otázkami si ověřím, zda  
mě vnímá.*

Děkuji za Váš čas.