

Pražská vysoká škola psychosociálních studií

Hekrova 805, 149 00 Praha 4



Specifika pedagogické práce s žáky s ADHD

Vendula Žovincová

Bakalářská práce

Studijní program: Jednooborová psychologie

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Eva Dubovská Ph.D.

Praha 2021

Prague College of Psychosocial Studies

Hekrova 805, 149 00 Praha 4



The Specifics of Pedagogical Work with ADHD Students

Vendula Žovincová

Bachelor Thesis

Study Programme: Psychology

Bachelor Thesis Supervisor: Mgr. Ing. Eva Dubovská Ph.D.

Prague 2021

Čestné prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

.....

Vendula Žovincová

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Ing. Evě Dubovské Ph.D. za inspiraci, podporu a cenné rady a připomínky při zpracování mé bakalářské práce. Děkuji také Cyrilometodějské teologické fakultě za svolení využít data z rozhovorů, výzkumníkům, kteří rozhovory realizovali a participantům, kteří s výzkumem souhlasili. Ráda bych poděkovala své rodině, přáteli, kteří mi byli v tuto dobu oporou.

Anotace

Cílem této bakalářské práce bylo hlubší porozumění specifickým aspektům pedagogické práce s žáky s ADHD. Teoretická práce zahrnuje charakteristiku ADHD a kapitolu věnovanou pedagogické práci. Výzkumné šetření vycházelo z rozhovorů deseti pedagogů, ve kterých pedagogové sdíleli své vlastní zkušenosti s žáky s ADHD. Pozornost byla zaměřena především na aspekty, které pedagogům napomáhají ke kvalitnímu vztahu s žáky s ADHD a vzdělávací proces usnadňují. Data tohoto kvalitativně zaměřeného výzkumu byla získána pomocí polo-strukturovaného rozhovoru a zpracována metodou tematické analýzy.

Klíčová slova

ADHD, hyperkinetická porucha, pedagogická práce, pedagog, vzdělávací proces žáků s ADHD

Abstract

The goal of this Bachelor Thesis was a deeper understanding of the specifics relating to pedagogical work with ADHD students. The theoretical work includes the characteristics of ADHD and a chapter devoted to pedagogical work. The research survey was based on interviews with ten pedagogues. Within these interviews the pedagogues shared their own experiences with ADHD students. The research survey was mainly focused on aspects that help the pedagogues establish a quality relationship with their ADHD students and ease the educational process. The data of this qualitatively focused research were obtained by means of a semi-structured interview and processed by the method of thematic analysis.

Keywords

ADHD, hyperkinetic disorder, pedagogical work, pedagogue, educational process of ADHD students

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Základní charakteristika ADHD	10
1.1 Historie u nás.....	10
1.2 Současná terminologie a klasifikace	11
1.3 Definice ADHD.....	12
1.4 Projevy ADHD	13
1.5 Prevalence, vznik a příčiny ADHD	16
1.6 Komorbidity ADHD.....	17
1.7 Diagnostika ADHD	19
1.8 Průběh a prognóza	22
1.9 Léčba ADHD.....	22
1.9.1 Farmakoterapie.....	22
1.9.2 Psychosociální intervence	23
2 Vzdělávání žáků s ADHD.....	26
2.1 Specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	26
2.2 Pedagogická práce s žáky s ADHD.....	28
2.3 Vzdělávání pedagogů	29
PRAKTICKÁ ČÁST	31
3 Metodika výzkumu	31
3.1 Kvalitativní výzkum	31
3.2 Vlastní předporozumění zkoumanému tématu.....	31
3.3 Výzkumná otázka	32
3.4 Metody.....	32
3.5 Výběr participantů, sběr dat a základní údaje o participantech.....	32
3.6 Etika výzkumu.....	34

3.7	Analýza dat.....	34
4	Výsledky	36
4.1	Nedostatečná připravenost a nízké povědomí o ADHD.....	37
4.2	Cesta k pochopení a toleranci projevů ADHD	39
4.3	Jak být dobrým pedagogem pro žáka s ADHD?	42
4.4	Psychologické aspekty práce s žáky s ADHD.....	45
4.5	Metody a techniky, které pedagogům fungují.....	49
4.6	Odpovědi na výzkumné otázky	53
5	Diskuse.....	55
	ZÁVĚR	57
	POUŽITÁ LITERATURA.....	58

ÚVOD

O problematice ADHD se v dnešní době hovoří spíše v negativním smyslu, někteří lidé stále nevěří, že tato diagnóza opravdu existuje a projevy typické pro ADHD nejsou jen „nedostatečnou a benevolentní výchovou rodičů.“ ADHD je v současnosti nejčastěji diagnostikovaná dětská porucha. Projevy související s diagnózou ADHD jsou při výuce pro pedagoga velmi rušivé faktory, ale přesto je jeho úkolem žákovi s ADHD učební proces co nejvíce ulehčit. Je třeba vyvinout snahu a pomoci žákům s ADHD k úspěšnému zvládnutí vzdělávacího procesu bez zbytečně stresujících překážek. Pedagog je ve vzdělávacím procesu pro žáky klíčovou osobou, na žáky působí přímo, a tak je nutno myslet na to, jakým způsobem na žáka s ADHD působí.

Ve své práci jsem se chtěla věnovat specifickým aspektům pedagogické práce s žáky s ADHD, a to se zaměřením převážně na pozitivní aspekty. Jednalo se o témata jako jsou porozumění diagnóze ADHD a jejím projevům, značné míry jejich tolerance, hlubšímu porozumění žákům s ADHD, vztahu a přístupu k žákům s ADHD, psychologickým aspektům práce s ADHD nebo určitým metodám a technikám, které pedagogům fungují.

K tomu, abych se ve své bakalářské práci věnovala problematice ADHD, mě motivovala účast v projektu INSPIRO (Inspirace v odlišnosti), který probíhal pod Cyrilometodějskou teologickou fakultou v Olomouci. Cílem projektu bylo podpořit, zviditelnit a rozšířit znalosti o inkluzivním vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Rozhovory byly vedené s pedagogy, rodiči dětí s ADHD a s dětmi s ADHD. Vzhledem k tomu, že jsem s výzkumem vypomáhala již od prvního ročníku svého bakalářského studia, bylo mi dovoleno pro svou bakalářskou práci využít data z rozhovorů s pedagogy. Rozhovory byly realizované dle metodologie DIPEX a vedené vyškolenými výzkumníky. K výzkumnému týmu jsem se přidala ve fázi prepisování rozhovorů, poté vypomáhala s kódováním v programu NVIVO 11, s analýzou a poté se závěrečným interpretováním výsledků na webové stránky. Některá témata této problematiky mě zaujala natolik, že jsem jim chtěla porozumět v hlubších souvislostech. Zvolila jsem proto sekundární analýzu dat metodou tematické analýzy.

Účast na výzkumu projektu INSPIRO mě motivovala vyhledávat si v této oblasti i praxe nutné k mému vysokoškolskému studiu. Docházela jsem na dětské terapeutické

skupiny, kde byly děti s ADHD, chodila jsem vypomáhat do předškolního klubu Hyperka pro hyperaktivní děti od věku 2,5 let. Protože kromě studia psychologie působím také jako tenisová trenérka, je jen otázkou času, kdy se se svěřenci s ADHD potkám, a proto spatřuji tuto bakalářskou práci přínosnou i do mého budoucího profesního působení.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části je uvedena základní charakteristika ADHD a kapitola věnovaná pedagogické práci. V teoretické části uvádím poznatky ze současné odborné literatury. Praktická část se skládá z části metodické, kde podrobně popisuji, jak jsem data z rozhovorů s pedagogy zpracovávala a uvádím výsledky na výzkumnou otázku: Jaká jsou specifika pedagogické práce s žáky s ADHD?

TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní charakteristika ADHD

V první kapitole své bakalářské práce se věnuji základní charakteristice poruchy ADHD. V této kapitole uvádím krátkou historii terminologie v České republice a jak se ADHD klasifikuje dle současných systémů. Dále se věnuji definici ADHD, jejím projevům a jejím komorbiditám. Do své práce jsem krátce zahrnula také prevalenci, vznik, průběh a prognózu ADHD. V neposlední řadě popisuji, jak se v současné době ADHD diagnostikuje a léčí.

ADHD je zkratkou anglického termínu Attention Deficit and Hyperactivity Disorder. Do českého jazyka se překládá jako porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. V současnosti je to nejčastěji diagnostikovaná porucha v dětském věku.

1.1 Historie u nás

Prvním pojmem, se kterým jsme se u nás v souvislosti s velmi živými a neklidnými dětmi mohli setkat, byl LDE – lehká dětská encefalopatie. Pojem LDE se u nás začal používat přibližně od padesátých let minulého století. Později se dětem s projevy hyperaktivity a nepozornosti začaly připisovat pojmy LMD – lehká mozková dysfunkce a MMD – malá (minimální) mozková dysfunkce. Tyto termíny se dále podle vyzorovaných projevů rozdělily na syndromy: hyperaktivní (hyperkinetický) a hypoaktivní (hypokinetický) syndrom. Pro živé děti s problémy se soustředit se používal pojem hyperaktivní syndrom. Naopak v případě hypoaktivního syndromu se jednalo o děti, které byly pomalejší v běžném denním i školním prostředí a měly potíže s dostatečným vnímáním reality kolem sebe. Všechny tyto zmíněné pojmy se týkaly pouze dětí. Až v sedmdesátých a osmdesátých letech se tyto projevy začaly připisovat i lidem v dospívajícím a dospělém věku. Pokud se na danou problematiku díváme z pohledu pedagogicko-psychologické terminologie, zařazujeme hyperaktivní a hypoaktivní syndrom do kategorie tzv. specifických (vývojových) poruch chování. Počátkem devadesátých let přestala odborná terminologie s těmito termíny pracovat a začala se spojovat s terminologií v západním světě. (Žáčková & Jucovičová, 2017)

Také Mertin (2004) vnímá posun od interpretování příčiny na základě poškození mozku jedince (lehká dětská encefalopatie) přes interpretaci problémů kvůli neadekvátnímu fungování mozku (lehká mozková dysfunkce).

1.2 Současná terminologie a klasifikace

V současné době existují dva klasifikační systémy, podle kterých se na problematiku ADHD můžeme dívat. V Evropě se řídíme systémem, který nazýváme Mezinárodní klasifikace nemocí a současně se řídíme podle 10. revize (MKN-10). Americkým klasifikačním systémem pro popis duševních poruch je v současnosti Diagnostický statistický manuál duševních nemocí 5. revize (DSM-5)

Podle systému MKN-10 řadíme projevy neklidných, hyperaktivních dětí, které mají problémy s pozorností pod kategorii F90 – Hyperkinetických poruch. MKN-10 tyto projevy popisuje jako kategorii poruch, které mají časný začátek, jedinci s ADHD nejsou v činnostech, kde je vyžadována poznávací schopnost, vytrvalí, mají tendence přebíhat od úkolu k úkolu bez jeho dokončení v souvislosti s dezorganizací, špatnou regulací a nadměrnou aktivitou. Hyperkinetické děti se vyznačují neukázněností, impulzivitou, často se zraní a snadno se zapletou do konfliktů. Ve vztahu k dospělým se objevuje sociální dezinhibice způsobená nedostatečným odstupem a opatrností, mezi vrstevníky nemají moc kamarádů. Často mají porušené poznávací schopnosti, jsou specificky opožděné v motorickém a jazykovém vývoji. Patří mezi ně:

- porucha aktivity a pozornosti,
- hyperkinetická porucha chování,
- jiné hyperkinetické poruchy
- a hyperkinetická porucha NS.

(MKN-10)

Pokud bychom se naopak podívali na problematiku hyperaktivních dětí z pohledu DSM-5 zjistili bychom, že se pro tuto diagnózu používá zkratka ADHD – syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou a spadá pod kategorii neurovývojových poruch. Pro děti nesoustředěné, u kterých se ale problém s hyperaktivitou neobjevuje, používáme dle DSM-5 název ADD (Attention Deficit Disorder). Podle amerického klasifikačního systému ji ale můžeme chápat jako podtyp ADHD. DSM-5 dále popisuje syndrom UADD

(Undifferentiated Attention-Deficit Disorder) – generalizovanou poruchu pozornosti bez hyperaktivity. Ta se objevuje u dětí, u kterých se navíc k výše uvedeným potížím s pozorností projeví i hypoaktivita. Tento termín se u nás však tolik nepoužívá. (Žáčková & Jucovičová, 2017)

Podle DSM-5 dělíme ADHD na tři subtypy, kdy je kritériem míra vyjádření jednotlivých projevů:

- ADHD s převažující poruchou pozornosti,
- ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou
- a kombinovaný typ.

(Čermáková et al., 2020)

Goetz a Uhlíková (2009) však uvádějí, že se míra výskytu jednotlivých projevů může v průběhu života u člověka měnit. Připisovat jedinci jeden typ ADHD s určitým převládajícím projevem a myslet si, že to bude definitivní, by tak bylo mylné. V současnosti se nejčastěji používá pojem ADHD dle DSM-5, se kterým se setkáváme nejen mezi odbornou, ale i laickou veřejností právě díky své rozšířenosti a srozumitelnosti. (Ptáček & Ptáčková, 2018).

1.3 Definice ADHD

Dle DSM-5 je ADHD neurovývojová porucha, kde je základním rysem přetrvávající projev nepozornosti a/nebo hyperaktivity a impulzivity, který narušuje fungování nebo vývoj jedince ve všech oblastech. V dětství se ADHD často překrývá s poruchami, které jsou často považovány za „externalizované poruchy“ jako je porucha opozičního vzdoru a porucha chování. ADHD často přetrvává až do dospělosti, kdy výrazně narušuje sociální, studijní a profesní fungování.

Jak uvádí Čermáková et al. (2020) je „*ADHD dědičný neurovývojový syndrom daný narušeným fungováním v těch oblastí mozku, které souvisejí s plánováním, předvídáním, zaměřením a udržením pozornosti a sebeovládáním*“ (s. 6).

1.4 Projevy ADHD

Nepozornost

Jedním z hlavních projevů poruchy ADHD je jednoznačně nepozornost. S projevy nepozornosti se můžeme setkat ve všech oblastech dětského života a má negativní vliv především ve školním prostředí. (Uta Reimann-Höhn, 2018)

V úvodu této kapitoly definuji pozornost dle autorů Höschla, Libigera a Švestky (2004, s. 306): „*Pozornost je aktivní zaměření našeho vědomí. Je to schopnost zaměřit psychickou aktivitu na určitou činnost, vnímané předměty nebo určitý děj. Pozornost je schopnost zdůraznit závažné podněty a vyloučit nevýznamné. Předpokladem pro dobrou funkci pozornosti je bdělost a jasnost vědomí. Pozornost může pracovat jen za podmínky bdělého vědomí, které je podmíněno dostatečnou aktivitou retikulární formace, tonizujícího kortexu, limbického systému a hypothalamu.*“

Podle DSM-5 se nepozornost a dezorganizace u poruchy ADHD vyznačuje neschopností zůstat u zadaného úkolu. Může se zdát, že děti neposlouchají a ztrácejí věci v situacích, které neodpovídají věku nebo vývojové úrovni.

Také Barkley ve své práci (1998) popisuje projevy nepozornosti. Děti často odchází od nedokončené činnosti, činnosti střídají, nepracují příliš do hloubky, zapomínají na detaily, nejsou schopny vnímat informace k účelnému pracování. Děti mají často problém s činnostmi, při kterých musí být vytrvalé a trpělivé. Potíže s pozorností mají také u hraní her. Z jejich nepozornosti vzniká mnoho chyb, výkony ve školním prostředí bývají nevyrovnané. Obvykle mohou působit nepořádně, neustále věci hledají, zapomínají a ztrácejí. Při rozhovorech s nimi je patrné, že neposlouchají nebo „nevnímají“, co je jim sdělováno. V kognitivní oblasti se nepozornost projevuje nápadnou distraktibilitou, nemožností zaměřit se na důležité informace, neschopností analýzy, syntézy a problémy s psychickými funkcemi, které souvisí s plánováním, realizováním cílevědomých postupů a výkonů, řešením problémům a také redukováním a utlumováním nevhodné aktivity. Úkoly související s těmito exekutivními funkcemi tak často postrádají systematičnost a řád.

Hrdlička a Dudová (2015) projevy nepozornosti ve školním prostředí spojují s nedostatkem motivace a radosti z děláním úkolů. Jedinci s ADHD nemají rádi práci, při níž se nudí, jsou obtížné nebo je jejich vypracování neuspokojuje. Hallowell (2007)

varuje před jednostranným chápáním poruchy pozornosti. Je nutné se na ni dívat i z druhého úhlu pohledu. Pokud jsou děti do daného úkolu velmi zainteresované, pozornost může jít až do extrému, kdy je jedince s ADHD nemožné od zadaného úkolu dostat.

Hyperaktivita

Dalším nápadným znakem ADHD je nepřiměřená aktivita. Hrdlička s Dudovou (2015) popisují, že se jedná o aktivity bez vztahu k řešenému úkolu, které mají zlobivý a rušivý charakter: „*hyperaktivita je nevhodná nebo excesivní aktivita bez vztahu k aktuálnímu úkolu, která je obecně dotěrného nebo zlobivého charakteru. Neklid hyperaktivního dítěte není jen přehnanou aktivitou, ale i vysoce rušivým chováním*“ (s. 360).

Děti jsou aktivní a živé, mají problém sedět v klidu a odpočívat. Pokud jsou nucení k inaktivitě, objevuje se dysforie. Pohyby se obvykle vyznačují nepřesností, zbrklostí a překotností. Děti ve školním věku jsou výrazně aktivní i v situacích, ve kterých je vyžadováno být v klidu. Jejich hyperaktivita však neznamena zvýšení výkonu a dokončení více úkolů, protože jejich aktivita nemá účel. Je náročné je uklidnit, pohybují se při sezení, při hodině nedokážou zůstat u jedné činnosti, neustále mají potřebu se zvedat a pohybovat se po třídě. Jejich projevy jsou také charakteristické hlučností a upovídáním. Ostatní spolužáci nenechají v klidu pracovat. Nemají rády aktivity, při kterých musí pracovat potichu a v klidu. Hyperaktivita se projeví především při úkolech, které se vyznačují nutností sebekontroly chování. Přestože si okolí může myslet, že hyperaktivita poté vede k větší únavě, děti však nechtějí odpočívat a spát a večer mohou mít potíže usnout. Se spolužáky se dostávají do konfliktů a nejsou často oblíbení. Je snadné je vyprovokovat, jejich reakce bývají spojené s agresivním chováním. (Drtílková, 2007)

Impulzivita

Podle Jucovičové (2010) impulzivně jednající děti okamžitě reagují na podněty. Své chování si předem nepromyslí, jednají podle svého prvního uvážení a nedomýšlí situace, které z takového chování mohou nastat. Impulzivita může být často důvodem, že jsou lidé s ADHD sociálně vyloučení. (Reimann-Höhn, 2018)

Drtílková (2007) definuje a popisuje projevy impulzivity takto:

Impulzivita se projevuje jak ve formě symptomatického jednání, tak ve formě kognitivního impulzivního stylu (zbrklé úsudky, překotné rozhodování). Mnoho věcí dělají nahodile, „když je to právě napadne“, postupují spíše chaoticky než plánovaně a systematicky. Mají problém se sebeovládáním, všechno chtějí a dělají „hned – teď“. Nedokážou pozdržet nebo utlumit svou reakci. Pouštějí se zbrkle, bez rozmyšlení do nebezpečných aktivit a hrozí jim proto větší riziko úrazů a nehod. Často mluví bez ohledu na sociální zábrany, přerušují řeč či činnost jiným lidem nebo vyhrknou odpověď na otázky, které ještě nebyly dokončeny, ve škole vykřikují bez přihlášení. (s. 74)

Další projevy ADHD

Dudová s Hrdličkou (2015) uvádějí k projevům nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity další projevy a potíže.

- Problémy v oblasti lidských vztahů – Jedinci s ADHD mívají horší vztah k rodinným členům, jsou neoblíbení u spolužáků, pevné vztahy s kamarády nejsou příliš běžné, později mohou tyto problémy vést k sociální izolaci.
- Horší výkon a prospěch ve školním prostředí – děti s ADHD velmi často nedosahují svému intelektovému potenciálu. Na tom se podílí snížené fungování exekutivních funkcí, často to může způsobit i nesympatie u vyučujících pedagogů.
- Problémy se sebevědomím – z výše uvedených bodů vyplývá, že mohou mít děti s ADHD problémy s nízkým sebevědomím. To může být způsobeno právě neoblíbeností, horšími školními výsledky a opakovanými neúspěchy v životě. Tyto pocity mohou vést k dětské depresi a je proto nutné, aby si jedinci s ADHD prožili i pozitivní pocity.

Pro celkové pochopení však musíme brát v potaz, že výše uvedené projevy chování jsou pouhým výsledkem kombinace základních projevů diagnózy, dalších psychických poruch, které s ADHD souvisí a vlivů okolí, ve kterém jedinec s ADHD vyrůstá a působí. Je tedy důležité, na jaké reakce v okolí jedinec narazí, jak vypadá jeho soužití v rodině nebo se kterými pedagogy se při svém vzdělávání potká. Intenzita projevů ADHD se často mění, proto se děti s ADHD vyznačují nepředvídatelností. Zmíněné výkyvy v chování

mohou v jejich okolí vyvolat až pocity schválnosti a často jsou děti kritizovány. (Goetz & Uhlíková, 2009)

1.5 Prevalence, vznik a příčiny ADHD

Dle posledních studií (Thomas et al., 2015) byla zjištěna celosvětová prevalence ADHD u dětí školního věku a dospívajících do 18 let 7,2 %. Z dřívějších studií bylo známo, že chlapce postihuje ADHD až třikrát obvykleji než dívky. To již není pravdou. Výskyt dívek s ADHD se v současnosti rapidně zvýšil. (Goetz & Uhlíková, 2009). DSM-5 uvádí poměr mezi výskytem u chlapců a dívek. V současnosti je to 2:1.

V české republice je nyní odhadem až 20 000 dětí s ADHD. Mnoho z nich však ADHD nemá diagnostikované, protože lékaře nikdy nenavštívily. V dnešní době stále převládá názor a přesvědčení, že ADHD skutečně není nemoc a neexistuje způsob, jak se jí bránit. (Goetz & Uhlíková, 2009)

Goetz a Uhlíková (2009) popisují jako původce vzniku ADHD hypotézu behaviorální inhibice, která podle jejich slov otevírá dveře k pochopení chování dítěte: *„za ADHD je zodpovědná nedostatečná funkce těch řídicích systémů mozku, které nám umožňují tlumit tendenci neustále reagovat na nové podněty a impulzy a nechávat se jimi unést. Této funkci říkáme behaviorální inhibice a je hlavním předpokladem sebekontroly jedince. Dalo by se tak říct, že ADHD je vývojovou poruchou sebekontroly“* (s. 65).

Ze současných výzkumů na dvojčatech se dospělo k závěru, že u příčiny vzniku ADHD převažuje především genetický faktor (až 80 %). (Goetz & Uhlíková, 2009). V současnosti se uvažuje i o jiných faktorech, které se podílí na vzniku ADHD poruchy, které s genetikou nesouvisí. Jedná se například o konzumování alkoholu a drog matkou v prenatálním období, nestandardní váha po porodu dítěte, drobné poškození mozku, nedostačující primární prostředí nebo vliv nepříjemných osudových situacích v životě. (Hrdlička & Dudová, 2015)

Autoři Goetz a Uhlíková (2009) dále hovoří o důležitosti zajištění adekvátního okysličení mozku. Některé části mozku, jako například bazální ganglia, jsou na okysličení mozku citlivější než jiné části. Nedostatečná funkce bazálních ganglií se projevuje na vzniku ADHD. Z toho vyplývá, že nedostatek kyslíku při vývoji mozku může být rizikovým faktorem pro pozdější rozvoj ADHD. Goetz a Uhlíková ale také hovoří o tom, že se jedná především o dlouhodobý nedostatek okysličení než o krátkodobé události,

například komplikace při porodu. Obvyklá je ale kombinace všech výše zmíněných faktorů, kdy nejde jednoznačně určit, který faktor byl přesnou příčinou vzniku ADHD. (Žáčková & Jucovičová, 2017)

1.6 Komorbidity ADHD

Porucha ADHD je charakterizována především projevy nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity, jak jsem již uvedla výše. Často se však současně s ADHD vyskytují i jiné projevy. Ty mohou být v mnoha případech součástí komorbidních poruch, které mění průběh a výsledné projevy chování jedinců s ADHD. (Spencer, 2006). Dle autorů Dudové a Hrdličky (2015) se komorbidní poruchy projevují až u 70 % dětí s ADHD.

Mezi nejčastější přidružené komorbidní poruchy patří především poruchy školních dovedností, porucha opozičního vzdoru, poruchy chování, úzkost, deprese, tikové poruchy, poruchy spánku, poruchy příjmu potravy, závislostní a rizikové chování. V následujících odstavcích tyto komorbidní poruchy krátce popisují.

Poruchy školních dovedností

Poruchy školních dovedností můžeme pozorovat přibližně u 30 % dětí s ADHD. Mezi ně patří například dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie apod. Tyto poruchy výrazně ovlivňují výkon ve školním prostředí. Velmi úzce souvisí se špatnými výsledky a negativním hodnocením jedinců s ADHD. Práce s projevy ADHD není důležitá jen pro zvládnutí jeho projevů, ale také přínosná pro zmírnění projevů zmiňovaných poruch. (Goetz & Uhlíková, 2009)

Porucha opozičního vzdoru

Porucha opozičního vzdoru se vyskytuje až u 40 % dětí s ADHD. Tyto děti se v anglickém jazyce nazývají „no-children“. Děti s poruchou opozičního vzdoru mají velké problémy s autoritou, dospělými a pedagogy, často se hádají, aktivně porušují stanovená pravidla. Děti jsou častěji podrážděné. (Goetz & Uhlíková, 2009)

Poruchy chování

Někdy se mohou u dětí s ADHD vyskytovat poruchy závažnějšího charakteru, než je výše uvedená porucha opozičního vzdoru. Takové poruchy nazýváme poruchy chování. Ty se vyskytují zhruba u 14 % dětí s ADHD. Oproti opozičnímu vzdoru se projevy poruch chování objevují později, spíše v dospívajícím období. Hlavními

projevy jsou: neúcta a nezájem o druhé, útky z domova, destrukce vůči majetku druhým, ubližování šikanou či výhrůzkami. V horších případech se toto chování nemusí objevovat ve vztahu k druhým, ale ve vztahu k sobě a vztahuje se k samotnému vývoji osobnosti. (Goetz & Uhlíková, 2009)

Úzkost

Úzkost se může vyskytovat současně s diagnózou ADHD, nebo může být až následkem pocitů neúspěchu díky projevům ADHD. Úzkostní jedinci se nadměrně obávají, necítí se být v bezpečném prostředí, jsou nervózní. Jejich úzkostné prožívání nevzniká z reálného podnětu a není v dané situaci adekvátní. Tyto úzkostné projevy blokují jedince s ADHD při běžném chování. Pokud se úzkostné chování vyskytuje u jedinců s ADHD, může se vztahovat k zadanému úkolu či v kontextu, ze kterého cítí jedinci s ADHD ohrožení. (Čermáková et al., 2020)

Deprese

Děti s depresí mohou delší dobu prožívat nadmíru smutku, nejsou schopni prožívat radost, mohou se často cítit unavení a tělesně slabí, mohou mít problémy s usínáním, a naopak potřebu spát přes den, strachují se z budoucnosti a nemají chuť k jídlu. Pokud má depresi jedinec s ADHD, je vyšší pravděpodobnost podlehnouti frustraci, je u nich zvýšená citlivost na selhání, bojí se neúspěchu a obtížných úkolů kvůli selhání. (Čermáková et al., 2020) Úzkostné stavy mohou postihnout až 30 % dětí ve školním věku. U dětí s ADHD ve školním věku se deprese vyskytuje u 4 %, s dospíváním se procenta výrazně zvyšují. (Goetz & Uhlíková, 2009)

Tikové poruchy

Jedinci postižení tikovou poruchou zažívají nechtěné a rychle se opakující pohyby nebo vokalizace. U jedinců s ADHD se může tiková porucha vyskytovat až u 10 %. Tikové pohyby jsou vázány obvykle k určitým situacím. (Goetz & Uhlíková, 2009)

Poruchy spánku

Další přidruženou poruchou k diagnóze ADHD bývá často porucha spánku. Děti s ADHD si mnohem častěji prožívají noční můry, jsou náměsíční, mají problémy s noční enurézou, mluví ze spánku. (Goetz & Uhlíková, 2009) Ve studii Příhodové s Nevšimalovou (2006) bylo prokázáno, že jedinci s ADHD jsou při spánku více

pohybově aktivní a přes den se jim chce více spát. U jedinců s ADHD se také častěji vyskytuje syndrom neklidných nohou a periodické pohyby končetinami.

Poruchy příjmu potravy

V současných studiích se můžeme dočíst o vztahu ADHD a poruchách příjmu potravy. U obou poruch se vyskytuje impulzivní chování, které vede k rychlým závěrům, týkající se především rozhodování o jídle. Porucha příjmu potravy spojená s ADHD se vyskytuje více u žen. (Čermáková et al., 2020)

Závislosti a rizikové chování

Jedinci s ADHD mají problém se sebekontrolou nebo přílišnou impulzivitou, a to může v některých případech vést k vyššímu výskytu závislostního chování (užívání alkoholu či marihuany nebo například hráčství), k nebezpečnějšímu chování při řízení dopravních prostředků nebo k promiskuitnímu chování v pozdějším věku. (Čermáková et al., 2020)

1.7 Diagnostika ADHD

O diagnóze ADHD podle Reimann-Höhn (2018) můžeme hovořit, jakmile její projevy narušují fungování v běžném životě, kdy není možné identifikovat jinou příčinu a tyto projevy způsobují jedinci nepříjemné psychické prožívání. Dotyčné dítě by mělo diagnózu s projevy ADHD obdržet od odborníků, a to od dětského psychiatra, neurologa nebo klinického psychologa. (Čermáková et al., 2020)

K určení správné diagnózy je zapotřebí vytvořit dočasný multidisciplinární tým odborníků (psychiatr, neurolog, psycholog, učitel), který pomůže odborníkovi určujícímu diagnózu získat veškeré informace potřebné k získání komplexního obrazu příznaků dítěte a je tak schopen diagnózu spolehlivě určit. (Goetz & Uhlíková, 2009)

Diagnostická kritéria podle DSM-5 zahrnují tyto příznaky:

1. Nepozornost: Šest (nebo více) z následujících příznaků přetrvává minimálně 6 měsíců v míře, která není v souladu s vývojovou úrovní a která má negativní dopad přímo na sociální a studijní či pracovní činnost:

Je třeba zdůraznit, že příznaky nejsou pouze projevem opozičního chování, vzdoru, nepřátelství nebo nepochopení úkolů nebo pokynů. Pro starší dospívající a dospělé (ve věku 17 let a starší) je vyžadováno alespoň pět příznaků.

- a. Často nedokáže věnovat pozornost detailům nebo dělá nedbalostní chyby ve škole, v práci nebo při jiných činnostech.
- b. Často má potíže s udržením pozornosti při úkolech nebo při hraní her.
- c. Často to vypadá, že neposlouchají, když se na ně mluví přímo.
- d. Často nedodrží pokyny a nedokončí školní práci, domácí práce nebo povinnosti v práci.
- e. Často má potíže s organizací úkolů a činností.
- f. Často se vyhýbá, nelíbí se mu nebo se zdráhá zapojit se do úkolů, které vyžadují trvalé duševní úsilí.
- g. Často ztrácí věci nezbytné pro úkoly nebo činnosti.
- h. Často je snadno rozptýlen cizími podněty.
- i. Často zapomíná na každodenní činnosti.

2. Hyperaktivita a impulzivita: Šest (nebo více) z následujících příznaků přetrvávalo po dobu nejméně 6 měsíců v míře, která není v souladu s vývojovou úrovní, a to negativně přímo ovlivňuje sociální a studijní či pracovní činnosti:

I zde musí platit, že příznaky nejsou pouhým projevem opozičního chování, vzdoru, nepřátelství nebo nepochopení úkolů nebo pokynů. Stejně tak pro starší dospívající a dospělé je vyžadováno alespoň pět příznaků.

- a. Často vrtí rukama nebo nohama nebo klepe na sedadle.
- b. Často opouští sedadlo v situacích, kdy se očekává, že bude sedět.
- c. Často pobíhají nebo lezou do výšky v situacích, kdy je to nevhodné.
- d. Často si není schopen hrát tiše nebo se věnovat volnočasovým aktivitám.
- e. Je často „na cestách“, chová se, jako by „bylo poháněno motorem“.
- f. Často mluví přehnaně.
- g. Před zodpovězením otázky často vyhrknou odpověď.
- h. Často má potíže s čekáním.
- i. Často vyrušují ostatní.

(DSM-5)

Podle výše uvedených DSM-5 kritérií, které musí pacient splňovat, jsme schopni stanovit diagnózu ADHD. Dle DSM-5 bereme v úvahu možné změny projevů ADHD v různém období a dělíme je dle současně převládajících na:

- Kombinovaná porucha, pokud jsou kritéria pro nepozornost i hyperaktivitu a impulzivitu naplněna po dobu uplynulých 6 měsíců.
- Porucha s převahou nepozornosti (ADD), pokud je v průběhu předchozích 6 měsíců naplněno kritérium nepozornosti.
- Porucha s převahou hyperaktivity a impulzivity, pokud je v průběhu předchozích 6 měsíců naplněno kritérium hyperaktivity a impulzivity.

(Čermáková et al., 2020)

Při diagnostice se také musí definovat částečná remise a to pokud: v posledních 6 měsících nebyla splněna všechna kritéria, ale dříve tomu tak bylo a příznaky stále vedou ke zhoršení v sociálním, studijním a pracovním fungování. (DSM-5)

Dále se také musí uvést stupeň závažnosti a to:

- Mírný: kdy se jedná o příznaky, které vedou k drobnému narušení fungování v sociálním, studijním nebo pracovním prostředí.
- Střední: kdy se jedná o příznaky, které určujeme do kategorie mezi „mírné“ a „závažné“.
- Závažný: kdy se jedná o závažné příznaky, které výrazně narušují sociální, studijní nebo pracovní život.

(DSM-5)

Nejčastější typ, který je dětem s projevy ADHD diagnostikován je typ kombinovaný, se kterým se setkáváme až u 60 % jedinců s ADHD. Druhým nejvíce zastoupeným typem je s 30 % typ s převažující poruchou pozornosti a nejméně častý je typ převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou, kdy tento typ postihuje pouze 10 % dětí s diagnózou ADHD. (Žáčková & Jucovičová, 2017)

Je také důležité zmínit, proč se v České republice přikláníme k DSM-5 a termínu ADHD, přestože máme v Evropě klasifikační systém MKN-10. Pro tyto projevy je v MKN-10 vymezena kategorie hyperkinetických poruch, její kritéria jsou ale poněkud

užší, proto nemohou být dle MKN-10 někteří jedinci diagnostikováni, a tak nemají nárok na léčbu. (Goetz & Uhlíková, 2009)

1.8 Průběh a prognóza

Základní otázkou je, jestli je ADHD vůbec vyléčitelné. Podle současného bádání se porucha ADHD kompletně vyléčit nedá. (Reimann-Höhn, 2018) Podle dnešních údajů se ADHD rozvine u 75 % dětí až do věku dospívajícího a celkově 60 % ADHD dětí se s projevy ADHD potýká i v dospělosti. Existují rizikové faktory, které přetrvání ADHD do dospělosti napomáhají, například výskyt ADHD v rodině, psychosociální nepříznivé okolnosti a přidružené poruchy nálad, chování nebo úzkostné poruchy. Ve vyšším věku pak projevy nepozornosti převyšují projevy hyperaktivity a impulzivity. (Hrdlička & Dudová, 2015)

1.9 Léčba ADHD

Pro správné stanovení léčebného plánu je zapotřebí dítě nejprve komplexně vyšetřit. K tomu je nezbytné spojit se s rodinou dítěte. Dalším klíčem k úspěšnému stanovení léčby je zmapování situace dítěte ve škole. Je nezbytné zjistit, jak závažné jsou projevy při fungování dítěte ve školním prostředí a v jakých situacích se přesně jednotlivé projevy vyskytují nebo kde se nevyskytují v žádné míře. Je třeba také zjistit, jestli se u dítěte s ADHD nevyskytují žádné jiné přidružené poruchy jako jsou například poruchy školních dovedností, poruchy chování nebo emocí. (Barker, 2007)

O důležitosti pohovořit s vyučujícím pedagogem dotyčného žáka o projevech ve škole hovoří i autoři Hrdlička a Dudová (2015). K tomu mohou pomoci všeobecné školní dotazníky nebo specifické dotazníky zaměřené na ADHD, které mohou pedagogové vyplnit. Goetz a Uhlíková (2009) hovoří o vytvoření „terapeutické aliance“, do které patří všichni lidé z okolí jedince s ADHD (rodiče, kamarádi, sourozenci, trenéři...). V zájmu jedince s ADHD je třeba, aby se na komplexní léčbě podíleli všichni společně.

1.9.1 Farmakoterapie

Zvolení farmakoterapie jako léčby ADHD je v současnosti velmi diskutované téma. Rozhodnutí, zda jít touto cestou je především na rodičích a je třeba zvážit všechny možnosti s odborníky. (Reimann-Höhn, 2018)

Pokud se po konzultaci s odborníkem rodič rozhodne pro medikaci, existují v současnosti čtyři typy medikace, jsou to léky:

- Stimulancia (například Ritalin nebo Concerta), které působí na dopaminový systém. Účinnou látkou je zde methylfenidát, který působí na zvýšení pozornosti. U léků obsahující methylfenidát je výhodou rychlý nástup, avšak nutnost častějšího dávkování.
- Nestimulační látky Atomoxetin (například Strattera), které ovlivňují metabolismus noradrenalinu. Atomoxetin se podává jednou denně, zlepšení se většinou projeví až po 4 týdnech.
- Dalším typem léků určeným k léčbě ADHD mohou být antidepresiva, která působí na neurotransmitterové systémy. Léčba antidepresivy se stanovuje až v případě, kdy nebyla úspěšná první ani druhá varianta typu medikace.
- Pokud nezabírá ani jeden druh léku z předchozích uvedených, jsou v rezervě ještě neuroleptika. Tyto léky však nezlepšují kognitivní výkon.

(Hrdlička & Dudová, 2015)

Výše uvedené typy léků se používají na ty části mozku, kde se může projevit snížené fungování způsobené právě ADHD. To popírá názor laické veřejnosti, že medikace určená k léčbě ADHD způsobuje utlumení dítěte. Tyto léky naopak fungování částí mozku podporují. U dětí, které jsou léčeny farmakoterapeuticky, dochází až u 60-80 % ke zmírnění projevů. (Goetz & Uhlíková, 2009)

1.9.2 Psychosociální intervence

Základním cílem psychosociální intervence není upravit chování dítěte, ale nejdříve je třeba zaměřit se na změnu podmínek v okolí, ve kterém dítě funguje, aby se zvýšila šance na vymizení spouštěcích mechanismů. Reeducace musí být zaměřena na změnu životního stylu a prostředí, ve kterém dítě žije. Chování dítěte je totiž pouhým výsledkem osobnostních charakteristik a získaných vzorců chování a odpovědí na podněty z prostředí. (Zelinková, 2015)

Edukace rodičů

V této oblasti je zapotřebí snaha o nápravu vztahu mezi dítětem a rodiči. Je důležité vytvořit mezi nimi podporující, kladný vztah. Rodiče je nutno informovat nejen

o diagnóze ADHD, ale také o léčebném plánu a výchově dítěte s ADHD. Rodič by měl mít základní povědomí o samotných projevech, ale také o možné prognóze diagnózy. Rodičům by se mělo vysvětlit, jak funguje síť odborníků (dětský psychiatr, psycholog, neurolog, pedagogicko-psychologická poradna) a měli by dostat dostatek informací o průběhu léčby. Je třeba je informovat i o možných mýtech, které se k léčbě ADHD vztahují. (Hrdlička & Dudová, 2015)

Struktura a řád

Děti s ADHD potřebují specifické výchovné postupy. Je pro ně důležitější, aby vyrůstaly v podporujícím, bezpečném prostředí s nejlepšími možnými podmínkami ke kvalitnímu rozvoji. Měly by mít jasně dané hranice, co si mohou dovolit. To vše by měly ale děti s ADHD chápat a být s tím srozuměny. Díky pravidelnému, strukturovanému režimu dne jsou jedinci s ADHD schopni projevy zvládat. Je důležité, aby dobré chování bylo odměňováno, ale je třeba odměňovat i snahu o plnění pravidel a úkolů, pokud se zrovna nezadaří. Děti s ADHD potřebují k výchově jisté pomůcky. Nápomocné mohou být třeba žetony a odměňovací systém, kartičky napomáhající k zorientování v jejich chaotickém světě. Komunikace s dítětem by měla být srozumitelná a jednoznačná, strategie výchovy by se neměla měnit. (Hrdlička & Dudová, 2015)

Psychoterapie

Nejúčinnějším psychoterapeutickým směrem u jedinců s ADHD se osvědčuje kognitivně-behaviorální terapie (KBT). Učí klienty rozpoznat své myšlení a jednání, podrobně si ho rozebrat a následně své myšlení a chování pozměnit k přijatelnějšímu způsobu pro všechny zapojené strany. Pro úspěšné zvládnutí ADHD diagnózy je zapotřebí pracovat s celou rodinou, případně edukovat i pedagogy. (Goetz & Uhlíková, 2009)

Při terapeutické práci s dětskými klienty ADHD, kdy ADHD projevy zasahují do výukového procesu dítěte, se doporučuje kontakt i s učiteli, kteří žáka vedli dříve nebo jsou jeho současnými pedagogy. Například krátký rozhovor přes telefon může posloužit jako zásobárna informací o fungování mladého klienta ve školním prostředí. Pedagog může ohodnotit svého žáka i formálním způsobem, pomocí škál posuzujících chování.

Pedagogové jsou obvykle více objektivními posuzovateli než rodiče a mohou dítě porovnat s jeho vrstevníky. (Bremsová, 2018)

2 Vzdělávání žáků s ADHD

Jak jsem v předchozí kapitole uvedla, projevy ADHD narušují veškeré oblasti fungování dítěte, a to především oblast školní. Proto je při práci s dítětem velmi důležitý přístup rodiny i pedagogů. Měla by fungovat spolupráce všech lidí, které má dítě ve svém okolí, ať už se jedná o rodiče, širší rodinu, pedagogy, trenéry nebo jiné odborníky. Výchova a výuka dítěte se specifickou poruchou chování (mezi které patří i ADHD) je složitá, únavná a rodiče či pedagogové mohou mít pocit, že je situace až nezvladatelná. V dnešní době je mnoho studií o ADHD a její přítomnost je natolik prokazatelná, i přesto se mohou děti s ADHD a jejich rodiče potkat ve školním prostředí s nepochopením, kritikou, odsuzováním a trestáním za projevy ADHD, za které žáci nemohou. (Jucovičová & Žáčková, 2010)

Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se může v současné době uskutečňovat několika způsoby. Může být zcela separátní, ve specializovaných třídách, částečně integrovaná s podporou speciálně pedagogické terapie nebo ve formě úplné integrace žáka v běžné třídě. (Kocurová, 2001)

2.1 Specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáci s ADHD jednoznačně spadají pod žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto je nutné vymezit si pojmy inkluze, integrace a také zaměřit pozornost na stanovení individuálních vzdělávacích plánů. Dle současného školského zákona § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. školského zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami definujeme žáka se speciálními vzdělávacími potřebami takto:

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Podle § 16 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. školského zákona by se žákům se specifickými vzdělávacími potřebami mělo dostat poradenské pomoci školského zařízení, měly by se upravit možnosti vyučování a hodnocení, výuka by měla probíhat dle individuálního vzdělávacího plánu, měl by se zvážit jiný způsob přijímacích a závěrečných zkoušek, žáci by měli mít možnost využívat při výuce kompenzační a speciální vyučovací pomůcky, měli by mít k dispozici asistenta pedagoga či dalšího pedagoga a výuka by měla být uskutečňována ve speciálně upravených prostorech.

Inkluze a integrace

Bartoňová (2005) uvádí, že pojem inkluze se využívá od roku 1994, po konání konference v Salamance. Vítková s Bartoňovou (2016) uvádí definici inkluze: „*inkluze jako pedagogický koncept je určený k tomu, aby byla poznána a odstraněna diskriminace a znevýhodnění žáků ve škole a ve vyučování. Především jsou při tom brána na zřetel taková znevýhodnění žáků, která se nacházejí v kontextu diference sociální dimenze, jako je pohlaví, etnicita, inteligence a socio-kulturní původ – tedy to, co souvisí s rozdíly žáků. Jedná se o významnou sociální kategorii ve škole*“ (s. 313).

Toto definování inkluze doplňují definicí integrace od Vágnerové (1997) kdy, „*integrace je určitým, kvalitativně vyšším stupněm adaptace. Lze ji chápat jako takové začlenění odlišného jedince do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se jí přijat a sám se s ní identifikuje. Integrace je vždycky dvoustranný proces, v němž hraje svou roli jedinec i společnost*“ (s. 166).

Inkluze by měla v ideálním případě vést k integraci. Za cíl inkluze tedy můžeme považovat kompletní splynutí jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami s prostředím a odmítání etiketování těchto žáků. Myšlenkou inkluze je do budoucna rozpuštění speciální pedagogiky a speciálních zařízení. (Bartoňová, 2005)

Individuální vzdělávací plán

V další kapitole se věnuji individuálnímu vzdělávacímu plánu. Kapitulu uvádím jeho definicí dle Zelinkové (2011): „*individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci,*

vedením školy, žákem a jeho rodiči, pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra“ (s. 172).

Díky individuálnímu vzdělávacímu plánu má žák na zadané úkoly a učební osnovy individuální tempo a prostor, nemusí se stresovat z neustálého srovnávání se se spolužáky. Může posloužit také jako motivace, a to ze dvou důvodů. Zaprvé žák se již nemusí srovnávat s ostatními a práci tak nevykonává pod stresem. Zadruhé žák cítí v učiteli podporu a vidí příležitost, jak se zlepšit. Individuální vzdělávací plán neznamená hledání úlev, ale možnost najít optimální úroveň, která bude žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami sedět. Může být nápomocný i pro pedagoga, který může přizpůsobit vyučování a následné hodnocení. Do vzdělávacího procesu se díky němu mohou zapojit i rodiče či zákonní zástupci, kteří se tak podílejí na výsledcích integrovaného žáka. Důležité je také zmínit, že žák již není pasivním objektem pedagoga a rodičů, ale při výuce přebírá aktivní roli. (Zelinková, 2011)

2.2 Pedagogická práce s žáky s ADHD

Pedagogická práce učitelů si klade čtyři velké obecné cíle: učit se poznávat, učit se žít, učit se jednat a učit se být. (Vašutová, 2007) Kvalitní, schopný pedagog je pro žáka s ADHD nezbytnou součástí k úspěšnému zvládnutí vzdělávacího procesu. Ideální pedagog by měl v učebním a vzdělávacím procesu při vyučování žáka motivovat a podporovat.

Hlavní náplní učitelské práce je výchova a vzdělávání žáků. Hlavním úkolem pedagoga je pomocí vyučovací činnosti zprostředkovat žákům učivo. Učitel by měl všemi didaktickými prostředky působit na žáka v organizované formě (vyučování) a podporovat ho v učebním procesu a formovat jeho osobnost v kognitivní, sociálně afektivní a senzomotorické oblasti. Učitel by měl systematicky a promyšleně přenést své poznatky do učebního procesu, srozumitelně žákům vyučovanou látku vysvětlit, řídit učební činnosti žáků, hodnotit výkony a výsledky učebního procesu, adekvátně zvládat sebereflexi a neustále prověřovat zvolené vyučovací strategie. Vyučovací činnost tedy tvoří tři fáze: projektování, interakci žáka a učitele a hodnocení. (Vašutová, 2007) Učitelé jsou tak klíčovými aktéry procesu vzdělávání, jelikož působí na žáky přímo.

Pro utváření profesních dovedností a adaptace na povolání je klíčový první rok učitelovy práce. V tomto období začínající učitel může zažít „profesní náraz“, kdy

zjišťuje, že není dostatečně připraven na vše, co je od něj vyžadováno. (Průcha, 2002)
U začínajících učitelů se často setkáváme s obtížemi při práci s žáky se špatným prospěchem, mají problém udržet při výuce kázeň, potíže mají také s udržením pozornosti žáků. (Šimoník, 1995)

Asi po pěti a více letech praxe se dle Průchy (2002) z učitele stává „zkušený profesionál“. V tomto období je nejvhodnější se dále vzdělávat a účastnit edukačních procesů ve škole. Zkušený profesionál tak může být vzorem pro jiné začínající učitele.

V závěrečné fázi učitelské kariéry se můžeme u učitelů setkat se „syndromem vyhasínání“. Profesionál se již tolik nezajímá o svou práci, je vyčerpaný, není si tak jistý ve spolupráci s rodiči, prožívá zklamání z vlastní profesionální úspěšnosti, nemá motivaci se dále vzdělávat a cítí odpor k pedagogickým zlepšení. (Průcha, 2002)

Abychom mohli dosáhnout dobrých učebních výsledků s žáky s ADHD je nutné vzdělávací proces zakládat na stručnosti, pestrosti a struktuře. Pro kvalitní vzdělávací proces je třeba, aby učitel poznal žáka, kterého učí. K tomu musí znát široký repertoár výukových strategií, které může použít na jedinečnost každého žáka. Pedagogická práce nespočívá pouze v práci s žákem. Učitel by měl být odborným rádcem rodičů a společnými silami by měli zjistit vhodný učební styl pro daného žáka. (Vítková & Bartoňová, 2016)

2.3 Vzdělávání pedagogů

Průcha (2002) popisuje dva systémy přípravného vzdělávání pedagogů. Jedná se o model:

- souběžný, při kterém pedagogové studují teoretické předměty všech pedagogických disciplín a zároveň předmět, který by chtěli vyučovat, a přitom se současně účastní praktického výcviku ve školách. Tento model je běžný i v České republice, kde se studenti pedagogických fakult v závěrečných ročnících teoretického studia zúčastňují také praxí ve školách.
- Následný, kdy budoucí učitelé nejprve studují svůj obor a poté se speciálně připravují na profesi učitele v pedagogickém studiu. Obě tyto složky jsou tak odděleně.

Profesní kompetence učitele

K efektivnímu vyučovacímu procesu nepochybně patří profesní kompetence učitele. S pojmem kompetence se můžeme také setkat v souvislosti se způsobilostí, schopností, dovednostmi, příslušností nebo pravomocí. Pokud se však budeme zajímat o kompetence v souvislosti s učitelskou praxí, nabývá pojem kompetence ještě jiných rozměrů. Profesní kompetence si tedy můžeme definovat jako určité odborné předpoklady, které jsou požadovány pro kvalitní a zdárný výkon učitelské profese. Na začátku profesní kariéry se nejdříve utvoří nezbytné jádro a poté se vyvíjí získáváním zkušeností a dalším sebevzděláváním. V souvislosti s přípravným vzděláváním se můžeme bavit o komponentách všeobecného vzdělávacího rázu, pedagogicko-psychologického rázu a předmětového oborového rázu. Předmětová komponenta si zakládá na hlubším porozumění vyučovanému oboru, všeobecně vzdělávací komponenta je pro začínajícího pedagoga nezbytná, protože obsahuje dimenzi porozumění žákům, empatii, spravedlivost, emocionalitu a komunikační dovednosti a pedagogicko-psychologická komponenta již zahrnuje samotné výchovné a vzdělávací postupy pedagoga. (Vašutová, 2007) Průcha (2015) k výše uvedeným komponentám přidává také čtvrtou – praktickou, kde se jedná o nácvik profesních dovedností. Také popisuje současný problém, že je i nadále velmi obtížné vyrovnat podíl teoretické výuky a praktické výuky. To popisovali ve své práci Mareš a Beran (1995).

Další vzdělávání

Další vzdělávání pedagogů je nepochybně důležitou součástí pedagogické práce s žáky. Učitel by měl mít motivaci se nadále sebevzdělávat. Další vzdělávání má vliv na zkvalitnění učitelských sborů a zvyšování profesních schopností učitelů. Pedagogové si prohlubují své poznatky a zlepšují se v oblasti, jak správně žáky učit. (Vašutová, 2007)

Lazarová (2006) popisuje mnoho forem pro další vzdělávání pedagogů. Jedná se o samostatné studování textů a jiných dokumentů z internetových zdrojů, diskusní fóra, vzdělávání v rámci e-learningu, návštěvy škol v jiných zemích včetně výměnných pobytů a také aktivity zprostředkované školou (výzkumná činnost, projekty, supervize, teambuildingové aktivity s cílem kladeným na rozvoj pracovního týmu).

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Metodika výzkumu

V této kapitole představuji svou výzkumnou otázku, dále bych krátce uvedla metodologii DIPEX, podle které se orientoval výběr vzorku, sběr dat a byly realizovány a přepisovány rozhovory. Popisuji demografii participantů, proces výběru participantů a sběr dat, teorii tematické analýzy, způsob analyzování dat touto metodou a etiku výzkumu.

3.1 Kvalitativní výzkum

Pro praktickou část této bakalářské práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, protože tato metoda poskytuje výzkumníkovi prozkoumání dané problematiky do hloubky a umožňuje získat větší porozumění.

3.2 Vlastní předporozumění zkoumanému tématu

S problematikou ADHD jsem se seznámila díky projektu INSPIRO realizovaným pod Cyrilometodějskou teologickou fakultou. Daná problematika mě zaujala natolik, že jsem si vybírala praxe v tomto oboru. Docházela jsem na dětské terapeutické skupiny, kde jsem se s dětmi s ADHD mohla setkat, chodila jsem vypomáhat do předškolního klubu Hyperka pro hyperaktivní děti od věku 2,5 let. Protože se věnuji tenisovému trénování, do budoucna počítám s tím, že se s žáky s ADHD budu potkávat na tenisových kurtech. Ponořit se tak do pedagogické práce s takovými žáky bylo pro mě zajímavé, zároveň jsem to chápala jako přínosné do mé budoucí praxe tenisového trenéra.

Vzhledem k tomu, že jsem s daty pracovala již před zpracováváním bakalářské práce a byla jsem naučená pracovat s metodou DIPEX v kódovacím souboru NVIVO 11, musela jsem dané zkušenosti dát stranou a na soubor dat se podívat znovu s čistou hlavou. Ve své práci jsem se chtěla věnovat především pozitivním aspektům pedagogické práce s žáky s ADHD, a to především porozumění diagnóze ADHD a jejím projevům, určité míry jejich tolerance, vztahu a přístupu k žákům s ADHD, psychologickým aspektům pedagogické práce s žáky s ADHD nebo určitým metodám a technikám, které pedagogům fungují.

3.3 Výzkumná otázka

Po dvou letech účasti na výzkumném projektu INSPIRO pod Cyrilometodějskou teologickou fakultou jsem se rozhodla prozkoumat některé jevy ještě do hlubších souvislostí. Zároveň považuji za výhodné podrobné seznámení s rozhovory, protože jsem s nimi pracovala již od prvního ročníku svého bakalářského studia. Zaujala mě ta část rozhovorů, kde pedagogové hovořili o různých přístupech k žákům a jaké metody či techniky jim s vyučováním žáků s ADHD pomáhaly. Moji výzkumnou otázkou tak bylo:

Jaká jsou specifika pedagogické práce s žáky s ADHD?

Později se z mé hlavní výzkumné otázky ještě vynořila podotázka:

Jaké jsou pozitivní aspekty pedagogické práce, které ulehčují vzdělávací proces žáků s ADHD?

3.4 Metody

K analyzování dat k této bakalářské práci jsem zvolila metodu tematické analýzy. Byla jsem však inspirována i metodologií DIPEX. Metodologie DIPEX (Database of Individual Patient Experiences) pochází z univerzity z Oxfordu a jejím hlavním cílem je prostřednictvím výzkumných projektů porozumět zkušenostem participantů s různými psychickými i fyzickými onemocněními. Výsledky výzkumů jsou v závěrečné fázi zpřístupněny široké veřejnosti prostřednictvím webových stránek. To pomáhá lidem se stejnými psychickými či fyzickými onemocněními nahlédnout do životů jiných lidí s podobným osudem a zorientovat se tak ve způsobech, jak své onemocnění zvládat lépe. Informace, které jsou zpřístupněny na webových stránkách se týkají všech oblastí života, o kterých participanti hovořili. V DIPEX metodě jde především o sdílení svých zkušeností s jinými lidmi, kteří se nachází v podobné životní situaci. Webové stránky mohou být prospěšné i pro odborníky, kteří se práci s různými typy onemocnění věnují. (Herxheimer et al., 2000) V České republice je metoda DIPEX využívána v rámci Institutu sociálního zdraví Univerzity Palackého v Olomouci.

3.5 Výběr participantů, sběr dat a základní údaje o participantech

V následující tabulce uvádím demografické údaje participantů, kteří se podíleli na výzkumu. Jednalo se o pět žen a pět mužů s různými zkušenostmi s pedagogickou

prací s žáky s ADHD. Demografická tabulka obsahuje jméno, pohlaví a věk participanta a jeho zaměstnání v době výzkumu. Jména jsou pro zachování anonymity vymyšlená.

Tabulka č. 1: Demografická tabulka participantů

Jméno	Pohlaví	Věk	Zaměstnání
Marie	Žena	45	Asistentka pedagoga
Anna	Žena	47	Ředitelka ZŠ
Josef	Muž	32	Učitel ZŠ a tenisový trenér
Lucie	Žena	55	Speciální pedagožka
Petr	Muž	52	Pedagog, psycholog, školitel
Aneta	Žena	53	Učitelka ZŠ
Karolína	Žena	44	Ředitelka gymnázia
Radim	Muž	48	Vychovatel v dětském domově
Marek	Muž	39	Vychovatel, asistent pedagoga
Jakub	Muž	31	Tenisový trenér

Potencionální participantů se k výzkumu hlásili prostřednictvím inzercí v periodikách časopisů nebo byli vybráni metodou snowball realizovanou přes členy poradního panelu, který tvořili odborníci z oboru (lékaři, psychologové, sociální pracovníci, učitelé, speciální pedagogové a pracovníci komunitních center). Snahou bylo, aby bylo dosaženo maximální variability vzorku. To napomáhalo popsání bohatých a rozmanitých zkušeností. Participantů byli kontaktováni telefonicky nebo emailem. Participantům byl vysvětlen účel a povaha výzkumu, byli seznámeni s etickými pravidly včetně ochrany osobních údajů. Když participantů souhlasili s účastí na výzkumu, proběhlo zorganizování rozhovorů. Rozhovory probíhaly většinou v pracovním či domácím prostředí participantů, musely se však zajistit kvalitní podmínky pro rozhovor (v místnosti musel být klid, participanta nesměla vyrušovat přítomnost jiné osoby apod.) Rozhovory vedli zkušení výzkumníci vyškolení DIPEX metodologií. Nejkratší rozhovor trval 40 minut a nejdelší 1 hodinu 27 minut. Rozhovory byly zaznamenávány do video a audio formátu a poté přepsány. Veškerý postup byl kontrolován v souladu s metodologií DIPEX. V závěrečné fázi byly rozhovory anonymizovány.

Rozhovory byly realizovány na základě polo-strukturovaného scénáře rozhovoru, kdy hlavními oblastmi byly: (a) narativní část vyprávění o zkušenostech s žáky s ADHD, (b) pedagogická práce s žáky, (c) projevy chování žáka s ADHD ve školním prostředí, (d) vztah pedagoga a žáka, (e) profesní připravenost, (f) zvládání pedagoga, (g) třídní kolektiv, (h) spolupráce s rodiči, (ch) kolegové a škola, (i) medikace žáků s ADHD a (j) spirituální aspekty.

3.6 Etika výzkumu

Výzkum probíhal dle etických pravidel a standardů metodologie DIPEX. Postup byl schválen etickou komisí Institutu sociálního zdraví v Olomouci, Cyrilometodějské teologické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, číslo komise (2018/01). Všichni výzkumníci byli vyškoleni etickým pravidlům výzkumu. Participanti byli informováni o svých právech, podepsali informovaný souhlas o zpracování osobních údajů, pořízení záznamu, jeho zpracováním a využití pro výzkumné účely. Participanti měli nárok na autorizování textů, které byly přepsány z nahrávek. Zvukové záznamy rozhovorů a jejich přepisy byly uloženy v souladu se současnou Evropskou i Českou legislativou pro ochranu osobních údajů. Veškeré informace, které by mohly identifikovat participanty byly cíleně anonymizovány. Celý proces etických záležitostí byl konzultován s experty z poradních panelů Institutu sociálního zdraví v Olomouci pro jednotlivé DIPEX výzkumy. Přepisy rozhovorů, scénář a informované souhlasy pro participanty jsou vlastnictvím Cyrilometodějské teologické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Z důvodu jejich plánovaného využití pro budoucí vědecké články je nebylo možné přiložit v příloze.

3.7 Analýza dat

Pro analýzu dat jsem zvolila metodu tematické analýzy, která se s přihlédnutím k mým výzkumným cílům jevila jako nejvhodnější způsob. Její výhodou je možnost nalézat podobnosti a odlišnosti v tématech, které se v rozhovorech objevují. (King, 2004) Braun a Clarke (2006) rozdělují tematickou analýzu do šesti fází: seznámení s daty, generování počátečních kódů, hledání témat, přezkoumání témat, definování a pojmenování témat a podání zprávy. Dle těchto fází popisují postup analýzy.

1. Seznámení s daty: rozhovory jsem opakovaně pročítala a hledala a označila části, které mě zaujaly a sepisovala je do jiných dokumentů.

2. Generování počátečních kódů: poté co jsem se podrobně seznámila s rozhovory, jsem si jednotlivé výroky vypsala a třídila do skupin, které jsem později nazvala kódy.
3. Hledání témat: ve třetí fázi analytického procesu jsem využila veškeré kódy, které mi vznikly a snažila se z nich vytvořit potencionální témata.
4. Přezkoumání témat: poté, co jsem si vytvořila potencionální témata jsem je přetřídila do jiných skupin a snažila se v nich nacházet i jiné souvislosti.
5. Definování a pojmenování témat: v této fázi jsem si definovala témata a jejich podtémata, snažila se pro ně najít výstižný název.
6. Podání výsledků se věnuji v následující kapitole.

4 Výsledky

Pomocí tematické analýzy se vynořilo celkem pět hlavních oblastí. Ke každému hlavnímu tématu se objevila i podtémata, která budou podrobně popsány v následující části této práce. Veškerá témata se vzájemně prolínají. Cílem této části je popsat výsledky mého výzkumu a doplnit je o příklady z rozhovorů prostřednictvím citací, označené kurzivou.

Tabulka č. 2: Témata a subtémata rozhovorů s participanty

Téma	Subtéma
Nedostatečná připravenost a nízké povědomí o ADHD	Povědomí o diagnóze ADHD
	Nedostatečná připravenost absolventů pedagogických fakult a důležitost praxe
Cesta k pochopení a toleranci projevů ADHD	Podrobně se seznámit s diagnózou
	Snažit se přijít věcem na kloub
	Poznat žáka s ADHD
Jak být dobrým pedagogem pro žáka s ADHD?	Pochopit a tolerovat ADHD projevy
	Jaký přístup pedagoga zvolit
	Kvalitní vztah se žákem s ADHD
Psychologické aspekty práce s žáky s ADHD	Připravit žáka s ADHD na budoucí život
	Hledat v čem jsou dobří a vytvářet pro to situace
	Motivovat žáka s ADHD
	Naučit žáky vyjadřovat pocity a emoce
Metody a techniky, které pedagogům fungují	Vycházet z možností žáků s ADHD
	Pomoci začlenit se do kolektivu
	Práce s projevy s ADHD
	Specifika komunikace s žáky s ADHD
	Příprava a program hodin
	Volba atraktivních činností
Stanovení pravidel a důslednost při dodržování cílů	
A co naopak určitě nedělat	

4.1 Nedostatečná připravenost a nízké povědomí o ADHD

Tato kapitola zahrnuje výroky pedagogů, které se týkají vnímání nedostatečné připravenosti absolventů pedagogických fakult pro práci s žáky s ADHD či jinými specifickými vzdělávacími potřebami, a ne příliš široké znalosti diagnózy ADHD.

Téma se skládá ze dvou subtémat:

- povědomí o diagnóze ADHD,
- nedostatečná připravenost absolventů z pedagogických fakult a důležitosti praxe.

Povědomí o diagnóze ADHD

Povědomí o problematice ADHD bylo v minulosti velmi nízké. Pedagogové pracovali s žáky s ADHD a jinými specifickými vzdělávacími potřebami především intuitivně. Někteří učitelé nevěděli, jak žáky s ADHD vhodným způsobem zkoušet a žáci s ADHD tak navzdory nuceným projevům museli stát u zkoušení v pozoru. Například participant Petr říká, že v začátcích jeho praxe se o ADHD ve školách vůbec nediskutovalo. Představa většiny učitelů o žácích s ADHD byla, že to jsou nevychované děti. Ti osvětenější učitelé tak byli spíše kolegové z prvního stupně základní školy, kteří se o práci s takovými žáky více zajímali. *„Bylo hodně učitelů, který řekli: „ADHD, to je konina, to dítě není vychovaný, potřebuje pár trestů.“ Pokud se někdo bavil o takových dětech, tak kolegyně na 1. stupni, který v tomhle byly dycky vzdělanější.“* (Petr, ř. 138)

Někteří pedagogové však vnímají, že problém nízkého povědomí o problematice ADHD převládá dodnes. To popisoval například Radim, který sdílel, že málokdo ví, co to přesně ADHD je. ADHD je komplexní problematika, pedagog by měl znát i příčiny vzniku ADHD. *„Málokdo ví přesně, co to je. My víme, že ADHD je velice komplexní problematika. Málo se ví, jak vzniká.“* (Radim, ř. 9) Karolína k této oblasti ještě dodávala, že pedagogové, kteří mají pocit, že žáci s ADHD jsou nevychovaní a že je svým přístupem „spraví“, mohou být žákům s ADHD prospěšní pouze tak, že zjistí, že takoví lidé existují a budou se s nimi potkávat. Za příčinu takového přesvědčení pedagogů považuje neschopnost přijímat především psychickou odlišnost.

Nedostatečná připravenost absolventů pedagogických fakult a důležitost praxe

Pedagogické fakulty a trenérské kurzy či jiné vzdělávací instituce na práci s žáky s ADHD dle slov participantů nepřipravují adekvátně. Je třeba aby do škol přicházeli připravení a motivovaní absolventi, kteří nemají jen teoretické znalosti. K tomu je potřeba zapojit do vzdělávacího procesu mnohem více praxe. V rozhovorech se objevila také důležitost dalšího vzdělávání.

Pedagogické fakulty nepřipravují budoucí pedagogy dostatečně. Veškeré informace, jak pracovat, získávají absolventi až později, ve své budoucí praxi. Učitelé, kteří se zaměřují na vyučování na prvním stupni jsou však na výuku mladších žáků připraveni lépe. Pokud naše školství spěje k inkluzivnímu vzdělávání, je třeba, aby do škol přicházeli připravení absolventi. Do vzdělávacího procesu budoucích učitelů je důležité zařadit více speciální pedagogiky. Na to poukazuje i Karolína (ř. 25, 49). „*Mladej uchazeč musí vědět, co to je ADHD, jakým způsobem se to projevuje a jak s tím může ve třídě pracovat.*“ ... „*Mi na fakultě vadilo, jakým způsobem ty věci byly studentům sdělovány, respektive nebyly. Absolventi pedagogických fakult přicházejí do značné míry v těchto oblastech absolutně nepřipravení.*“ Anna studovala obor speciální pedagogiky a s podáním teoretických znalostí v této oblasti tak problém neměla. Se vzdělávacím procesem měla dobré zkušenosti. Popisuje však i zkušenosti svých kolegyn, pocházejících z jiných škol, které dostatek teoretických znalostí nedostaly. V rozhovoru s trenéry se také navíc objevovaly poznámky k vedení trenérských kurzů zajišťující licence pro trénování dětí. Na trenérských kurzech se zaměřují především na profesionální sportovce a zaměření na tuto problematiku chybí. „*Tam toho je málo a když už, tak hodně obecný.*“ ... „*Trenérské školy se hrozně zaměřujou jenom na to, že máme všichni profesionální hráče, což je hrozná škoda. Každý z nás se může setkat s takovýmhle dítětem.*“ (Jakub, ř.260)

Praxe by se měla vyučovat na pedagogických fakultách již od prvních ročníků. Budoucí pedagogové jsou sice o poruše ADHD informováni, v praxi je to ale odlišné, člověk musí reagovat hned. Josef se vše podstatné naučil v rámci praxe. Potencionální pedagogy by tak posílal do škol mnohem dříve. „*Už v prvéku v druhém semestru bych poslal studenty do akce, aby šli učit, aby si to šli vyzkoušet. To mi dalo*

nejvíc.“ (Josef, ř. 246) V rozhovorech byla zaznamenána výhoda souběžného studia a následného ověření poznatků v praxi. Pro Lucii zase bylo velmi přínosné si získané poznatky ověřit bezprostředně v praxi s žáky.

Pedagogové v rozhovorech popisují také téma dalšího sebevzdělávání. To je ke zkvalitnění učebního procesu zapotřebí. Správný pedagog by měl mít chuť se neustále dále vzdělávat. Jako formu tohoto vzdělávání mohou být různá školení nebo přednášky navíc. *„Máme různý školení a vždycky je to dobrý. Je dobrý si něco poslechnout vod někoho, nebo přečíst dál.“* (Marek, ř. 411)

4.2 Cesta k pochopení a toleranci projevů ADHD

Na základě poznatků získaných z rozhovorů jsem tuto kapitolu rozdělila do čtyř subtémat, která by se dala chápat i jako fáze:

- podrobně se seznámit s diagnózou,
- snažit se přijít věcem na kloub,
- poznat žáka s ADHD,
- pochopit a tolerovat ADHD projevy.

Podrobně se seznámit s diagnózou

Cestou k pochopení a toleranci projevů ADHD nepochybně patří se podrobně seznámit s diagnózou a zjistit, jak se ADHD projevuje. Bez znalostí, jak ADHD funguje, není možné provádět efektivní pedagogickou práci s žáky s ADHD. Jedním z důležitých kroků je nutnost kvalitní diagnostiky, která pedagogům pomůže pochopit diagnózu a zároveň odlišit jedince, kteří projevy zneužívají. Výhodou pochopení diagnózy je také ušetřená polovina pedagogické práce a nestojí takové úsilí. *„Když vim, jak běhá děcko s ADHD, mám půlku práce ušetřenou a sem méně unavený. A mou hrdostí a láskou se řítím k lepším zitrkům a nemám zapotřebí se na to děcko zlobit.“* (Radim, ř. 404) V některých školách je vzdělávání ohledně problematiky žáků se specifickými vzdělávacími potřebami včetně ADHD nastaveno dobrým směrem. O problematiku ADHD se tak zajímá celý kolektiv učitelů. Celkově se dle slov participantů o problematiku ADHD zajímají spíše mladí učitelé. *„Máme ve škole mladej kolektiv. Většina učitelů je osvícenejch a ví, že takovýhle problémy jsou. Plus naše vedení ví, že těch dětí je spousta, věnujou se tomu na jednotlivých školeních. Ta mladší generace má obecně větší pochopení.“* (Josef, ř. 227)

Snažit se přijít věcem na kloub

Pedagogové by se měli aktivně zajímat o danou problematiku a diagnózu ADHD. Bez vlastního aktivního přístupu je pedagogická práce často těžší. Některé informace o prožívání daných projevů musí pedagog zjistit od žáků s ADHD sám. Úkol je to velmi složitý, ale když se mu to podaří, výrazně to pomůže ve společné spolupráci. Někteří jedinci s ADHD jsou schopní o svých projevech hovořit. „*Ten o tom se mnou dokáže mluvit. Ten řekl: „Hele, já najednou nemůžu.“ Taky jsme potom našli cestu, jak se něco naučit.*“ (Marek, ř. 397) Pedagog musí hledat důvody, proč se některé věci dějí. Je třeba se o žáky s ADHD zajímat. Petr vzpomínal na situaci ze školní porady, kde se rozhodovalo o udělení ředitelské důtky. Žádného jiného pedagoga detailně nezajímalo, proč je v plánu ředitelskou důtku udělit. „*Během týdne eskaluje taková kravina, jako nevyplněnej pracovní sešit až do ředitelský důtky? Ale nikdo z těch učitelů nehledá důvody? Nikoho nezajímá, co je za tím. To je hrozný.*“ (Petr, ř. 242)

Poznat žáka s ADHD

Pro pochopení a toleranci projevů ADHD kromě podrobného seznámení s diagnózou musí také pedagog poznat žáka s ADHD. Pedagogové hovořili o tom, že se snaží žáka poznat především dlouhodobým pozorováním. Je to úkol psychicky i časově náročný. „*To je otázka 3-4 měsíců minimálně a to neříkám, že jsem nějaký odborník, ale myslím si, že to není jednoduchý odkoukat.*“ (Josef, ř. 129) Pro některé pedagogy není důležité vidět dokument s diagnózou, potřebují žáka s projevy vidět ve školním prostředí a dle toho odvodit jeho projevy. „*V rámci své praxe jednoduše poznám, jak na tom ty děti sou, jak reagujou a upřímně, nepotřebuju na to žádný papír.*“ (Aneta, ř. 12) Dospělý člověk se musí naučit rozeznat, s čím mají jeho žáci problém. Marek na svých svěřencích pozná, kdy už opravdu nemůžou díky jejich projevům. „*Znám ty svoje, ty to dělaj prostě. Když nechťej, zbrunátněj, jsou našťvaný a agresivní. Každěj pedagog, když je s těma dětma delší dobu, to pozná. I na mimice a jak se chová jinak.*“ (Marek, ř. 326) Pedagogové vnímají, že vyučující na druhém stupni, kteří žáky s ADHD vidí například jen dvakrát týdně, mají výrazně těžší podmínky žáka poznat. Učitelé by si tak společně měli sdělovat, co jim s žáky s ADHD funguje. „*Takže opravdu důkladně to dítě poznat, i si sdělovat mezi učiteli, co platí.*“ (Karolína, ř. 258)

Některé projevy mohou působit na oko jinak a zakrývat pravý důvod svého chování. To poté může na učitele působit jako nevychovanost či drzost a projevit se ve spolupráci. „*Ty děti jsou v některých chvílích hodně unavený, ale třeba tu únavu ventilují právě tím, že se hejbou, čemuž už učitelé nerozumí. Některý ty projevy vypadají drze a někteří učitelé jsou na to stále háklivý a mají tendence to trestat.*“ (Karolína, ř. 67) Po určité době se pedagog naučí rozeznávat a odlišit, kdy se žákům pouze pracovat nechce a kdy už opravdu nemůžou. Poznat svého žáka se vyplatí, protože poté pedagog zná jeho výkony a podle toho se může k určitým situacím nějakým způsobem stavět. „*Znáš ty jeho výkony. Dokáže se soustředit 10 minut, 15 minut, 20, tak když si vezme po 5 ti minutách telefon, je to jasný.*“ (Marek, ř. 331) Přestože mají pedagogové s projevy ADHD zkušenosti, někdy se může stát, že danou situaci adekvátně neodhadnou. Pro důkladné a dobré poznání žáků mohou být dobrou volbou mimoškolní aktivity, kde se žáci ukazují v jiném světle. „*Tam se děti projevují úplně jinak a pozná se, jaký ten človíček opravdu je. Ten učitel se na to dítě dívá jinak, když ho pozná taky z té 2. stránky.*“ (Lucie, ř. 307)

Pochopit a tolerovat ADHD projevy

Pokud se pedagog podrobně seznámí s různými projevy ADHD a vyzoruje, v jakých situacích u žáka k takovým projevům dochází, je mnohem snazší přijmout dané projevy jako součást učebního procesu. Projevy ADHD bývají velmi rušivé, ale podle některých pedagogů to není faktor, který by se nedal zvládnout. Některým pedagogům hluk a projevy rušivého charakteru naopak vůbec nevadí. Je třeba chápat a snažit se tolerovat odlišnost žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, přestože tomu člověk bez těchto potíží nikdy nebude schopen kompletně porozumět. Marie vzpomínala na neschopnost porozumět ADHD projevům, dokud sama neměla syna s ADHD a nezjistila, jak náročné je napsat pouhý domácí úkol. „*Dokud sem neměla syna s ADHD a učila sem, tak sem nerozuměla, co je za problém napsat domácí úkol.*“ (Marie, ř. 150)

Většina pedagogů, se kterými se dělaly rozhovory, chápe, že žáci s ADHD za své projevy nemohou a nemyslí si tak, že by některé věci dělali naschvál. „*Ty děcka za to opravdu kolikrát nemůžou, oni se snaží. Ale jim to prostě nejde.*“ (Josef, ř. 374) Pedagogové také mají zkušenost s kompenzací projevů, kdy to často vypadá, že se žáci nesoustředí. Oni si však jinou činností pomáhají k lepšímu soustředění. Při výuce tak někteří pedagogové dovolují svým žákům s ADHD si řešit například neklid Rubikovou

kostkou nebo si stříhat. „Myslela jsem si, že když stříhá, nebo kreslí, tak nedává pozor. To jsem se fakt mylila. On při tom potřeboval něco dělat, ale poslouchal... Když jsem věděla, že mu to pomůže, tak jsem ho nechala stříhat.“ (Anna, ř. 70)

4.3 Jak být dobrým pedagogem pro žáka s ADHD?

V této kapitole věnuji přístupu k žákům s ADHD. Objeví se zde témata jako hledání cest, jak s žáky pracovat, potřeba nadhledu a klidné hlavy, důležitost sebereflexe a nutnost být pro žáky s ADHD dobrým příkladem. V další části této kapitoly se zabývám kvalitním vztahem mezi žákem a pedagogem.

Kapitola jsem tedy rozdělila na subtémata:

- jaký přístup pedagoga zvolit,
- kvalitní vztah s žákem s ADHD.

Jaký přístup pedagoga zvolit

Za svoji učitelskou praxi někteří učitelé kompletně přehodnotili svůj styl výuky. Dříve se snažili žáky s projevy ADHD více ukázněvat a „řadit do latě“ nebo po žácích s takovými projevy nechtějí nyní tolik jako v začátcích své praxe. Z toho se dá soudit, jak moc je během praxe důležité si přijít na svůj osobitý způsob výuky a cítit se v něm komfortně. „Já sem si vyrobil svůj vlastní osobitý přístup, kterej sem si vopravdu vodzkoušel. Je mnohem efektivnější dělat něco, v čem sem komfortní než něco, co je komfortní pro jiné.“ (Radim, ř. 367)

Je mnoho způsobů, jak se pedagog může k výuce žáků s ADHD postavit. Někteří pedagogové mohou ADHD popírat, někteří mohou takové žáky do práce nutit a někteří jsou o této problematice informovaní a ví, jak s takovými žáky pracovat. Jakub popisoval, že jako tenisový trenér má oproti učitelům výhodu, že se svěřenci ADHD nemusí za každou cenu pracovat. I tak je na každém trenérovi, jak se k takové situaci postaví. „Můžeme se k tomu postavit aktivně, že se snažíme, můžeme se k tomu postavit pasivně, že se s nima snažit nebudem a nějak to tam přežijem.“ (Jakub, ř. 268) Pedagog musí neustále balancovat na mnoha hranicích, které k učebnímu procesu žáků s ADHD patří. Například Lucie hovořila o důležitosti být laskavý, ale v některých situacích být učitelem přísným. „Učitel by měl být přísný, ale laskavý a milý k těm dětem, protože pokud si

nechá od dětí všechno líbit, není to dobře.“ (Lucie, ř. 13) Žákům s ADHD musí pedagog věnovat mnoho své energie, zároveň se však musí věnovat celé třídě.

Někteří pedagogové se snaží k žákům s ADHD přistupovat stejným způsobem jako k ostatním žákům. Nejlepším možným způsobem, jak s ADHD žáky pracovat je ale individuální přístup, díky kterému se s žáky pracuje mnohem lépe. Na to poukazuje i trenér Jakub, který hovoří o tom, že individuální přístup a trénink může především ze začátku zlepšit výukový proces. *„Zvolil bych hodně individuální přístup, protože si myslím, že individuální je opravdu, zvláště na začátku, šance je zvládnout a je šance se z toho nezbláznit.*“ (Jakub, ř. 61)

Pedagogové by se rozhodně neměli bránit úzké spolupráci s rodiči, která je jedním ze základních klíčů, jak vzdělávací proces žáků s ADHD zefektivnit. Ke spolupráci s rodiči by měli přistupovat velmi pečlivě, rodiče znají své dítě bezpochyby nejlépe. Správný pedagog by se tak neměl bát přijmout radu i zvenčí, přestože na takovou práci není zvyklý. *„Učitel by měl být schopen přijmout radu někoho jiného, třeba z venku, byť de proti jeho třeba původním zvyklostem.*“ (Karolína, ř. 132)

Hledání cest, jak s žáky s ADHD pracovat

Při pedagogické práci s žáky s ADHD je hlavním úkolem hledat cesty, jak s žáky pracovat. Pedagog by měl najít cestu, jak nejlépe žáka danou látku naučit. Důležité je také najít si cestu k samotným žákům. To může být někdy problém, především ze začátku společné práce. *„Ona ta cesta byla taková trnitější. Oni ze začátku zlobili a taky jsem mohla říct: „Uklid’ si to a neotravuj.“. Ale nějak jsme se k tomu propracovávali, že to bylo jinak než u žáků, kteří ADHD nemají.*“ (Anna, ř. 227) V této oblasti se také objevovala témata ohledně hledání toho, co žáky s ADHD baví a co by chtěli dělat. Pro pedagogy bylo důležité, aby si sami žáci řekli, co zajímá. Aneta z tohoto důvodu dává svým žákům na výběr. *„Dát jim na výběr čili hledat cesty, aby oni mohli přijít s tím co je zajímavá.*“ (Aneta, ř. 139)

Nadhled a klidná hlava

Mezi jedny z nejdůležitějších kompetencí pedagoga patří nepochybně trpělivost. *„Učitelé musí mít trpělivý přístup.*“ (Marie, ř. 201) Žáci s ADHD často látce nerozumí, přestože pedagog může mít dojem, že na látce není nic těžkého. Karolína poukazuje na výhodu, když je na škole žáků se specifickými vzdělávacími potřebami více a učitelé

jsou tak na ADHD projevy zvyklí a nečiní jim to takové problémy. „*Naší velkou výhodou je, že většina učitelů je zvyklá pracovat s nějakým extrémem v tomhle směru. Ty děti jim nebo jejich vzdělávání nečiní takový problémy.*“ ... „*Přišli už na to, jakým způsobem to psychicky zvládnout.*“ (Karolína, ř. 10, 23)

V hodinách musí také pedagog očekávat jakékoliv chování. Musí být připraven na to, že mu třída s žáky s ADHD nebude pracovat podle představ. Pro úspěšné zvládnutí učebního procesu je důležitá psychická příprava před výukou. To může být například krátká promluva k sobě samému, kterou pedagog využije ke zklidnění. Pedagogové vnímali, že rozčilováním a řevem nic nevyřeší. „*Jdu na tu hodinu a musím si říct „Dneska budeš mít zase tady toho kluka, buď v klidu. Nic tě nerozhází.*“ (Josef, ř. 48)

Projevy žáků s ADHD by si pedagogové neměli brát osobně. Pedagog by je také za žádných okolností neměl spojovat s osobou žáka, ale vždy si ujasnit, že se jedná o projevy ADHD. Správný pedagog by se měl situace naučit řešit s odstupem a bez emocí a snažit se vidět věci z obou úhlů pohledu. „*Právě ta obopólnost těch pohledů a oba sou správný, jo, umožňuje s kritickým odstupem zhodnotit stav věci. Bez osobního zapojení.*“ (Marek, ř. 225)

Důležitost sebereflexe

K pedagogické práci a učebnímu procesu nepochybně patří vracet se k sobě samému. Pedagog musí být schopen se nad svým působením ve výuce zamyslet, ujasnit si, co bylo ve výuce dobře a co naopak nebylo podle představ. Pedagog se musí zamýšlet i nad detaily, jak s žákem pracovat, protože každá maličkost může žáka s ADHD rozhodit. Aneta k tomuto tématu také doplňuje, že musí být velmi opatrná ve způsobech interpretací, jakými si chování žáků s ADHD vysvětluje. Často její domněnka není správná a liší se od původu věci. „*Moje zkušenost je být i velice opatrná, abych si neutvářela falešný závěry z toho, co vidím. Protože to, co vidím, je vlastně úplně něco jiného než ten dotyčný.*“ (Aneta, ř. 256)

Být pro studenty dobrým příkladem

Pedagog hraje ve vzdělávacím procesu žáka nepostradatelnou roli. Někteří pedagogové tak vnímají nutnost být svým žákům dobrým příkladem. Je dobré myslet na to, jaké signály svým chováním pedagog žákům vysílá. „*Jako přemýšlela bych o tom, že ty děti sou naše budoucnost a jaké signály jim vysíláme.*“ (Karolína, ř. 307)

Radim k tomu dodával, že pokud po žácích s ADHD něco chce, musí žáci sami vidět, že to dělá i on. Správný pedagog by měl být upřímný a bavit se s žáky s ADHD na rovinu. Důležité je dodržet to, co se řekne. „*Co člověk řekne, je třeba dodržet. Nedělat z nich hlupáky, to určitě ne, protože to je cesta do pekel.*“ (Jakub, ř. 303)

Kvalitní vztah s žákem s ADHD

Kvalitní vztah s žákem s ADHD tvoří jakýsi „základní kámen“ pro následnou dobrou komunikaci a spolupráci. Pomáhá k efektivnímu nastavení pravidel a k dodržování vzájemných domluv. K žákům s ADHD je důležité neobracet se zády a pomáhat jim. Cílem některých pedagogů je dosáhnout takového vztahu s žákem s ADHD, aby byli schopni řešit problémy v klidu a umět si věci vyříkat na rovinu.

Většina pedagogů, se kterými byly realizovány rozhovory, zažívá s žáky s ADHD kvalitní vztah. Někteří na ně rádi vzpomínají. Lucii by do budoucna zajímalo, jak se žákům s ADHD bude v životě dařit. Josef má s těmito žáky někdy vztah mnohem silnější než s ostatními žáky. „*Naopak mám ten vztah kolikrát silnější, neříkám lepší, ale daleko silnější.*“ (Josef, ř. 320) Marie popisovala, že se k žákům s ADHD chová spíše jako „rázná teta“ než učitelka. „*Neudržuji si úplně profesionální, spíš taká tetka rázná.*“ (Marie, ř. 94) Tenisový trenér Jakub popisoval se svěřenci s ADHD velmi proměnlivý vztah. Svěřenci s ADHD dokážou svého trenéra někdy nenávidět, jindy mu to tak zase nepřipadá. Dále dodává, že pokud se nenajde klíč, jak efektivně spolupracovat, vztah se podle jeho zkušenosti většinou zhorší.

Vzájemná důvěra

Dalším podstatným prvkem pro úspěšný vzdělávací proces je oboustranná důvěra. Pokud si pedagog s žákem s ADHD vzájemně důvěřují, zvládnou mnohem více práce. Navíc jsou podle Marie schopní říct, co potřebují a usnadní tak pedagogům práci. „*Každé dítě si umí říct, když získá důvěru k tomu člověku, co potřebuje.*“ (Marie, ř. 114)

4.4 Psychologické aspekty práce s žáky s ADHD

V této kapitole se věnuji psychologickým aspektům pedagogické práce s žáky s ADHD. Tuto kapitolu zahrnují témata:

- připravit žáka s ADHD na budoucí život,
- hledat v čem jsou dobří a vytvářet pro to situace,

- motivovat žáka s ADHD,
- naučit žáka vyjadřovat pocity a emoce,
- vycházet z možností žáků s ADHD,
- pomoci začlenit do kolektivu.

Připravit žáka s ADHD na budoucí život

Z rozhovorů s pedagogy vyplývá, že je pro ně mnohem důležitější připravit dítě pro budoucí život než klasická výuka, kdy se především dbá na plnění osnov a ovládnutí látky. I přesto ale například Karolína poukazuje na to, že je úkolem pedagoga zajistit, aby si žáci s ADHD z vyučovacího procesu něco odnesli. Pedagogové se různými strategiemi snaží rozvíjet potenciál žáka s ADHD. Žáci se musí vyvíjet pozitivním směrem, a proto je třeba jim vytvořit podnětné prostředí s adekvátními podmínkami k růstu. *„Dítě se musí vzdělat v bezpečném a podnětném prostředí.“* (Radim, ř. 245) Studium by pro žáky s ADHD mělo být lákavé a bavit je. Žáci se musí do školního prostředí těšit, úkolem pedagogů je tak vytvořit příjemné prostředí, kam budou žáci chodit rádi. K tomu je zapotřebí spojit vzdělávání s pozitivními emocemi. *„Nejdůležitější věc je vzdělávání spojit s pozitivní emoci a pak tam budou usměvavé, pracující, motivované, nadšené děti a vzdělání bude vypadat tak, jak má.“* (Petr, ř. 406)

Někteří pedagogové pokládají za podstatné naučit žáky s ADHD pracovat samostatně. Karolína dbá na to, aby byli žáci s ADHD schopní být kritičtí a byli schopní si sami ověřovat informace. Marie by žáky s ADHD ráda naučila umět si najít to podstatné a orientovat se v informacích. *„Aby si umělo vyhledat ty informace, najít odpovědi, aby se umělo orientovat v té knize.“* (Marie, ř. 183) V rozhovorech se také objevilo téma vztahu ke vzdělávání. Pedagog by měl žákům s ADHD vysvětlit, co je na vzdělávacím procesu nejdůležitější a vysvětlit, jaký význam bude pro ně mít jejich vzdělávací proces v budoucím životě. Pro některé pedagogy bylo podstatné, aby žáci s ADHD pochopili, že se jim vyplatí dělat práci postupně a pravidelně, aby se jim látka nenahromadila a rozuměli látce nadcházející.

Hledat v čem jsou dobří a vytvářet pro to situace

Správný pedagog pro žáky s ADHD by měl poznat, v čem jsou žáci dobří a poté takové situace vyhledávat. Žáci s ADHD si potřebují zažít pocity úspěchu a vidět, že o jejich dobrých stránkách pedagog ví. Na tyto stránky by měl pedagog ideálně

poukazovat. Nemá smysl vyzdvihovat to horší, protože to nepomůže ani pedagogovi a už vůbec ne žákovi s ADHD. „*Ukázat, že si všímáte, co umí. Jeden uměl krásně kreslit. Tak když jsme něco probírali, tak jsem ho poprosila: „Zkus nám nakreslit, jak to tenkrát probíhalo.“*

A viděl, že není ten, který jenom zlobí. Toto nás začalo spojovat.“ (Anna, ř. 24)

Motivovat žáka s ADHD

Někteří pedagogové popisovali, že namotivovat žáka s ADHD ke studiu a k práci je pro ně nejtěžší úkol. K tomu mohou pedagogům pomáhat různé motivační systémy. Například Jakub se snažil motivovat své svěřence s ADHD různými motivačními odměnami. Vhodné je také nastavit přiměřené sankce za nesplnění předem domluvených požadavků nebo nevhodné chování. Lucie sdílela svoji zkušenost se zákazem reprezentování školy ve sportovních akcích či zrušení tělocviku, kteří její žáci s ADHD mají rádi. Hovořila o tom, že to její žáci neberou jako nepřiměřený trest. „*To nejsou pro něho nepřiměřené tresty. On to přijme.*“ (Lucie, ř. 57) Anně k motivaci žáků s ADHD pomáhá zavedený deníček, kam každý týden kreslí žákům smajlíky, odpovídající chování ve škole. Dodává však, že žák s ADHD musí vždy rozumět tomu, za co daného smajlíka kroužkuje. „*Měli deníček a tam měli nakreslené smajlíky. Maminky si s tím pohrály a já jsem jim zakroužkovala za ten den hezkého smajlíka, když bylo všechno v pořádku. Když se něco dělo, tak zase jiného smajlíka a tak.*“ (Anna, ř. 158) Ke správnému motivačnímu procesu je třeba mít s rodiči žáka společné domluvy, jak ho motivovat a mít společně propracovaný systém odměn a sankcí, který by měl platit v domácím i školním prostředí stejně. Někteří pedagogové dbají na pravidelnou komunikaci s rodiči, aby obě strany věděly, co v obou prostředích probíhá a jak žák s ADHD funguje.

Většina pedagogů se shodovala, že je nutné žáky s ADHD chválit. Pochvalu má rádo každé dítě. Chválit by se mělo i za maličkosti nebo naopak, když přestanou dělat rušivou aktivitu. Stejně tak je důležité vytvářet pro chválení situace. Žáci s ADHD musí od pedagogů cítit podporu a zažívat pocity úspěchu. „*Je skvělý chválit, aby to dítě zažilo pocit úspěchu, protože většinou mají pocit neúspěchu, hlavně v tý škole.*“ (Marek, ř. 45)

Naučit žáky s ADHD vyjadřovat pocity a emoce

Další ze základních psychologických aspektů při pedagogické práci s žáky s ADHD byla zmiňována komunikace o pocitech a emocích. Nejen že tento krok ulehčí samotný

pedagogický proces, ale napomůže i k pochopení určitých situací pedagogem i ostatními spolužáky v kolektivu. Pokud ví, jakou má žák s ADHD náladu, lépe odhadne, jak s žákem ten den pracovat. Komunikace o prožívání s žáky s ADHD také napomáhá pedagogovi ujasnit si, jestli si situaci interpretuje opravdu správně. Ke sdílení emocí a pocitů může posloužit řada různých technik. Například Marie má vytvořené „semafony“, kde mohou děti označit, jak se cítí. To ji může varovat, že je žák s ADHD například velmi našťvaný. Aneta zase využívá k vyjadřování pocitů malování obličejů. *„Máme systém nálepek nebo malování obličejků, jak se cítíme. Oni velice dobře umí pojmenovat.“* (Anna, ř. 252)

Vycházet z možností žáků s ADHD

Pedagogové, se kterými byly vedeny rozhovory, se snaží vycházet z možností žáků s ADHD. Instinktivně volí, co v danou situaci, daný moment, potřebují. Například Aneta na konci školního roku ustoupí ze svých požadavků a pomáhá žákům uvolnit se a zrelaxovat. Zároveň však vnímá, že má v předmětu hudební výchovy mnohem větší možnost volby a může tak hodiny svým žákům přizpůsobit.

Podmínky vyučovacího procesu žáků s ADHD by se podle některých pedagogů měly trochu upravit. Žáci s ADHD by měli dostávat především práci, které jsou schopní. Marek by se nebál upravit osnovu učebního procesu v případě, že to žák s ADHD nebude zvládat. *„Během toho roku musím děti naučit všechny hlavonožce, tak těmhle dětem bych to uříz na určitou část. Během tohodle roku je naučím jenom nožce.“* (Marek, ř. 559) Testy, které jsou dlouhé a jednostranné, žák s ADHD ve většině případů nemůže zvládnout. Proto by se při sestavování testů mělo myslet právě na žáky se specificky vzdělávacími potřebami a odrážet se od jejich schopností. *„Když sestavuju testy, tak na to dítě myslím. Vim, že některej úkol nezvládne, ale sem si vědomá toho, že ústně ho udělá. Tak mu dám možnost, aby to vyřešil ústně nebo ten úkol pootočím tak, aby vyhovoval tomu dítěti lépe.“* (Karolína, ř. 264) Pedagogové také popisují, že totéž se týká i vytváření pravidel pro celý kolektiv. Některá pravidla nejsou někteří žáci s ADHD schopni dodržet. Marie také hovoří o důležitosti nastavení hranic, kdy je třeba, aby žák s ADHD věděl o upravených podmínkách, ale nezneužíval toho. O hranici, kdy ještě žákům s ADHD pomáhat a kdy už jim to spíše škodí, mluvil také Radim.

Myslet na schopnosti žáků s ADHD je třeba i u způsobů hodnocení. Hodnocení by mělo být přísně individuální, neměla by se dle stejné normy hodnotit celá třída. Hodnocení by mělo být podporující a motivující. Petr doporučuje hodnotit spíše skupinovou práci. Pedagog by se měl snažit přijít na nejlepší způsob, jak děti s ADHD hodnotit. *„Najít cestu, jak ty děti objektivně hodnotit, protože většina z nich toho ví mnohem víc, než dokáže přenést na papír.“* (Karolína, ř. 82) Žáky s ADHD by měl pedagog hodnotit dle věcí, ve kterých jsou dobří, přestože se to může zdát složité. Někteří pedagogové také sdíleli názor, že by se mělo hodnocení kombinovat s hodnocením slovním.

Pomoci začlenit se do kolektivu

Role pedagoga v začlenění žáka s ADHD do kolektivu je velká. Pedagog pomáhá žákovi s ADHD získat sociální vazby a s budováním pozice. *„Nejdůležitější pro mě naučit ho vycházet s lidma ve třídě. Získat si ty sociální vazby.“* (Marie, ř. 221) Pedagog by rozhodně neměl žáka s ADHD z kolektivu vyčleňovat. Naopak by se měl snažit ukázat třídě jeho dobré stránky a zapojit ho do výukového procesu. Když bude žák s ADHD v něčem dobrý, třída ho nebude vnímat jako zlobivého a s větší pravděpodobností ho přijme mezi sebe. Například Karolína sdílela zkušenost, že na jejich škole v kolektivu s žáky s ADHD problém není, protože jsou na to ostatní žáci zvyklí již od prvních ročníků. Úkolem pedagoga je také žáka s ADHD naučit pracovat ve skupině. *„Správná výuka má být teambuildingová. Hodně týmový práce, která končí úspěchem skupiny. Měnit skupiny, aby se děti naučily pracovat s kýmkoli.“* (Petr, ř. 313)

K tomu nepochybně patří také komunikace ohledně poruchy ADHD s celým kolektivem. To je úkol třídního učitele. Komunikace by měla být otevřená. Je důležité kolektiv vysvětlit, co to porucha ADHD je a dle zkušeností některých pedagogů to třída celkem snadno přijme a pochopí. Anna vnímá jako podstatné, aby se kolektiv žákovi s ADHD naučil pomáhat, ale zároveň ho nevnímá jako maroda.

4.5 Metody a techniky, které pedagogům fungují

V této kapitole popisují metody a techniky, které pedagogům při práci s žáky s ADHD fungují. Jedná se především o práci s projevy ADHD, specifika komunikace, co pomáhá pedagogům úspěšně zvládnout učební proces při výuce žáků s ADHD a také, co určitě nedělat.

Tuto kapitolu jsem rozdělila na subtémata:

- práce s projevy s ADHD,
- specifika komunikace s žáky s ADHD,
- příprava a program výuky,
- volba atraktivních činností,
- stanovení pravidel a důslednost při dodržování cílů,
- co naopak určitě nedělat.

Práce s projevy ADHD

Při pedagogické práci s žáky s ADHD je jedním z nejnáročnějších úkolů práce s projevy ADHD. Jak jsem již popisovala v teoretické části, školní oblast je jedna z nejvíce postižených oblastí. Projevy ADHD jsou pro pedagoga a vzdělávací proces velmi rušivým faktorem. Žáci s ADHD často zapomínají, nejsou schopné vydržet sedět v klidu, mají problémy s udržením pozornosti a v některých případech se mohou vyskytovat také agresivní projevy ADHD.

Pedagogové při své výuce často u žáků s ADHD musí řešit projevy nepozornosti, chaotické jednání a problémy se zapomínáním. Jakub vnímal, že je důležité udržet své svěřence s ADHD v nadšení déle než 10-15 minut. Josef se snaží udržet pozornost žáků s ADHD vtahováním do výuky a častým oslovováním. *„Když vysvětluju nějaký cvičení, řeknu: „pojď to se mnou ukázat.“ Protože vím, že by nevydrželo na místě, že by se tam hned začlo pošťuchovat a byly by problémy.“* (Josef, ř. 17) Aby žák s ADHD nezapomínal pomůcky a měl je vždy připravené, může pomoci několik způsobů. Učitel může zavést například elektronický systém, kde mohou rodiče vidět, co je třeba donést druhý den do školy. Anna má dobré zkušenosti s kartičkami nebo magnety na tabuli, které žákům s ADHD napovídají, co si mají dát do aktovky. Pokud učitele zapomínání irituje, doporučuje Karolína na výuku nosit vlastní pomůcky. *„Rodiče přinesou do školy pravítko a učitel to nosí a nemusí se vůbec rozčilovat.“* (Anna, ř. 159)

Pedagogové mají zkušenosti i s agresivními projevy. Nutné je situacím, kde k takovému chování může dojít, předcházet a snažit se jim zabránit. Někteří pedagogové dbají na to, aby se s takovými projevy žák s ADHD naučil sám pracovat a zvládat je. Pokud již k agresivním projevům došlo, je třeba žáka s ADHD uklidnit. To dělají pedagogové buď tím, že se snaží převést pozornost na jiný objekt, nebo kompletně změni

činnost či prostředí. Hledáním jiných způsobů, jak ventilovat agresi není lehký úkol. „*Najít způsob, jak ten vztek vyventilovat, nám trvalo asi půl roku.*“ (Marie, ř. 19) Se zvládnutím agresivních projevů pomáhají všichni lidé ze žákova okolí (odborníci, učitel, rodiče, celý třídní kolektiv apod.). Jiní pedagogové také sdíleli zkušenosti se společně stanovenými domluvami. Aneta byla s žáky s ADHD domluvená, že když budou cítit, že je toho na ně příliš, mohou se jít projít nebo změnit činnost. Lucie se se svým žákem s ADHD snažila domluvit na postupu, aby při nezvladatelných projevech počítal do deseti.

Specifika komunikace s žáky s ADHD

Prvním krokem ke kvalitní a efektivní komunikaci s žáky s ADHD je najít si správný komunikační kód. K tomu může pedagog dojít různými způsoby, například Aneta má se svými žáky zavedený komunikační sešit. „*Mám možnost sledovat, co je zaujalo, co v nich zůstalo. Je to taková naše komunikace přes papír a tužku.*“ (Aneta, ř. 250) Komunikace by měla být naprosto otevřená a vedená v pozitivním smyslu. Pedagogové také hovořili o zvláštěnostech komunikace s žáky s ADHD. Ta by měla být především jednoduchá a jasná. Radim sdílí, že se žáků s ADHD musí opakovaně ptát, zda sdělení rozuměli, důležité informace sdělit hned na začátku a sdělení celkově uvádět do kratších vět. Jakub vnímá, že se svěřenci s ADHD příliš nezažívá oční kontakt. Josef uvádí, že si žáky s ADHD musí brát hodně stranou. Někteří pedagogové také vnímali, že žákům s ADHD musí věci vysvětlovat více než ostatním žákům.

Komunikace by měla být natolik kvalitní, aby si pedagog s žákem mohl vyříkat věci v klidu a nestal se z toho velký konflikt. Při řešení konfliktů zastávají pedagogové názor, že si to vyřídí s žáky na místě, hned po situaci, která konflikt vyvolala. V zásadě nepíší poznámky a nechtějí do situace zatahovat rodiče.

Příprava a program hodin

Nejlepší vyučovací hodiny s žáky s ADHD jsou ty, které jsou pečlivě připravené. Program na hodinu musí být předem daný. Jakub hovořil o tom, že při svých tenisových hodinách obvykle improvizuje, se svěřenci s ADHD tento přístup však není možný. Anna hovořila o náročnosti přípravy na její škole. Vyučuje v malé škole a výuku musí chystat souběžně pro dva ročníky. Přesto sdílela, že je příprava důležitá. Podle Marka mají žáci s ADHD rádi věci pevně dané. Někteří další pedagogové také sdíleli potřebu žáky

s ADHD po celou dobu výuky zaměstnat, aby žáci neměli „čas zlobit“, protože když se taková hodina povede, jsou to ty nejlepší hodiny.

Volba atraktivních činností

Vzdělávací proces by měl být zábavný, hravý a experimentující. Úkolem pedagoga je žáka s ADHD při výuce zaujmout a látku předávat atraktivními způsoby. Měl by být tvořivý a mít neomezenou fantazii. Měl by hledat, co žáky zajímá a poté jim nabídnout spektrum atraktivních činností. Karolína doporučuje zjistit, co zajímá a baví žáky s ADHD a poté to aplikovat na celý kolektiv. Petr radí, aby se pedagogové snažili o teambuildingovou výuku, snažit se tvořit především skupinové úkoly. Marek radí provádět vzdělávání formou hry. Pedagogové dále doporučují hodinu vždy něčím zpestřit. Jakub při svých tenisových trénincích vždy přidává nové prvky, protože vyzoroval, že stejné věci svěřence s ADHD rychle omrzí. „*Furt něco nového, protože když je to 2 minuty stejná činnost, tak je to pro ně nuda.*“ (Jakub, ř. 17) Pedagogové zapojují do vzdělávacího procesu s žáky ADHD také více pohybu. Sport a pohyb je u těchto žáků na místě, je však třeba žáky více hlídat. Pedagogové se dále snaží měnit dynamiku hodin, což pomáhá žákům s ADHD udržet pozornost celou výuku a namotivovat se. V některých případech postačí poslat žáka s ADHD například rozdat pracovní papíry nebo jim dát jiný drobný úkol.

Stanovení pravidel a důslednost při dodržování cílů

Pro efektivní vzdělávací proces je nutné přesné stanovení pravidel. Pravidla by měla být jasná a měli by jim žáci s ADHD rozumět. Díky předem určeným pravidlům se dá předcházet případným problémům. „*Hned na začátku pravidla, která platí jak pro děti, tak pro nás dospělé. A potom to funguje.*“ (Lucie, ř. 75) Anna sdílela, že stanovení pravidel neznamená, že bude spolupráce okamžitě fungovat. S jejím žákem si pravidla nastavovala postupně a začalo to nést ovoce až ve třetím ročníku. „*Museli jsme si nějak postupně nastavovat pravidla a až od začátku třetího ročníku nám to začalo fungovat.*“ (Anna, ř. 17) Většina pedagogů se shodovala, že je třeba být důsledný. S žáky s ADHD by se měly stanovit jasné požadavky a cíle, které se musí dodržet. Je třeba myslet na hranice, kdy být k žákům laskavý a tolerantní a kdy už požadovat to, co se předem stanovilo.

Co naopak určitě nedělat

Pedagogové také v některých částech rozhovoru radili, co určitě nedělat. Na žáky s ADHD by se nemělo tlačit. „*Rozhodně na něj netlačit. Když mi dítě řekne, že už psát nebude a já vím, že už 10 minut psalo, tak ho nechám být. Víím, že už to prostě nepude.*“ (Marek, ř. 319) Podle Radima by se žáci s ADHD neměli dlouhodobě zatěžovat. Petr radí ostatním pedagogům nic žákům s ADHD nevyčítat. Žáky s ADHD by pedagog neměl soudit a škatulkovat do předem stanovených kategorií. Josef vnímal, že nemá smysl na žáky s ADHD křičet, protože řev nikomu nepomáhá. Zvýšení hlasu v nich vyvolává odpor. Žáky s ADHD nemá smysl trestat.

4.6 Odpovědi na výzkumné otázky

Zkušenosti pedagogů jsem s ohledem na mou výzkumnou otázku mohla pomocí tematické analýzy rozdělit do pěti hlavních oblastí. Zjistila jsem, že pro úspěšné zvládnutí učebního procesu je základem, aby absolventi z pedagogických fakult přicházeli do praxe připravení a měli širší znalosti o problematice ADHD. Dalším krokem je pochopit a tolerovat projevy ADHD, které jsou při výuce mnohdy rušivý faktor. K tomu pedagogům pomáhá podrobně se seznámit s diagnózou ADHD a jejími projevy. Poté musí dlouhodobě žáka s ADHD pozorovat a zjistit, v jakých situacích se jeho projevy vyskytují. Pedagogové se takovým situacím často snaží předcházet různými strategiemi. V další části jsem se věnovala přístupu pedagogů k žákům s ADHD a vztahu s těmito žáky. Přístup k žákům s ADHD by měl být individuální a osobitý, měli by aktivně hledat cesty, jak s žáky s ADHD pracovat, měli by mít nadhled a snažit se být za každou cenu v klidu. Pedagog by měl být schopen sebereflexe a být pro žáky s ADHD dobrým příkladem. Dále jsem se věnovala psychologickým aspektům pedagogické práce. Z rozhovorů jsem pochopila, že je pro pedagogy mnohem důležitější připravit žáka s ADHD na budoucí život než pouze předat poznatky prostřednictvím vyučovacího procesu. Pro pedagogy je klíčové hledat v čem jsou žáci s ADHD dobří a vytvářet pro to situace. Pedagogové v rozhovorech sdíleli různé strategie, jak žáky s ADHD namotivovat a vnímali, že je důležité je chválit a dovolit jim tak prožít si úspěch. Žáci s ADHD totiž dle jejich slov prožívají spíše neúspěchy a pocity selhání. K úspěšnému vzdělávacímu procesu napomáhá také naučit žáky s ADHD hovořit o svých pocitech a emocích. Při výuce je pro pedagogy důležité vycházet z možností žáků s ADHD a pozměnit jednotnou normu hodnocení. Pedagog je také klíčovou osobou pro zapojení žáka s ADHD

do třídního kolektivu. V poslední kapitole metod a technik, které pedagogům pomáhají, popisují strategie, jak pomáhat žákům s ADHD zvládat své projevy, jak vypadá komunikace s žákem s ADHD a jiné aspekty, které jsou pro úspěšné zvládnutí výuky podstatné. V závěru praktické části zmiňují, co určitě nedělat.

5 Diskuse

Cílem mé bakalářské práce bylo hlouběji porozumět specifickým aspektům pedagogické práce s žáky s ADHD. Zaměřila jsem se na pozitivní aspekty, které pedagogům usnadňují vzdělávací proces a zkvalitňují vztah s žáky s ADHD. Přiblížení tomuto cíli pomohly bohaté zkušenosti s žáky s ADHD deseti participantů, se kterými se vedly rozhovory. Zkušenosti pedagogů jsem s ohledem na mou výzkumnou otázku rozdělila pomocí tematické analýzy do pěti hlavních oblastí. Jednalo se o témata nedostatečné připravenosti a nízkém povědomí o ADHD, cesty k pochopení a toleranci projevů ADHD, jak být dobrým pedagogem pro žáka s ADHD, psychologických aspektů práce s žáky s ADHD a technik a metod, které pedagogům pomáhají.

Výsledky praktické části mé bakalářské práce se shodují s odbornými publikacemi, které popisují přístup k žákům s ADHD, metody a strategie, jak s takovým žákem pracovat. Například v knize Goetze a Uhlíkové (2009) se v kapitole určené učitelům věnují stejným principům. Také Goetz a Uhlíková popisují, že je důležitá znalost problematiky ADHD, podpora dítěte, úzká spolupráce s rodiči žáka, úprava režimu a podmínek žáka, jednoduchá komunikace a jasná pravidla. Žáka s ADHD by se nemělo kritizovat, ale snažit se ho ocenit i za případné zlepšení a dbát na pozitivní zpětnou vazbu při hodnocení. Mé výsledky podporuje i kvalitativní výzkum, který provedli autoři Moore, Russell, Arnell a Ford (2017). Participantů pracujících s žáky s ADHD v jejich výzkumu popisovali, že se snaží projevům ADHD předcházet a zaměřují se na podporu vhodných opatření chování ve třídě. Do výuky zapojují pravidelně pohyb. Rozvíjení kvalitního vztahu s žákem s ADHD vnímají jako důležitý klíč pro úspěšnou výuku a snaží se poruchu ADHD pochopit a přijmout.

V současné době vzniká mnoho odborných publikací a článků na téma vztahu pedagogů a žáků s ADHD či jak s žáky s ADHD pracovat. Většina pedagogů sdílela zkušenost s nedostatečně připravenými absolventy pedagogických fakult pro praxi. To spatřuji jako znesnadnění kvalitní pedagogické práce s žáky s ADHD a jinými specifickými vzdělávacími potřebami. Na pedagogických fakultách, které nejsou zaměřeny na speciální pedagogiku, je dle slov pedagogů studentům podávána teorie speciální pedagogiky v nedostatečné míře. Studenti pedagogických fakult se také velmi pozdě setkávají s praxí ve školách. Nepřísluší mi hodnotit výuku na pedagogických

fakultách, ale dle rozhovorů s pedagogy vnímám možnost ke zlepšení. Nabízí se tak možnost dalšího výzkumu, a to podrobně zjistit, jak tuto problematiku vnímají současní studenti pedagogických fakult či její čerství absolventi. Zajímavým výzkumem by také mohlo být kvalitativní prozkoumání, jak čerství absolventi vnímají první zkušenosti se žáky se specificky vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě by bylo vhodné potvrdit si, zda nedostatečná připravenost absolventů pedagogických fakult má skutečně vliv na kvalitní a efektivní pedagogickou práci s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Limity této práce je nedostatečné zhodnocení dosavadního systému vzdělávání pedagogů, kdy jsem se jako student psychologie nedostala k současným odborným publikacím, kde bych mohla tyto podrobnosti dohledat. Vzhledem k tomu, že pedagogika není obor, který studuji, spatřuji limit také v celkovém zpracování kapitoly pedagogické práce v teoretické části této bakalářské práce. Mým cílem však nebylo zpracovat detailně oblast pedagogické práce, nýbrž ponořit se do specifických aspektů pedagogické práce, které mají vliv na vzdělávací proces žáků s ADHD. Dalším limitem může být fakt, že jsem se o tuto problematiku zajímala od prvního ročníku svého bakalářského studia a data z rozhovorů již dříve analyzovala pomocí souboru NVIVO 11 a některá témata jsem záměrně v rozhovorech vyhledávala.

ZÁVĚR

V teoretické části bakalářské práce se věnuji základní charakteristice ADHD a v druhé části teoretické práce jsem uvedla kapitolu pedagogické práce. Výzkumné šetření vycházelo z deseti rozhovorů s pedagogy, kteří v rozhovorech sdíleli své vlastní zkušenosti s výukou žáků s ADHD. Rozhovory byly vedeny vyškolenými výzkumníky dle metodologie DIPEX na Cyrilometodějské teologické fakulty v Olomouci, realizovány Institutem sociálního zdraví v Olomouci pro projekt INSPIRO. Rozhovory byly zpracovány do psané podoby dle metodologie DIPEX a proběhla jejich anonymizace. Po dvou letech účasti na zmíněném projektu mi bylo povoleno využít pro svou bakalářskou práci data z provedených rozhovorů. Provedla jsem tedy sekundární analýzu získaných dat. Ve výsledcích své bakalářské práce jsem popsala pět hlavních témat. Jednalo se o nedostačenou připravenost budoucích pedagogů a nízké povědomí o problematice ADHD, cestu k pochopení a toleranci ADHD projevů, jak být dobrým pedagogem pro žáka s ADHD, psychologické aspekty pedagogické práce s žáky s ADHD a poslední kapitolou byly metody a techniky, které při práci pedagogům pomáhají. Daných pět hlavních témat jsem ještě rozdělila na několik dalších subtémat. V diskusi jsem popsala výsledná témata, srovnala mé výsledky s odbornou literaturou, popřemýšlela o možnostech dalšího výzkumu a zhodnotila limity své práce. Problematika ADHD mě zajímala již delší dobu. V budoucnu je velmi pravděpodobné, že se budu jedincům s ADHD věnovat a proto myslím, že pro mě tato bakalářská práce měla velký přínos. V samotném závěru bych ještě ráda vyjádřila vděčnost za svolení využití dat z rozhovorů s pedagogy, bez kterého by tato práce nemohla vzniknout.

POUŽITÁ LITERATURA

American Psychiatric Association. (2013). Neurodevelopmental Disorders. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub. S. 31-86.

Barker, P. (2007). *Základy dětské psychiatrie*. Triton.

Barkley, R. A. (1998). Attention-deficit hyperactivity disorder. *Scientific American*, 279(3), 66-71.

Bartoňová, M. (2005). *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Zaměření na.

Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*.

Bremsová, Ch., Johnson, M. E. (2018). Doplnkové posuzovací strategie. In Bremsová, Ch. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Komplexní průvodce. Triton.

Čermáková, M., Papežová, H., Uhlíková, P., Jiráčková, R., Gricová, J., Štěpánková, T. (2020). *Poruchy pozornosti a hyperaktivita (ADHD/ADD)*. Příručka pro dospělé.

Drtílková, I. Klinický obraz. (2007). In Drtílková, I. Šerý O. *Hyperkinetická porucha/ADHD*. Galén.

Goetz, M., Uhlíková, P. (2009). *ADHD-porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Galén.

Hallowell, E. M., Ratey, J. J. (2007). *Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti*. Návrat domů.

Herxheimer, A., McPherson, A., Miller, R., Shepperd, S., Yaphe, J., Ziebland, S. (2000). Database of patients' experiences (DIPEX): a multi-media approach to sharing experiences and information. *The Lancet*, 355(9214), 1540-1543.

Höschl, C., Libiger, J., Švestka, J. (2004). *Psychiatrie*. Tigris. s. 306-307.

Hrdlička, M., Dudová, I. (2015). Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a adolescenci. In Hosák, L., Hrdlička, M. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Charles University in Prague, Karolinum Press, s. 357-392.

Jucovičová, D., Žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Grada.

King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. S. 256-270.

Kocurová, M. (2001). Integrace žáků se specifickou poruchou učení. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido.

Mareš, J., Beran, J. (1995). Akreditace kateder psychologie a kateder pedagogiky. *Alma mater*, 5(5-6), 277.

Mertin, V. (2004). ADHD–Pohled psychologa. *Pediatric pro praxi*, 2.

Moore, D. A., Russell, A. E., Arnell, S., Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study. *Child: care, health and development*, 43(4), 489-498.

Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Portál.

Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Portál.

Příhodová, I., Nevšimalová, S. (2006). Spánek a porucha pozornosti s hyperaktivitou–souhrn současných poznatků [Sleep and ADHD–review]. *Ces Slov Psych*, 102(2), 80-84.

Ptáček, R., Ptáčková, H. (2018). *ADHD–variabilita v dětství a dospělosti*. Charles University in Prague, Karolinum Press.

Reimann-Höhn, U. (2018). *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Portál.

Spencer, T. J. (2006). ADHD and comorbidity in childhood. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67, 27.

Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel* (Vol. 1000). MU.

Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), e994-e1001.

Vágnerová, M. (1997). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Univerzita Karlova.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Vítková, M., Bartoňová, M. (2016). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Masarykova univerzita.

World Health Organization. (2014). MKN–10: *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. Aktualizovaná druhá verze k 1.4.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). In *Sbírka zákonů* (s. 10262-10325). Ministerstvo vnitra.

Zelinková, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Portál.

Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Portál.

Žáčková, H., Jucovičová, D. (2017). *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: Zápory i klady ADHD v dospělosti*. Grada Publishing.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Vendula Žovincová

Studijní program: Psychologie (Bc.)

Název práce: Specifika pedagogické práce s žáky s ADHD

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Eva Dubovská Ph.D.

Rok dokončení práce: 2021

Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)

Přímé citace: 11 126

Ostatní text: 95 988

Celkový počet znaků: 107 114

Počet titulů literatury a pramenů

Počet titulů české literatury a pramenů: 28

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 36

Názvy souborů umístěných na doprovodném CD

Text práce ve formátu PDF: Vendula_Žovincová_Bakalářská_Práce

**Posudek vedoucího/opponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Vendula Žovincová
 Obor studia: Psychologie
 Název práce: Specifika pedagogické práce s žáky s ADHD
 Vedoucí/oponent práce: Mgr. Ing. Eva Dubovská, Ph.D.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 60
 Počet stránek příloh: 0
 Počet titulů v seznamu literatury: 64

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová příléhavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	x			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

		x		
--	--	---	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	x			
--	---	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Je něco, co Vás při analýze překvapilo?

Jaké jsou podle vás dopady distanční výuky na vzdělávání žáků s ADHD a co by mohlo pomoci to zlepšit?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Teoretická část práce se věnuje tématu ADHD, jejím projevům, diagnostice a léčbě a také problematice vzdělávání žáků s ADHD. Písemný projev je kultivovaný a autorka používá dostatečný objem odborné literatury, kde převažují zahraniční zdroje.

Praktická část práce představuje sekundární analýzu již realizovaných rozhovorů z projektu DIPEX (OUSHI UPOL Olomouc), kde autorka v rámci své praxe spolupracovala na rozsáhlém výzkumu ADHD dle mezinárodně uznávané metodiky DIPEX. Analýza si klade za cíl zjistit, jaká jsou specifika pedagogické práce se žáky s diagnózou ADHD. Tematická analýza 10 rozhovorů je realizována pečlivě a metodicky správně, zjištění jsou zajímavá a představují praktický přínos pro každého pedagoga, který se setká s cílovou skupinou žáků s ADHD.

Domnívám se, že i když se jedná o bakalářskou práci, práce je vhodná k publikaci v českém odborném tisku.

Silné stránky:

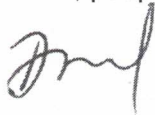
- dobrá práce s textem a literaturou
- pečlivě provedená analýza, zajímavá zjištění

Doporučení k obhajobě: doporučuji/~~nedoporučuji~~*

Navrhovaná klasifikace:

Výborný

Datum, podpis:



* nehodící se, škrtněte

**Posudek oponenta bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Vendula Žovincová

Obor studia: Psychologie

Název práce: Specifika pedagogické práce s žáky s ADHD

Oponent práce: Mgr. Lucie Vacková, Ph.D..

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 60

Počet stránek příloh: 0

Počet titulů v seznamu literatury: 64

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

x				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neuspěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	x			
--	---	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

- 1) Vysvětlete příčiny vzniku ADHD.
- 2) Popište pozitivní strategie pedagogů při práci s žáky s ADHD v třídním společenství.
- 3) Jaká výzkumná zjištění Vás překvapila?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka BP se zabývá psychologickými specifiky pedagogické práce s žáky s ADHD. V teoretické části nejprve popisuje základní východiska týkající se historie tohoto onemocnění, věnuje se klasifikaci ADHD dle MKN 10 i DSM V., následně pak projevům, komorbiditám, diagnostice a prognóze ADHD. Poté se zaměřuje na oblast vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a na odpovídající formy pedagogické práce. Teoretickou část uzavírá stručnou charakteristikou systému přípravného vzdělávání pedagogů, přičemž poukazuje na význam všeobecně vzdělávacích, předmětových a pedagogicko-psychologických profesních kompetencí učitelů.

V praktické části předkládá kvalitativní výzkumnou studii, ve které využívá tematickou analýzu kombinovanou s metodou DIPEX, jejímž cílem bylo hlouběji porozumět zkušenosti pedagogů při práci s dětmi s ADHD a zjistit, co vše jim napomáhá v rozvoji vzájemného kvalitního vztahu a usnadňuje tak i vzdělávací proces.

Klady a nedostatky BP:

Zvolené téma odpovídá studovanému oboru, považují jej za zajímavé a přínosné.

Autorka prokázala schopnost širšího porozumění klíčovému pojmu, jakož i zvoleným teoretickým konceptům, vhodným způsobem propojila teorii s praxí. Oceňuji zejména možnost přispět závěry daného výzkumu k osvětě dané problematiky a to nejen mezi pedagogickými pracovníky, ale i širší veřejností.

Stylistická, gramatická, obsahová i formální stránka textu odpovídá nárokům kladeným na BP. Text je čtivý a srozumitelný.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně

Datum, podpis: 15/5 2021 Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.

