

# **Adaptace dětí s ADHD na školní prostředí**

Julie Zpěváková

---

Bakalářská práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Julie Zpěvákova**  
Osobní číslo: **H12311**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Adaptace dětí s ADHD na školní prostředí**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školního prostředí, ADHD a možností adaptace.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-802-1052-994.**

**ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Vyd. 1. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996, 302 s. ISBN 80-858-6615-3.**

**MICHALOVÁ, Zdeňka. ADD/ADHD v kontextu poruch chování. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, 120 s. ISBN 978-80-7372-733-8.**

**ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.**

**VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 170 s. ISBN 80-718-4488-8.**

**VAŠUTOVÁ, Maria. Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008, 274 s. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity, 179/2008. ISBN 978-807-3685-256.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jana Martincová**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**23. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2015



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.

děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že


- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

19.2.2015



*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá problematikou adaptace dítěte s ADHD do školního prostředí. Teoretická část vymezuje syndrom ADHD a jeho specifika, popisuje pojmy školní prostředí, školní zralost, výchova, adaptace a socializace. Praktická část popisuje výsledky kvalitativního šetření, jehož cílem bylo zjistit a popsat, jak rodiče subjektivně vnímají proces adaptace jejich hyperaktivního dítěte do školního prostředí. Práce nabízí pohled na adaptaci dětí s ADHD, které navštěvují první stupeň základní školy a neměly odklad školní docházky.

Klíčová slova: ADHD, adaptace, výchova, školní prostředí, školní zralost

## **ABSTRACT**

Bachelor's work deals with the problems of the adaptation of the child with ADHD to the school environment. The theoretical part defines the ADHD syndrome and its specifics, it describes the concepts like school environment, school readiness, education, adaptation and socialization. The practical part describes the results of the qualitative survey, the aim of which was to find out and describe, how parents perceive subjectively the process of the adaptation of their hyperactive child into the school environment. The work offers a view of the adaptation of children with ADHD, who attend the first grade of primary school without former postponement of school attendance.

Keywords: ADHD, adaptation, education, school environment, school maturity

Ráda bych zde vyjádřila poděkování Mgr. Janě Martinové, za její cenné rady, připomínky a vstřícný přístup v průběhu zpracování bakalářské práce. Zvláštní poděkování patří také mé rodině, která mi byla velkou oporou po celou dobu studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická, nahraná do IS/STAG, jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 ADHD .....</b>	<b>12</b>
1.1 SYMPTOMY ADHD .....	13
1.2 ETIOLOGIE.....	15
1.3 POTŘEBY DÍTĚTE S ADHD .....	16
1.4 VÝCHOVA .....	17
<b>2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>20</b>
2.1 ROLE PEDAGOGA A ŽÁKA .....	22
2.2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST.....	24
<b>3 ADAPTACE.....</b>	<b>26</b>
3.1 SOCIALIZACE.....	28
3.2 VHODNÉ PŘÍSTUPY UČITELŮ PRO ÚSPĚŠNOU ADAPTACI ŽÁKŮ S ADHD.....	29
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>31</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>32</b>
4.1 DESIGN VÝZKUMU.....	33
4.2 REALIZACE VÝZKUMU .....	35
<b>5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ.....</b>	<b>37</b>
5.1 S ČÍM ZÁPOLÍME? .....	38
5.2 SLZAVÉ ÚDOLÍ.....	39
5.3 ZRCADLO.....	41
5.4 CESTA K ÚSPĚCHU .....	43
<b>6 SHRUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>46</b>
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	47
<b>7 ZÁVĚR.....</b>	<b>48</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>50</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>54</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>55</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>56</b>



## ÚVOD

Vstupem do školy začíná pro dítě i rodinu nová životní kapitola. Dítě se stává školákem, začíná se odpoutávat od rodiny. Přizpůsobuje se školnímu kolektivu, seznamuje se s novými přáteli, mění se mu také denní režim. V důsledku plnění školních povinností dítě přestává mít volný čas jen na hraní a běhání venku.

Práce se zabývá hyperaktivními dětmi a jejich adaptací na školní prostředí. Syndrom ADHD je v dnešní době velmi rozšířený pojem a téměř na každé škole se dítě s touto diagnózou vyskytuje. Děti s ADHD bývají často označovány za problémové, protože neustále vyrušují svým vykřikováním nebo častými dotazy. Není pro ně lehké vyhovět požadavkům školy a většinou mají problém udržet si dobré vztahy s vrstevníky. Přejít do základní školy nebývá u dětí s ADHD jednoduchý. Pokud se dítě nepřizpůsobí školnímu prostředí, může se potýkat s problémy, jako je frustrace, záškoláctví, pocity méněcennosti. Syndromem ADHD se zabývají např. doc. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., PhDr. Maria Vašutová, Ph.D. nebo doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.

Teoretická část této bakalářské práce je rozdělena do tří kapitol. V úvodní kapitole uvádíme poznatky o symptomech a etiologii ADHD. Z dosavadních výzkumů vyplývá, že právě symptomy ADHD mají velký vliv na adaptaci do školního prostředí. Dále se zde zabýváme zásadami výchovného vedení hyperaktivních dětí a zmiňujeme i nesprávné výchovné postupy. Druhá kapitola pojednává o školním prostředí, seznamuje nás s rolí pedagoga, rolí žáka a vymezuje pojem školní zralost. Třetí, závěrečná kapitola popisuje adaptaci, socializaci a kritická období žáků. Empirická část zahrnuje kvalitativní výzkum na téma Adaptace dětí s ADHD do školního prostředí. Výzkum je realizován prostřednictvím matek hyperaktivních dětí. Matky byly vybrány na základě prostého záměrného výběru. Podmínkou bylo, aby vychovávaly dítě s ADHD, které navštěvuje první stupeň základní školy. Během rozhovoru jsme zjistili, že ani jedno dítě nemělo odklad školní docházky, což bylo překvapující. Práce nabízí pohled na adaptaci hyperaktivních dětí z jiného úhlu, než ji vidí pedagogové. Domníváme se, že pokud má pedagog ve své třídě hyperaktivní dítě, neměl by se zaměřovat jen na to, jak si toto dítě vede ve školním prostředí, ale měl by se zajímat i o to, jak si dítě počíná v domácím prostředí a jak s dítětem pracují rodiče. Rodiče mohou pedagogovi poskytnout neocenitelné informace. Na základě těchto rodičovských doporučení a informací může pedagog vyhodnotit a případně změnit přístup k dětem s ADHD. Školní úspěch žáka nezávisí jen na jeho nadání a možnostech, ale také na rodičovském přístupu a infor-

movanosti a zkušenosti pedagoga. Problematika adaptace je stále velmi aktuální, protože má vliv nejen na život rodiny, ale hlavně na celou životní dráhu dítěte.

Věříme, že díky této práci učitelé i asistenti pedagoga poznají blíže problémy hyperaktivních dětí, pomohou jim je úspěšně zvládat a tím snižovat negativní důsledky syndromu ADHD. V souladu se získanými informacemi by si mohli lépe uvědomit, jak důležité je přizpůsobit školní výuku potřebám dítěte s ADHD.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ADHD

Termín ADHD je zkratkou z anglického „attention deficit hyperactivity disorder“ neboli porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou. Tento syndrom označuje děti, které mají potíže se soustředěním, impulzivitou a nepřiměřeně zvýšenou aktivitou. Uvedené problémy jsou zjevné především v období vstupu do základní školy. (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 13)

S termínem ADHD se často zaměňuje termín ADD. Tato zkratka znamená „attention deficit disorder“ a označuje poruchu pozornosti. Děti se syndromem ADD mají problém se soustředěním, udržením pozornosti nebo potíže se samostatnou prací, ale nebývá u nich přítomna hyperaktivita. (Rief, 1999, s. 17)

### Terminologie - dřívější a současná

ADHD je „psychiatrická diagnóza, která se vztahuje na děti a dospělé s vážnými sociálními a kognitivními obtížemi.“ (Train, 1997, s. 31)

První informace o hyperaktivních dětech se objevují přibližně od roku 1830. V roce 1930 byl poprvé použit termín *minimální mozková dysfunkce*, podle kterého se u nás zavedl termín *malá mozková dysfunkce*. V 60. letech se ujal termín O. Kučery *lehká dětská encefalopatie*. Tento termín poté nahradil pojem *lehká mozková dysfunkce*, který se u nás používal déle než třicet let. V současné době se hyperaktivita u dětí označuje dle klasifikačního systému Světové zdravotnické organizace (MKN - 10) jako hyperkinetická porucha a její subtypy - porucha pozornosti a aktivity a hyperkinetická porucha chování, nebo se označuje dle klasifikačního systému Americké psychiatrické asociace jako ADHD. Tento termín označuje hyperaktivitu spojenou s poruchou pozornosti a je často používán v ČR. (Jucovicová, Žáčková, 2010, s. 9 - 10)

Z hlediska pedagogicko - psychologické praxe je důležité rozlišit stupeň závažnosti. Rozlišujeme tři stupně. **Mírný typ ADHD**, kdy je většina příznaků zvládnutelná individuálně, bez speciální péče odborníka. **Střední typ ADHD**, kdy jsou již zřetelné příznaky postižení (viditelný neklid či snížená schopnost pozornosti). V tomto případě je většinou potřeba dítěti zajistit individuální přístup i odbornou péči. **Vážný typ ADHD**, kdy u těchto dětí vychází nadměru napovrch všechny příznaky potřebné ke stanovení diagnózy. Mezi příznaky řadíme neklid, nesoustředěnost, problémy v kolektivu apod. V tomto případě je bezpodmínečná speciální péče. (Jucovicová, Žáčková 2010, s. 14 - 16)

V rámci ADHD lze rozlišit další pojmy, kterými jsou **ADD** (Attention Deficit Disorders) - porucha pozornosti bez hyperaktivity, týká se ve větší míře dívek. Projevuje se u nich především tím, že se neumí soustředit, ale neprojevují se násilně ani impulzivně (Munden, 2002, s. 24) **ODD** (Oppositional defiant disorder) - což je méně častá diagnóza, označuje opoziční chování, které se projevuje jako nesnášenlivost, nesouhlas, agresivita, hádavost. Tyto projevy se objevují až u 60 procent dětí s ADHD. (Zelinková, 2001, s. 165)

### První publikace o ADHD

V české odborné literatuře se první zmínka o hyperaktivních dětech objevila v roce 1904, kdy Antonín Heveroch vydal publikaci s názvem *Dítě neposeda*. Další významnou publikací bylo dílo z roku 1961 s názvem *Psychopatologické projevy při lehkých dětských encefalopatiích* (autoři O. Kučera, J. Jirásek, Z. Matějček, Z. Žlab a další). Svě dosavadní poznatky a vlastní zkušenosti ze specializovaných tříd přináší monografie Z. Třesohlavové a kolektivu z roku 1974. (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 7)

V této části jsme si stručně vymezili pojem ADHD i jeho terminologii. Uvedli jsme si také první publikace, které se o ADHD zmiňují. V následující kapitole se budeme zabývat symptomy ADHD.

## 1.1 Symptomy ADHD

ADHD je „pervazivní porucha, protože její symptomy se objevují i v dospělosti.“ (Michalová, 2007, s. 31)

Děti s ADHD bývají neklidné již od raného věku. Často pláčou bez nějaké příčiny, jsou nespokojené a mají problémy se spánkem. V batolecím období jsou velmi aktivní, vyžadují neustálou pozornost rodičů. Neumí se soustředit delší dobu na hru. Častěji se u nich vyskytuje riziko úrazu. Po příchodu dítěte do základní školy, se začínají objevovat další z možných příznaků ADHD. Dítě může mít obtíže v organizování svých aktivit, často vykřikuje a přerušuje ostatní. Mnohdy budí dojem, že neposlouchá instrukce, je zapomnětlivé a ztrácí věci nezbytné pro školní práci.

Už v předškolním věku se u dětí projevuje **porucha pozornosti**. Děti bývají roztěkané a nesoustředěné, často a snadno podléhají rušivým podnětům. Protože je pro ně obtížné se soustředit, vyžadují zvýšenou pozornost ať už rodičů nebo pedagogů. Úroveň jejich pozornosti je kolísavá a její rozsah malý. To bývá často příčinou špatné schopnosti učit se. U

dítěte může tato porucha vyvolávat stresové situace a současně může mít negativní dopad na jeho bezproblémovou adaptaci. U dětí s ADHD můžeme pozorovat také **hyperaktivitu**, která se projevuje nadměrnou pohybovou nebo hlasovou aktivitou, rychlými pohyby, nebo překotným mluvením až koktáním dítěte. Dítě má tendenci impulzivně a hlasitě skákat do řeči a prosazovat svoji myšlenku. Psychomotorický neklid může vyvolávat u dětí mimické tiky. Zvýšená aktivita se mnohdy projevuje nezájmem o spánek, dítě večer pozdě usíná a ráno je pak nevyspané. V případě, že dítě reaguje bezmyšlenkovitě, nedomýšlí důsledky svého okamžitého jednání, označujeme jeho chování za **impulzivní**. U impulzivních dětí se objevují komunikační problémy, děti často vykřikují, skáčou do řeči a podle toho, co je zrovna napadne, mění i téma rozhovoru. Tyto projevy mohou učitelé vyhodnotit jako schválnosti. Je však nutností, aby si uvědomili, že děti za tyto projevy nemohou. Díky své impulzivitě mají problém s dokončováním práce, nedokážou se plně soustředit na učení. Na okolí mohou působit jako zlobivé nebo mrzuté. (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 26 - 35)

U některých dětí s ADHD se mohou objevit i další poruchy, které těmto dětem znesnadňují život. Uvádíme zde nejčastěji přidružené poruchy.

**Vývojová porucha motorické funkce.** Tato porucha se projevuje neobratností a nešikovností dítěte. Děti mají špatnou koordinaci pohybů. Mívají problémy při pohybových hrách a tělocviku, dělá jim problém zavazování tkaniček nebo používání příboru při jídle. Často se stává, že tyto děti něco rozbijí nebo pokazí. Úprava sešitů u těchto dětí je nedbalá, písmo je nečitelné a neuspořádané. (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 35)

**Poruchy chování.** Tyto poruchy se mohou projevat rvačkami, agresivitou, podrážděností. Děti s poruchou chování mívají výkyvy nálad, jsou citově nestálé a nemají rády změny, na které reagují podrážděností a hněvem. (Drtilková, 2007, s. 13)

**Specifické poruchy učení.** Uvádí se, že až 40 procent dětí s ADHD trpí některou ze specifických poruch učení (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 75). Mezi specifické poruchy učení patří následující:

**1) Dyslexie** patří mezi nejznámější ze skupiny poruch učení a označuje poruchu osvojování si čtenářských dovedností. Děti mají potíže s chápáním jednotlivých slov, často si domýšlí, nebo zaměňují písmena. Pojem vychází z řeckého lexis = řeč a dys = špatný, porušený. (Vašutová, 2008, s. 41)

2) **Dysgrafie**, která označuje specifickou poruchu psaní. Děti trpící touto poruchou mají neúhledné písmo, píšou pomalu a neobratně. Dělají časté chyby v opisu i v diktátech.

3) **Dysortografie** představuje poruchu učení, při které děti mívají problémy s pravopisem, vynechávají háčky, čárky. Tato porucha se projevuje především při diktátech, protože kontrolu pravopisu při požadované rychlosti psaní děti nezvládají. Dysortografie se často vyskytuje spolu s dyslexií a dysgrafií. (Bartoňová, 2010, s. 10 - 12)

4) **Dyskalkulie** zahrnuje problémy pochopit matematické operace. „Hlavním rysem je specifické postižení dovednosti počítat. Tuto neschopnost nelze přisoudit mentální retardaci ani nevhodnému způsobu vyučování.“ (Vašutová, 2005, s. 178)

**Tourettův syndrom** je poslední specifická porucha, kterou zde uvádíme. Projevuje se pohybovými nebo zvukovými tiky. Pohybové tiky zahrnují mrkání, grimasy, trhání končetinami nebo hlavou. Hrdelní zvuky se vyznačují posmrkáváním, pískáním nebo vykřikováním slov. Tento syndrom mívá velký vliv na psychiku dítěte. (Munden, 2002, s. 41)

V této kapitole jsme si vymezili určité příznaky syndromu ADHD a další možné poruchy, které se většinou s hyperaktivitou pojí. Pokud se u dítěte vyskytnou případné obtíže, je vhodné, aby navštívilo pedagogicko-psychologickou poradnu. Tam dítě vyšetří, a jestliže se prokáže porucha učení, navrhnou další postup. Rodiče by se měli připravit na to, že odstraňování obtíží bude dlouhodobý proces. Nyní se podívejme na příčiny vzniku ADHD.

## 1.2 Etiologie

Nejčastěji jsou příčiny ADHD rozdělovány na rizikové faktory prenatální, perinatální a postnatální.

**Faktory prenatální** vznikají v období těhotenství matky a řadíme sem příčiny „genetické, infekční nemoci matky, endokrinní a nutriční obtíže.“ (Michalová, 2007, s. 39)

**Faktory perinatální** představují např. překotný porod, přenošenost, porod koncem pánevním, abnormality plodu, krvácení do mozku, zánět mozkových blan a encefalitidu. (Millichap 2010, s. 9)

**Faktory postnatální**, mezi které řadíme infekce, toxiny, úrazy, velké nedostatky v příjmu potravy a úrazy hlavy. Rovněž léky používané k léčbě astmatu a epilepsie mohou často vyvolat hyperaktivitu. (Millichap, 2010, s. 9)

Názor, že na vznik ADHD mají největší vliv odchylky vzniklé v těhotenství a při porodu, sdílí většina autorů. Train uvádí ještě další možné příčiny. Zmiňuje **otravu olovem**, která může způsobit poškození mozku, za další možnou příčinu uvádí **stravu dítěte**, avšak spojení příznaků ADHD a složení potravy vyvolává nadále spory. Poslední možnou příčinou ADHD je podle Traina **užívání alkoholu a drog u matky v těhotenství**. Train tvrdí, že matky, které užívají alkohol či nějakou drogu v těhotenství, mohou zapříčinit neurologické poškození u svého dítěte. Děti těchto matek mívají také často problémy s poruchami chování. (Train, 1997, s. 42 - 46)

Seznámili jsme se s příčinami vzniku ADHD. Zjistili jsme také, že na vzniku hyperaktivity u dětí se mohou podílet kromě faktorů prenatálních, perinatálních a postnatálních i další možné příčiny. Následující kapitola nás seznámí s potřebami hyperaktivního dítěte.

### 1.3 Potřeby dítěte s ADHD

V následující kapitole se seznámíme s psychologickými potřebami hyperaktivního dítěte. Uspokojení těchto potřeb napomáhá dítěti utužovat zdravé sebevědomí, které je důležitým prvkem na cestě k lepší budoucnosti.

**Potřeba vize ideální budoucnosti a jistota hodnotných vztahů.** Dítě chce mít jistotu, že mu bude vždy na blízku někdo, kdo vyslechne jeho radosti i starosti. Potřebuje pocit, že se od něj něco očekává a že má určitou budoucnost. Většina hyperaktivních dětí trpí malým sebevědomím, tyto děti proto potřebují cítit úspěch. V nejranějším věku dítě potřebuje mít jistotu pevného pouta se svou matkou, která tvoří důležitou součást světa dítěte. Vztah mezi matkou a dítětem ovlivňuje všechny další vztahy. Matka a také otec přinášejí dítěti oporu a pochopení. (Train, 1997, s. 65 - 66)

**Potřeba cítit se součástí dění.** Dítě se chce vnímat jako součást celku. Potřebuje jistotu, že někam patří a něco znamená. Děti s ADHD mají velké problémy s udržením přátelství. Pro ostatní děti jsou moc panovačné, upovídané a nezajímavé. Aby na sebe upoutaly pozornost, sníží se k šaškování nebo přejdou k agresivnímu chování. Neuvědomují si, že takovýmto chováním si oblibu u svých vrstevníků nezajistí. Každé dítě potřebuje pociťovat bezpodmínečnou lásku a akceptaci. Dítěti bychom měli dát najevo, že ho máme rádi takové, jaké je. Nejbližší osobou mu ve většině případů bývá matka. Důvěrný vztah mezi nimi se vyvíjí již od raného věku dítěte. Je to matka, které se dítě nejčastěji svěřuje se svými problémy,



očekává od ní pochopení nebo radu. M. Klégrová se zabývala postoji rodičů ke svým hyperaktivním dětem a zjistila, že otcové měli větší problém než matky smířit se s tím, že jejich dítě trpí nějakou poruchou. Je to dáno tím, že otcové vkládají do svých dětí své vlastní touhy a představy. (Vašutová, 2008, s. 76 - 79)

**Potřeba komunikace.** S dítětem bychom měli mluvit o jeho radostech, starostech a plánech. Děti by měly cítit, že jejich plány bereme vážně. Pokud nám dítě něco sděluje, dáme mu najevo, že posloucháme. Potřebujeme-li mu něco sdělit, je důležité nezvyšovat hlas, ale mluvit klidně a jasně. Není dobré s dítětem o daných pravidlech diskutovat. Pravidla by měla být jasná a konkrétní. (Train, 1997, s. 67)

Nyní již víme, že děti s ADHD mají určité potřeby, které jim napomáhají k tomu, aby se s hyperaktivitou dokázaly lépe vypořádat. My se domníváme, že je opravdu velmi důležité, aby dítě cítilo lásku a podporu svých rodičů. Svým pozitivním přístupem k dítěti mohou rodiče mnohé ovlivnit. V další kapitole se budeme zabývat pojmem výchova.

## 1.4 Výchova

Snad každý rodič si někdy položil otázku, zda správně vychovává své dítě. Jsme přesvědčeni, že za výchovu dítěte jsou odpovědní především rodiče. Někdy je výchova dítěte opravdu namáhavá a zvláště při výchově hyperaktivních dětí se rodiče často cítí vyčerpaní. Na výchovně vzdělávacím procesu dítěte se podílí nejen rodiče, ale také škola, mimoškolní výchovně vzdělávací instituce a společenské organizace.

„Výchovu chápeme jako činnost, kterou dospělí působí přímo i nepřímo na dítě nebo adolescenta, aby usměrňovali jeho existenci a jeho chování se zřetelem k cílům, které se mění podle epoch, prostředí i morálních, sociálních a náboženských koncepcí.“ (Pelikán, 1995, s. 34)

Správná výchova má akceptovat osobnost dítěte a napomáhat mu k rozvoji po stránce duševní i rozumové. Pomocí výchovy se snažíme dítě připravit na úspěšné plnění základních sociálních rolí. Připravujeme ho na budoucí povolání, na roli partnera, roli rodiče a učíme ho kvalitně využít volný čas (Jůva, 1995, s. 23). Významným prostředkem výchovy je rodinný život. Rodiče bývají pro děti vzorem. Dávají dítěti morální hodnoty a poskytují kulturní i sportovní zážitky. Správná výchova pomáhá dítěti vyrovnávat se s biosociálními

handicapy dítěte. Způsob výchovy v rodině má velký vliv na charakter dítěte. (Čáp, 1996, s. 26)

Při výchově hyperaktivního dítěte jsou velmi důležité výchovné postupy. Je dobré, aby rodiče navštívili odborníka, který jim poskytne cenné rady a pomoc. Některé informace mohou rodiče čerpat z odborných publikací. K zásadám výchovného vedení patří:

**Důslednost, pevný režim a láska.** Je velmi vhodné dbát na to, aby si dítě plnilo své povinnosti a chovalo se v souladu s nastavenými pravidly. Důslednost je důležitá nejen ve výchově hyperaktivních dětí. Dodržujeme pravidelný denní režim a pevná pravidla, dítě je nutno, pokud je to možné, nenápadně kontrolovat. Dítě si musí být rodičovskou láskou jisto. Nepochybujeme o tom, že rodiče hyperaktivních dětí mají s výchovou více starostí než rodiče normálních dětí. Někdy mohou být opravdu unavení, přesto by měli mít na paměti, že dítě potřebuje láskyplné a podnětné prostředí. Musí cítit, že je milováno takové, jaké je. Domníváme se, že dítěti prospěje, když rodiče nebudou neustále poukazovat na nedostatky dítěte, ale ukážou mu, že má kromě svého handicapu i přednosti. (Bartoňová, 2010, s. 55-56)

**Stanovení dosažitelných cílů.** Dáme-li dítěti najevo, že dělá ve své práci či v chování pokroky, pozitivně ho tím motivujeme k dalšímu snažení. Je dobré stanovovat reálné požadavky. Rodiče mají dítě povzbuzovat a oceňovat jeho snahu. Tím, že dítě chválíme i za malé pokroky, posilujeme jeho sebevědomí. (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 55)

**Sjednocení výchovných postupů.** Rodiče by měli sjednotit své výchovné postupy. K tomu je nezbytná komunikace rodičů. Pro dítě není dobré, pokud má jeden z rodičů jiná pravidla než ten druhý. Dítě často dokáže využít špatné komunikace rodičů ve svůj prospěch. (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 125)

Pokud rodiče vychovávají dítě správným způsobem, mohou jeho nevhodné projevy zmírnit. Nesprávné postupy při výchově naopak mohou dítě významným způsobem negativně ovlivnit. Pojďme se podívat na nesprávné postupy.

**Direktivní vedení a necitlivý přístup.** Rodiče na dítě kladou většinou vysoké požadavky, dávají často příkazy, zákazy nebo tresty. Tresty v dítěti prohlubují pocity méněcennosti a malého sebevědomí. Je potřeba si uvědomit, že laskavým a chápajícím přístupem dosáhneme ve výchově větších pokroků.

**Liberální výchova**, tzn. uvolněná výchova, kdy má dítě vše dovoleno. Rodiče se podřizují přáním a náladám dítěte. Nevhodné chování dítěte bývá často přehlíženo nebo bagatelizováno. Při této výchově chybí řád a jasná pravidla. Pokud rodiče vychovávají své dítě příliš liberálně, může se stát, že z něj vychovávají nesamostatného jedince. (Jucovičová, Žáčková, 2005, s. 63)

**Nejednotná výchova**, kdy se rodiče nejsou schopni domluvit na jasných pravidlech a postupech. Je důležité, aby se rodiče ve výchově spojili a byli partnery. Nedůslednost rodičů ve výchově bývá zdrojem frustrace. Dítě v rodině s takovouto výchovou ztrácí jistotu. (Goetz, Uhlíková, 2005, s. 123)

Kapitola pod názvem Výchova nás nejprve seznámila s daným pojmem, dozvěděli jsme se, že při výchově dítěte je důležitá nejen láska, ale i stanovení jasných a pevných pravidel. Dále jsme poukázali na nesprávné výchovné postupy. Ztotožňujeme se s autorkami Jucovičovou a Žáčkovou, které uvádějí, že při výchově dítěte není vhodné přistupovat k dítěti liberálním způsobem. Za vhodný však nepovažujeme ani příliš direktivní přístup k výchově. Následující kapitola se bude věnovat školnímu prostředí, definuje školní zralost a popíše role žáka a učitele.

## 2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Jak můžeme definovat školu? Škola je místem, ve kterém žáci nabývají nových vědomostí a rozvíjejí nejen kognitivní, ale i emocionální stránku osobnosti. Škola má za úkol vychovávat a vzdělávat. Škola je místo, kde dochází k společenským a pracovním setkáním. Setkávají se zde učitelé, žáci, rodiče a další osoby, které mají se školním prostředím co do činění. Škola umožňuje dítěti nejen získat vědomosti v mnoha oblastech, ale také dle svých možností usměrňuje jeho sociální chování a napomáhá mu tím začlenit se do společnosti. Jelikož dítě tráví ve škole, popřípadě ve školní družině převážnou část dne, je důležité, aby se zde cítilo příjemně, uvědomovalo si vstřícný přístup pedagoga a sympatie spolužáků. To všechno má pozitivní vliv na úspěšnost dítěte ve škole.

Podle A. R. Thomase (1976) můžeme školu definovat jako „formální organizaci, která má svá pravidla, cíle, role, vzorce komunikace i odměňování.“ (Thomas, 1976, cit. podle Grecmanová, 2008, s. 31)

„Škola je prostředí, které tvoří dimenze - ekologická, společenská, sociální a kulturní.“ Ekologickou dimenzi tvoří materiální a estetické aspekty školy. Ty zahrnují jak architekturu samotné školy, tak její vybavení a další přilehlé prostory, jako jsou školní hřiště či zahrada. Společenské prostředí zahrnuje například žáky, učitele, rodiče či další zaměstnance školy. Sociální dimenze představuje komunikaci mezi jednotlivci i skupinami. Kultura školy zahrnuje takové elementy, jako jsou mezilidské vztahy, hodnotící postupy nebo systém víry. Každé prostředí školy se nějakým způsobem projevuje a každý účastník ho vnímá a popisuje odlišným způsobem. (Tagiuri, 1968 cit. podle Grecmanové, 2008, s. 31)

### **Klima školy a klima třídy**

Hovoříme-li o školním prostředí, považujeme za nezbytné zmínit se o klimatu školy. Tento termín je široké veřejnosti všeobecně známý. Školnímu klimatu se věnují např. autoři J. Průcha, H. Grecmanová, M. Samuhelová. Podle Grecmanové (2000, s. 34) můžeme školní klima vymezit jako „specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými, společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi.“

Každá škola má jedinečné klima. Friedrich Oswald (1989) et al. vymezili typy klimatu školy podle různých vztahů, postojů a hodnotících soudů. **Funkčně orientovaný** klimatický typ je charakteristický špatnými vztahy mezi učiteli a žáky a také mezi žáky navzájem. Žáci si mohou stěžovat na nedostatek prostoru k vyjadřování, na tvrdou disciplínu a na nepřimě-

řene vysoké požadavky učitele k výkonu. Objevuje se zde strach ze školy. **Distanční** klimatický typ můžeme charakterizovat špatnými vztahy mezi žáky a učiteli, ovšem vztahy mezi spolužáky navzájem jsou dobré. Žáci nemají strach chodit do školy, ale při výuce se projevuje absence správné motivace ze strany učitele. **Demokratický** typ zahrnuje pozitivní atmosféru. Vztah mezi učiteli a žáky je pozitivní. Učitel žáky toleruje a podporuje. Stresové situace se zde objevují minimálně. Žáci mají většinou z učení radost a mají také vysokou motivaci. (Grecmanová et al., 2012, s. 6)

Jestliže je škola ochotná přijímat podněty zvenčí a dokáže na ně adekvátně reagovat, můžeme klasifikovat její klima jako otevřené, s převládající vzájemnou důvěrou mezi pedagogů. Funguje zde spolupráce mezi ředitelem školy a učiteli. Ředitel je rovněž pro své podřízené příkladem. Jsou zde jasná pravidla. Opakem otevřeného klimatu je klima uzavřené, které se vyznačuje nechutí pedagogů angažovat se v jejich práci, vládne zde byrokracie. Ředitel vnímá svou funkci spíše jako formální a nemá ani pochopení pro své podřízené. Jejich práci nedokáže dostatečně ocenit. (Čáp, Mareš, 2001, s. 27)

Grecmanová (2008, s. 79 - 80) rozlišuje **čtyři typy školního klimatu** a to podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím. Jako první bychom uvedli školu, jejíž klima je ovlivněno **autokratickým, od života izolujícím způsobem vedení**. V takové škole určuje veškeré dění převážně ředitel školy a někteří učitelé. Druhým představitelem školního klimatu je škola vedená **autokraticky životu blízkým způsobem**. Veškeré dění řídí vedení školy. Ostatní účastníci školních aktivit mají jen pasivní roli. Pokud se ostatní pedagogové chtějí zapojit do organizování školních aktivit, vládnoucí skupina tuto snahu zhatí. Své charakteristické klima má škola vedená **demokratickým způsobem, ale separující se od okolí**. V této škole je uplatňováno právo na to, že každý jedinec má možnost v rámci školních záležitostí vyslovit svůj názor. Probíhající dialog má kladně posunout kvalitu školního života a zkvalitnit spolupráci školy a rodiny. Posledním typem je škola vedená **demokraticky životu blízkým způsobem**. Také v této škole funguje komunikace mezi rodiči, žáky i učiteli. Pedagogové se zabývají otázkou jak co nejefektivněji působit na žáky, aby sami vyvíjeli zájem o učivo i o organizování mimoškolních aktivit, hledají nové způsoby výuky a sami nové poznatky uplatňují při dalším výkonu své práce.

Dlouhodobě trvající úkazy, typické pro konkrétní třídu, vytváří její **sociální klima**, které je se svými tvůrci úzce spjato. Sociální klima třídy tvoří jak žáci celé třídy, tak i jednotliví žáci ve třídě. Dále se na klimatu třídy podílí všichni učitelé v dané třídě a nakonec učitelé

jako jednotlivci. Tímto tématem se zabývá řada autorů. Většina autorů se shoduje v základních rysech, ale existují zde i rozpory a to převážně v tom, co sociální klima ovlivňuje. Pod pojem sociální klima třídy můžeme zahrnout prostředí, atmosféru třídy a sociální klima. Prostor je širší termín, který se týká nejen sociálně-psychologických aspektů. Řadíme sem například velikost učeben, vybavení učeben, rozmístění nábytku, barvy ve třídě, světelné podmínky, hluk apod. Atmosféra třídy je krátkodobý jev, který se může změnit nejen během jednoho vyučovacího dne, ale i z hodiny na hodinu. Příkladem může být změna atmosféry před písemnou prací, o přestávce nebo na školním výletu. Sociální klima zahrnuje dlouhodobé jevy. Tyto jevy jsou typické pro jednu třídu i učitele a to po dobu několika měsíců či let. Tvůrci sociálního klimatu jsou žáci celé třídy i jednotliví žáci. Sociální klima dále tvoří všichni učitelé, kteří v dané třídě učí a také učitelé jako jednotlivci. (Švec, 1997, s. 70)

Panuje-li ve třídě bezkonfliktní atmosféra a kvalitní komunikace, dětem i učitelům se lépe pracuje. Domníváme se, že nejdůležitějším vztahem ve třídě je vztah mezi pedagogem a žáky. Na druhé místo řadíme vztahy mezi dětmi navzájem. Je velmi důležité, aby si učitel vytvořil ke všem žákům kladný vztah. Každé dítě může něčím vynikat a pedagog by tuto vlastnost měl objevit a před ostatními dětmi vyzdvihnout. Tato kapitola nám vymezila pojem školní prostředí, školní klima a klima třídy. Již víme, že školní prostředí a jeho klima mají velký vliv na výkon dítěte i na to, jak se dítě ve škole cítí. Nyní se podíváme na role pedagoga a role žáka.

## 2.1 Role pedagoga a žáka

V procesu školní adaptace hraje pedagog nepochybně velmi důležitou roli, neboť seznamuje dítě se školním světem a zajišťuje komunikaci s rodiči. Pedagog by měl být pro děti vzorem. Kusák a Dařílek (2002, s. 11 - 12) charakterizují následující role. V roli **motivačního činitele** vystupuje učitel, který umí děti správně motivovat k tomu, aby samy měly zájem rozvíjet své poznatky a vědomosti. Docílí toho např. kladným hodnocením dítěte, názornou ukázkou, že získané informace lze užít i v praktickém životě. Roli **řídícího činitele** zastává autoritativní učitel, který umí usměrnit činnost jednotlivých žáků i celé třídy. Dokáže se připravit na vyučování i třídní schůzku s rodiči. Rodičům podává jednoduché a srozumitelné informace, kterými se budou řídit při přípravě dítěte na vyučování. V roli **poradce** působí pedagog usilující vyřešit problémy, s nimiž se potýkají děti v rámci školního kolekti-

vu. Má snahu vyřešit s nimi mimoškolní i rodinné problémy. Obzvlášť v řešení rodinných problémů je potřebné, aby dokázal nalézt vhodná slova a řešení taková, aby byla ze strany dítěte přijatelná a zmírnila napětí mezi rodičem a dítětem. Pedagog bývá často pro dítě také vzorem. Měl by si plně uvědomovat své vystupování, protože svým přístupem a chováním může dítě ovlivnit jak pozitivně tak negativně.

Rádi bychom zde citovali Kohoutka (1996, s. 23), který uvádí: „ Pedagogova osobnost má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele a působivost jeho osobnosti. Vliv pedagoga nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a kouzlo jeho osobnosti jsou nenahraditelné.“

Nyní se pojďme podívat, jak můžeme charakterizovat **roli žáka**. Vágnerová (2005, s. 283 - 287) uvádí, že dítě získává tuto roli nástupem do školy automaticky a může ji vnímat jak pozitivně tak negativně. Hodnocení této role se v průběhu školní docházky vlivem zkušeností může měnit. Žákovská role je role podřízená, protože se dítě musí podřídit jasně daným požadavkům učitele a školnímu řádu. Pokud se dítě chová v souladu s pravidly, bývá odměněno, pokud se nedokáže těmto pravidlům přizpůsobit, nastává problém a dítě je hodnoceno negativně. Významnou rolí je i role spolužáka. Dítě se spolužáky sdílí své úspěchy, neúspěchy a zkušenosti, tráví s nimi čas o přestávkách a zpravidla i čas mimo vyučování. Je-li zařazeno mezi neoblíbené spolužáky, negativně to ovlivňuje jeho sebevědomí i sebehodnocení. Neoblíbené děti nerady pracují v kolektivu, cítí se v něm nejisté a neodvádějí kvalitní výkon. Pozitivní soužití spolužáků je důležitý faktor, který ovlivňuje jeho pocit bezpečí a jistoty. V případě, že jsou vztahy mezi spolužáky špatné, mohou se určití jedinci cítit v ohrožení, které se může vystupňovat až do šikany.

Může se také stát, že dítě mladšího školního věku soupeří se svými spolužáky o pozornost učitele. Je to dáno tím, že se snaží dosáhnout stejné role, jakou zaujímá v domácím prostředí. Toto jednání lze posuzovat jako obrannou reakci spojenou s anonymitou ve školní třídě. (Hříbková, 1997 cit. podle Vágnerová, 2005 s. 287)

V této kapitole jsme si vymezili roli učitele i roli školáka. Nyní již víme, že učitel by neměl jen dítě vyučovat, ale měl by se stát jeho partnerem. Citovali jsme Kohoutka a jeho názor na pedagoga, se kterým plně souhlasíme. Také již víme, že role školáka je dítěti přiřazena automaticky a pohled na tuto roli se u dítěte mění v důsledku průběhu školní docházky.

## 2.2 Školní zralost a připravenost

Již Jan Amos Komenský se zabýval otázkou školní zralosti ve svém Informatoriu školy mateřské (Komenský, 2007) a určil 6. rok věku dítěte za nejvhodnější dobu pro zahájení školní docházky. Zahájením školní docházky dítěte se otevírá jeho nová životní kapitola. Všechny děti nástup do školy obvykle očekávají s radostí. Předpokládají, že se dozvědí mnoho nových poznatků, naučí se číst, psát a počítat. Od počátku školní docházky klade škola na dítě jisté požadavky a povinnosti. Pro úspěšné zvládnutí školních požadavků je důležitá školní připravenost a zralost.

**Školní připravenost** Vágnerová (2000, cit. podle Bartoňová, 2005 s. 120) popisuje jako „předpoklady dítěte, které jsou potřebné pro zvládnutí školního procesu.“ Mezi základní aspekty školní připravenosti patří zdravé sebevědomí dítěte. Dítě je zvědavé a má dostatečnou motivaci k plnění školních povinností. Dítě musí být schopno komunikace a spolupráce, mělo by umět ovládat své emoce.

**Školní zralost** bývá obecně pojímána jako „výsledek biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince. Současně zahrnuje i zralost rozumovou, citovou a sociální. Ty jsou výsledkem součinnosti zrání CNS se stimulačními faktory.“ (Vašutová, 2005, s. 46)

Posouzení školní zralosti provádějí pracovníci pedagogicko-psychologických poraden. Mezi nejznámější test školní zralosti patří *Jiráskův Orientační test školní zralosti*. V tomto testu má dítě za úkol nakreslit lidskou postavu, napodobit napsanou větu a obkreslit skupinu bodů. Lidská postava by měla mít nakresleny všechny části těla, oči, nos, uši, vlasy a pět prstů, dítě by mělo nakreslit i oblečení. Nehodnotí se jen kresba dítěte, ale také držení psací pomůcky, samostatnost dítěte a jeho schopnost soustředění se. Psaná věta by měla být čitelně napodobena. V závěrečném úkolu testu je obkreslení skupiny bodů. Dítě má za úkol překreslit skupinu deseti bodů tak, aby se co nejvíce podobala předloze (Bartoňová, 2010, s. 31). Při testování školní zralosti musíme zhodnotit všechny schopnosti dítěte. Není proto vhodné zaměřit se pouze na aplikaci jednoho testu, ale je vhodné zařadit testů více.

Prvním z **předpokladů školní zralosti** je tělesná vyspělost a dobrý zdravotní stav dítěte. Dalším z indikátorů školní zralosti je schopnost dítěte snést zátěž školní práce. Dítě musí dostatečně dlouhou dobu (alespoň deset minut) udržet pozornost, soustředit se na výklad učitele, nevyrušovat. Dítě, které již nastoupilo školní docházku, musí být schopno komuni-



kace. Mělo by umět formulovat přání, potřeby a vyjadřovat svoje pocity. S komunikací souvisí i bezchybná artikulace, která je potřebná ke správnému nácviku čtení. Jedním z faktorů školní zralosti je dostatečně vyvinutá motorika dítěte. Ta představuje manuální zručnost, koordinaci rukou a očí a dobře rozvinutou řeč. Pokud u dítěte není dobře rozvinutá motorika, mohou se u něj objevit potíže se psaním, čtením nebo potíže při tělesné či výtvarné výchově. Dítě by již mělo být laterálně vyhraněné, mělo by tedy upřednostňovat levou či pravou ruku. Dalším z předpokladů úspěšného zvládnutí školních nároků je schopnost chápání učiva. (Vágnerová, 2005, s. 238 - 248)

„Dítě musí dosáhnout potřebné úrovně poznávacích procesů. To se projevuje přechodem dítěte do stadia konkrétních logických operací.“ Dítě například chápe, že lidé mají různé názory, uvědomuje si své nedostatky a přednosti. Dokáže posuzovat množství, hmotnost a rozlišovat velikost. Je také schopné členit slovo na hlásky a slabiky (Piaget, 1966, 1970 cit. podle Vágnerové, 2005, s. 242 - 246). Velmi důležitá je i emoční zralost dítěte. Ta se projevuje tím, že je dítě schopno snést určitou zátěž nebo kritiku. Ve školním prostředí je dostatečně motivované k práci, je schopno sebehodnocení a nedělá mu problémy se na nějakou dobu odpoutat od rodičů.

V zahraniční literatuře se v souvislosti s předškolními dětmi můžeme setkat s pojmem rizikové dítě. U dětí takto označovaných se předpokládá, že jeho školní docházka nebude úspěšná. Za rizikové děti můžeme označit děti pocházející ze sociálně znevýhodněných rodin, děti, které žijí v nepodnětném rodinném prostředí nebo děti s logopedickými obtížemi. Těmto dětem by měla být věnována náležitá péče, která jim pomůže odstranit deficit ve vývoji jednotlivých oblastí. (Zelinková, 2001, s. 112)

Každé dítě se dříve nebo později setká s neúspěchem. Neúspěch ve školní výuce často vede k odporu ke škole i ke vzdělání. Úkolem pedagoga i rodiče je pomoci dítěti se s neúspěchem lépe vyrovnat. V této kapitole jsme se seznámili s pojmem školní zralost a vymezili jsme si předpoklady školní zralosti dítěte. Nyní se pojd'me podívat na další kapitolu s názvem Adaptace.

### 3 ADAPTACE

Adaptace neznamená jen pasivní přizpůsobení se člověka. Vyjadřuje také aktivní zapojení se člověka do svého prostředí. V případě potřeby člověk do tohoto prostředí aktivně zasahuje, hledá nové způsoby chování a upravuje již dříve osvědčené adaptační mechanismy. (Nakonečný, 2003, s. 423)

Úspěšnou adaptaci dětí do školního prostředí významně ovlivňuje nejen způsob výchovy v předškolním období, ale i to, jestli děti ve škole zažívají pocit úspěšnosti. Další vliv na úspěšnou adaptaci dětí s ADHD má postoj učitelů k těmto žákům a jejich ochota spolupracovat s rodiči a s doporučením pedagogicko - psychologické poradny.

Doc. PhDr. Et Mgr. Maria Vašutová, PhD. provedla v roce 2004 výzkum, kde sledovala adaptační potíže u dětí s ADHD související se školou a školním selháním. Z jejích závěrů vyplývá, že učitelé vnímají tyto děti jako líné, nepozorné, tvrdohlavé, s tendencí jednat bez rozmyšlení. Rodiče zase uvedli, že jejich děti se z počátku do školy těšily, ale brzy se u nich vůči škole vyvinula averze. Velkým problémem bylo také psaní úkolů, které trvalo i přes dvě hodiny. Syndrom ADHD představuje pro dítě velkou psychickou zátěž. Dítě je v určité míře omezeno se úspěšně adaptovat a realizovat. Největší potíže se projevují ve škole, v rodině a v dětské skupině. To, že se dítě ve větší nebo menší míře liší od svých vrstevníků, v něm může vyvolat pocity méněcennosti. (Vašutová, 2008, s. 57 - 59)

J. Hvozdík uvádí, že pro děti první a druhé třídy je nejdůležitější, aby plnily pokyny učitele a ostatních dospělých. Ve třetí a čtvrté třídě tato potřeba již není prioritou, nejdůležitější je mít pevné místo mezi spolužáky ve třídě. „Mnozí autoři upozorňují, že nepopularita mezi dětmi je sama o sobě zvýšenou zátěží. Je spojena s úzkostí a konflikty a lze ji považovat za jednu z příčin neúspěchu.“ (Hvozdík, 1986 cit. podle Řezáč, 1998, s. 206)

Adaptační proces mohou doprovázet mnohé další jevy, jako například stres - zátěž.

Stres je možno chápat jako „specifický případ obecněji pojaté zátěže. Rozlišuje se stres jako vnější situace a stres jako vnitřní psychofyzilogický důsledek této situace“ (Paulík, 2010, s. 412). Termín stres zavedl kanadský endokrinolog maďarského původu H. Selye. Ten také použil termín *obecný adaptační syndrom*. Tímto termínem označil tři fáze biologické reakce na stres, a to fázi poplachové reakce, fázi odporu a fázi vyčerpání. Poplachová reakce je první reakcí organismu na působení stresorů. Organismus je nejprve v šoku. Zvyšší se hladina adrenalinu, noradrenalinu a jiných látek. Tyto látky přispívají k obraně orga-

nismu. Při fázi odporu, se tělo začíná zklidňovat a stabilizovat. Pokud se tělo stabilizovat nedaří, zůstává organismus v trvalém napětí. Jestliže na organismus působí stresor delší dobu, nastává fáze vyčerpání. Organismus nemá již dále prostředky na to, aby se adaptoval. Tady se znovu objevují mnohé fyziologické dysfunkce z první fáze (Nakonečný, 1998, s. 544). Dlouhodobé vystavení stresu neboli zátěže, může vést např. k úzkosti, depresi, frustraci, apatii, poruše pozornosti nebo také k nespavosti.

### **Vliv školního neúspěchu žáků s ADHD na osobnost a chování**

Dítě velmi těžce prožívá, pokud nenaplnuje očekávání rodičů. Je-li dítě dlouhodobě frustrováno svými školními neúspěchy a není dostatečně přijímáno vrstevníky a rodinou, přichází nejen stres, ale dochází také k narušení jeho osobnostního vývoje. Dítě má nízké sebevědomí, podceňuje se, nevěří, že by mohlo být v něčem úspěšné. Úkolem rodičů i pedagogů je posilovat sebevědomí dítěte a ukázat mu, že má šanci na úspěch.

Na univerzitě v německém Essenu byla provedena studie, která se týkala vlivu školního neúspěchu žáků na jejich chování. Tuto studii s názvem *“Začarovaný kruh“* provedli pracovníci katedry psychologie učení Dieter Betz a Helga Breuningerová. Práce popisuje začarovaný kruh, který může nastat po vstupu dítěte do školy. Z počátku se zdá, že je vše v pořádku, ale po nějaké době se objevují první potíže. Dítě nedosahuje požadovaných výsledků a v důsledku toho u něj dochází ke snížení sebedůvěry. Tyto neúspěchy mají vliv také na sociální vztahy, jelikož neúspěchy dítěte vnímají jak rodiče, tak učitel a spolužáci. Pedagogové a rodiče se dítěti pokoušejí pomoci, výsledky se však nedostavují a dítě začne na svůj neúspěch reagovat nepřiměřeně, přichází k rozvoji neurotického chování. S každým jeho dalším neúspěchem se snižuje jeho sebevědomí a zvyšuje se strach i bezmocnost rodičů a pedagogů. Nakonec dítě již nevěří, že by mohlo být ještě někdy úspěšné. (Pokorná 2001, s. 150 - 153)

Tato studie je pro nás inspirací, abychom si uvědomili, jak důležité je věnovat pozornost nápadnému chování dítěte. Toto netypické chování je jedním z ukazatelů, které nám pomáhá identifikovat případné adaptační problémy a naší snahou by potom mělo být, pomoci dítěti co nejefektivnějším způsobem se ze začarovaného kruhu dostat.

### **Kritická období žáků**

V životě žáka bývá několik období, která jsou považována za kritická. První kritické období vzniká při příchodu dítěte na základní školu, kdy je na dítě kladeno zvýšené množství

nároků. Dítě se musí začlenit do nového prostředí a přichází i větší tlak na jeho výkon. Druhým kritickým obdobím je přechod z mladšího na střední školní věk. Ten přichází ve věku od 8 - 9 let do 11 - 12 let. Dítě se náhle musí přizpůsobit více učitelům a jejich individuálním požadavkům. Posledním obdobím je přechod ke staršímu školnímu věku. Je to období od 2. stupně základní školy až do 15 let. Žák je nucen orientovat se na budoucnost a také je konfrontován dopadem dospívání. Mění se jeho emoční ladění. Bývá často přecitlivělý, na běžné podněty reaguje nepřiměřeně. Objevuje se agresivita a negativismus. „V dnešní době má se školním prostředím mnoho žáků negativní zkušenosti a mnoho žáků se také potýká se špatným postavením ve třídě.“ (Kusák, Dařílek, 2002, s. 197 - 198)

Tato kapitola nám vymezila pojem adaptace. Seznámili jsme se s termínem stres a zmínili jsme kritická období žáků. Uvedli jsme zde i Hvozdíkovo tvrzení, které nás upozorňuje, že neúspěšné začlenění dítěte mezi vrstevníky je vnímáno jako zátěž a může být příčinou neúspěchu dítěte. S tímto tvrzením se ztotožňujeme. Nyní si pojdme vymezit pojem socializace.

### 3.1 Socializace

Socializaci můžeme definovat jako proces začleňování jedince do společnosti a lze ji rozdělit do tří etap. Primární socializace se odehrává v rodině. Dítě se učí a přebírá od svých rodičů jisté hodnoty a normy. Sekundární socializace probíhá přibližně od tří let dítěte a probíhá nejen v rodině, ale i mezi vrstevníky. Terciární socializace probíhá především v dospělosti (Procházka, 2012, s. 91). Vstup dítěte do školy je ze socializačního hlediska velmi podstatný. Dítě se ve větší míře odpoutává od rodiny, musí se přizpůsobit školním podmínkám a požadavkům.

Tyto požadavky a zkušenosti stimulují u dítěte rozvoj určitých socializačních dovedností a také osobních vlastností. (Vágnerová, 2005, s. 287)

Nakonečný (1970) vnímá socializaci jako „přeměnu biologického jedince v kulturní bytost“ (Nakonečný, 1970 cit. podle Řezáč, 1998, s. 43). Socializace je tedy proces začlenění se do kulturního prostředí tak, aby v něm člověk bez komplikací fungoval. Je to děj nepřetržitý, protože společenský život přináší neustálé změny.

Řezáč (1998, s. 54 - 57) uvádí, že člověk na tyto změny určitým způsobem reaguje, osvojuje si nové role a získává sociální zkušenosti. V průběhu socializace se postupně utváří a

vyvíjí sebeuvědomění, sebepoznání i sebehodnocení. **Sebeuvědomění** chápeme jako schopnost člověka si uvědomit, že je jedinečná osobnost, která má určité schopnosti, znalosti, ideály i zájmy. Sebeuvědomění je hlavním předpokladem sebevýchovy. Sebepoznání představuje poznání svého já. **Sebehodnocení** chápeme jako proces, kdy člověk posuzuje sám sebe. Děti, které jsou neustále kritizovány a negativně hodnoceny, trpí často komplexem méněcennosti. Chybí jim kladný vztah k sobě samému a často se považují za neschopné a neúspěšné.

Socializace se odehrává především v rodině, ve skupině přátel, ve škole, prostřednictvím masmédií a práce. V průběhu školní docházky jsou žákům vštěpována základní společenská pravidla, a tím je usnadněna jejich integrace do společnosti. Čím lépe si žák osvojí způsoby chování ve společnosti, tím snadněji je společností přijat. V důsledku toho, zda a jak dítě splňuje školní požadavky, dochází k selekci žáků. Ti kladně hodnocení, úspěšnější žáci mají v budoucnosti vyšší šanci dosáhnout lepšího sociálního postavení. (Vágnerová, 2001, s. 222)

### 3.2 Vhodné přístupy učitelů pro úspěšnou adaptaci žáků s ADHD

Pro úspěšný proces adaptace žáků s ADHD je velmi nezbytná odborná připravenost pedagoga, který zná problematiku těchto dětí, dokáže zvládat neklid i emoce dítěte. Pedagog by měl také umět dítě správně motivovat, dávat mu najevo pochopení jeho situace. Mezi zásady vhodného edukačního přístupu patří:

**Pozitivní, klidné prostředí.** Kvalifikovaný učitel dokáže žákům ve třídě vytvořit takové prostředí, v němž nebude mít žádné z dětí problém ukázat své kvality, umí je správně podpořit a namotivovat. Neupřednostňuje jen školní znalosti, ale posuzuje celkový projev dítěte, a především dokáže ocenit jeho snahu. Projevuje zájem o žákovy názory a respektuje je. Dokáže být k žákovi upřímný. Zajímá se o jeho školní i mimoškolní aktivity. Učitel si uvědomuje handicap dítěte a jeho výkony hodnotí spravedlivě. Bere v úvahu jeho možnosti a klade na něj přiměřené požadavky. Podstatné je, aby dítě za impulzivní chování netrestal.

**Jasně, pevné hranice a důslednost.** Dítě potřebuje citlivý přístup a jasně dané hranice. Musí přesně vědět, co a proč se od něj očekává. Žáci by se měli podílet na vytvoření pravidel, protože se pak s pravidly lépe ztotožní. Pokud jsou hranice jasně dané a stanovené, musí učitel důsledně dbát na jejich dodržování. Kontrola by měla být efektivní, učitel dává často zpětnou vazbu. Nepostradatelným prostředkem dobré adaptace dítěte ve škole je

sjednocený přístup vyučujících a pracovníků ve školní družině. **Soustředění se na kladné stránky osobnosti dítěte.** Učitel by měl najít nějakou oblast, ve které je dítě úspěšné. Chválíme dítě i za malé pokroky a snahu. Pochvala musí následovat ihned po splnění úkolu, protože vede k uspokojení dítěte. **Usměrňování aktivity dítěte a poskytnutí přiměřených podnětů.** Je vhodné nepotlačovat přehnanou aktivitu dítěte. Pokud je to možné, necháme dítě tuto energii „vybít“, ale na druhou stranu musíme dbát na to, aby se dítě příliš neunavilo, protože by klesla schopnost jeho soustředění. (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 55 - 59)

Michalová (2011, s. 67) doporučuje **učit dítě dokončovat práci.** Učitel by měl dítěti přesně a jasně formulovat, co se od něj očekává a co přesně bude dělat. Je vhodné mu zdůraznit, že je nepřípustné při práci vyrušovat. Při samostatné práci je nezbytné dítě několikrát zkontrolovat a chválit ho, pokud spolupracuje. Tyto intervaly mezi pochvalami je vhodné postupně prodlužovat. Učitel má **respektovat soukromí žáka a zachovávat důvěrnost.** Špatný prospěch, výsledky vyšetření nebo zdravotní problémy by měly být považovány za důvěrné informace. Pro dítě s ADHD je důležitý **kontakt s pedagogem.** Pedagog ale dítěti nemusí věnovat extrémní pozornost, aby dítě nemělo pocit odlišnosti od spolužáků. Pedagog by měl vycítit okamžik, kdy je potřeba citelně, krátkým jednoduchým pokynem namotivovat dítě ke spolupráci, popř. mu pomoci v případě nepochopení zadaného úkolu. Bylo by vhodné, aby žák, s ohledem na možnosti, seděl sám a v první lavici. V neposlední řadě pokládáme za důležitou i **komunikaci pedagoga s rodinou.** Nemělo by jít jen o setkání na třídních schůzkách, ale měla by probíhat ať už pravidelně smluvená setkání rodičů a pedagoga, nebo komunikace dle jejich potřeb.

Poslední kapitola nás seznámila s doporučeními, která přispívají k úspěšné adaptaci dítěte do školního prostředí. Tyto edukační přístupy mohou pomoci hyperaktivním dětem se snadněji adaptovat. Na závěr zdůrazňujeme, že považujeme za nutnost, aby pedagog respektoval diagnózu ADHD. Je důležité netrestat dítě za typické projevy ADHD, spíše se doporučuje ho co nejvíce chválit a motivovat. Nutností je také spolupráce pedagoga s rodinou.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část práce nám vymezila základní pojmy související se syndromem ADHD. Jednotlivé kapitoly se zabývaly pojmem ADHD, zmínili jsme možné příčiny a symptomy ADHD. Dozvěděli jsme se, že příčiny vzniku ADHD nebývají vždy jasné, ale jisté je, že důležitou roli hraje genetická predispozice. V teoretické části jsme také uvedli vhodné edukační přístupy k dětem s ADHD. V praxi záleží především na samotném pedagogovi, zda uvedená edukační doporučení využívá, předpokládáme však, že jsou nepopiratelnou pomůckou, která mu usnadní provést dítě procesem adaptace. Jelikož se náš výzkum zabývá adaptací dítěte, vymezili jsme si definici pojmů adaptace a socializace a zmínili jsme kritická období žáků. S pojmem škola se nutně pojí i pojem výchova. Proto jsme považovali za vhodné uvést zásady správného výchovného vedení dítěte. Domníváme se, že bylo také nezbytné zabývat se školní zralostí, protože jak uvádí např. Vašutová (2005), nezralé dítě může mít velké problémy zvládat školní požadavky, a proto je nutné se při jakékoliv pochybnosti o zralosti dítěte poradit buď s pedagogem v předškolním zařízení, nebo s odborníkem v pedagogicko-psychologické poradně.

### **Klíčové koncepty výzkumu**

Práce se zabývá adaptací dětí s ADHD do školního prostředí. Adaptaci vnímáme jako schopnost dítěte přizpůsobit se určitým podmínkám, v tomto případě školnímu prostředí (Nakonečný, 2003, s. 423).

V empirické části se budeme zabývat projevy zátěže. Pojem zátěž bývá v psychologii sloučován s pojmem stres. Selye popisuje stres jako „nespecifické odpovědi těla na jakýkoli požadavek, který je na ně kladen.“ Stres mohou vyvolávat nejrůznější situace, jako například emoční vzrušení, úsilí, únava, strach, soustředění, ponížení a jiné. (Selye, 1975, cit. podle Hladký, 1993, s. 11)

Dále se budeme věnovat otázce sebepojetí dítěte. Bartoňová (2006, s. 35) uvádí, že sebepojetí představuje pocity a postoje, které dítě pociťuje k sobě samému. To znamená, že sebepojetí odráží představy o sobě. Tyto představy směřují dítě k reakci i k organizování chování. Ovlivňují ho faktory, jako je vztah s druhými lidmi (otec, matka, učitel, vrstevníci) i školní úspěšnost.

Jelikož naší snahou bude popsat, jak rodiče vnímají proces socializace svého dítěte do školního prostředí, považujeme za vhodné upřesnit, že se zaměříme především na to, jaké



vztahy vnímají mezi svými dětmi a spolužáky rodiče. V následujících kapitolách se budeme věnovat objasnění našeho výzkumu.

## 4.1 Design výzkumu

### Vymezení výzkumného problému

Hlavním cílem výzkumu je zjistit a popsat, jak rodiče subjektivně vnímají adaptaci svého hyperaktivního dítěte ve školním prostředí.

#### Dílčí cíle:

- Zjistit vnímaná specifika syndromu ADHD v souvislosti s adaptací dítěte do školního prostředí.
- Zjistit názor rodičů na sebepojetí svého dítěte.
- Zjistit vnímané projevy zátěže v procesu adaptace dítěte na školní prostředí.
- Zjistit názor rodičů na socializaci svého dítěte do školního prostředí.
- Zjistit vnímané překážky snižující efektivnost při uplatňování reedukačních postupů ve škole.
- Zjistit názor respondentů na emoční vyzrálost jejich dětí při vstupu do školy.

#### Výzkumné otázky:

Výzkumné otázky jsme stanovili dle výše uvedených cílů. Pomocí konkrétních otázek budeme zjišťovat odpovědi na stanovené cíle.

1. Jaká specifika syndromu ADHD vnímají rodiče dětí v souvislosti se školním prostředím?
2. Jak rodiče subjektivně vnímají sebepojetí svého dítěte?
3. Jaké projevy zátěže vnímají rodiče v procesu adaptace dítěte na školní prostředí?
4. Jak rodiče vnímají proces socializace svého dítěte do školního prostředí?
5. Jaké překážky vnímají rodiče při uplatňování všeobecně platných reedukačních postupů ve vzdělávání dítěte se syndromem ADHD?
6. Jaký je názor respondentů na emoční vyzrálost jejich dětí při vstupu do školy?

### **Strategie výzkumu**

Hlavním cílem výzkumu je zjistit a popsat adaptaci dítěte s ADHD pohledem rodičů. Vzhledem k podstatě zkoumaného problému jsme použili kvalitativní výzkum. Výhoda kvalitativního výzkumu spočívá v tom, že umožňuje osobní kontakt s respondenty, a tím můžeme proniknout hlouběji do konkrétního případu (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 24). Nevýhodou kvalitativně orientovaného šetření je časová náročnost a možnost ovlivnění výzkumníka jeho osobními preferencemi. Jelikož pracujeme se subjektivními názory respondentů, nelze zjištěné poznatky příliš zobecnit.

### **Technika sběru dat a metody analýzy**

Mezi nejčastější metody získávání dat v kvalitativním výzkumu řadíme pozorování, rozhovor, skupinový rozhovor a ohniskové skupiny. V našem výzkumu jsme použili polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor byl veden podle osnovy, která specifikuje okruhy a témata pokládaných otázek. Výhoda tohoto rozhovoru spočívá v tom, že můžeme podle potřeby měnit pořadí otázek, případně můžeme pokládat otázky doplňující. To nám umožňuje reagovat pružněji na výroky respondenta. Při realizaci výzkumného šetření jsme postupovali podle knihy Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách od autorů Švaříček, Šed'ová a kol. (2007). Analýza získaných dat je zpracována pomocí otevřeného kódování s následnou interpretací výsledků.

### **Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor tvoří rodiče dětí s ADHD. Respondenti byli vybráni na základě záměrného výběru. Podmínkou bylo, aby rodiče vychovávali dítě s ADHD, které navštěvuje první stupeň základní školy. Tuto podmínku jsme zvolili záměrně, neboť se domníváme, že v tomto období mají rodiče největší přehled o průběhu adaptace, o školním úspěchu i neúspěchu svých dětí, a proto nám poskytnou více informací než rodiče dětí s ADHD, které navštěvují již druhý stupeň základní školy. Na základě naší podmínky jsme vybrali pět matek.

### Údaje o respondentech a jejich dětech

**Tereza a Petr:** Tereza má vysokoškolské vzdělání, je zaměstnaná jako účetní. Má dva syny. Petr, kterému bylo ve třech letech diagnostikováno ADHD s poruchou pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou, se jí narodil v jednadvaceti letech. Petr v současnosti navštěvuje čtvrtý ročník základní školy.

**Vlasta a Jakub:** Vlasta má středoškolské vzdělání, je zaměstnaná jako prodavačka. Jakub je její jediný syn. Jakubovi bylo diagnostikováno ADHD s poruchou pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou v prvním ročníku, nyní je žákem čtvrté třídy.

**Simona a Adriana:** Simona má středoškolské vzdělání s maturitou, v současné době je nezaměstnaná. Adriana je její jediné dítě. Adrianě bylo diagnostikováno ADHD s poruchou pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou ve třech letech společně s nálezem epilepsie. V současnosti navštěvuje čtvrtý ročník základní školy.

**Andrea a Klára:** Andrea má středoškolské vzdělání s maturitou, pracuje v rodinné firmě. Kláře bylo diagnostikováno ADHD s poruchou pozornosti a hyperaktivitou v prvním ročníku. Tři roky docházela Klára na základní školu v XXX, poté přestoupila do školy v jiném městě. Klára má jednu nevlastní sestru.

**Jana a David:** Jana má středoškolské vzdělání s maturitou, pracuje jako sekretářka. Davidovi bylo diagnostikováno ADHD s poruchou pozornosti a hyperaktivitou v prvním ročníku. David má jednu starší sestru a je žákem čtvrté třídy.

## 4.2 Realizace výzkumu

Jak už jsme uvedli, výzkum byl realizován s pěti matkami, jejichž děti mají syndrom ADHD. Kontaktované matky poskytly velmi ochotně potřebné informace. Všechny rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány na diktafon. To nám umožňuje přesnou transkripci získaných údajů. Příklad jednoho doslovně přepsaného rozhovoru je uveden v příloze č. 1. Pro zachování anonymity v něm byla pozměněna jména a vynechány údaje o místě bydliště.

Tři matky byly s žádostí o rozhovor kontaktovány přímo, dva kontakty na možné respondenty nám poskytla nejmenovaná základní škola. Nejprve jsme rodiče kontaktovali telefonicky a následně jsme si domluvili schůzku osobně. Před samotným rozhovorem jsme re-

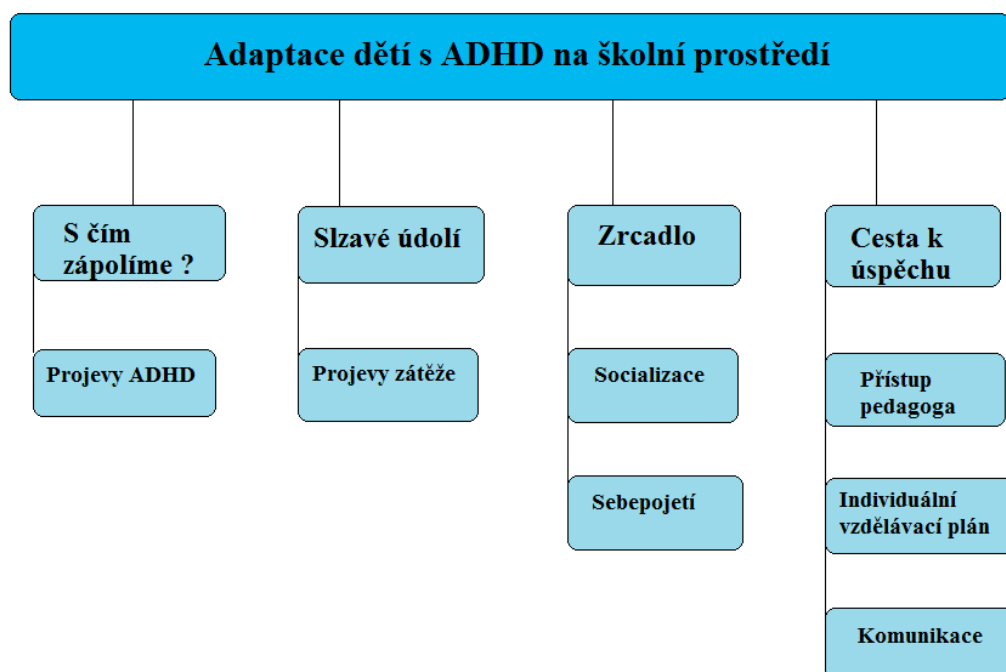
spondenty seznámili s tématem této bakalářské práce, uvedli jsme cíl výzkumu a proč tento výzkum realizujeme. Použili jsme polostrukturovaný rozhovor, který byl zahájen jednoduchými otázkami. Tyto otázky měly za cíl odbourat počáteční nervozitu matek a navodit spontánní atmosféru. Po této fázi jsme přešli k otázkám, které nám již měly dopomoci získat potřebné informace. Podle potřeby jsme měnili pořadí otázek, nebo jsme pokládali doplňující otázky. Délka rozhovoru se odvíjela v rozmezí 30 - 50 minut podle toho, jak byli respondenti sdílní.

Respondentům byla dána možnost dobrovolného výběru místa, kde bude rozhovor probíhat. Čtyři rozhovory se uskutečnily v domácím prostředí respondentů, protože na náš dotaz, jaké místo by jim vyhovovalo, sami navrhli, zda by se rozhovor mohl uskutečnit v jejich domácnosti. Jeden rozhovor byl realizován na pracovišti matky, po ukončení její pracovní doby. V jednom případě se nám stalo, že se respondent nemohl na schůzku dostavit z důvodu pracovního vytížení, a proto byl rozhovor uskutečněn na základě domluvy v jiném termínu. Uvedené téma respondenty zaujalo a požádali nás o konečný výsledek práce. Všechny matky také souhlasily s případným kontaktováním v případě, že bude třeba položit doplňující otázky. Dvě matky požádaly o výmaz získaných dat, jakmile bude rozhovor přepsán do textové podoby. Po vypnutí diktafonu si s námi matky chtěly ještě pohovořit. Nešlo zde o doplnění informací, ale spíše se chtěly ještě vypovídat. Zajímaly se také o to, jak vypovídali ostatní respondenti, chtěly vědět, zda mají stejné starosti, a zajímaly se o přístup ostatních pedagogů. Další částí výzkumu byla transkripce získaných dat. Přepis obsahuje citové projevy, pomlky i hovorové výrazy.

## 5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ

Následující kapitola se zabývá analýzou získaných údajů, které nám poskytli formou rozhovorů vybraní respondenti. Jednotlivé údaje jsme po jejich získání přepsali do písemné podoby a vytiskli. Poté jsme si všechny rozhovory několikrát po sobě přečetli, abychom je lépe pochopili, a začali se samotným kódováním. Pomocí barevných pastelek jsme v textu vyznačovali významové jednotky, které jsme dále přiřadili ke kategoriím podle toho, o čem tyto jednotky vypovídaly. Někdy představovalo jednotku pouhé slovo, jindy jsme označili celé sousloví nebo větu. Po vytvoření kategorií jsme opět museli kontaktovat dvě matky, neboť jsme od nich potřebovali doplňující informaci ke kategorii Cesta k úspěchu. Vytvořené kategorie uvádíme pro přehled v následujícím schématu.

Obrázek 1. Schéma kategorií



## 5.1 S čím zápolíme?

Jelikož se zabýváme adaptací dítěte s ADHD, není překvapením, že všechny matky u svých dětí vnímaly problémy, které souvisí se specifickými projevy tohoto syndromu. Všechny námi pozorované děti navštěvují první stupeň základní školy, v současné době jsou žáky čtvrtého ročníku. Je překvapující, že ani jedno dítě nemělo odklad školní docházky, přestože se symptomy ADHD u všech dětí projevy již v předškolním věku. Z rozhovorů dále vyplynulo, že všichni respondenti měli určité predispozice rizika vzniku ADHD, ať už to byl špatný psychický stav matky v těhotenství nebo zdravotní komplikace v průběhu těhotenství. Domníváme se, že riziko syndromu ADHD spočívá i v těhotenství matky vyššího věku, neboť těhotenství ve vyšším věku je považováno lékaři za rizikové. Přestože všechny matky v rozhovoru uvedly, že se jejich děti do první třídy těšily, brzy se objevily první problémy. Z poznámek v žákovské knížce nebo prostřednictvím rozhovorů s pedagogem rodiče vnímali hyperaktivní projevy svého dítěte. Popisovali problémy související s motorickým neklidem, který spočíval v tom, že děti narušovaly školní výuku neustálým vrtáním a otáčením se v lavici. Vlasta popisuje Jakubovo časté hraní a kreslení si ve školních sešitech. U všech dětí rodiče také pozorovali poruchy koncentrace pozornosti. Tyto specifické symptomy uvádějí například i autorky Jucovičová, Žáčková (2010). Jak jsme již uvedli v teoretické části, poruchy pozornosti bývají u dětí s ADHD zřetelné již v předškolním věku, nejvíce ale tato porucha vystupuje na povrch v době, kdy je po dítěti požadováno delší dobu se soustředit, a to je právě ve školním prostředí. Dítě je proto potřeba správně motivovat, vzbudit u něho zájem o konkrétní činnost a zpětně, kladným hodnocením, jeho pozornost udržovat v činnosti. Každá z matek si uvědomovala nedostatečnou koncentraci pozornosti svého dítěte. Ta spočívala v tom, že děti často nepřiměřeným způsobem reagovaly na okolní rušivé podněty ve třídě. Všichni rodiče také zmiňovali sešity svých dětí, ve kterých se vyskytovalo velké množství interpunkčních chyb. Tenacita pozornosti nespočívá jenom v neschopnosti dítěte soustředit se delší dobu na nezajímavé činnosti, ale projevuje se i tím, že dítě ulpí na jednom předmětu nebo činnosti a těžko se od nich odpoutává. To nám potvrzuje i Jana, která popisuje následující: *„Prostě dejme tomu, příklad dám, staví si loď, svoji vlastní, podle své vlastní fantazie, z různých předmětů a pomůcek, a prostě on v ten daný okamžik nevnímá a nic jiného ho nezajímá, on jakoby ani nevnímá, co mu člověk říká, že na něho někdo mluví...“* S poruchou koncentrace pozornosti souvisela i zvýšená unavitelnost dětí, o které se budeme zmiňovat později. Vlasta, Tereza a

Simona nám v rozhovoru popsaly impulzivní projevy svých dětí, které rušily výuku pedagoga. Simona si nám v rozhovoru posteskla: „*Občas nechťe, aniž by si uvědomovala, tak ubližovala vlastně aj dětem...v tělocviku třeba žduchla do spolužačky při běhu, že spadla...*“ U dětí s ADHD bohužel chybí fáze rozmyšlení, a proto nedovedou domýšlet důsledky svých činů. Podle rodičů mají jejich děti také problémy s poruchou paměti. V rozhovoru často zmiňovali zapomenuté úkoly nebo neustálé hledání ztracených pomůcek. Jak uvádí Jucovičová, Žáčková (2010, s. 38), pro děti s ADHD jsou význačné i poruchy krátkodobé paměti. Respondent Jana si stěžovala: „*On byl schopen říct, vypočítat nějaký příklad a za 5 min. nevěděl vůbec, když sem mu ten příklad dala znovu, tak nevěděl zas, kolik je ten výsledek. Takže furt, dokola, neustále, opakovat tytéž věci, prostě furt dokola jak na kolovrátku, (smích) furt opakovat jak dlouhohrající deska prostě. Kdybych si to všechno učení a poučky nahrála na dlouho hrající desku a pouštěla mu to pořád do kolečka, tak by to možná i splnilo svůj účel...*“ Další projev ADHD, který matky popsaly, byla porucha motorické koordinace. Neobratná ruka je příčinou horší kvality písma, dítě se musí na jeho kvalitu soustředit, a přestože vynaloží hodně úsilí, bývá výsledek neuspokojivý. Rodiče vnímali zvýšenou neobratnost a nešikovnost svých dětí. S poruchou motoriky se potýká Adriana, která má problémy v tělesné výchově. Čtyři děti mají obtíže v oblasti jemné motoriky, rodiče popisují jejich sešity jako neúhledné s chybami. Jakub trpí navíc dysortografií, která označuje poruchu pravopisu.

## 5.2 Slzavé údolí

Literatura uvádí, že děti trpící syndromem ADHD mají ve větší či menší míře potíže adaptovat se do školního prostředí. Během výchovně vzdělávacího procesu může být dítě s ADHD vystaveno situaci, kterou vnímá jako zátěžovou. Všechny matky nám vypověděly, že se děti v prvopočátku do školy těšily. Už jsme se zmiňovali o tom, jaká specifika syndromu ADHD rodiče u svých dětí vnímají a jak se tato specifika projevují. Rodiče si uvědomují, že jejich děti vnímají adaptaci do školního prostředí velmi intenzivně. Tuto informaci můžeme vyvodit na základě deskripce specifických projevů zátěže. Děti cítí tlak svého okolí. Na nepřiměřenou zátěž v podobě zklamání rodičů, nálepkování učitelů a na špatné vztahy se spolužáky reaguje každý svým osobitým způsobem. U všech dětí matky pozorovaly únavu. Důvodem zvýšené unavitelnosti bývá to, že děti musí trávit hodně času psaním úkolů nebo dopisováním restů ze školy. V jejich sešitech se vyskytují různé chyby a ty

musí děti opravovat, nebo přepisují celá zadání. Simona popisuje: „ *To sem jí kolikrát vytrhla stránku, co měli psát nebo sme to přelepowały a musela psát znova.*“ V důsledku dlouhotrvajícího psaní stoupá nejen celková unavitelnost, ale objevuje se často i bolest ruky, a proto tento přístup nepovažujeme za příliš vhodný. Jak jsme zjistili dle informací od respondentů, k osvojení si učiva děti už tolik času nepotřebují. Podle rodičů trvá dětem domácí příprava na vyučování v rozmezí jedné až dvou hodin. Další projevy zátěže, které naši respondenti u svých dětí vnímali, můžeme označit jako neurotické poruchy. Matky nám popisovaly bolesti břicha, ranní nevolnosti i úzkost svých dětí. Tyto projevy souvisely s negativní zkušeností v procesu školní adaptace. U Kláry matka popisuje ztrátu elánu. Klára navštěvovala školu z počátku ráda, ale po nějaké době se přestala do školy těšit. Zmizelo i počáteční nadšení z vypracovávání úkolů a přípravy na výuku. Ztráta elánu a nedostatečná motivace k práci byla zapříčiněna především nesprávným přístupem pedagoga. Učitelka nedokázala Kláru zaměstnat v době, kdy ostatní děti vypracovávaly úkol a ona ho měla již vypracovaný. Klára, z důvodu projevu ADHD, nedokázala sedět v klidu v lavici a zlobila. Potřebovala, aby pro ni měla pedagožka přichystány nějaké úkoly navíc, aby ji zaměstnala. Pedagožka ale její vyrušování řešila tím, že dívce udělovala poznámky, posílala ji “za dveře“ nebo nechávala po škole psát tresty. Po třech letech se matka rozhodla pro změnu školy a podle jejích slov se Klárce nadšení ze školní práce vrátilo a navštěvuje školu s radostí. Vlasta popisovala Jakubovy potíže se spánkem a problémy s poruchou vyměšování: „*Víte, on sa nám jednu dobu začal v noci počurávat a začal křičet nebo mluvit ze spaní. To sme se i s manželem pak dohadovali, jestli sme ho měli dávat do té školy nebo neměli...*“ Tyto Jakubovy problémy bylo nutno řešit po dobu šesti měsíců podáváním medikace. Během rozhovorů jsme získali informaci, že každý z rodičů se snažil dětem nabídnout pomoc v podobě vitamínů nebo léků. Jeden chlapec užíval v době našeho rozhovoru dva týdny Ritalin. O zvážení možnosti podávání Ritalinu, jak nám mimo diktafon uvedla později chlapcova matka, požádala rodiče přímo jeho třídní učitelka a oni k tomu po uvážení svolili. Matka již během dvou týdnů pozorovala u svého syna zlepšení soustředění a lepší spolupráci s pedagogem.

Dva naši respondenti vzpomínají na tikové projevy dětí. „Tiky představují náhlé, rychlé a opakující se pohyby nebo zvuky. Tyto pohyby jsou prováděny mimovolně a nejčastěji se vyskytují u dětí mezi sedmým až jedenáctým rokem.“ (Vašutová, 2005, s. 160) S tímto tvrzením se ztotožňujeme i my, protože obě děti navštěvují čtvrtý ročník základní školy.



Domníváme se, že Petrovi se tikové poruchy objevily v důsledku školní zátěže spojené s nároky školy, jelikož matka popisuje, že tiky se objevují na začátku školního roku a poté po vánočních prázdninách, kdy se děti vrací do školy. U Petra se podle matky objevuje také kašel. Měli jsme možnost nahlédnout i do zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, kde bylo v poznámkách uvedeno, že intenzivní kašel je pozorován zejména při zátěži. Simona popisuje tiky spíše v souvislosti s Adrianiným problémem zapojit se do školního kolektivu. Z výzkumu vyplývá, že hyperaktivní děti bývají často svými spolužáky ignorovány. V našem případě to bylo z důvodu sociální nezralosti a infantilního chování.

### 5.3 Zrcadlo

V rozhovorech se nám jako v zrcadle zobrazují problémy, které vnímají rodiče v souvislosti s obtížným začleněním svých dětí do kolektivu spolužáků. Jak už jsme uvedli v kategorii Slzavé údolí, Simona u Adriany vnímala tikové poruchy spojené především s problémy týkajícími se sociálních vztahů. Tyto problémy byly patrné u většiny dětí již v předškolním věku. Problémy s navazováním pozitivních vztahů k vrstevníkům popisuje i Drtílková. Z rozhovorů jsme se však také dozvěděli, jak se děti snažily nebo nesnažily mezi spolužáky začlenit. V některých případech děti usilovaly o získání kamarádů prostřednictvím úplatku v podobě bonbónů, nosily do školy rozmanité a zajímavé hračky nebo knížky. Další strategií, kterou použily, aby je jejich spolužáci přijali mezi sebe, bylo předvádění se, ať už ve vyučování nebo o přestávkách. Děti provokovaly při výuce nebo se předváděly před spolužáky v době mezi vyučováním. Vlasta popisuje: „*To sme řešili ted' ve čtvrté třídě takovou příhodou, že hrabali listí kolem školy a XXX tam našel sprej. Stríkl tím sprejem a zapálil ho, a protože to zapaloval blízko keře, tak ten keř začal hořet. To bylo aj napomenutí. Doma nám potom říkal, že chtěl klukům ukázat, jak ten sprej hoří, že to viděl v televizi.*“ Tento výrok nám poukazuje na to, že děti s ADHD často nedomýšlí důsledky svých činů. Andrea se domnívá, že Klára nemá problém v komunikaci a v začlenění se mezi děti, ale je tu problém spíše v tom, že její dcera je velmi ctižádostivá a s ostatními dětmi více soupeří, než aby při práci v kolektivu s nimi spolupracovala. My se domníváme, že tento názor není úplně správný, protože respondent také vypovídá: „*Když sem se jí ptala, proč si ve škole nehraje s kamarádkama, tak mi řekla, že si s nima nerozumí, že je prostě jiná než ony.*“ Z tohoto výroku usuzujeme, že problémem začlenění do kolektivu není ctižádost a soupeřivost dítěte, ale spíše sebepojetí dítěte. Dítě se vnímá v porovnání se spolužáky jako jiné.

Děti měly problém začlenit se mezi spolužáky z několika důvodů. Jedním z důvodů byl také špatný prospěch dítěte. Vlasta nám popsala situaci, kdy si Jakub stěžoval: „*Kluci samu prý smějou, že je nejhlupejší ze třídy, že je de...*“ Z rozhovoru můžeme usuzovat, proč spolužáci mohou mít o Jakobovi takové mínění. Je to buď z důvodu špatného prospěchu, kdy je Jakub vnímán jako hloupý, nebo je tak titulován za své nevhodné chování, které se projevuje rozmanitými zvuky a rušením pedagoga. Dalším z důvodů, proč mají naše děti problémy se vztahy, je sociální nezralost. Především u Adriany matka často popisovala její nevyzrálou až infantilní povahu. Nyní již víme, co všechno vnímají rodiče především v souvislosti se školním prostředím. U svých dětí vnímají jejich specifické projevy, které mají vliv na školní adaptaci, vnímají, že mají problémy začlenit se do školního kolektivu. Také jsme se dozvěděli, že děti tyto těžkosti velmi prožívají. Z rozhovorů jsme se snažili zjistit, jak rodiče vnímají sebepojetí, sebehodnocení svého dítěte. Podle odpovědí, ať už vyřčených přímo, či nepřímo, jsme se dozvěděli, že přestože se rodiče snaží děti povzbuzovat, nemají děti o sobě příliš vysoké mínění. Z rozhovoru, který nám poskytla Andrea, jsme se dozvěděli, že Klára měla velmi silný citový vztah ke své první třídní učitelce, ale bohužel, ... „*Byla to zlobivá Klára, ona to asi cítila, že ji paní učitelka nemá ráda, a těžko nesla i ty poznámky. Hodně dá na paní učitelku.*“ Andrea nám potvrdila slova Vágnerové (2005, s. 287), která uvádí, že pro dítě mladšího školního věku má třídní učitel velký význam. Jana naopak uvedla toto: „*Měli napsat své dobré a špatné vlastnosti a bylo tam: mám ADHD, nedávám pozor a sem pomalý. U dobré vlastnosti tam bylo jen slovo - zdravím. Takže podle tohoto o sobě moc dobré mínění asi nemá, přestože já sem mu nikdy nedala najevo, že by byl něco míň než ostatní nebo že by byl hloupější, ale on to asi tak v porovnání se spolužáky vnímá.*“ Ze všech našich rozhovorů vyplynulo, že na sebehodnocení dítěte měli vliv jak jeho spolužáci, tak přístup a hodnocení učitele, což potvrzuje také Bartoňová (2006). V důsledku syndromu ADHD, projevů zátěže a problémových vztahů mezi vrstevníky přichází strach a obavy rodičů. Dvě matky popisovaly obavy především v souvislosti se špatným zapojením se dítěte do kolektivu. To je případ Adriany a Petra. Při rozhovoru na nás zapůsobila slova Simony, která má obavy nechat svoji dceru Adrianu delší dobu samotnou: „*Se bojím, co by ji napadlo udělat, skočit třeba z balkónu... Tak ona se začne piplat v těch kamarádkách, a že ji nikdo nemá rád, je taková lítostivá.*“ Po důkladném prostudování celého rozhovoru jsme objevili mnoho Simoniných náznaků infantilnosti její dcery a domníváme se, že by Adriana potřebovala odbornou pomoc, a je zarážející, že jí není v tomto směru poskytnuto více pozornosti. Tereza se zase obává o Petrovu

budoucnost: „*Nejvíce se bojím, aby se mi nechytil někdy nějaké party. Teď asi ne, ale jak bude starší. On jak má tu malou sebedůvěru, tak se bojím, že ho někdo osloví, třeba nějakí ti jehovisti nebo něco, oni vás poslouchají a pak vás zvou někam na ty sedánky, to je jasné, že takovým lidem to imponuje, že někoho zajímají a je z toho průšvih.*“ Rozhovory nám říkají, že rodiče vnímají velkou potřebu svých dětí někam patřit. Výjimkou je Klárka, která se o začlenění do školního kolektivu nesnaží. Vlasta a Jana mají obavy spíše v souvislosti se vzděláváním svého dítěte a jeho budoucností. Abychom zde nehovořili pouze v pesimistickém duchu, pojďme se podívat, co dalšího spatřují rodiče v zrcadle. Přestože mají jejich děti problémy zvládat školní nároky, dokážou najít na svých dětech i něco pozitivního. Simona tvrdí, že její dcera má hudební nadání. Vlasta vnímá u svého syna manuální zručnost a smysl pro techniku, Jana hovoří o kreativitě a fantazii svého syna a věří, že přestože má teď její syn ve škole potíže, bude mít v budoucnu univerzitní vzdělání. Klára měla na vysvědčení samé jedničky a Petr je bystrý, vnímavý a umí hrát na kytaru.

#### 5.4 Cesta k úspěchu

Cesta k úspěchu není vždy snadná a nevede k cíli přímo. Průběžně jsou na ni kladeny překážky, které musí být zdolávány. Cestu k cíli - absolvování školní docházky, mají děti s ADHD komplikovanější, jelikož se musí vypořádat s překážkami, které jim přináší syndrom ADHD.

Pojďme se nyní podívat, jak symptomy ADHD ovlivnily adaptaci dětí na půdě školy. Respondenti v rozhovoru používají slova: „*Divoký, nesoustředí se, vykřikuje, nedává pozor, vyskakuje, zapomíná na úkoly.*“ Je pochopitelné, že tyto projevy ovlivňují proces vyučování. Jak popisují rodiče přístup pedagoga k jejich dětem? Všechny děti navštívily nejpozději v první třídě základní školy pedagogicko-psychologickou poradnu, která zaslala učitelům doporučení a vyrovnávací opatření pro školu. Z rozhovorů jsme se dozvěděli, že ne každý pedagog však tato doporučení dodržuje. Poněvadž se zabýváme adaptací dítěte s ADHD pohledem rodičů, můžeme se jen domnívat, proč tomu tak je. Samozřejmě, že chyba nemusí být v neochotě pedagoga, ale na vině může být jeho enormní vytíženost, ať už způsobená velkým počtem žáků ve třídě, nebo nedostatkem času, jelikož se musí např. věnovat dalším žákům s individuálními potřebami, kteří mohou být ve třídě integrováni. Můžeme zde uvést jen vyjádření a pocity rodičů, kteří byli zklamáni z přístupu pedagoga k jejich dětem. Popisují nedostatek času pedagoga, velký počet dětí ve třídě a poznámky za chování, které

ale rodiče považovali spíše za projev ADHD než za neukázněnost. Simonu mrzí, že se paní učitelka nesnaží Adrianu více zapojovat do třídního kolektivu, přestože tím Adriana velmi trpí. Vlasta nám popsala rozhořčení z nedodržování doporučení z pedagogicko-psychologické poradny a od pedopsychiatra: „*Třeba tam psali, že by bylo dobré, kdyby nepsal ty pětiminutovky. Že je lepší, když to má na papírku to zadání, Kuba došel ze školy a vidím z pětiminutovky bum, že to nestihl. (pauza) No a tak to je furt, víte, mně vadí, že tá učitelka nebere ohledy na ty doporučení, ale zase nemožu ju pořád obtěžovat, chodit tam nebo volat. Ona má ještě další děcka na starosti, nemůže řešit jenom Kubu. To máte i strach, aby si pak na něho nezasedla, tak ste raděj potichu a doma enom nadáváte.*“ Na tomto úryvku můžeme sledovat také to, že rodiče mají z učitelů respekt a také obavy, aby jejich nadměrné úsilí zajistit dítěti příjemnější potřebné podmínky pro adaptaci učitele neobtěžovalo a v závěru se neobrátilo proti dítěti. Nutno podotknout, že všechny matky se nám vyjádřily k individuálnímu vzdělávacímu plánu. Rodiče chlapců by uvítali pomoc v podobě individuálního plánu, ale ten jim nebyl v pedagogicko-psychologické poradně nabídnut. Další dva respondenti o individuálním plánu neuvažovali, protože si nebyli jisti, zda by jejich dětem pomohl.

Rodiče považují za nutné, aby se dítěti dostávalo pochvaly nejen v domácím prostředí, ale i ve škole. Vlasta dodává: „*My se snažíme ho pochválit, když se mu něco podaří, ale asi by potřeboval pochvalu aj ve škole.*“ V rozhovorech s respondenty jsme dostali informace, že nejběžněji bývají rodiče o chování či prospěchu dítěte informováni formou poznámek v deníčku. Myslíme si, že je důležité, aby rodiče a pedagogové udržovali potřebný kontakt a vzájemně se informovali o potřebách či problémech dítěte. Určitě je vhodné, aby pedagog poznal v přiměřené míře rodinné zázemí a kulturu rodiny. Lépe tak vyhodnotí, kterými podstatnými informacemi ovlivní správný přístup rodičů k dítěti, dokáže jim vysvětlit své požadavky, domluví se s nimi na společném postupu a zároveň se vzájemně ujistí o možnosti komunikace, bude-li jí třeba.

Rodiče určitě oceňují vstřícný přístup pedagoga. Jana popisuje snahu učitelky o zlepšení motivace jejího syna k práci a také popisuje snahu učitelky, co nejvíce ulehčit Davidovi jeho školní výuku: „*Jinak musím říct, že paní učitelka teď, co ji mají, je špičková, sem ráda, že je teď ty dva roky měla, protože ne každý pedagog je takový. Ona se o něho zajímá, snaží se dodržovat i ta doporučení z poradny, takže to nám moc pomáhá.*“ Andrea si zase pochvaluje novou paní učitelku, která má pro Klárku přichystány materiály navíc v případě,

že je hotová s úkoly dříve. Rodiče si jsou vědomi toho, že nejen vstřícnost pedagoga je nutná k úspěšné adaptaci, ale uvědomují si i důležitost domácí přípravy a nutnost jejího přizpůsobení potřebám dítěte. Hovoří o potřebě častých přestávek při plnění úkolů, o motivaci, důslednosti a trpělivosti. Samozřejmostí je častá kontrola dítěte a pomoc s přípravou školní aktovky na další školní den. Na otázku, co si myslíte, že by mohla škola udělat pro lepší adaptaci dětí s ADHD, zazněly další odpovědi: „*Míň dětí ve třídě, informovanost a zkušenost pedagoga, aby věděli, co ty děti potřebují, míň úkolů, spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a v případě možnosti pořídit dítěti asistenta pedagoga.*“

Jak už jsme uvedli na začátku naší práce, ani jedno dítě nemělo odklad školní docházky. Z rozhovorů jsme se dozvěděli, že někteří rodiče zvažovali možnost odkladu, ale po konzultaci s pedagogem v mateřské škole nebo s pedagogicko-psychologickou poradnou k odkladu nakonec nedošlo. Ostatním rodičům se zase nezdály obtíže jejich dětí tak vážné, aby o odkladu uvažovali. Zde bychom chtěli upozornit, že považujeme za nutnost opravdu dobře zvážit otázku odkladu školní docházky, protože toto rozhodnutí velmi ovlivňuje zdárný průběh školní docházky dítěte, jak uvádí také Vágnerová, Bartoňová, Zelinková a další.

## 6 SHRUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI

V empirické části jsme se pomocí strukturovaného rozhovoru snažili popsat adaptaci dětí s ADHD na školní prostředí pohledem rodičů. Chtěli bychom znovu podotknout, že nabíjíme pohled na adaptaci dětí s ADHD, které navštěvují první stupeň základní školy a neměly odklad školní docházky. Uvedené výsledky se týkají pouze našich respondentů a nelze je zobecňovat. Získané údaje jsme doplnili také o informace, které nám byly sděleny mimo rozhovor. Zjištění, která nám vyplynula z našeho výzkumu, shrneme nyní ve stručných bodech:

- Jelikož se zabýváme dítětem s ADHD, není divu, že rodiče v první řadě vnímali specifické projevy tohoto syndromu. Projevy v podobě hyperaktivity, impulzivity, poruchy pozornosti, poruchy paměti a poruchy motoriky dětem znepríjemňují jejich výkony ve škole.
- Všichni rodiče vnímají nízkou sebedůvěru svých dětí. Příčinou nízkého sebevědomí a pocitu méněcennosti u dětí byl špatný prospěch, problém v sociálním kontaktu s vrstevníky a přístup pedagoga.
- Rodiče popisují emoční poruchy svých dětí v podobě úzkosti a strachu. Byla nám také popisována nechuť a averze vůči škole, bolesti břicha, poruchy spánku a poruchy vyměšování. Dvě matky uváděly tikové poruchy.
- Naši respondenti vnímají, že jejich děti mají problémy navázat kvalitní a dlouhodobý kamarádský vztah se svými spolužáky.
- Děti s ADHD mají potřebu se začleňovat do třídního kolektivu a za tímto účelem používají různých technik, jako je předvádění se, úplatky v podobě bonbonů, originální hračky.
- Domácí příprava na vyučování trvá dětem s ADHD v rozmezí jedné až dvou hodin.
- V průměru se dle rodičů vydrží jejich děti soustředit po dobu 15, max. 20 min.
- Rodiče vnímají obavy ohledně budoucnosti svých dětí. Zazněly zde obavy nejen v souvislosti se vzděláním dítěte, ale také obavy ohledně budoucích vztahů s vrstevníky.

Dozvěděli jsme se, jaké důvody ovlivnily rodiče při rozhodování o vstupu jejich dítěte do školy bez odkladu školní docházky. Jedním z důvodů bylo akceptování špatného doporučení pedagoga v mateřské škole, dále rozhodovalo špatné doporučení pedagogicko-psychologické poradny a jednou z dalších skutečností bylo chybné rozhodnutí rodičů, kteří nepovažovali problémy svých dětí za závažné. Z těchto informací můžeme vyhodnotit neinformovanost rodičů o riziku předčasného zahájení školní docházky. Z rozhovorů vyplývá, že největšími problémy snižujícími efektivnost při uplatňování reedukačních postupů ve škole je nedostatečná znalost problematiky ADHD ze strany pedagogů, neochota nebo pracovní vytíženost pedagogů a velký počet žáků ve třídě. Rodiče nám samozřejmě zmínili i kladné vlastnosti a úspěchy svého dítěte. Uvádí, že jejich děti jsou citlivé, vnímavé, technicky zdatné, kreativní i chytré. Přesto, což si rodiče uvědomují, školní výsledky u nich neodpovídají jejich skutečným schopnostem. Toto tvrzení nám potvrzuje i odborná literatura.

## 6.1 Doporučení pro praxi

Mým osobním cílem bylo dosáhnout toho, aby tato práce posloužila nejen jako zdroj informací, ale aby vedla i k zamyšlení se nad syndromem ADHD. Informace zde získané mohou využít nejen rodiče a pedagogové, ale také sociální pracovníci a odborní pracovníci v pedagogicko-psychologických poradnách. Z rozhovorů s rodiči jsme se dozvěděli, že informace podané v pedagogicko-psychologických poradnách a v ordinacích dětských lékařů pro ně nebyly dostatečně přínosné. V poradnách i v ordinacích jistě pracují odborníci na slovo vzatí, ale rodiče mohou být přesyceni množstvím informací, které ve shonu, který tam probíhá, nestačí zaregistrovat a vstřebat.

Proto jsem vytvořila poster, který by mohl být volně položen na stolech v čekárnách těchto zmíněných zařízení. Rodiče by si mohli leták odnést domů a přečíst si ho, kdykoliv by měli čas. Tento leták neobsahuje jen informace typu - jak pracovat s dítětem doma nebo ve škole, ale obsahuje také informace o tom, jaký přístup by mohl dopomoci dítěti k tomu, aby úspěšně překonalo své odlišné chování, vnímalo pocit bezpečí a podporu rodiny. Návrh tohoto letáčku příkládám v příloze č. II.

## 7 ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala tématem adaptace dětí s ADHD na školní prostředí. Syndrom ADHD je nejčastěji se vyskytující příčinou psychiatrické léčby u dětí. V České republice se podle informací vyskytuje 5 - 8% dětí s touto diagnózou (Pokorná, 2001 s. 130). Domníváme se, že těchto dětí bude díky zrychlenému a náročnému životnímu tempu přibývat. Vstup do školy představuje výjimečný okamžik v životě dítěte i celé jeho rodiny. Cílem bakalářské práce proto bylo zjistit, jak vnímají rodiče dětí s ADHD adaptaci svého dítěte na školní prostředí.

V teoretické části jsme shrnuli poznatky, které se týkají problematiky ADHD. Zabývali jsme se symptomy i etiologií tohoto syndromu. Věnovali jsme se školnímu klimatu, popsali jsme roli žáka, pedagoga a uvedli jsme zde také vhodné edukační přístupy, které pomohou dětem s ADHD k lepší adaptaci do školního prostředí.

V empirické části jsme se pokusili objasnit, jak rodiče subjektivně vnímají adaptaci svého hyperaktivního dítěte do školního prostředí. Podařilo se nám najít pět respondentů, kteří odpovídali našim požadavkům. Podmínkou bylo, aby rodiče vychovávali dítě s ADHD, které navštěvuje první stupeň základní školy. Tato podmínka byla zvolena záměrně, neboť jsme se domnívali, že v tomto období mají rodiče největší přehled o průběhu adaptace, o školním úspěchu i neúspěchu svých dětí, a proto nám poskytnou více informací než rodiče dětí s ADHD, které navštěvují již druhý stupeň základní školy. Z uvedených odpovědí jsme zjistili, že rodiče vnímají adaptaci svého dítěte jako problémovou. Příčinou neúspěšné adaptace byla specifika tohoto syndromu, nesprávný přístup pedagoga k dítěti a špatná spolupráce pedagoga s pedagogicko-psychologickou poradnou. Rodiče popisovali velké problémy svých dětí v oblasti sociálního kontaktu se spolužáky a jejich velkou snahu o přijetí do školního kolektivu. Všechny děti mají podle rodičů nedostatečné sebevědomí a vnímají se, v porovnání se svými spolužáky, jako neúspěšné. Všechny tyto uvedené poznatky byly příčinou zátěže, která se projevovala poruchou spánku, bolestmi břicha, psychogením kašlem, bolestmi hlavy, poruchou vyměšování a tikovými projevy. Rodiče vnímají velké obavy také v souvislosti s budoucností dítěte. Za největší bariéry v edukaci považují neinformovanost a neochotu pedagoga. Uvítali by také menší počet dětí ve třídě. Z rozhovorů jsme se dozvěděli, že domácí příprava dětí na výuku trvá v rozmezí jedné až dvou hodin. Tuto dobu považujeme za velmi dlouhou jak my, tak naši respondenti, kteří uvádějí, že dětem nezbyvá mnoho času na jejich koníčky. Rodiče by uvítali lepší a častější komuni-



kaci s pedagogem svého dítě. Poukazují na to, že převážná část komunikace probíhá prostřednictvím žákovské knížky. Rovněž se vyjadřují v tom smyslu, že je jim nepříjemné neustále vyhledávat a kontaktovat pedagoga, protože se obávají, aby přílišnou snahou dítěti spíše neublížili. S odstupem času si rodiče uvědomují, že jejich děti byli při vstupu do první třídy nezralé, a většina rodičů by jim umožnila odklad školní docházky. Zde můžeme vidět, jak je důležitá informovanost rodičů, kteří mají podstatnou roli v rozhodování o odkladu školní docházky, a taky pedagogů v mateřské škole, kteří mají určitou roli poradce v souvislosti s posuzováním školní zralosti.

Ještě naposled se zamyslíme nad tím, co rodiče vnímají při adaptaci svého dítěte do školy. Vnímají všechno, co cítí jejich dítě, moc dobře si uvědomují jeho úspěch, jeho čistou radost, ale stejně tak intenzivně cítí, když je jejich dítě smutné, nešťastné. Uvědomují si svou lásku k němu. Rodič je prostě rodič a dá se říci, že je málo těch, kteří nemilují své dítě nade vše na světě. ADHD není smrtelná nemoc, ale přesto přináší bolest na duši, strach, bezmocnost, starosti, smutek, tíhu, kterou musí rodiče zvládnout, překonat. Musí se přenést přes kladené překážky a utlumit své emoce, přestože by rádi vykřičeli do okolí, že jejich dítě není „darebák“, není hloupé, není nevychované. Prosím, podejme jim pomocnou ruku. Zaslouží si to!

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 409 s. ISBN 978-802-1053-830.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2010. *Kapitoly ze specifických poruch učení*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-802-1052-994.
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- [4] ČÁP, Jan, 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: Institut sociálních vztahů, 302 s. ISBN 80-858-6615-3.
- [5] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.
- [6] DRTÍLKOVÁ, Ivana, 2007. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. 2. vyd., V nakl. Galén 1. Praha: Galén, 87 s. ISBN 978-80-7262-447-8.
- [7] GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ, 2009. *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, 160 s. ISBN 978-807-2626-304.
- [8] Grecmanová, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 209 s. ISBN 978-807-4090-103.
- [9] GRECMANOVÁ, Helena, 2000. *Obecná pedagogika II. dotisk 1.vyd.* Olomouc: Hanex, 192 s. ISBN 80-857-8324-X.
- [10] Grecmanová, H., M. Dopita, J. Poláchová Vašátková a J. Skopalová, 2012. *Klima školy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, ISBN 978-80-87063-80-4.
- [11] HLADKÝ, Aleš, 1993. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: Karolinum, ISBN 80-7066-784-2.
- [12] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 238 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4726-977.

- [13] JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA, 1995. *Úvod do pedagogiky. 2. rozš. vyd.* Brno: Paido, 95 s. ISBN 80-859-3106-0.
- [14] KOHOUTEK, Rudolf, 1996. *Základy pedagogické psychologie.* Brno: Cerm, 184 s. ISBN 80 -858-6794-X.
- [15] KOMENSKÝ, JAN AMOS, 2007. *Informatorium školy mateřské.* Praha:Academia. 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1.
- [16] KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK, 2001. *Pedagogická psychologie. 2. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého, 234 s. ISBN 80-244-0294-7.
- [17] MICHALOVÁ, Zdeňka, 2007. *Sondy do problematiky specifických poruch chování.* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 207 s. ISBN 80-731-1075-X.
- [18] MICHALOVÁ, Zdeňka, 2011. *ADD/ADHD v kontextu poruch chování.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 120 s. ISBN 978-80-7372-733-8.
- [19] MICHALOVÁ, Zdeňka, 2011. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 86 s. ISBN 978-80-7372-719-2.
- [20] MILLICHAP, J. 2010. *Attention deficit hyperactivity disorder handbook: a physician's guide to ADHD.* 2nd ed. New York: Springer, xvii, 182 p. ISBN 14-419-1397-1.
- [21] MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS, 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita.* Praha: Portál, 119 s. ISBN 80-717-8625-X.
- [22] NAKONEČNÝ, Milan, 2003. *Úvod do psychologie.* Praha: Academia, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.
- [23] PAULÍK, Karel, 2010. *Psychologie lidské odolnosti.* Praha: Grada, 240 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4729-596.
- [24] PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium servis, 234 s. ISBN 80-854-9827-8.
- [25] POKORNÁ, Věra, 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 333 s. il. ISBN 8071785709.
- [26] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika.* Praha: Grada, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024734705.

- [27] RIEF, Sandra F. 1999. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál, 251 s. ISBN 80-717-8287-4.
- [28] ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998, *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- [29] ŠVEC, Vlastimil, 1997. *Klima školní třídy jako důležitý faktor efektivnosti výuky*. In *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: MU Brno, s. 70-75. ISBN 80-120-1308-7.
- [30] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [31] TRAIN, Alan, 1997. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál, 164 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8131-2.
- [32] VÁGNEROVÁ, Marie, 2001, *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- [33] VÁGNEROVÁ, Marie, 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. Vyd. Praha: Karolinum, 170 s. ISBN 80-718-4488-8.
- [34] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie*. V Praze: Karolinum, 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- [35] VAŠUTOVÁ, Maria, 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 274 s. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity, 179/2008. ISBN 978-807-3685-256.
- [36] VAŠUTOVÁ, Maria, 2005. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 278 s. ISBN 80-704-2691-8.
- [37] ZELINKOVÁ, Olga, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 207 s. ISBN 80-7178-544-X.



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADHD Attention Deficit Disorders

cit. citace

CSc. candidatus scientiarum

CNS. centrální nervová soustava

et. al a další

doc. docent

Paed.Dr paedagogiae doctor

Ph.D doctor

PhDr. philosophiae doctor

s. strana

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1. Schéma kategorií

## SEZNAM PŘÍLOH

P I      Rozhovor č. 1 respondent Tereza

P II     Informační leták



## **PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR Č. 1, RESPONDENT TEREZA**

**Dobrý den, na úvod bych se Vás chtěla zeptat, jestli souhlasíte s nahráváním na diktafon?**

*Dobrý den, já teda teď s tím nahráváním souhlasím, ale po přepsání tohoto rozhovoru bych chtěla, abyste záznam vymazala, jak jsme se dohodli.*

**Samozřejmě. A teď se chci zeptat, jestli byste mi mohla povědět něco o Vaší rodině?**

*Jmenuju se Tereza, mám 31 roků. Mám vystudovanou vysokou školu a pracuji jako účetní. Manželovi je 38, a je vyučený. Bydlíme v domku ve Zlíně a a máme teda dvě děti. Petr je starší a narodil se mně v 21. Když to vidím zpětně, bylo to trochu brzy, ale v tu dobu jsme oba dva dítě chtěli. No a Tomovi je pět.*

**A jaký vztah má Petr s bratrem?**

*Vztah mají mezi sebou docela dobrý, i když Petr na Tomáška ze začátku žárlil. Když se Tom narodil, tak říkal, že Tomika nechce, a ptal se, kdy ho vrátíme, někdy na něho třeba hodil plyšáka nebo mu zacpával mu pusinku, když brečel, no, potom mu to asi došlo, že už ho asi nevrátím, tak (úsměv) teď už je to docela dobré ten vztah mezi nima.*

**Dobře, a jak probíhalo těhotenství a jaký byl průběh porodu?**

*Když jsem byla těhotná, tak jsem hodně zvracela, zvracela jsem do pátého měsíce, byla jsem dvakrát na kapačkách, mm, hodně jsem zhubla v té době, na ultrazvuku říkali, že je hrozně malý, na to těhotenství moc ráda nevzpomínám. (odkašle si) Potom ještě, ještě jsem ve čtvrtém měsíci jsem začala večer trochu krvácet, takže jsme jeli s manželem do nemocnice, tam si mě nechali jeden den udělali mně prohlídku a nechali si mě tam přes noc a pak mě pustili dom, že je to v pořádku, ale že se mám šetřit a hodně ležet. Takže to bylo asi to těhotenství, no, a potom k porodu, ten byl v pořádku a byl docela rychlý.*

**A jak se Petr projevoval jako miminko a jak se vyvíjel psychomotoricky?**

*Tak skoro pořád brečel a byl nespokojený, také měl párkrát afektivní záchvaty, hodně i zvracel a měl atopický ekzém, no a jinak, chodit začal, když mu ještě nebyl ani rok. Mluvil taky velice brzo. To sme chodili potom do Nekky klubu na plavání a do takové herny no a on už kolem těch 2 a půl letech už mluvil hezky v nějakých těch kratších větách.*

**A během předškolního věku jste nezpozorovala, že by byl více neklidný?**

*No, neklidný, on byl dost živý, to jo. Třeba, doma pořád třeba běhal od jedné hračky k druhé a všechny hračky rozbíjel a pak ohryzával gumy, takže jsme měli všechny autíčka bez gum, ee, (**smích**) ale my jsme si říkali, že je asi živý po tatínkovi. Určitě nás nenapadlo, že by měl ADHD. Jinak byl hrozně společenský a měl rád, když k nám třeba někdo přišel třeba na návštěvu.*

**Tatínek je také živější povahy? Neptala jste se třeba jeho matky, s ním neměli také takové potíže?**

*Mamka, jako tchýně, říkala, že manžel byl hodné dítě a nikdy s ním nebyly problémy v ničem. Manžel je hodně aktivní, jakože nevydrží taky moc v klidu sedět, hodně i sportuje, ale myslím si že ADHD nemá.*

**A kdy jste vlastně zjistili, že má Petr ADHD?**

*Zjistili jsme to ve třech letech, paní neuroložka nás poslala ve třech letech k psychologovi, protože měla podezření na to ADHD a tam nám to psycholog potvrdil.*

**Jak probíhala adaptace ve školce?**

*Nó, (**povzdech**) když nastoupil do té školky tak mu bylo 3 a něco. No, on doma nebyl nějaký nedobrý, já sem ho doma zvládala, no, ale v té školce prostě to, to nebylo moc dobré. Byly tam už starší učitelky a pořád si na něho stěžovaly, že je agresivní, že žďuchá a bouchá děti, že nevydrží delší dobu pracovat na něčem, učitelky říkaly, že je divoký, děti si s ním nechtěly moc hrát, asi se ho bály, že byl divoký. Víte, to bylo hodně nepříjemné s těma učitelkami pořád něco řešit. Když sem potom nastoupila do práce, tak tam musel ve školce spát a to to tam taky nezvládal, to nám paní učitelky donesly povlečení na zašití, protože on tam rozkousal ty rožky, měl i rozkousané límce u pyžama, tam asi prostě nevydržel ležet, on dycky říkal, že tam nechce spat, že musí mět zavřené očička. Takže, to tam asi bylo pro něho náročné, byl i často nemocný.*

**Aha, dobře a měl odklad školní docházky?**

*Odklad neměl.*

### **Nenapadlo vás, že by mu ten odklad školní docházky pomohl?**

*My jsme o tom uvažovali, ale učitelky nám říkaly, že je šikovný a že by se ve školce nudil a také sme byli v PPP a tam nám řekli, že školu zvládne. To mě docela ted' štve, že ho poslali do té školy, protože oni už měli papír od toho psychologa, že má ADHD a oni to asi nevzali vůbec v potaz. Nevím to doted', jak ho mohli do té školy doporučit.*

### **Takže šel v šesti letech?**

*Ano. No, bylo mu šest a půl.*

### **A můžete mi popsat, jak probíhala jeho adaptace v první třídě?**

*Tak, hmm, první týden, dva, bylo všechno ok, to sem pořád čekala, co bude, napřed nic, sem si říkala, asi to bude dobrý, no a pak už teda začal teda nosit i ty poznámky, že vykřikuje, nehlásí se, vyrušuje a nedává pozor, nesoustředí se na práci. Potom mně paní učitelka říkala, na rodičáku, že nemá kamarády, že si s ním děti nechcous hrát, že sedí o přestávce většinou sám v lavici, nebo líce zas po třídě, že druhé děcka ho moc mezi sebe moc neberou. (pauza) On se do školy předtím i těšil, ale pak už ani ne.*

### **A vyhledali jste pomoc nějakého odborníka?**

*Pomoc sme vyhledali v té první třídě, učitelka nám totiž asi po dvou měsících doporučila zase navštívit PPP, protože neměla s hyperaktivními dětmi žádnou zkušenost a chtěla od té poradny nějaké rady a doporučení, tak sme se objednali. Doporučení nám teda nějaké pro ni dali a ještě nás poslali k psychiatrovi, že to od něj musí mít potvrzené, no, paní učitelka ty doporučení stejně moc nedodržovala. Nechápu, proč nás tam vůbec posílala, když stejně jela podle svých pravidel. Pořád stejně chodily jenom stížnosti nebo nějaké poznámky za nevhodné chování, nebo že něco zapomněl nebo nesplnil. (pauza) V poslední době jsem uvažovala i o individuálním programu, jako, jestli by mu třeba nepomohl, ale oni objednávají v poradně až za tři měsíce, tak to už ted' nemá cenu, to by nás vzali tak v dubnu.*

### **A mohla byste tedy popsat ty jeho problémy ted' v té čtvrté třídě?**

*Nejčastější vyrušování, vykřikování, paní učitelka říkala, že jí skáče pořád do řeči, nesoustředění se, chyby z nepozornosti, zapomínání úkolů. Jakože si je zapomene poznačit a pak nemáme splněno. Pořád něco hledáme, tužky a třeba pastelky, papuče. Jinak dělá hodně chyby z nepozornosti, když vidím ty jeho práce, tak ze začátku pracuje bez chyb a ke konci už je to samá chyba.*

**A užívá Petr nějaké léky?**

*Léky jako Ritalin nebere, ale dávám mu vit. B, potom magnézium, protože mívá často tiky.*

**Můžete mi něco říct k těm tikům?**

*Tiky, no, nejdřív to začalo na začátku školního roku v první třídě, pak nějak po vánočních prázdninách. Asi si nemohl zvyknout zase na ten řád. Vždycky ty jeho tiky docela špatně nesu. Někdy, když má ty tiky, tak v noci brečím, protože fakt vypadá jak blbeček. Poprvé napřed pořád dával oči v sloup nahoru. Pak zas pořád posmrkával. No, s tím jsme byli také u psychiatra a on nám řekl něco v tom smyslu, že tu adaptaci asi hůř nese a doporučil nám to magnézium. Taky někdy i kašle když se moc soustředí. Tady jsem vám vzala i zprávu z PPP a je tu napsané, (hledá) : „Při zátěži se objevují neurotické projevy (intenzivní kašel.)“*

**Aha, já bych si tu zprávu, s dovolením, potom ještě půjčila. A můžete mi říct, jestli mu pomáhají ty léky?**

*Tak to magnézium mu pomáhá. Když se u něho ty tiky objeví, tak než to to magnézium zabere, tak no dva tři týdny.*

**A teď je měl kdy naposledy?**

*No, zase někdy na konci září, ale neměl je tak dlouho, jak je mívá. Normálně to bývá něco kolem měsíce.*

**A zažívá Petr ve škole nějaký úspěch?**

*Úspěch? Počkejte (pauza) tak teď ve čtvrté třídě jsem ho začala učit na kytaru a docela mu to jde. Za měsíc se naučil asi tři písničky. Přinesl ji pak do školy a to měl radost, že ho spolužáci obdivovali. Jo a v tělocviku když hraji florbal. No a jinak, já si myslím, že on je docela chytrý, bystrý, vnímavý i paměť má dobrou, ale hodně ho sráží ty chyby z nepozornosti.*

**A je něco, v čem vyniká nebo něco, co mu vyloženě nejde?**

*Tak, má dobrou paměť. Když si něco přečte, tak se to už nemusí moc učit. Nebaví ho opisování, má problémy s písmem. Strašně škrabe a dělá v psaní hodně chyb, v diktátech zapomíná čárky a háčky, někdy mění písmena hlavně z a r.*

### **A má specifické poruchy učení?**

*Podle speciálního pedagoga, který ho vyšetřoval, žádné poruchy učení nemá, řekli nám tam, že všechny problémy co má, jsou spojené jen s tím syndromem ADHD.*

### **A má individuální plán nebo méně úkolů?**

*Nemá, jak jsem už říkala, učitelka doporučení nerespektuje a poradna mu individuální plán nedala. To mě i štve, protože má ještě ty tiky a nevím, co by v té poradně ještě chtěli. Ty tiky mají určitě něco společného s tou školou, protože doma je to ok. Myslím rodinné vztahy a tak. No, ale ta poradna mu individuální plán dát zatím nechce. Doporučení pro školu nám sice dali. Je to tam opravdu pěkně napsané, ale to by musel být ve třídě, kde je mňh žáků. To doporučení pro rodiče už není tak hezky zpracované, na toto si přijde asi každý rodič sám, co nám tam radí.*

### **Jak se začleňuje do školního prostředí?**

*Kamarády Petr ve škole moc nemá. (pauza) On, on se snaží na sebe upozorňovat a bere si do školy různé zajímavé hračky nebo třeba bonbóny. Paní učitelka také říkala, že ze sebe často dělá třídního šaška, že si pořád nějak nemůže najít k těm dětem tu správnou cestu. Dělá různé opičky a zvuky, to dělává někdy i na hřišti když sme venku.*

### **A můžete mi popsat, jak se připravuje na školní výuku?**

*Úlohy si dělává podle toho, jestli sem doma. Když přijde ze školy, tak si musí napřed nachystat věci a potom si může dělat, co chce, a až přijdu z práce, tak teprv děláme ty úlohy. Dost se u toho vzteká, když toho má moc, tak někdy hází i sešitama nebo tužkama a hodně křičí. On je teda hlasitý i jinak. (smích) Někdy mu říkáme ze srandy Pepin. Jako ten z Postřižin.*

### **A potřebuje stálý dohled při plnění úkolů?**

*No, to určitě. Všechny úkoly dělám s ním. Akorát si sám chystá věci na další den, ale to mu musím vždy zkontrolovat, protože většinou si tam něco zapomene dat. Je hrozně zbrklý. Ráno mu řeknu: „Petře, už bys měl jít do školy.“ On se teda milostivě zvedne, dá si bundu, boty, řekne: „Ahoj“ a de. A já mu pak říkám: „A kde máš aktovku?“ On by šel klidně bez aktovky.*

### **Jak dlouho mu trvá příprava do školy na další den?**

*No, když to vezmu i s úkoly, tak kolem hodiny. Někdy i víc. Podle toho, kolik toho má. Napřed se chystají věci, pak se se mnou napíší úkoly. Děláme i třeba přestávky ať se vydrží soustředit a pak ještě si opakujeme látku, kterou ten den probrali. Zjistila sem, že je to pro něho dobré, když si to zopakujeme někdy třeba zjistím, že něco nepochopil, tak na tom ještě pracujeme. Celkově něco přes hodinu.*

### **Musí se nutit do učení?**

*Motivaci má špatnou a nutit se musí. Někdy mi přijde, že je mu to úplně jedno jaké má známky. Nechce se mu nic dělat navíc. Vymyslí větu ze tří slov, když mu řeknu, ať ji trochu rozvine, tak se začne roštilovat, že by to bylo moc dlouhé. Musím ho vždycky nějak navnadit jako: „Petře, snaž se, až to budeš mít, tak můžeš chvilku na počítač.“ Nebo je dobré ho chválit při práci, jako, že si toho všímám, když se mu něco daří. Někdy mi přijde, že je mu jedno, jaké má ty známky, ale zas na druhou stranu, když si přinesl ve třetí třídě čtyři dvojky, tak mu bylo líto, že dostal dvojku z angličtiny, to mu bylo líto, protože myslel, že dostane jedničku. Někdy se v něm opravdu nevyznám.*

### **Aha, a mohla byste posoudit, jakou má délku pozornosti?**

*Tak teď v té čtvrté třídě si vydrží třeba psát úkol do těch 15 minut. Pak už musíme udělat přestávku, jinak už jde na něm vidět, že se nesoustředí a hledí všude možně nebo dělá chyby. Když píše moc dlouho, tak je to strašně naškrabané a samá chyba. Taky se mu pak už jakoby třepe ruka. Asi už je unavený, tak to mu řeknu, ať si dá přestávku.*

### **Bývá po příchodu ze školy unavený, stěžuje si na zdravotní problémy?**

*Vyloženě unavený ze školy domů nechodí. (cha) Spíš je asi rád, že už je doma. Když přijde, tak si nachystá ty věci do školy, když sem doma tak na něho tlačím, aby si začal dělat za chvilku ty úkoly, a myslím si, že mu to tak vyhovuje. Když doma nejsem, děláme je později, ale je to horší. To už má problém se soustředit.*

### **A jak se on sám vnímá v souvislosti s tou školou?**

*(přemýšlí) No asi nic moc. Když si vezmu, jak o sobě mluví. On dá hodně na kamarády a na učitelku a tam se mu moc povzbuzení asi nepřidá. „Kluci říkají, že sem debil. Mami, víš, paní učitelka mě neříká jménem, ona mě říká Kratochvíle.“ Nebo když nemůže něco pochopit, tak zas fňuká, že se to stejně nikdy nenaučí, že to nedokáže a že tomu nerozumí a*

*tak. Já se snažím mu dávat sebedůvěru, ale jenom ode mě je to asi málo. Nejvíc se bojím, aby se mi nechtyl někdy nějaké party. Ted' asi ne, ale jak bude starší. On jak má tu malou sebedůvěru, tak se bojím, že ho někdo osloví, třeba nějakí ti jehovisti nebo něco, oni vás poslouchají a pak vás zvou někam na ty sedánky, to je jasné, že takovým lidem to imponuje, že někoho zajímají, a je z toho průšvih.*

**A myslíte si, že byl Petr dostatečně zralý na vstup do školy?**

*No, měli jsme ho určitě nechat doma! (důraz na slovo doma) My jsme si ale říkali, že je šikovný a že to určitě bude v pohodě, že když ho to bude ve škole bavit, tak se vydrží soustředit. A ta poradna nám také odklad nedala. No, pan doktor nám říkal, že to byla velká chyba poslat ho do školy. Ted' už s tím nic nenaděláme. Musíme bojovat.*

**Co si myslíte, že by mohla škola udělat pro lepší adaptaci dětí s ADHD?**

*(pauza) No tak, myslím si, že dětem by moc pomohlo, kdyby jich bylo ve třídě míň, a pak taky učitelé většinou neumí s těma děckama moc pracovat. Pořád je berou jako takové zlobivé a nepřizpůsobivé. Nevím, jestli se jim nechce, já myslím, že pokud má učitel takové děcko ve třídě, měl by si o tom ADHD něco přečíst. Další problém je v tom, že když už učitelé ví, jak by mohli těm děckám pomoc a jak s ním mají pracovat, tak zase na to nemají čas. To mi řekla učitelka přímo, že má ve třídě dalších 29 dětí a nemůže se věnovat jednomu. Ukazovat kde jsou a kontrolovat, jestli má napsané úkoly. Musí prostě probrat látku, co má danou.*

**Tak to je z mé strany vše, mockrát děkuji za poskytnutý rozhovor.**

## Příloha P II: Informační leták

