

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vztah dítěte s ADHD a jeho rodiny ke škole

Relationship of a child with ADHD and his family
to school

Mgr. Olga Konůpková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Pavlas Martanová

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma Vztah dítěte s ADHD a jeho rodiny ke škole zpracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní PhDr. Veronice Pavlas Martanové, vedoucí mé diplomové práce, za její odborné vedení, cenné rady a inspirativní připomínky. Velké poděkování patří také všem rodičům a dětem, kteří se v rozhovorech podělili o své životní příběhy. Bez nich by tato práce nikdy nevznikla. Současně děkuji všem, kteří svými zkušenostmi i praktickou pomocí přispěli k dokončení této práce, zejména členům mých obou rodin a přátelům.

ABSTRAKT

Práce se zabývá vztahem dítěte s ADHD a jeho rodiny ke škole. Cílem bylo zjistit, co je pro rodiče a děti nejdůležitější a co nejvíce ovlivňuje vztah a postoj dítěte a jeho rodiny ke škole. Teoretická část popisuje, jakým způsobem ADHD projevy dítěte ovlivňují vztahové situace všech zúčastněných aktérů. Upozorňuje na možné problémové situace, nepochopení při komunikaci a potencionální rizika pro vznik konfliktů. Stěžejní částí práce je kvalitativní výzkumné šetření realizované formou rozhovorů s dětmi a jejich rodiči. Výsledky ukázaly, že velmi důležitá je vzájemná komunikace rodiny a školy jakožto prevence mnoha negativních zkušeností na obou stranách. K nejčastějším problémům, se kterými se dítě a rodina potýkají, patří nefungující komunikace s učitelem, špatný vztah dítěte s učitelem, nedostatečná spolupráce a vzájemné nepochopení, které často vyústí ve změnu školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

ADHD dítě, rodina, škola, učitelé, vztahy, vzájemná komunikace, změny škol, užívání psychofarmak

ABSTRACT

The thesis deals with the relationship of the child suffering from the ADHD and the child's family to the school. The objective was to find out what is the most important to the parents and the children and what influences the relationship and attitude of the child and the child's family to school. The theoretical part describes in which way the ADHD symptoms in the child influence relationship situations of all parties involved. It points out to potential problematic situations, lack of understanding in communication and potential risks for occurrence of conflicts. The crucial part of the thesis is a qualitative research survey carried out in the form of interviews with children and their parents. Its results show that mutual communication of the family and the school is very important as prevention from a lot of negative experience on both sides. The most frequent problems the child and the family cope with include non-functional communication with the teacher, bad relationship of the child with the teacher, insufficient cooperation and lack of understanding on both sides, which often escalates to changing schools.

KEYWORDS

ADHD in kids, family, school, teachers, mutual communication, changing schools, use of psychopharmaca

Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretická část	8
1.1 Pojmové vymezení.....	8
1.2 Projevy ovlivňující vztahové situace.....	10
1.3 Postavení dítěte s ADHD ve škole.....	13
1.3.1 Vztah ke škole jako k instituci.....	14
1.3.2 Vztah k učitelům.....	16
1.3.3 Vztah k vrstevníkům.....	17
1.4 Vztah rodiny a školy.....	17
1.4.1 Postoj rodiny ke škole jako k instituci.....	18
1.4.2 Vztah k učitelům.....	20
1.4.3 Vliv diagnózy ADHD na vzájemné vztahy.....	23
2 Praktická část.....	25
2.1 Design vlastního výzkumného projektu.....	25
2.2 Cíle výzkumného šetření.....	25
2.3 Definování výzkumných otázek.....	26
2.4 Popis zkoumané skupiny.....	26
2.5 Metoda výzkumu.....	27
2.6 Metoda sběru dat.....	27
2.7 Diskuze nad použitými metodami a kvalitami vzorku.....	28
2.8 Výsledky analýzy dat.....	30
2.8.1 Podávání medikace ADHD dětem.....	30
2.8.2 Alternativní metody.....	33
2.8.3 Mé dítě je inteligentní aneb význam inteligence pro rodiče.....	35
2.8.4 Komunikace jako základní pilíř vztahu.....	36
2.8.5 Magický „papír“ a jeho význam ve vztahu.....	41
2.8.6 Změny škol.....	43
2.8.7 Černobílé vidění učitele.....	46
2.8.8 Jak vypadá ideální škola?.....	48
2.8.9 Rodiče v zajetí emocí.....	51
2.8.10 Jak to vidí děti.....	57

2.8.11 Závěr.....	61
2.8.12 O čem rodiče nemluví.....	61
2.8.13 O čem rodiče hodně mluví.....	63
2.9 Diskuze k výzkumným zjištěním.....	63
Závěr.....	68
Seznam použitých informačních zdrojů.....	70
Seznam příloh.....	75

Úvod

V současnosti se o tématu hyperaktivity u dětí mluví velmi často. Diagnóza ADHD se stala velmi moderní diagnostickou „nálepkou“, která je někdy možná nadužívána. Neklidné děti poutají pozornost nejen svých rodičů, ale také učitelů, vychovatelů a mnohých dalších, kteří s nimi jsou v denním kontaktu. Pomoci těmto dětem s ADHD se snaží široká škála odborníků: psychologové, psychiatři, speciální pedagogové, lékaři a další. Vzniká mnoho výzkumných projektů, které zkoumají ADHD z mnoha různých aspektů a hledají další a další souvislosti.

Pracuji s ADHD dětmi v rámci neziskového sdružení při jedné pražské pedagogicko-psychologické poradně, ve které s dětmi nacvičujeme formou her prosociální dovednosti na pravidelných schůzkách a nepravidelných prázdninových či víkendových akcích. Mám možnost děti více poznat do hloubky a svá pozorování konfrontovat rovněž s názory dalších odborníků či s dokumentací dětí. Přesto se domnívám, že ani tyto možnosti mi nepřinášejí odpovědi na všechny mé otázky. Stejně tak odborná literatura z mého pohledu stále ještě nepokrývá toto téma dostatečně.

Zajímá mě, jaký vztah má dítě a jeho rodina ke škole. Ať je tento vztah pozitivní či negativní, chci zjistit, co to způsobuje a jak konkrétně se vztah projevuje a promítá do každodenního života. Chci také zjistit, zda dítě a jeho rodič mají ke škole totožný vztah. Dále bych se ráda dozvěděla, jak často dochází ke změně školy u ADHD dětí a zda jsou za tímto rozhodnutím pouze přání dětí, doporučení odborníků nebo rozhodnutí rodičů, kteří někdy jsou sami také ADHD. Nakolik ovlivňuje vztah rodičů ke škole jejich vlastní ADHD? Zamýšlím se také nad tím, jestli ke škole lépe přistupují děti, které navštěvují speciální školu.

Cílem mé práce je podle dostupné literatury přehledně popsat specifické projevy ADHD, které ovlivňují vztahové situace, a to zejména ty, které probíhají na půdě školy. Dále chci zmapovat, jaké postavení má dítě s ADHD ve škole a jak se ke škole vztahuje rodina tohoto dítěte.

Praktická část této práce vychází z hloubkových rozhovorů vedených s rodiči ADHD dětí a následné analýzy obsahů, které tyto rozhovory přinesly. Podrobný seznam literatury, ze které jsem čerpala, uvádím na konci této práce, stejně jako seznam ostatních pramenů.

1 Teoretická část

Základem této diplomové práce je výzkum, přesto je nejprve nutné vybrané téma ukotvit teoreticky. Předem upozorňuji, že pojmovému vymezení se budu věnovat jen velmi okrajově, protože ho ve své práci nepovažuji za stěžejní. Dalším důvodem pro tento postup je také to, že jsem si vědoma toho, že terminologie a etiologie ADHD je podrobně rozpracována v mnoha kvalitních publikacích. Některé z nich naleznete v seznamu použitých zdrojů v závěru práce.

Hlavní pozornost v teoretické části zaměřím na mapování konkrétních podob vztahů, které zažívá dítě s ADHD na půdě školy. Budu se zabývat jeho postavením ve škole a stejně tak postoji jeho rodičů, které zaujímají vůči škole, a jejich vztahem k této instituci. Nejedná se mi o obyčejné podoby vztahu žák – škola, případně rodič – škola, ale o specifika, která vyplývají z diagnózy ADHD. Seznámení s touto problematikou je nezbytné proto, abych mohla hlouběji proniknout do složité vztahové sítě a získala širší rozhled i náhled na každodenní školní situace, které ADHD děti a jejich rodiče zažívají.

1.1 Pojmové vymezení

Terminologie, která je používána k označení hyperaktivních dětí, prošla v průběhu desetiletí mnoha změnami. První označení vzniklo v roce 1930 a mělo zkratku MBD (minimální mozková dysfunkce). U nás byl tento termín poupraven a dále užíván jako MMD (malá mozková dysfunkce). V 50. letech se u nás začal používat termín LDE (lehká dětská encefalopatie). O deset let později se objevil nový termín LMD (lehká mozková dysfunkce) (SWIERKOSZ in JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ, 2010). Tato terminologie se používala až do devadesátých let. Původní terminologie byla založena na etiologii syndromu, přičemž současná terminologie vychází z popisu jeho projevů (JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ, 2010).

V současnosti se používají dva termíny, které vycházejí ze dvou různých klasifikačních systémů. První termín pochází z Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) Světové zdravotnické organizace a druhý z DSM-IV v pojetí Americké psychiatrické asociace. Oba systémy vznikly v devadesátých letech. MKN-10 používá termín hyperkinetická porucha chování, což zahrnuje dva subtypy: poruchu pozornosti a aktivity a hyperkinetickou poruchu chování. DSM IV uvádí dvě označení: ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, tedy syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou) a ADD (Attention Deficit Disorder,

syndrom deficitu pozornosti bez přítomnosti hyperaktivity) (JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ, 2010). V současnosti platí již nová verze DSM-IV, tedy DSM-V.

Ve své práci budu užívat zkratku ADHD, popř. označení hyperaktivní dítě, a to nejen z důvodu úspory textu, ale také proto, že je mi toto označení jakožto budoucí psycholožce bližší. Medicínskou terminologii vycházející z MKN ponechám lékařům, zejména neurologům a psychiatrům. Označení ADHD se používá především v USA, kde vzniklo nejvíce výzkumů a bylo napsáno velké množství publikací. Svým způsobem je toto označení již jistým „módním trendem“. Pokud to nebude v textu přímo nutné, nebudu rozlišovat ADHD a ADD a rozepisovat ho do známé zkratky ADHD/ADD.

Etiologie je v některých aspektech stále nevyjasněná. Pokud bychom chtěli opravdu proniknout do příčin symptomů ADHD, potřebovali bychom mít znalosti z následujících oborů: antropologie, genetika, neuroanatomie, neurofyzilogie, neurochemie, dietetika a toxikologie, psychologie a sociální vědy (MUNDEN – ARCELUS, 2008, s. 51). Pro účely této práce nepovažuji za nutné se etiologií podrobně zabývat. Postačí si uvědomit, že zde stručně řečeno působí faktory genetické, biologické a sociální (rodina, škola, společnost). Jedná se o vzájemnou interakci. V anamnézách takto postižených dětí se často uvádějí poškození a problémy v prenatálním, perinatálním a postnatálním období.

Tento syndrom se projevuje tím, že děti mají problémy s udržením pozornosti více než ostatní děti stejného věku. Pozornost těchto dětí snadno vyruší cokoliv jiného, co se kolem nich děje, a pak již nejsou schopny se vrátit k úkolu, který řešily. S poruchou pozornosti souvisí i porucha vytrvalosti. Kromě problému s udržením pozornosti mají děti nadměrnou úroveň motorické či hlasové aktivity. Posledním velkým znakem je nadměrná impulzivita, která často přináší riziko úrazu (PACLT, 2007).

Děti s ADHD mají často další přidružené příznaky a problémy. Vyskytují se u nich častěji poruchy spánku, emoční poruchy (afektivní porucha, úzkostná porucha, obsedantně-kompulzivní porucha, tiková porucha aj.), poruchy učení a poruchy chování. Dále jsou více ohroženy zneužíváním alkoholu a dalších návykových látek než zbytek populace. Mají mnohem větší procento nehodovosti a úrazů než běžné děti. Častěji mají zlomené končetiny, úrazy hlavy, vyražené zuby atd. (PACLT, 2007).

1.2 Projevy ovlivňující vztahové situace

Jak již bylo naznačeno výše, dítě s ADHD má specifické projevy chování, kterými se odlišuje od ostatních dětí bez této poruchy. Jeho odlišné myšlení, vnímání, chování a emocionální prožívání mu znesnadňují běžný život. Projevuje se to v různých oblastech života, v některých více, v jiných méně. Podle mého názoru a několikaleté zkušenosti s prací s těmito dětmi, jsou dvě hlavní oblasti, ve kterých zažívá ADHD dítě díky své poruše největší problémy: oblast mezilidských vztahů a škola. Oblast mezilidských vztahů se týká především vztahů k rodině, přátelům či k vrstevníkům. Rovněž škola je oblastí, která se vyznačuje svou specifickou vztahovou sítí. Přesto ji považuji za svébytnou oblast, jelikož zde dítě zažívá neúspěch při učení pro svou nepozornost, impulzivitu a hyperaktivitu. Tyto a další projevy ovlivňují také různou měrou vztahové situace. Nyní se hodlám zamyslet nad tím, jak se to ve vztazích konkrétně může projevovat. Velkou inspiraci pro rozvinutí úvah o této tématice jsem získala při čtení publikace od Jucovičové a Žáčkové (JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ, 2010), ale vycházím i ze svých osobních zkušeností.

Porucha pozornosti může vztahové situace ovlivňovat mnoha způsoby. Děti mohou být nepozorné v rozhovoru s někým blízkým a nechat se snadno vyrušit jakýmkoliv novým podnětem. Druhá osoba si potom jejich reakci může vyložit jako nezájem či odmítnutí. Dítě nevydrží dlouho u stejné hry, takže se může stát, že je vyčleněno z kolektivu, protože kazí zábavu ostatním dětem. Může být terčem posměchu a nadávek, když není schopné dodržovat jasná pravidla. Jelikož je dítě rozptylováno mnoha podněty zvenku i svými myšlenkami zevnitř, vše mu dlouho trvá a ostatní na dítě musí neustále čekat. Takové dítě jistě nebude v kolektivu oblíbené a doma bude tímto svým chováním rozčilovat svou rodinu. Některé náročné úkoly, které vyžadují soustředění, má dítě tendenci odsouvat, což opět vede především ke konfliktům s rodiči a učiteli, kteří vyžadují plnění domácích úkolů.

Hyperaktivní děti jsou také netrpělivé, a pokud se mají delší dobu soustředit na nějaký úkol, může to skončit afektem. Děti se pak chovají agresivně k věcem, k sobě samotným anebo k někomu, kdo je v jejich blízkosti. Pro ostatní jsou tyto jejich výbuchy hněvu nepředvídatelné a nepochopitelné. Kdo by se chtěl přátelit s někým takovým? Občas se může stát, že takové dítě v afektu něčím hodí a zraní někoho, kdo zrovna stojí v blízkosti. Samozřejmě to neudělá schválně, ale i tak to druhého člověka zabolí nebo rozzlobí. Všechny tyto situace mají negativní vliv na vztahy, především na ty vrstevnické a na vztahy v rodině.

Vzájemnou komunikaci může narušovat i to, že děti se často soustředí na jednu určitou věc, která je zaujala, a dokážou o ní mluvit hodiny a hodiny. Pro druhého komunikačního partnera to bývá značně únavné. V komunikaci také nejsou schopné počkat, až druhý domluví, a skáčou mu do řeči. Při rozhovoru je pro ně typické přeskakování od tématu k tématu, takže se jejich komunikační partner v rozhovoru po chvíli už vůbec nemusí orientovat. Pokud druhého mluvit nechají, může je poslouchání po nějaké době „začít nudit“ a vypnou pozornost. Tímto způsobem často děti nepřijmou důležité informace a pak reagují bez nich. Z takových rozhovorů vznikají pak různě závažná nedorozumění.

Typické je, že dítěti s ADHD musíte něco často opakovat, protože vás napoprvé či napodruhé a někdy také napotřetí nevnímalo. Pokud si tuto skutečnost člověk neuvědomuje, může dítě považovat za neposlouchající, neochotné a tím pádem neatraktivní pro budování jakéhokoliv přátelského vztahu.

Jak může vztahy dítěte ovlivňovat hyperaktivita? Dítě, které se ve škole anebo při jakékoliv činnosti, kdy má zůstat v klidu, vrtí a ruší ostatní. Při neustálém vrtění, pohybování, skákání a běhání často dochází k tomu, že zraní někoho ve svém okolí. Sama mám zkušenost s jedním dítětem, které neustále svým pohybem ubližuje ostatním dětem i vedoucím, a vím, že to nedělá schválně. Přesto jeho chování vyvolává u ostatních nevoli a některé děti se ho straní pro jeho nešikovnost, která často vede ke zranění nejen jeho, ale i druhých. Časté vlastní úrazy dítěte způsobené jeho hyperaktivitou vedou k posměchu od okolí. Dítě pak může být vyčleňováno ze skupinových aktivit s odůvodněním, aby si znovu neublížilo. Nešikovné děti nejsou v kolektivech oblíbené.

S hyperaktivitou souvisí také hovornost dítěte. Často mluví až moc, neví, kdy přestat, mluví hlasitěji než ostatní a tak rychle až překotně, že mu většina lidí ani nerozumí. Komunikace je pilířem vztahů, takže dítě je tímto velmi znevýhodněno. O skákání do řeči jsem psala již výše. Hlasité mluvení až křičení si tyto děti většinou neuvědomují, ale ostatní jejich hlučnost vnímají a vadí jim.

Hyperaktivní dítě je, jak už z názvu vyplývá, nadměrně aktivní. Vydrží být neustále v pohybu a často se zdá úplně neúnavné, což nakonec unaví ty, kteří hyperaktivní nejsou. Trávit čas v přítomnosti takových dětí pro jedince bez této poruchy může být často velmi náročné a únavné. Člověk může mít pocit, že jim vůbec nestačí, jenomže s tím nemůže nic dělat. Tyto děti většinou neumí včas zastavit a odpočívat. Mají pomalejší útlumové reakce.

Relativně často se jim stane, že se svou nadměrnou aktivitou unaví natolik, že již nejsou schopné relaxovat nebo jít spát. Když jsou takto přetažené, tak jsou velmi protivné a tím pak trpí hlavně jejich okolí.

ADD děti nejsou hyperaktivní, ale hypoaktivní. Tyto děti rozčilují svou pomalostí a těžkopádností. Všechno jim dlouho trvá, reagují pomalu a všude jsou poslední. Pro ostatní děti bývají nezajímavé anebo směšné, často je také označují za lenochy a hlupáky právě pro jejich pomalé reakce.

Impulzivita rozbíjí a narušuje vztahy velmi závažným způsobem. Děti jednají bez promýšlení důsledků, čímž často ublíží druhému slovně anebo fyzicky. Děti toho pak samozřejmě litují, ale to už je pozdě. Chybějící sebekontrola vede ke zbrklému chování a zbrklé chování zase ke vztahové katastrofě v podobě ublížení na těle či na duši.

Děti mají problém dokončovat činnosti a odolávat impulzům zvenčí, takže jsou pro ostatní nespolehlivými partnery pro jakoukoliv činnost. Okamžitá reakce má za následek také to, že často kazí různé hry, protože nejsou schopni počkat na instrukce a něco špatně pochopí. Impulzivita souvisí s větší citlivostí a dráždivostí, což znamená, že děti reagují často velmi přehnaně na podněty a události. Tyto přehnané reakce popouzejí a znechucují ostatní účastníky vztahu. Tímto na sebe dítě strhává nepřiměřenou pozornost, což ostatním dětem v kolektivu může vadit.

Ve vztazích je hendikepuje také jejich paměť, respektive časté zapomínání věcí, informací, ale také toho, kam jdou a co tam chtějí dělat. Ve všech vztazích si lidé většinou pomáhají, každý něčím přispěje. Jenomže pokud druhý není opakovaně schopen splnit to, co slíbil udělat, dojde člověk po jisté době k tomu, že je lepší si vše udělat sám a nespolehat se na toho druhého. Díky tomu jsou děti opět vnímány jako nespolehlivé a ostatní s nimi omezují veškerý kontakt.

Emoční poruchy a poruchy chování se nemusí objevovat u všech ADHD dětí. Nicméně i tyto poruchy mají vliv na vztahy, pokud jsou přítomny. Být v jakémkoliv vztahu s emočně labilním jedincem, který trpí výkyvy nálad, rozhodně není jednoduché. Děti jsou velmi nepředvídatelné svými změnami nálad a jejich rychlým střídáním. Mají nižší frustrační toleranci, takže jim stačí opravdu málo, aby vybuchly, zhroutily se anebo podlehly jakékoliv jiné emoci. Ostatní jejich výbuchy a projevy emocí nemusí být schopni zvládat. Rodina i vrstevníci se někdy za takové dítě stydí, protože svými neadekvátními reakcemi na výletech či

jiných akcích přitahují nechtěnou pozornost. Obranou může v tomto případě být to, že se rodina zavře doma, ale tím se ochudí o společné aktivity, které obohacují vztah, a vystaví se jiným frustrujícím situacím, které vyplývají z ostatních projevů ADHD dětí.

Přestože jsou tyto děti citlivé až přecitlivělé, trpí sníženou schopností vcítit se do druhých osob. Neschopnost empatie vytváří situace, kdy svým chování ubližují ostatním, přičemž si to neuvědomují. Mohou tak ztratit mnoho přátel. Kromě toho jsou sebestředné a velmi vztahovačné. S tím vším souvisí také jistá necitlivost pro to, co je vhodné a nevhodné chování. Když to nedokážou rozlišit, chovají se nevhodně a jsou pro své chování odmítány.

Do vztahů se jistě promítá nedostatečné sebevědomí a vědomí vlastní hodnoty. Děti, se kterými dlouhodobě pracuji, často patří ve třídě či v jiných kolektivech k „šášům“, kteří neustále upoutávají pozornost a předvádějí se. Do jisté míry jsou ostatní děti ochotné to tolerovat, ale když tyto projevy přesáhnou určitou mez, je dítě vyčleněno z kolektivu a ostatní si ho nevnímají.

ADHD děti dělají spoustu věcí, které jsou nepříjemné pro osoby v jejich okolí. K těmto jevům dochází často jen proto, že děti chtějí lásku, pozornost, obdiv a přijetí. Chtějí mít funkční vztahy jako všichni ostatní. Paradoxně čím více se snaží všechno toto získat, tím více dochází k záporným a odmítavým reakcím od jejich okolí.

Jsem si vědoma toho, že jsem jistě nepostihla úplně všechny projevy, ale věřím, že pro ilustraci problematiky to bylo dostatečné. Pokud má někdo hlubší zájem, doporučuji jednoznačně vlastní osobní zkušenost s ADHD dětmi anebo alespoň zprostředkovanou zkušenost prostřednictvím publikací, které píší rodiče ADHD dětí anebo dospělí s ADHD. Některé publikace naleznete v seznamu použité literatury.

1.3 Postavení dítěte s ADHD ve škole

V této kapitole se zaměřím na vztahy dítěte ke škole a na jeho vztahy, které se na půdě školy realizují. Mým cílem je postihnout především ty aspekty vztahů, které přímo souvisejí s ADHD anebo z ADHD vyplývají. Nelze se však vyhnout stručnému nastínění obecné problematiky.

Podle platného školského zákona č. 561/2004 Sb. a související vyhlášky č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je ve škole poskytována speciální péče dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým se děti

s ADHD řadí. Tyto děti mohou mít individuální vzdělávací plán, přiděleného asistenta pedagoga a mají nárok na nejrůznější podpůrná opatření.

„Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, a na vytvoření takových podmínek, které jim toto vzdělání umožní.“ (JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ, 2010, cit. s. 188).

Podpůrná opatření se poskytují v pěti stupních. Podpůrná opatření prvního stupně poskytuje pouze škola bez předchozího doporučení školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum) a není pro ně stanoven finanční normativ. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se realizují na doporučení školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán vypracovává škola. Spolupracuje přitom se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka, pokud žák není zletilý.¹

Převážně jsou u nás ADHD děti vzdělávány formou inkluze do běžné třídy. Existuje ale také možnost, aby škola vytvořila speciální třídu pro děti se specifickými poruchami učení a chování.

Je nutné si tedy uvědomit, že hyperaktivní děti, které byly vyšetřeny a označeny jako ADHD, mají na zajištění odpovídající péče nárok ze zákona. Nabízí se otázka, zda-li všichni zaměstnanci školy, tedy ředitelé, pedagogové, školní psychologové a vychovatelé, opravdu postupují dle platné legislativy. Je velmi pravděpodobné, že ne všechny ADHD děti byly podrobeny odborné psychodiagnostice, a tudíž nemají oficiálně nárok na žádné úlevy.

1.3.1 Vztah ke škole jako k instituci

Škola je většinou první institucí, kde se naplno projeví potíže související s ADHD. U některých dětí byly předtím zpozorovány potíže v mateřské škole. Část dětí již nastupuje do školy s touto diagnózou anebo alespoň s podezřením na ni. Některé z nich mají za sebou již kariéru „zlobivého dítěte“ v mateřské škole a tzv. je „předchází jejich pověst“ (BÍLKOVÁ, 2012). Pokud již dítě mělo problémy v mateřské škole a získalo nedůvěru vůči vzdělávací

¹Vyhláška č. 27/2006 Sb.. Zákony pro lidi [online]. © AION CS 2010–2016. [cit. 10. 9. 2016]

instituci, může se tato nedůvěra přenést i na školu základní. Stejně tak rodina, která již zažila nepříjemné rozhovory o svém problémovém dítěti v mateřské škole, bude od školy pravděpodobně očekávat to samé. Zároveň ale mohou všichni aktéři vnitřně doufat, že ve škole to bude jiné.

Drtílková (DRTÍLKOVÁ, 2007) považuje za nejobtížnější první roky školní docházky. Jedná se o kritické období, kdy dítě může přijít o veškerou sebedůvěru právě proto, že díky různým projevům ADHD nezvládá nároky školy.

Nástup do školy představuje pro dítě významný životní krok. Dle Eriksona je v tomto období pro dítě důležitá schopnost dosáhnout výkonu. Úspěch dítěte ve škole má zajisté vliv na jeho postoj, který k této instituci zaujímá. Hyperaktivní dítě úspěch ve škole nezažívá tak často jako ostatní děti. Důvodem může být nedostatečný prospěch, problémové chování nebo obojí zároveň. Aby dítě mohlo mít ke škole pozitivní vztah, musí se cítit úspěšné a oceněné od svého okolí (BALAŠTÍKOVÁ, B. in DRTÍLKOVÁ – ŠERÝ, 2007).

Vztah ke škole tedy ovlivňuje mnoho proměnných. Na straně dítěte jsou to pocity úspěchu či neúspěchu, které dítě ve škole zažívá. To může souviset nejen s prospěchem, ale také s úspěchem v sociální oblasti, tedy s tím, jak je dítě přijímáno vrstevníky a kolik má kamarádů. Postoj ke škole vychází také z toho, jaký vztah má dítě k jednotlivým učitelům a ke spolužákům. Patří sem také předchozí zkušenosti s mateřskou školou. Dítě je zajisté ovlivněno také postojem rodičů ke škole, případně starších sourozenců, kteří již školu navštěvují.

Bylo prokázáno, že ADHD děti podávají ve škole nižší výkon v porovnání s ostatními dětmi. Rovněž mají nižší sociální schopnosti (MCCONAUGHY, 2011). Z výše uvedeného vyplývá, že pro každé dítě je vstup do školy náročným a zatěžujícím obdobím, ale pro ADHD dítě je to ještě mnohem náročnější a s přibývajícím školními nároky ve vyšších ročnících se celá situace většinou jen zhoršuje.

Mnoho výzkumů se zabývá právě problémy dětí ve škole. ADHD má ale také své silné stránky, o čemž pojednává méně autorů. Bylo zjištěno, že tyto děti mají dobré logické myšlení (EK a kol., 2007), rozvinutou emoční inteligenci (CLIMIE – SAKLOFSKE – SCHWEAN – MASTORAS, 2013) a tvořivost (FUGATE – ZENTALL – GENTRY, 2013). Právě na pozitivní stránky a jejich posilování se zaměřil kanadský výzkum, který vyzdvihuje přístup pozitivní psychologie (CLIMIE, 2015). Účelem je poznat silné stránky dítěte a také ochranné faktory a strategie, které dítě může používat. Dospělí pomáhají dítěti vypěstovat si odolnost a

motivaci či zlepšit své sociální schopnosti. Celý tento přístup je postaven na velké podpoře dítěte.

1.3.2 Vztah k učitelům

Zpočátku je nutné si uvědomit, že dítě je z velké části ovlivňováno tím, jak na něj učitel pohlíží. Pokud učitel nezvládá projevy ADHD dítěte, chová se k němu odmítavě, ignoruje jeho specifické potřeby, případně ho trestá za to, co dítě nemůže ovlivnit, či se mu posmívá nebo je vůči němu agresivní, nemůže mít takové dítě k učiteli pozitivní vztah. Tyto negativní projevy chování mohou mít dopad také na vztahy se spolužáky ve třídě, kteří zejména v mladším školním věku hodně dají na názor učitele. Na druhou stranu není jistě lehké být učitelem ve třídě, kde máte jedno nebo více hyperaktivních dětí a zvládat každodenní učitelskou rutinu s přehledem navzdory všemu. Jak správně ve své dizertační práci uvádí Bílková (BÍLKOVÁ, 2012), učitelé se ve škole musí vyrovnávat nejen se symptomy ADHD, ale také s jejich sekundárními dopady.

ADHD děti nedokončují práci, zapomínají pomůcky, jsou nepřiměřeně pohyblivé, často jim padají pomůcky a tím rozptylují nejen sebe a učitele, ale celou třídu. K tomu často jsou neúspěšné v různých předmětech nejen kvůli ADHD, ale i pro přidružené specifické poruchy učení. Problémem je také to, že děti mají zhoršený kontakt s učitelem a nejsou schopni ho dostatečně vnímat či na něj reagovat, což pro učitele není vůbec příjemné. Učitelé mají přes všechny tyto potíže za úkol takového žáka vzdělávat a vychovávat. Způsoby, kterými to činí, ovlivňují celou osobnost dítěte (mnohdy přímo budoucnost dítěte) a ovlivňují to, jaký vztah děti k jednotlivým učitelům budou mít.

Vztah dítěte k učiteli zkoumal ze zahraničních autorů např. Baker (BAKER, 2006). Zaměřil se ve svém výzkumu na děti s poruchami učení a chování i bez nich. Ukázalo se, že děti s poruchami učení a chování mají horší školní výsledky a nejsou schopné tolik profitovat z blízkého vztahu s učitelem jako ostatní děti. Nicméně, děti s poruchami učení a chování, které měly blízký vztah s učitelem, byly ve škole zvýhodněny oproti těm, které blízký vztah s učitelem neměly. Vztah mezi učitelem a dítětem je prokazatelně utvářen také specifickými charakteristikami dítěte. Nutno opět zdůraznit, že dítě s ADHD má mnoho specifických charakteristik.

Domnívám se, že z velké části může budoucí podobu vzájemného vztahu ovlivnit právě učitel svým přístupem. Další nezanedbatelný vliv v této problematice mohou mít také rodiče a jejich spolupráce anebo naopak neochota s učitelem spolupracovat. Spolupráci učitelů s rodiči se ještě budu věnovat v další kapitole.

1.3.3 Vztah k vrstevníkům

Pro hyperaktivní děti je složité navázat vztah a udržet si ho. Hledání kamarádů se pojí se strachem ze selhání. Se selháním nejen ve vztazích má většina ADHD dětí obrovské zkušenosti. Některé děti se proto ostatních straní. Samotářství je pro ně obranou před možným selháním. Přesto v hloubi svého srdce o přátelství většinou stojí, a když mají možnost nějaké navázat, bývají důvěřivé. Jejich důvěřivosti občas ostatní děti zneužívají. Když pak hyperaktivní děti odhalí, že někdo s nimi kamarádil jen účelově, jsou zklamané a ztrácejí důvěru. Pokud přátele mají, většinou jich nepotřebují mnoho a často se jedná o mladší děti, které jim vzhledem k jejich nezralosti více vyhovují (ANTAL, 2013).

Hyperaktivní děti nebývají v kolektivech oblíbené pro své typické projevy. Mají často konflikty, dostávají se do izolace a mohou být častěji obětí šikany. Jelikož nejsou schopné se dostatečně ovládat a brát ohled na ostatní, činí jim problém spolupráce, která je ve škole nutností. Stejně tak podrobení se pravidlům chování či hry jim činí potíže. Pro svou impulzivitu je jejich chování nepředvídatelné a s takovými dětmi se nikdo kamarádit nechce. Časté a nepochopitelné střídání nálad také většinu vrstevníků odradí (SVOBODA a kol., 2001).

Z hyperaktivních dětí se ve třídě často stávají kašpárci nebo agresoři. Jsou buď odmítané, anebo se naopak vyskytují v dění těch největších konfliktů (BÍLKOVÁ, 2012). Samozřejmě jsou také děti, které ve třídě kamarády mají.

Existuje tedy mnoho důvodů, proč hyperaktivní děti bývají vrstevníky odmítány. Těchto odmítnutí zažívají v průběhu života ve vztazích mnoho a zajisté se tyto zkušenosti podílejí na utváření dalších vztahů a očekávání, která v nich mají.

1.4 Vztah rodiny a školy

Celý vztah rodiny a školy se komplexně vyvíjí od svého počátku – tedy vstupu dítěte do školy. Jedná se o začátek druhé socializace dítěte, která přináší nutnost vyrovnat se

s novými sociálními rolemi, z nichž nejvýznamnější je role žáka. Rodiče dítěte se oproti tomu musí vyrovnat s novou rolí rodičů žáka. Zvládnutí obou těchto nových rolí bude určovat průběh dalších interakcí a vztahů mezi rodinou a školou (ŠTECH – VIKTOROVÁ, 2001). Škola tedy neklade nároky jen na žáka, ale i na rodiče.

Co všechno zahrnuje oblast vztahů rodiny a školy? Na to ve své publikaci odpovídá Rabušicová a kol. (RABUŠICOVÁ, 2004). Patří sem: rodičovské role ve vztahu ke škole, komunikace mezi rodinou a školou, přímá účast rodičů při vzdělávacím procesu a vzdělávání rodičů.

Ve vztahu rodiny a školy má zásadní význam vzájemná komunikace. Tato komunikace probíhá různými formami kontaktů. Setkání tváří v tvář zastupují především třídní schůzky, besídky a schůze školních rad. Nepřímým kontaktem jsou telefonické hovory nebo písemná komunikace, která se odehrává formou dopisů, mailů, psaní v žákovské knížce apod. Samostatnou formou komunikace je komunikace přes dítě (ŠTECH – VIKTOROVÁ, 2001). Roli dětí v komunikaci mezi rodiči a školou je nutné vždy brát v potaz. Děti jako prostředníci často mohou změnit významy komunikace. Děti tedy rozhodně mohou ovlivnit interpretaci zpráv. Jsou také schopné vybrat si vhodný čas k předání dané informace. Kromě reinterpretace sdělení může význam komunikace změnit také vysvětlení, mlžení a práce s emocemi. Rodiče si musí uvědomit, že tuto komunikační situaci nekontrolují (ŠTECH – VIKTOROVÁ, 2001).

1.4.1 Postoj rodiny ke škole jako k instituci

Na tomto poli se setkávají dvě autority: autorita rodiny a autorita školy, přičemž obě instituce mají nejen svou autoritu, ale také svou legitimitu. Rodiče se s legitimitou a autoritou školy vyrovnávají různými postupy (ŠTECH – VIKTOROVÁ, 2001): legitimitu školy přímo podporují, reagují na základě ideálních představ „jak to má ve škole být“, nebo podporují školu nepřímou tak, že upozorňují na její selhávání. Je důležité si uvědomit, že rodič vždy hodnotí školu optikou svého dítěte.

Ve škole je dítě hodnoceno a tím jsou nepřímou hodnoceni také jeho rodiče jakožto vychovatelé. Ve výzkumu se ukázalo, že vztah rodičů ke škole je učiteli hodnocen nepřímou. To znamená, že je ve skutečnosti hodnoceno chování žáka ve škole, jeho oblečení, připravenost na výuku a zájem a nikoliv přímá komunikace rodičů s učiteli. Stejně tak rodiče

hodnotí školu především podle svého dítěte a toho, co o škole doma říká. Sekundárně pak hodnotí také chování učitele při osobním setkání. (ŠTECH – VIKTOROVÁ, 2001).

Jak již bylo zmíněno výše, škola je často první institucí, kde je chování dítěte označeno jako problémové. Škola jako instituce následně po rodičích žádá řešení problému. Tento požadavek se může zdát rodičům často paradoxní, protože usměrnit chování svého dítěte ve škole na dálku nedokážou. Některé ADHD děti navíc nemusí mít viditelné potíže doma, což pak ale neplatí v třídním kolektivu. Z rozhovorů s matkami ADHD dětí ve výzkumu Lacinové a Kolčárové (KOLČÁROVÁ, I. – LACINOVÁ, L., 2008) vyplynulo, že matky mají pocit nedostatečné kontroly nad projevy chování svého dítěte, dále se ve škole často setkávají s nepochopením a nepochopením. Některé z matek přiznaly, že se školou přímo bojují. Za projevy svého dítěte se stydí, přičemž pocítují bezmoc, protože nejsou schopné s tím nic udělat.

Rodiče od školy očekávají jasná pravidla a spravedlnost. Spravedlivý přístup ke všem dětem a tudíž i k tomu jejich. Rodiče a jejich děti se často setkávají s dvojitým výkladem různých situací a právě zde požadují, aby jejich dítě bylo spravedlivě vyslechnuto. Dále se domnívají, že právě škola má vyvolat u žáka zájem a zprostředkovat mu význam různých činností, které se ve škole provádějí. Je tedy na učiteli, aby tento zájem probudil. V případě, že se mu to podaří, dítě podle rodičů bude ve škole fungovat bez potíží (PAVLAS-MARTANOVÁ, 2011).

1.4.2 Vztah k učitelům

Mezi rodiči a učiteli probíhá neustále dělba pravomoci a odpovědnosti (ŠTECH – VIKTOROVÁ, 2001). Kdykoliv může dojít ke konfliktu, protože učitelé mají o dítěti a jeho chování jiné představy než rodina. Jak správně upozorňují Jucovičová a Žáčková (JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ, 2010), u rodičů dětí ADHD se většinou vyskytuje nedůvěra vůči učitelům, která je založená na předchozích zkušenostech z mateřské či základní školy. Rodiče tedy v mnoha případech do školy přicházejí s negativním očekáváním. Další skupina rodičů problém svého dítěte nechce vidět a snižuje jeho závažnost. Následkem toho tito rodiče odmítají jakoukoliv pomoc. Část rodičů je velmi vyčerpaná všemi událostmi kolem svého dítěte a může u nich dojít k vyhoření. To se projevuje absolutní rezignací a podrážděností při

komunikaci s učitelem. Může to dojít až tak daleko, že rodič přestane s učitelem úplně komunikovat (JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ, 2010, tamtéž).

Rodiče si vysoce cení toho, když mají učitelé k dítěti osobní vztah a chápou ho. Pokud tato ideální situace nenastane, snaží se postoj učitele k dítěti vysvětlováním změnit a v případě neúspěchu se snaží změnit učitele. Velmi pozitivně je také hodnoceno to, když škola nemá vůči dítěti předsudky a neoznačuje ho ihned určitou negativní nálepkou. K pozitivním vztahům s učitelem přispívá také to, když učitelé znají diagnózu a respektují navržená doporučení a individuální vzdělávací plán dítěte. Velký důraz je kladen na vzájemnou komunikaci a předávání informací. Rodiče požadují respekt a naopak špatně snáší, když jsou v komunikaci pouze kritizováni za svou výchovu. Za zbytečné považují to, když po nich učitel požaduje po přestupku dítěte formou poznámky v žákovské knížce domácí domlouvání, které se podle nich s takovým odstupem mívá účinkem. Rodiče všeobecně těší oficiální pozitivní zpětná vazba ze strany školy, ale radost jim dělá i to, když žádné hodnocení nedostávají, protože nepřítomnost stížností, poznámek a špatných známek se rovněž považuje za pozitivní (PAVLAS-MARTANOVÁ, 2011).

Kvalita komunikace mezi školou a rodinou má prokazatelný vliv na další školní vývoj a úspěch dítěte. Více o tom, jak rodiče zapojovat do školních aktivit, jaké přístupy použít a s jakým úspěchem již byla různá opatření realizována, je možné se dočíst v knize *Schools and families: Creating essential connections for learning* (CHRISTENSON – SHERIDAN, 2001).

Kromě toho se v takto zaměřených výzkumech ukázalo, že zapojení rodičů do školních aktivit minimalizuje problémové chování a zlepšuje sociální zapojení a fungování dětí ve škole (EL NOKALI – BACHMAN – VOTRUBA – DRZAL, 2010).

Jakým způsobem by se měli rodiče zapojit? Mautone a její spolupracovníci (MAUTONE, 2012) v úvodu své studie shrnují výsledky a přínosy různých výzkumů týkajících se psychosociálních intervencí pro děti s ADHD a jejich účinnosti. Uvádí zde množství intervenčních programů, ale vytýkají jim jejich omezenost, která vychází z toho, že se programy nezaměřují na spojení mezi domovem a školou, konkrétně na vztah rodiče – učitel, který je dle autorů zásadní. Proto vytvořili vlastní intervenční program, který má posílit rodičovskou účast ve vzdělávání a zlepšit vztah škola – rodina. Tento program zahrnuje

skupinová setkání rodičů, skupinová setkání dětí, rodinnou terapii a konzultace mezi rodinou a školou.

Kvalitu vztahu mezi rodiči dětí s ADHD a učiteli těchto dětí později pomocí různých dotazníků a inventářů zkoumala ta samá autorka s dalšími odborníky ve studii publikované o tři roky později (MAUTONE, 2015). Výzkum potvrdil, že zapojení rodiny do vzdělávání dítěte, které vede k vytvoření silného partnerství mezi rodinou a školou, je důležité pro podporu zdravého vývoje dítěte a má velmi pozitivní důsledky nejen v oblasti vzdělávání, ale také v sociální oblasti.

Bílková (BÍLKOVÁ, 2012), která se ve svém výzkumu věnovala matkám ADHD dětí, uvádí, že matky, které měly se školou negativní zkušenost, pociťovaly stud, měly potřebu své dítě bránit a zároveň měly vztek na učitelku. Naopak matky s pozitivní zkušeností se cítily jako partneři školy a učitelů při řešení problémů svého dítěte. Tyto matky považovaly učitele za oporu a oceňovaly vzájemnou komunikaci. Autorka rovněž uvádí schéma situace, jak dochází k narušení vztahu mezi učitelkou a matkou. Dochází k tomu ve chvíli, kdy škola požaduje po matce nápravu chování dítěte a matka s tím ze své pozice není schopná nic udělat. Když výzvy k nápravě chování ze strany školy pokračují, matka se dostává do defenzivního postoje a brání svou výchovu i své dítě. Škola pak považuje matku za nespolupracující (BÍLKOVÁ, 2012).

Matky mají tendenci vysvětlovat, že jejich dítě je odlišné, a snaží se tím získat pochopení pro jeho chování i pro svou pozici matky. Matky se rovněž často považují za advokáta dítěte, jak vyplynulo z výzkumu Kolčárové a Lacinové (KOLČÁROVÁ – LACINOVÁ, 2008) i Malacridaové (MALACRIDA, 2001).

Obecně jsou vztahy rodičů s učiteli charakteristické zejména malým porozuměním a vzájemnou nedůvěrou. To se stupňuje v případě, že dítě mění školu. Tyto situace vzbuzují v rodičích ještě větší nejistotu a obavy (KOLČÁROVÁ – LACINOVÁ, 2008).

Strategie, které používaly matky ADHD dětí, aby se svých dětí zastaly, zkoumala Malacridaová (MALACRIDA, 2001) ve Velké Británii a v Kanadě. Matky ADHD dětí si dle autorky uvědomují, že jsou hodnoceny jako „špatné“ matky, protože jejich děti mají problémy s chováním. Matky z autorčina výzkumného vzorku se s vyostřenými vztahy s učiteli vyrovnávaly aktivním způsobem. Pokoušely se prezentovat sebe i rodinu v pozitivním světle a

některé se dobrovolně angažovaly v dobrovolnických aktivitách a školních sdruženích na půdě školy. U matek běžných dětí tento postup funguje, nicméně matky ADHD dětí neměly ze svého chování žádný benefit a jejich snaha nepřinesla očekávaný pozitivní výsledek. Z výzkumu vyplynulo, že tato snaha matek nebyla dostatečně uznána odborníky. Ukázalo se, že instituce a odborníci disponují mocí, které matky nemohou vzdorovat ani tímto aktivním způsobem.

Další, tentokrát český výzkum, který se zaměřil na dítě s ADHD ve vzdělávacím procesu, realizoval Cupa (CUPA, 2014). Autor se zabýval třemi stěžejními otázkami: zda jsou dle rodičů učitelé dostatečně obeznámeni s problematikou syndromu ADHD, zda jsou rodiče spokojeni s přístupem učitelů k jejich dětem a jestli učitelé respektují pokyny a doporučení odborníků. V tomto výzkumu se ukázalo, že jen třetina rodičů není spokojena s přístupem učitelů k jejich dítěti a opět přibližně třetina učitelů nedodrží doporučení odborníků. Více než polovina rodičů vyslovila názor, že učitelé jsou dostatečně obeznámeni s problematikou syndromu ADHD.

Hodnocením spolupráce školy a rodiny optikou učitelů a rodičů se metodou dotazníkového šetření zabývá bakalářská práce Vlčkové (VLČKOVÁ, 2010). Ze závěrů vyplynulo, že kvalita spolupráce závisí na dané oblasti spolupráce. Spolupráce při vytváření individuálního vzdělávacího plánu a při podávání medikace se ukázala jako bezproblémová. Stejně tak zavádění speciálních přístupů a opatření ve škole. Učitelé upozorňovali na nedostatek informovanosti o ADHD problematice na straně rodičů. Z výsledků vyplynulo, že značná část učitelů i rodičů není ochotna spolupracovat a nespolupracuje. Kvalita spolupráce rodiny a školy byla hodnocena negativně. Největší nedostatky byly identifikovány v neinformovanosti a v nezájmu o spolupráci.

Velmi odlišné informace přinesl španělský výzkum Garcíi (GARCÍA, 2011), který porovnával spokojenost rodičů dětí s a bez ADHD se vzdělávacími službami školy a s učiteli. Ukázalo se, že rodiče dětí s ADHD jsou více spokojeni s nabídkou služeb školy a s učiteli svých dětí než rodiče dětí bez ADHD. A to jak z hlediska přístupu učitele k dítěti, tak z hlediska přístupu učitele k rodiči. Považovala jsem za nutné zmínit tento výzkum právě z toho důvodu, aby nedošlo ke generalizaci interpretace ve smyslu toho, že se školou a jejími učiteli je vždy špatná spolupráce. Ne všichni rodiče ADHD dětí se školou bojují, byť to tak z předchozího textu může vypadat.

1.4.3 Vliv diagnózy ADHD na vzájemné vztahy

Přítomnost ADHD má vliv na intenzitu kontaktů rodiny a školy. ADHD je rizikovým faktorem, který se stává častým zdrojem konfliktů mezi rodiči a učiteli. Tyto konflikty mohou mít za následek to, že se dítě ve škole nebude cítit dobře. V nejhorším případě se může stát, že dítě bude muset školu změnit (BÍLKOVÁ, 2012).

Bílková (BÍLKOVÁ, 2012) ve své práci přichází se závěrem, že pro dítě je výhodnější, když do školy přichází již s nálepkou ADHD. Na základě známé diagnózy dochází k intenzivnější a lepší komunikaci rodiny a školy. Souhlasím s autorkou, že pro dítě, rodinu i školu je výhodnější, pokud je diagnóza známá hned zpočátku. Předchází se tím mnoha nedorozuměním a negativním zkušenostem, které zažijí ti, jejichž diagnóza je stanovena až po letech konfliktů a nepochopení.

V této souvislosti se ale nabízí důležitá otázka, jak se s následnou diagnózou dále zachází a pracuje. Může se totiž stát, že diagnóza nebude užívána pouze jakožto podklad pro úlevy a specifický přístup, ale také jako omluva nebo výmluva. Z osobní zkušenosti mohu uvést, že děti opravdu občas používají ADHD jako výmluvu pro své chování. Jeden chlapec, kterého jsem měla v oddíle na táboře, opravdu zpočátku používal následující větu: „*Já jsem hyperaktivní, já za to nemůžu.*“ Používal ji v situacích, kdy se choval nevhodně, nebyl ochoten naslouchat druhým a přehnaně šaškoval, což se u něj dělo neustále. Bylo nutné mu vysvětlit, že je rozdíl mezi projevy ADHD a neslušným chováním. Jelikož se nacházel na táboře, který byl především pro ADHD děti, nebyl jiný než ostatní. Přesto bylo nutné mu zdůraznit, že svým chováním ostatní obtěžuje, a pokud bude pokračovat stejným způsobem, může přijít o kamarády. A to i o takové, kteří rovněž jako on trpí ADHD.

Výhodám ale také nevýhodám „nálepkování“ se věnuje článek kolektivu italských autorů kolem Iudicchio (IUDICIO – FACCIO – BELLONI – COSTA, 2014). Výhodou je uklidnění rodičů, že se jedná o neurovývojovou poruchu, a tudíž to není jejich vina. Mezi nevýhody patří to, že rodiče a učitelé se pod vlivem diagnózy přestávají soustřeďovat na potenciál dítěte a dítě je považováno za „nemocné“ a neschopné dalšího vývoje. Právě to upírá dítěti možnost rozvíjet se a realizovat svůj potenciál. Celý článek je uzavřen tvrzením, že je nutné naučit školy, učitele a další odborníky používat „nálepku“ ADHD objektivně.

Obavy ze zneužívání „nálepky“ ADHD ve své publikaci vyjadřuje také Train (TRAIN, 1997). Dítě, které je díky svému chování neustále napomínáno, se cítí odmítané, a proto je ochotné využít čehokoliv, co ho zbaví vlastní zodpovědnosti za jeho chování. Zjištění diagnózy může být pro dítě, jeho rodiče i školu úlevné a prospěšné. Nyní se mohou naplánovat další postupy a každý ví, na co je dobré se zaměřit a čeho se vyvarovat. Na druhou stranu by se ale nemělo stát, že se diagnóza stane něčím, za co se dítě může schovat. Tedy nálepkou, která dítě brání a kterou je možné použít k manipulaci s ostatními.

Diagnóza může mít vliv i na vztahy s vrstevníky, kteří nemusejí problematiku ADHD chápat. Některé děti se cítí ukřivděné, že má jejich spolužák výhody, a vůbec diagnózu neakceptují. Mohou si myslet, že je to jen výmluva nebo omluva nesnesitelného chování jejich spolužáka.

Různý postoj k diagnóze mohou mít i učitelé. V současnosti je to podle mého názoru moderní diagnostická „nálepka“ a mnoho dětí je takto označeno a má tedy nárok na úlevy. Dokáží si představit, že jakožto učitel ve třídě, kde mám již několik ADHD dětí, bych možná občas pociťovala nedůvěru v diagnostické schopnosti zařízení, která diagnózu přidělují. Myslím především pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra. Nemám v úmyslu napadat kompetence odborníků, kteří zde pracují, přesto chci na tomto místě vyjádřit obavu, že dnes opravdu máme čím dál více hyperaktivních dětí a je potřeba odlišovat projevy ADHD od projevů nevhodného rodičovského vedení a jiných možných příčin.

2 Praktická část

Teoretická část se pokusila popsat projevy ADHD ve vztahových situacích, nastínit možné podoby vztahu mezi dítětem, rodinou a školou a poukázat na vztahová rizika vyplývající z projevů ADHD. Praktická část se zaměřuje na mnou provedené výzkumné šetření, které považuji za stěžejní část této diplomové práce.

2.1 Design vlastního výzkumného projektu

Výzkum zprostředkovává nejen pohled na školní kariéru zkoumaných dětí a vztahovou problematiku s tím související, ale nechává prostor také pro objevení dalších témat a souvislostí. Věkově je výzkum zaměřen na děti prvního stupně základní školy, jejichž rodiče mají pravděpodobně ještě v živé paměti zkušenosti z mateřské školy a z prvních let školní docházky. Dalším argumentem pro tuto cílovou skupinu je to, že právě nástup do školy a první roky školní docházky se řadí k období, které je pro dítě a jeho budoucí přístup ke vzdělání nejzásadnější, jak již bylo pojednáno v teoretické části.

Jedná se o kvalitativní výzkum realizovaný na základě postupů a technik metody zakotvené teorie (STRAUSS – CORBINOVÁ, 1999). Data byla získána z polostrukturovaných rozhovorů s rodiči a dětmi. Anamnestická data byla nastudována ze spisové dokumentace dětí v pedagogicko-psychologické poradně.

2.2 Cíle výzkumného šetření

Cílem této práce bylo zjistit, jaké kategorie ovlivňují vztah dítěte s ADHD ke škole a jaké faktory ovlivňují vztah rodiny, respektive rodičů dítěte s ADHD k této vzdělávací instituci. V prvopočátku se takto široce pojatý cíl jevil neuchopitelný, nicméně ukrýval potenciál k dalšímu tázání a tvorbě nových otázek.

Konkrétně šlo o to zjistit, které faktory ovlivňují tento vztah pozitivně a které negativně. Porovnat, zda jsou tyto faktory ovlivňující rodinu a dítě totožné. Zmapovat pozadí uskutečňovaných změn školy a zjistit okolnosti, za kterých ke změně dochází. Nabízela se také otázka zjišťující, zda vztah rodičů ke škole ovlivňuje nějakým způsobem skutečnost, že jsou sami ADHD.

2.3 Definování výzkumných otázek

Na základě výzkumných cílů jsem si stanovila následující otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

Jaký je vztah dítěte s ADHD a jeho rodiny ke škole?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaký vliv má udělení diagnózy na rodinnou a školní situaci? Lze nalézt významné změny a rozdíly před a po udělení diagnózy?

Jak se staví rodiče k užívání psychofarmak u svých či cizích dětí? Jsou rodiče dětí, které je užívají, spokojeni?

Jaké je pozadí uskutečňovaných změn škol? Kdo nebo co je hlavním důvodem odchodu dětí na jiné školy?

Jsou rodiče spokojeni se školou, do které dítě dochází? Z čeho vyplývá případná spokojenost nebo nespokojenost?

Jakou roli ve vzájemných vztazích rodiny a školy hraje komunikace či její případná absence?

Jak na tuto problematiku nahlíží děti?

2.4 Popis zkoumané skupiny

Základní výzkumný vzorek tvořilo osm dětí. Výzkumný vzorek byl vybrán metodou prostého záměrného výběru (MIOVSKÝ, 2006) z dětí s diagnózou ADHD, dostupných kontaktem přes pedagogicko-psychologickou poradnu nebo známého odborníka. Byly vybrány ty děti, u kterých psychologické, psychiatrické nebo neurologické vyšetření potvrdilo diagnózu ADHD bez závažnějších komorbidních potíží a jejichž rodiče s účastí ve výzkumu souhlasili.

Jedná se tedy o relativně sourodou skupinu. Všechny děti docházejí na první stupeň základní školy a navštěvují stejnou pedagogicko-psychologickou poradnu. Výjimku tvoří jedna dívka, která již chodí do šesté třídy, tedy na druhý stupeň. Její zařazení do výzkumu ovlivnilo především to, že to byla jediná dostupná dívka s touto diagnózou mezi všemi dětmi.

Toto složení odpovídá statistickému výskytu rozložení ADHD v populaci, kdy na jednu dívku připadá 4–5 chlapců.

Většina z dětí se rovněž zapojuje do volnočasových aktivit poradny v rámci kroužků nácviku sociálních dovedností či arteterapie. Polovina rodičů těchto dětí se účastní podpůrné rodičovské skupiny organizované v prostorách poradny.

Jsem si vědoma toho, že se jedná o malý vzorek, nicméně cílem mého výzkumu byla hlubší kvalitativní analýza.

2.5 Metoda výzkumu

Jak již bylo napsáno, výzkum byl zpracován kvalitativním přístupem metodou zakotvené teorie (STRAUSS – CORBINOVÁ, 1999). Získaná data (přepsané rozhovory) byly podrobeny otevřenému kódování a axiálnímu kódování, při kterém byla data rozebrána na pojmy a ustanoveny kategorie těchto pojmů. U obojího byly určeny vlastnosti a dimenze. Následně byla takto ošetřená data uspořádána znovu a byla vytvořena spojení mezi kategoriemi.

2.6 Metoda sběru dat

Data byla nasbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů s matkami dětí a dětmi samotnými. Rozhovory byly realizovány v prostorách poradny, na pracovištích matek nebo u nich doma podle jejich přání a preference. Trvaly 40–70 minut. Ve dvou případech byl u tohoto rozhovoru přítomen otec, který odpovídal společně s matkou nebo se jen občas zapojil. Rozhovory s dětmi trvaly 5–15 minut. Opět se uskutečnily v prostorách poradny nebo u dětí doma.

Zbývající data byla získána pomocí studia spisové dokumentace dětí v prostorách pedagogicko-psychologické poradny. Vše proběhlo se souhlasem rodičů a pracovníků poradny.

Předem připravené okruhy rozhovorů s matkami obsahovaly otázky týkající se těchto témat:

- Vliv stanovení diagnózy a případné změny s tím související
- Zkušenost s psychofarmaky a postoj k jejich užívání

- Školní kariéra dítěte jako příběh od nástupu do mateřské školy do současnosti
- Vztah rodičů ke škole
- Pocity dítěte ve škole a jeho postavení
- Otázka dědičnosti ADHD

Při rozhovoru bylo záměrem rodiče podporovat v líčení příběhu života jejich a jejich dětí. Bylo nutné zjistit, jakým způsobem vnímají sebe, své děti a školu a další účastníky vzdělávacího procesu.

V rozhovorech s dětmi se jednalo o následující okruhy:

- Vztah ke škole
- Oblíbené a neoblíbené předměty
- Spokojenost s učiteli
- Ideální vs. hororový učitel
- Znalosti o ADHD a pocity s tím související
- Vztah ke spolužákům

Okruhy byly stanoveny na základě předchozího studia problematiky s přihlédnutím ke zkušenosti s rozhovory a běžnou komunikací s rodiči a dětmi v rámci podpůrné skupiny rodičů a dětské skupiny v pedagogicko-psychologické poradně.

Sběr dat probíhal od začátku měsíce března do konce května roku 2016. Všechny rozhovory byly nahrány na diktafon a poté přepsány. Následně byla získaná data analyzována.

2.7 Diskuze nad použitými metodami a kvalitami vzorku

Zvolila jsem si malý vzorek čítající pouze osm respondentů. Jsem si vědoma toho, že to není zcela reprezentativní vzorek populace, nicméně cílem bylo kvalitativní šetření a hloubková analýza, pro jejíž provedení je právě menší vzorek vhodnější.

Celá situace byla ztížena tím, že z osmi dětí bylo pouze pět ochotných vést se mnou rozhovor. Tři děti odmítly. Překvapilo mě, že pouze jedno z těchto dětí jsem osobně neznala.

Chápu totiž, že dítě, které mě nezná, ke mně necítí důvěru, a proto se mnou nechce mluvit. Zbylé dvě děti, které s rozhovorem nesouhlasily, mě znaly ze zájmových kroužků. Uznávám, že tyto dvě děti mě neznaly tak dlouhou dobu jako ostatní děti, které byly ochotné si se mnou promluvit. Dítě, které mě osobně neznalo, mohlo být také již unavené z předcházejícího speciálně-pedagogického vyšetření, což mohlo ovlivnit jeho záporný postoj k rozhovoru.

Velkým rizikem mnou vybraného vzorku je právě riziko bias. Znam se s většinou rodičů i dětí. Prakticky jsem znala všechny děti až na jedno a tři čtvrtiny rodičů osobně. S oběma skupinami se setkávám v rámci pravidelných i nepravidelných setkání. Jako vedoucí se podílím na vedení dětské skupiny nácviku sociálních dovedností a rovněž s kolegyněmi vedu podpůrnou rodičovskou skupinu pro rodiče dětí s ADHD v pedagogicko-psychologické poradně. S dětmi jezdím na výlety a letní a zimní tábor. To všechno jsou místa, kde se setkávám s dětmi a při jejich přebírání často setkávám samozřejmě jejich rodiče.

Uvědomuji si, že s dětmi i rodiči mám již určitý vztah, který mě a můj pohled na ně ovlivňuje. Stejně tak rodiče dětí byli při rozhovorech tímto vztahem ovlivněni, ať už ve své ochotě se mnou mluvit či ve své důvěře podělit se i o citlivější informace a události. Rovněž důvěra dětí mi pomohla získat od nich jejich upřímné odpovědi bez toho, aby se styděly mluvit apod.

Celá skupina je tedy charakterizována pozitivní motivací a chutí se mnou hovořit. Všichni tito rodiče jsou velmi motivovaní s poradnou spolupracovat. O své dítě se zajímají a chtějí pro něj to nejlepší. Je důležité si uvědomit, že v případě nemotivovaných rodičů by výsledky výzkumu byly úplně jiné. Pro výzkum bylo samozřejmě jednodušší vybrat si právě tyto motivované rodiče, se kterými je mnohem jednodušší spolupráce.

Co se týká metodologie výzkumu, vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní výzkum provedený na relativně malém vzorku, není možné generalizovat získaná data na celou populaci dětí s ADHD a jejich rodiče. Přesto věřím, že získaná data mohou být podnětná pro praxi.

2.8 Výsledky analýzy dat

V této kapitole přináším výsledky analýzy dat. V příloze je možné nahlédnout do grafu, který mapuje trajektorii předškolního a školního vzdělávání dětí, stejně tak jejich psychologická, psychiatrická a neurologická vyšetření.

2.8.1 Podávání medikace ADHD dětem

Jedná se o jedno z nejvíce kontroverzních témat, které se v mých rozhovorech objevilo společně s homeopatiky. Tato dvě témata spolu byla v rozhovorech často úzce provázána. Aby nedošlo k záměně tak jako při jednom z rozhovorů, kdy mi matka nejdříve oznámila, že dítě bere léky, a později se ukázalo, že se jedná o homeopatika, nejdříve se budu zaobírat psychofarmaky, tedy léky, které předepisuje psychiatr. V první otázce jsem se zaměřila na to, zda děti berou nebo v minulosti braly nějaká psychofarmaka k ovlivnění ADHD projevů. Pokud ano, zajímalo mě, jakou zkušenost s působením této medikace rodiče mají. Všech rodičů jsem se pak nezávisle na jejich předcházející odpovědi ptala na druhou otázku, která se snažila zjistit jejich názor na podávání medikace ADHD dětem obecně.

Osobní zkušenost

Z osmi zkoumaných dětí mají osobní zkušenost s psychofarmaky pouze tři (R3, R5, R6). Rodiče dvou dětí jsou s tím, jak psychofarmaka působí na jejich děti, spokojeni. Pociťují velký přínos a jejich děti je stále užívají. Žádné problémy s jejich užíváním nezmiňují.

Oproti tomu matka jediné holčičky s psychofarmaky spokojena není. Stěžuje si na množství nepříjemných vedlejších účinnů, se kterými se její holčička potýká. Velký problém má také s podáváním, protože Tereza léky sama brát nechce. Jelikož nevidí žádný významný rozdíl v chování dcery při užívání psychofarmak a bez něj, rozhodla se, že je Tereze dávat nebude.

R5, 108–109: *„...jako přínos jsem to pro ni neviděla, protože v noci děs., buzení, noční děsy, strach, nevěděla z čeho, přes den návaly horka, pocení..“*

Rodiče, jejichž děti žádná psychofarmaka předepsaná nemají, vyjadřují velkou spokojenost, ba přímo úlevu, že jejich dítě léky zatím užívat nemusí. Někteří mají zprostředkovanou zkušenost díky známým, jejichž děti psychofarmaka berou, takže jisté

informace o jejich působení mají. Také mají možnost vidět chování dětí známých před nasazením psychofarmak a po něm a porovnávají ho. Další informace o účincích psychofarmak získali rodiče od odborníků, především lékařů a psychiatrů. Někteří rodiče čerpají své poznatky také z knih, které si sami nastudovali. Přesto všechno jsou zkušenosti rodičů velmi omezené.

Odpor k lékům

Bez ohledu na to, zda dítě někdy bralo nějakou medikaci na ADHD, všichni rodiče shodně vyjádřili silný odpor k lékům. Nechtějí a nepřejí si, aby jejich děti psychofarmaka pravidelně užívaly. Rodiče dvou dětí, které psychofarmaka v současnosti užívají, mi vyprávěli o tom, že se dlouho medikaci bránili a uchýlili se k ní až ve chvíli, kdy pro ně začala být situace neúnosná. Tito rodiče pocítovali silný tlak od okolí. Nasazení psychofarmak pro ně následně představovalo jediné východisko. Proti lékům jsou v podstatě i v současnosti, ale jelikož jim pomáhají a usnadňují školní docházku jejich dítěte, tak léky nadále dětem podávají.

R3, 26–30: *„Já jsem se tomu hrozně bránila, ale samozřejmě chápu, že když je Adam v kolektivu, ve společnosti dětí a je jich tam dvacet dva, tak když ten Adam je individuální, ta učitelka se mu nemůže věnovat celou dobu. Potřebuje, aby fungoval v tom kolektivu. Strašně dlouho jsem se tomu bránila, protože doma si s ním nějak poradím a nemám ráda prášky, sama také neberu prášky. Ale aby tu školu dochodil, tak je to v podstatě nutný.“*

R6, 21–25: *„My jsme byli hrozně moc proti. A ve chvíli, kdy jsme to vyzkoušeli, není možnost z toho vystoupit, protože momentálně nám to vyhovuje. Nevíme, jestli pak to bude možné i bez toho léku. Nevíme, jestli je to dobře. Nejsme zastánci toho brát léky... Nechtěli jsme je, ale v podstatě jsme je museli akceptovat. Tlaky okolí byly obrovský. Aby to bylo schůdný v tý škole pro všechny, protože čas od času jedná impulzivně.“*

Přestože léky jejich dětem pomáhají a usnadňují jim pobyt ve škole, i tak rodiče zůstávají v odporu vůči lékům. Pozitivní zkušenost s psychofarmaky u vlastních dětí jejich postoj tedy vůbec nezměnila.

Svůj odpor k lékům rodiče zdůvodňují tím, že sami také žádné léky nikdy nebrali, jini pochybují o jejich přínosu právě pro své dítě, obávají se zásahu do vývoje dítěte, odmítají

chemické léky, bojí se nežádoucích účinků léků a jsou ochotni vyzkoušet nejdříve alternativní léčbu. Psychofarmaka považují až za poslední možnou volbu. Z alternativních přístupů k léčbě rodiče zmiňují výživové doplňky a homeopatika, o kterých bude pojednáno níže.

R1, 31: *„Já? Já jsem taková matka, která se k tomu moc nekloní. Já zkusím cokoli jinýho, jenom ne léky.“*

R7, 112–113: *„...Jo tak jako nebyla jsem tomu úplně, že bych řekla za žádnou cenu, ale rozhodně když tady byla možnost volit nějakou jinou cestu, tak jsem se musela dát jinou cestou.“*

Z rozhovorů vyplývá, že rodiče v sobě mají vůči psychofarmakům zakořeněný odpor. Jejich předsudky většinou nepramení z vlastních či cizích zkušeností a ani nejsou postaveny na zcela přímém zdůvodnění toho, proč léky odmítají. To se netýká matky Terezy, která psychofarmaka odmítá především pro jejich nežádoucí účinky, se kterými se její Tereza při jejich braní potýkala.

Rodiče na otázky ohledně psychofarmak reagovali vždy velmi bouřlivě. Dle jejich odpovědí to vypadá, že užívat léky není v pořádku. Rodiče se vůči lékům v rozhovoru vždy na začátku vyhraňují a odsoudí je. Teprve po tomto radikálním vyjádření nesouhlasu a odporu vůči medikaci jsou ochotni mluvit dále a rozvést své myšlenky a názory na medikaci vlastních či cizích dětí. Jedná se o celospolečenské tabu? Sami rodiče zdůrazňují, že sami nechtějí léky užívat a neužívají je. Pravdivost tohoto tvrzení samozřejmě nemohu dokázat. U svých dětí odpor vůči lékům ještě mnohonásobně zesilují. Brát léky jakožto dospělí se jeví špatné, ale podávat léky dětem jakoby v podání rodičů bylo přímo odsouzení hodné. Vypadá to, jako by existovalo pravidlo, že dobré matky dětem léky nepodávají a zkusí nejdříve cokoli jiného, např. výživové doplňky a homeopatika.

R2, 98–99: *„Ten názor se hrozně špatně formuluje. Protože zdravotně jako rodiče ne, nechci dávat svému dítěti nic.“*

R8, 65–67: *„No, já jsem ráda, že jsme to nemuseli řešit no. Jako určitě bych byla nerada. My třeba v práci se snažíme medikaci řešit homeopatiky, snažila jsem se to řešit alternativně. Myslím si, že ne. Když to jde.“*

Ospravedlnění léků u jiných dětí

Šest matek z osmi se vyjádřilo tak, že přestože u svých dětí léky nechtějí, dokážou pochopit, že jiným dětem např. s těžší formou ADHD mohou pomoci. Otázkou je, co ony samy považují za těžší formu ADHD. A nabízí se také domněnka, že matky nemedikovaných dětí považují své děti za děti s lehčí formou ADHD možná právě proto, že jejich děti nemají předepsanou žádnou medikaci. Nutnost užívat psychofarmaka je tedy pro matky důkazem, že diagnóza je vážná. Pokud psychofarmaka dítě neužívá, jedná se dle matek o lehčí formu ADHD a diagnóza tak ztrácí na závažnosti.

R1, 32–33: *„Já si fakt říkám, že samozřejmě asi extrémní projevy ADHD asi nějakou medikaci budou potřebovat...“*

Některé matky si myslí, že nasazení psychofarmak může být vhodné pro překlenutí určitého obtížného období u cizího dítěte. Jedna z matek zná dítě, kterému krátkodobá medikace pomohla. Užívání medikace nastalo je pro všechny matky, jejichž děti neberou psychofarmaka, nepřijatelné.

Tento výsledek je velmi zajímavý, protože ukazuje, že matky jsou striktně proti medikaci jen u svých vlastních dětí. Medikaci u cizích dětí akceptují, chápou a v žádném případě neodsuzují.

R2, 100–101: *„...Takže jakoby dokážu pochopit, že v některých, které jsou opravdu náročnější, tak že třeba ty léky můžou pomoci.“*

Matky dětí bez medikace v rozhovoru zdůrazňovaly, že to bez léků zvládají a jsou moc rády, že to tak je.

R2, 101–102: *„Ale zatím já to vnímám tak, jsem ráda, že Emil je zatím bez léků.“*

2.8.2 Alternativní metody

Pro účely tohoto oddílu považuji za alternativní metody vše, co rodiče používají ke zlepšení stavu dítěte a přitom se nejedná o psychofarmaka. V případě našich rodičů sem spadají homeopatika, zdravá výživa a výživové doplňky.

Výživa a výživové doplňky

Na výživu jsem se žádné z matek přímo neptala. Tyto odpovědi se objevily při mých otázkách týkajících se psychofarmak. Polovina matek se pochlubila, že dbá na výživu svých

děti tak, že jim podává různé výživové doplňky, aby byl podpořen vývoj mozku. Většina matek měla různá doporučení odborníků, na jejichž základě preparáty dítěti podává. Výživové doplňky podávají dětem jen ty matky, jejichž děti žádná psychofarmaka neberou.

Nejčastěji děti dostávají Magnesium B6, vitamíny, rybí tuk a Omega 3. Nicméně se ukázalo, že děti často berou tyto preparáty nepravidelně a dle potřeby či aktuálních možností.

Matka jednoho dítěte, která je výživová poradkyně, je přesvědčena o tom, že výživou je možné mnoho projevů ADHD ovlivnit. Za nejhorší zlo pro ADHD děti označuje cukr, který se snaží svému dítěti podávat minimálně.

R1, 33–34: *„...ale když to není extrém, tak se to dá ovlivnit spoustou vnějších jakoby činitelů. S tím, že protože jak víte, já se zajímám o výživu, tak tou výživou se dá taky strašně moc upravit. A já v podstatě v to fakt věřím. Jak bych to řekla? Třeba u nás doma, co se týče výživy, tak prostě není cukr...“*

Jsou homeopatika tabu?

Ukázalo se, že je to velmi rozporuplné téma pro rodiče a učitele. Při rozhovoru s matkou jednoho dítěte jsem se nejprve dozvěděla, že dítě bere medikaci. Následně jsem se ptala, zda ji bere pravidelně, a chtěla jsem zjistit, jak jsou s ní rodiče spokojeni. Nicméně v tu chvíli mě matka naléhavě požádala, ať vypnu diktafon, což jsem udělala. Poté mi řekla, že berou vlastně homeopatika, a ptala se mě, jestli to mohu mít nahrané a jestli to pak nebude nějaký problém. Byla viditelně nervózní. Ujistila jsem ji, že mě zajímá i užívání homeopatik a ona mi pak dovolila diktafon zapnout a rozhovor mohl plynule pokračovat.

S homeopatiky byla spokojena, přesto později v rozhovoru zdůrazňovala, že není úplně naivní, aby všemu hned všemu věřila, ale že je pro ni důležité zkusit nejdříve něco nechemického a až v nejhorším případě nasadit dítěti psychofarmaka.

V závěrečné části rozhovoru se matka k homeopatikům ještě sama dvakrát vrátila. Stěžovala si, že škola homeopatika neuznává jako řádnou léčbu. Už jen mluvit o nich matka považovala za tabu, což demonstruje výše uvedený příběh o vypínání diktafonu.

R7, 381–383: *„...když teda bohužel zjistili, že bereme homeopatika a ne nic jako tvrdšího, tak až jako to bylo zase shozený ze stolu, že to vlastně není žádná léčba a tak, jo, takže možná kdybych jim to neřekla, tak by bylo všechno v pořádku.“*

R7, 471–473: „...No, jako někdy je to fakt, mě trošku zarazilo to, že, že třeba pro tu školu jako ta homeopatika vůbec, vůbec nic jako neznamení, no, že je lepší o tom vůbec nemluvit. Řeknete ano, je medikován. Tečka. Co dostává? Nějaký nový přípravek, nepamatuju si, jak se jmenuje. Tečka. Než jako, že je lepší lhát o tom, že ano, něco bere, ale zatajit, že jsou to homeopatika.“

Matka druhého dítěte, které bralo homeopatika, měla silný odpor k lékům (R5). Při hospitalizaci na psychiatrii byla homeopatika dítěti vysazena a nasazena místo toho psychofarmaka, což matka špatně nesla a kategoricky s tím nesouhlasila. Jedná se o matku holčičky, která léky odmítala a dle matky měla problémy s jejich nežádoucími účinky. Po hospitalizaci už matka dítěti psychofarmaka ani homeopatika nepodávala.

V rozhovorech se k užívání homeopatik dítětem samy od sebe přihlásily pouze matky dvou dětí. Ovšem kladný postoj k homeopatikům vyjádřila i jedna z matek, jejíž dítě neužívalo ani homeopatika ani medikaci. Uvedla, že pokud by byla nutná nějaká medikace, zkusila by nejdříve homeopatika. Jelikož se ukázalo, že homeopatika a mluvení o nich může být tabu, napadá mě, zda ještě jiné ze zkoumaných dětí nebralo homeopatika. Pokud ano, matky mi to zatajily.

2.8.3 Mé dítě je inteligentní aneb význam inteligence pro rodiče

Ačkoliv jsem se rodičů neptala na intelektové schopnosti ani školní výsledky jejich dětí, rodiče považovali za nutné mi tuto informaci sdělit. Všichni rodiče kromě jedné matky shodně v průběhu rozhovoru uvedli, že jejich dítě je sice ADHD, ale je inteligentní, má skvělé výsledky v matematice, je v něčem nejlepší ze třídy, má dobrý přehled apod.

R3, 181–182: „On mi říkal, že je dobřej v matematice a že je jeden z nejlepších, což mi paní učitelka potvrdila, že to je jako inteligentní dítě.“

Někteří rodiče dokonce tuto skutečnost v rozhovoru zdůraznili vícekrát. Často se pochlubili tím, že to o jejich dítěti říká paní učitelka. A když to říká ona, tak to zajisté platí.

R4, 168: „Říkala (myšleno paní učitelka), že je velmi chytřej, že je v obraze, že má přehled...“

R5, 265–266: „...dyť to je chytrá holka, vona má vědomosti, jako že je inteligentní a tak, jo, horší jsou třeba známky, ale že má přehled, že ví, vo čem se mluví...“

Ukázalo se také, že pro rodiče je důležité ujištění, že ADHD a inteligence se vzájemně nepodmiňují. Ještě důležitější je pro ně o tom přesvědčit své okolí.

R2, 369–371: „Já bych řek, jako že se nám potvrdilo, že intelekt nemá nic společného s ADHD, no. Protože Emil jako intelektově funguje dobře, ale má takovej hendikep, že v některých situacích prostě ten mozek není na tolik vyvinutej, aby to zvládal.“

R8, 56–59: „On to poměrně dobře kompenzuje inteligencí. Takže právě na to do té doby žádný odborník nepřišel. Dokonce chodil, protože ta školka, kde jsme byli, nebyla úplně, tak jsme chodili aspoň jednou týdně do Šikuly. Což byla taková školka jakoby pro děti, se je snažili zaujmout, jako pro inteligentní...“

Vypadá to, že pro rodiče je opravdu důležité, aby dítě nebylo označeno za hloupé. Když už má stanovenou diagnózu ADHD, je třeba dokázat, že tato diagnóza s inteligencí nesouvisí. Rodiče potřebují, aby jejich dítě, které je v mnoha ohledech problémové a ve škole často nestačí, bylo v určité oblasti výborné a nadprůměrné.

Z předcházejících řádků vyplývá, že rodiče vyžadují ujištění, že jejich dítě je v něčem výjimečné a že rozhodně není hloupé nebo intelektově podprůměrné. Nejvíce pro ně znamená toto ujištění z úst učitelů nebo jiných odborníků, kteří jsou pro ně v tu chvíli autoritou. Jejich autoritou se pak následně zaštiťují ve chvíli, kdy potřebují okolí přesvědčit o inteligenci a schopnostech svého dítěte. To, že něco takového tvrdí učitel, je považováno za jasný důkaz toho, že to tak je.

2.8.4 Komunikace jako základní pilíř vztahu

Jedná se o významné téma, které zahrnuje komunikaci různých aktérů: rodičů s učiteli (nebo řediteli), rodičů dvou a více různých dětí navzájem a samotného rodiče s vlastním dítětem. Rovněž jsem se rozhodla sem zahrnout třídní schůzky jakožto specifickou komunikační situaci, která se pravidelně opakuje. Na komunikaci se zaměřily otázky Q 28, Q 29, Q 30 a Q 37.

Není překvapením, že se školou komunikují pouze matky, nikoliv otcové dětí. Stejně tak až na jednu výjimku i třídní schůzky navštěvují pouze matky.

Komunikace matka – učitel/učitelka

Všechny matky komunikují se školou velmi intenzivně, a to i několikrát týdně, některé dokonce denně. Tato potřeba častější komunikace vyplývá z projevů a požadavků dítěte s ADHD a není proto nijak překvapivá. Komunikace se stává ještě intenzivnější ve chvíli, kdy má dítě nějaké problémy anebo provede závažný přečin a také v okamžiku, kdy jsou problémy s celým třídním kolektivem nebo s vyučujícím. Frekvence komunikace se naopak snižuje ve chvíli, kdy problémy ustoupí a nic závažného se s dítětem neděje.

R6, 154–155: *„Víceméně pořád. Není den, abych nepotkala některýho učitele. Každý týden se potkáme s paní učitelkou, protože jsme domluveni...“*

R2, 271–273: *„Určitě každý týden, já nevím, více méně dvakrát si třeba něco povíme nebo třikrát. Je to taková pravidelná záležitost, no komunikace rodiče – škola.“*

R3, 154: *„Se školou docela hodně. Většinou, když jsou problémy.“*

Pro matky hraje komunikace se školou zásadní význam. Buď si pochvalují, že komunikace je výborná, a v důsledku toho jsou spokojené s učitelem a někdy dokonce s celou školou, anebo si stěžují na špatnou či chybějící komunikaci, což vede k nespokojenosti s učitelem až k nespokojenosti s celou školou. To může vyústit až k přestupu dítěte na jinou školu, jak poukazují v kapitole o změně školy.

K nejčastějším formám komunikace patří osobní kontakt, telefonický hovor anebo psaní e-mailů. Ovšem matky si s učiteli občas také vyměňují SMS zprávy.

Matky se snaží se školou a zejména s třídním učitelem či učitelkou aktivně spolupracovat a být v pravidelném kontaktu. Jsou připravené být učitelům k dispozici, a to osobně i na telefonu.

R 7, 340–341: *„No, my jsme domluvený s panem učitelem i s ostatními, s těmi dvěma, s těma dvěma paní učitelkama, že kdyby se něco stalo, tak mi okamžitě volají prostě a já okamžitě jedu...“*

Nicméně být k dispozici a snažit se pravidelně komunikovat může některým učitelům vadit. S tím se setkala následující matka:

R8, 192–194: „*Já se jako snažím s těma oběma učitelkama být v kontaktu. Což jsem se od téhle potom dozvěděla, že ještě nezažila tak zaplavující matku...a když jsem se jí ptala, v čem to je, jestli za hranicemi... tak to nemusím měnit.*“

Být neustále k dispozici škole může být také nevýhodné pro matku, protože škola toho pak může začít zneužívat. Tento pocit má následující matka:

R7, 383–386: „*...je dobrý být k dispozici, ale asi se to taky nesmí až tak úplně přehánět. Že možná, kdyby tam byl rodič, který prostě nehodlá komunikovat a nehodlá prostě s nikým diskutovat a přijde se tam akorát pohádat, tak možná toho rodiče jako nechaj bejt a určitě ho nenutěj chodit ještě na další a další vyšetření, no.*“

Třídní schůzky

Specifickou komunikační situací se stávají pravidelné třídní schůzky. Zde dochází ke komunikaci rodiče s učiteli, ale také k setkání všech zúčastněných rodičů. Rodiče mají příležitost dozvědět se o organizaci celého školního roku, o prospěchu a chování svého dítěte a poznat učitele i jiné rodiče. Kromě pravidelných třídních schůzek ještě občas bývají mimořádné třídní schůzky.

Na třídní schůzky většinou chodí pouze matky. Účast je vyžadována a případná neúčast může být učiteli dítěte vykládána jako nezájem o spolupráci se školou. Většinou se jedná o schůzky probíhající jednou za čtvrtletí v podvečerních hodinách.

Kladný vztah ke třídním schůzkám má pouze jedna z oslovených matek. Ostatní rodiče se shodli na tom, že první třídní schůzky po zahájení nového školního roku mají informační smysl, nicméně ostatní třídní schůzky již považují za zbytečné. Většina rodičů má pocit, že jim schůzky jen zbytečně zabírají čas, který by mohli využít lépe. Obecně na ně chodí velmi neradi.

R8, 202–203: „*No, chodím na ně já a tak, jak jsou dělaný... s naší paní učitelkou je to zcela mimo jako... O ničem.*“

R1, 155–159: *„Chodím tam s pocitem, zda to nebude ztráta času. Dozvěděla jsem se tam, co bylo a co bude, ale mne to moc neovlivní. Nic pozitivního pro mne třídní schůzky nejsou... Mne nezajímá, co bude na druhém stupni, protože mám děti na prvním stupni. Zajímá mne, co bude ve třetí třídě a ne nějaké obecné plácání o celý škole...“*

Druhým důvodem, proč rodiče neradi chodí na třídní schůzky, jsou ostatní rodiče. Jedna matka a jeden otec již mají zkušenost, že byli na třídní schůzce ostatními rodiči slovně napadáni a negativně konfrontováni s tím, co dělá nebo nedělá ve škole jejich dítě.

R5, 293–306: *„... tam se vlastně rodiče na mě vlastně pomalu vrhli, jako co s tím budu dělat, a tak jako s tou Terezou..., zkrátka vyloženě chtěli, aby ta Tereška tam v té třídě nebyla..., a pak na té schůzce vyrukovala nějaká maminka, že se vlastně za celý pololetí nic nenaučili kvůli Tezrezce, protože paní učitelka se věnuje jenom jí ..., někteří si myslí, že má zbytečný privilegia...“*

R6, 160–161:

Matka: *„Byli jsme poprvé a teď máme příští týden další schůzku. Poprvé tam manžel dostal strašnou sodu od všech.“*

Otec: *„Dostal jsem vyčíněno za věci, který jsem neproved.“*

Dalo by se tedy shrnout, že pro rodiče jsou schůzky nutné zlo, které musejí několikrát do roka přetrpět.

Na schůzkách se mohou rodiče ale také sblížit a navázat pozitivní vztah. Jedna matka mi vyprávěla o tom, jak s rodiči po třídní schůzce pravidelně na chvíli chodili posedět a popovídat si do hospody.

Komunikace rodičů dětí

Rodiče spolu komunikují z několika důvodů. Prvním a nejčastějším z nich je situace, kdy se rodiče a jejich děti přátelí a půjčují si k opsání sešity a předávají si úkoly, když je jedno z dětí nemocné.

R4, 133–134: *„Abych jim předala zápisky a tak, když je jeden nemocný, tak aby jim je ten druhý poskytnul.“*

Jedná se o vzájemnou pomoc a výměnu informací. Rodiče mají možnost spolu probrat, co se děje ve škole, a zjistit názor druhého rodiče a jeho dítěte.

R3, 148–149: *„Jsem v kontaktu víceméně s dvěma maminkama, u kterých občas konzultuju, když se tam něco děje. Chci vědět také názory jejich dětí, jestli to ty děti viděj stejně, nebo prostě ne.“*

V případě, že se ve škole vyskytne nějaký problém a rodiče nesouhlasí s postupy učitele nebo školy, mají rodiče tendenci se spojit. Společně se pak snaží o změnu nebo bojují proti škole či učiteli.

R1, 146–150: *„S několika jsem v kontaktu. S jedním tatínkem řešíme odchody dětí. Nelíbí se mi to, že v této škole jsou tři první třídy a budou se slučovat do dvou. To nedělá dobrotu, protože ty děti nejsou správně rozděleny, a tak tam vznikají skupinky a ty děti nedokáží To byl i problém Alešovy třídy. Škola má málo místa, a tak slučuje třídy. Tak to nejde řešit. Tam bude 34 dětí ve třídě. Psala jsem i na magistrát, že se mi tohle nelíbí.“*

Rodiče spolu navzájem také komunikují v případě, že je nějaký problém mezi jejich dětmi. Tento kontakt může zprostředkovat učitel.

R7, 364–366: *„Ne, ne, vůbec. Tam když byly ty dva incidenty, tak hned jsme dostali, hned jsem dostala telefonní číslo, abych si s těma maminkama si to jako vy...vyřešila hned sama a nebylo potřeba nikdy to jakoby hnát dál, no.“*

Již jsem uvedla, že k slovním útokům na rodiče od ostatních rodičů může docházet na třídních schůzkách. Tato matka je zažívala při ranním docházení s dítětem do třídy.

R8, 185–188: *„No, jako s některejma jo a s některejma raději ne. Protože jak to bylo vyhrocený, tak jsem vlastně ráda, když je nepotkám, protože když na mě někdo řve, vyšetřuje to, vlez do třídy, úplně šílený vyšetřovačky. Kdo co viděl z dětí včera, opravdu jako hustý. Některým rodičům jsem ráda, když se vyhnu.“*

Hovory rodičů s dětmi o škole

V teoretické části jsem zdůrazňovala, že rodič vnímá školu optikou svého dítěte, a proto je velmi důležité, jak dítě doma o událostech ve škole, o učiteli a o spolužácích mluví. Děti z výzkumu většinou o tom, co se děje ve škole, moc často nemluvíly a už vůbec ne samy

od sebe. Rodiče měli pocit, že z nich informace musejí „tahat“. Často si také nepamatovaly, co se dělo, co bylo k obědu nebo jaké mají úkoly, což u dětí s ADHD není vůbec překvapivé.

K nejčastějším tématům, o kterých se děti a rodiče doma baví, patří úkoly a učení. Na ty se rodiče většinou ptají nejdříve. Probrat se musejí také průšvihy dítěte. Rodiče si uvědomují, že slyší jen verzi dítěte, která nemusí být úplně objektivní. V případě, že se přáteli s jinými rodiči, mohou si vyslechnout také verzi jejich dětí, což rádi využívají.

Kromě toho si ještě s dětmi povídají o tom, co dětem udělalo radost a naopak co je naštvalo nebo z čeho jsou smutné. Děti samy od sebe vyprávějí hlavně o lumpárnách, které provádějí ostatní děti ve třídě, nebo o tom, co říkala paní učitelka.

Rodiče se tedy nejvíce informací dozívají o učiteli a o spolužácích dítěte. Z toho si pak následně tvoří představu o tom, jak to ve třídě funguje a jak učitel učí a zvládá třídu.

2.8.5 Magický „papír“ a jeho význam ve vztahu

„Papír“ je pojem, který jsem převzala od rodičů, kteří se takto v rozhovoru vyjadřovali. Jedná se o kód „in vivo“. V překladu se jedná o zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, která zahrnuje nejen popis diagnózy dítěte, ale také doporučení, jak s dítětem pracovat.

R2, 76–78: *„Dostali jsme nějaký papír pro školu, kde teda toho není moc napsáno, ale nicméně je tam, je tam jakoby ta diagnóza, jak to mám říct. A nějaké doporučení, když se mu nebude něco dařit ve škole, jak postupovat. Hm. Takže takto vlastně.“*

Rodiče tomuto „papíru“ přisuzují občas až magickou moc, protože teprve ve chvíli, kdy učitelé tento dokument obdrží, jako mávnutím kouzelného proutku změni svůj přístup a požadavky vůči dítěti. Alespoň v to doufá většina rodičů. Někdy to tak opravdu funguje, bohužel ne ve všech případech.

R1, 97–98: *„Mluvila jsem s paní učitelkou, že je nepozorněj, že má na to nějaký papír. Posadila ho na jiný místo a začala s ním pracovat samostatně.“*

Co obsah tohoto „papíru“ znamená pro rodiče? Ve skutečnosti vůbec nic. To, že je jejich dítě jiné, už vědí. Většinou už slyšeli přesnou diagnózu z úst odborníků, takže jim tento dokument nic nepřináší. Jde o efekt, který má na učitele. Rodiče pouze stojí čas a úsilí

doprovázení dítěte na různá vyšetření, aby tento „magický předmět“ získali. Dělají to proto, že to škola vyžaduje a oni chtějí, aby mělo jejich dítě ve škole co nejlepší podmínky.

R4, 21–22: *„...a tak ještě jsme měli vyšetření kvůli tomu, že jsme potřebovali papír pro školu.“*

R7, 69–71: *„No a v podstatě proč tenkrát už jsme se rozhodli, že je fajn, že to ví poradna, je fajn, že teda jakoby my to víme, že je ADHD, ale tenkrát ještě chodil do té staré školy, kde prostě učitelka říkala, že mu žádné úlevy dávat nebude, dokad' na to nebude mít ten papír.“*

Do té doby učitelé pouze na „papír“ čekají a většinou nic nepodnikají, dokud nedostanou „návod“, jak s dítětem pracovat, ve formě doporučení od poradny. Ve chvíli, kdy „papír“ dostanou, začnou většinou pracovat s dítětem podle doporučení natolik, nakolik je to v jejich možnostech. Pro většinu dětí se tímto dokumentem opravdu něco změní.

Dítě zůstává stejné, ale přístup a vztah učitele k dítěti většinou začne být trošku jiný. „Magie papíru“ tedy zafungovala a dítěti se ve škole daří lépe. „Papír“ může zlepšit vztah mezi učitelem a dítětem i mezi učitelem a rodičem.

Někteří rodiče časem ze svého okouzlení „papírem“ prozřou, protože zjistí, že „papír“ neřeší vše a každý učitel si jeho obsah může vykládat jinak.

R3, 21–23: *„Já jsem to jako tušila a spíš jsem byla ráda, že mám papír. Myslela jsem si, že to pak pro něj bude jednodušší chodit do školy, kde už to budou vědět. Nicméně jsem se v tom trošku spletla.“*

Záleží samozřejmě na učiteli, nakolik se bude řídit doporučeními a jak bude přistupovat k dítěti. Nedá se tedy říct, že papír vše změní a vyřeší. To si uvědomují i rodiče, ale přesto pořád papíru přisuzují velký význam a považují ho za důležitý. Je dobré ho mít, je vhodné ho předložit. Pro jistotu.

R5, 204–205: *„ No a učitelé, vlastně jsem jim napsala z pedagogický poradny, to když tak pak vytáhnu ten papír...“*

„Papír“ může vztah i zhoršovat. Děje se to ve chvíli, kdy rodič ví, že učitel má dle papíru dodržovat jisté postupy a on je nedodržuje. V tu chvíli se pro rodiče stává špatným

učitelem a rodič po neúspěšných pokusech o nápravu začíná zvažovat změnu školy. O tomto jevu bude pojednáno v další části podrobněji.

2.8.6 Změny škol

Zajímalo mě, jaké je pozadí uskutečňovaných přestupů dětí do jiné školy. Polovina rodičů měla zkušenost se změnou školy. Další z matek změnu školy od dalšího školního roku zařizovala a jedno dítě změnilo v průběhu sbírání dat svou třídu v rámci jedné školy. Dvě matky měly zkušenost dokonce se změnou školky.

Jedno dítě měnilo mateřskou školu jedenkrát pouze kvůli stěhování. Druhé dítě bylo postupně ve třech mateřských školách. První přestup se uskutečnil proto, že rodičům bylo odborníky doporučeno, aby se chlapec vzdělával v cizím jazyku. Nová školka pro něj měla být něco lepšího. Začal tedy chodit do anglické školky, kde to s ním učitelé nezvládali a nedařilo se mu tam dobře. Proto následně přestoupil opět do jiné české školky s individuálním programem, kde již zůstal.

Čtyři děti z osmi měly zkušenost s přestupem na jinou školu a páté tuto zkušenost mělo brzy získat. Dvě děti měnily školu dokonce již dvakrát. Matka, která v březnu uvažovala o změně školy a jejíž dítě opravdu od září dochází do nové školy, k tomu řekla následující:

R1, 129–130: „*Ano. Od září chceme do jiné školy. Vadí mi komunikace s učitelkou i ředitelkou školy. A to, že se mění učitelé a že se dlouhodobě suplují.*“

Zde se opět ukazuje, jak stěžejní význam má pro rodiče vzájemná komunikace. Právě ona se v tomto případě spolu s častými změnami učitelů stala důvodem, proč byla matka natolik nespokojená, že chtěla, aby dítě z této školy odešlo. Velmi podobné důvody pro změnu školy měli i další rodiče.

Časté střídání učitelů kritizovali všichni rodiče, kterých se to týkalo, a shodně ho uváděli jako jeden z důvodů, proč dítě školu opouští. Asi nemusím zdůrazňovat, jak moc špatný vliv mají na dítě takovéto časté změny. A změna školy je změnou, a to přímo zásadní.

Třetím důvodem, proč dochází k přestupu na jinou školu, je okamžik, kdy si dítě vážně „nesedne“ s třídním učitelem. Tento důvod byl pro rodiče tím nejzávažnějším společně

s šikanou ze strany spolužáků. Tři děti ze čtyř odešly na jinou školu především z tohoto důvodu.

R3, 37–45: *„Paní učitelka byla taková, že si s Adamem úplně nesesdli. Místo toho, aby k němu byla důsledná a přísná, tak na něho byla prostě zlá a neustále ho svým způsobem shazovala. To vedlo k tomu, že Adam se prostě zablokoval a začal jí dělat naschvály... Vedlo to teda k tomu, že jsem začala uvažovat o tom, co jako budeme dělat. Takže jsem navštívila Thomajerku, kde jsme byli na psychiatrii a Adam tam byl měsíc hospitalizovanej... Říkali mi, že si myslej, že ve škole problém není, že tam se chová normálně. Tak jsme změnili školu.“*

R7, 74–76: *„...že už jsme zjistili, že prostě si typově s tou učitelkou tak hrozně nesesdnou, že jestli nechci, aby z dítěte byl úplně totální nervák, tak že vopravdu je potřeba se zamyslet a udělat nějaký změny. Takže jsme šli potom do to té nové školy...“*

Jedno z dětí právě z důvodu nesnášenlivosti s učitelkou nezměnilo školu, ale pouze třídu v rámci školy.

Často se jedná o kombinace více důvodů. Tereza například dle slov své matky přecházela na jinou školu z důvodu častého střídání učitelů, ignorování doporučení z „papíru“ ze strany školy, šikany ze strany spolužáků a následné nesnášenlivosti s poslední třídní učitelkou.

Neméně častým důvodem je snaha dát dítě do lepší školy, kde bude něco navíc, bude lépe prospívat, bude tam lepší přístup, méně žáků apod. Je to stejné, jako když se výše zmíněný chlapec dostal do anglické školky, přestože v původní školce problémy neměl.

R5, 49–52: *„...a učitelka říkala, že jako to nezvládá, že by potřebovala, ať se jdeme poradit do pedagogický poradny. A tam teda nám řekli, že by potřebovala třídu s menším počtem žáků, a doporučili nám speciální školu, která je pro děti s poruchami učení...“*

Bohužel i v tomto případě to bylo stejné jako s anglickou školkou. Tereza ve škole neprosplivala a následovala opět změna školy. Tentokrát už snad poslední.

Může se také stát, že rodiče jsou tlačeni k odchodu školou jako v tomto případě:

R6, 61–67: *„My jsme tedy byli zase ve fázi, kdy jsme dostávali každý týden jednu dvě poznámky. Paní učitelka třídní nám řekla jasně, že jakmile neodejdeme, máme zase problém,*

nějaký ředitelský napomenutí. Nám to brali tak, že po určitém počtu poznámek musíme dostat nějaký velký upozornění. Nejdřív třídní, potom ředitelský. Kdybysme bejvali neodešli, stoprocentně bysme dostali ředitelskou důtku. Možná bysme ji i přeskočili. Takže jsme odešli. Byli jsme k tomu v podstatě donuceni, protože oni s námi v podstatě nechtěli spolupracovat.“

Nátlak zažila i matka Terezy, ale vytrvala a ze školy neodešla. Nechtěla, aby Tereza musela jít už do čtvrté školy.

R5, 165–170: *„...a to byl docela na mě takovej docela silnej nátlak vyvíjenej i od paní zástupkyně potom asi, abysme někam vodešly pryč, aby se všechno vyřešilo, aby všichni vlastně jako měli pokoj. Jenže já jsem říkala, že nikam nevodejdu. No a tak tak mi tak nějak jako naznačovali, právě i ta trojka z chování tam hrozila. I pan ředitel vlastně, když jí dával dvojku, tak přišel před celou třídou jí jako kázat, že, že jako když bude pokračovat, že může dostat i tu trojku...“*

Změna školy není pro rodiče ani dítě příjemným zážitkem. Rodiče většinou dlouho zvažují, než se k tomuto kroku odhodlají, protože si uvědomují, jak moc tím ovlivní své dítě, které vzhledem k ADHD bude mít ještě větší problémy se přizpůsobit než dítě bez této poruchy. Pro změnu musejí mít rodiče pádný důvod. Nejčastěji tato změna souvisí se vztahem dítěte s třídním učitelem. Význam má také komunikace a spolupráce rodiče s učitelem. K rozhodnutí odejít přispívá i nespokojenost s častým střídáním učitelů, což se ukázalo být problémem na více základních školách.

Je paradoxní, že přestože dvě děti přecházely ze své první školy na speciální školu pro děti s různými poruchami, nebyly tam šťastné a spokojené a musely opět přejít na další školu. V obou případech tedy speciální škola nebyla výhodou. Za zmínku stojí i to, že to jsou jediné děti, které školu musely měnit dvakrát. Z obyčejné základní školy šly každé na jinou speciální základní školu a pak opět na obyčejnou základní školu.

2.8.7 Černobílé vidění učitele

Rodiče mají obecně sklon hodnotit učitele jako „dobré“ anebo „špatné“. „Dobrý učitel“ se podle rodičů pozná tak, že zvládá třídu, posuzuje spravedlivě a poradí si i s jejich hyperaktivním dítětem. Má ho rád a chápe ho. Dá se s ním dobře komunikovat. „Špatný

učitel“ nemá rád jejich dítě, neumí si s ním poradit a většinou hůře zvládá celou třídu. Spolupráce s ním je špatná. Nic mezi dobrým a špatným učitelem pro rodiče neexistuje.

Ve svých výrocích mají sklon vychvalovat učitelky, které měly jejich děti rády, a hanit ty, které ne.

R6, 31–45: *„Nástup do první třídy byl pak těžký. Dostali jsme paní učitelku, která to nezvládá. Paní učitelka byla starší dáma. Byla nějak nastavená, měla svůj striktní styl a z toho nechtěla ustoupit...Takže tu první třídu jsme zvládli, ale s obrovskými obtížemi. Dostali jsme dvojku z chování....Pak přišla druhá třída. Kamil nastoupil k mladé paní učitelce, která má za sebou speciální pedagogiku. To byl úplně jiný člověk, hrozně fajn. Paní učitelka byla úžasná, strašně ho milovala a to bylo strašně znát.“*

R5, 186–190: *„No a právě ta paní učitelka, která ji zrovna moc nemusela, tak nezjišťovala, co se dělo před tím, ale proto, že Tereška ječela, tak si za trest sedla ke stolečku, no. A byla sama. Kdežto ta druhá paní učitelka, ta když se něco takového stalo, tak zjistila, co se stalo, kdo to vyprovokoval, a posadila tam to dítě, kerý to vyprovokovalo.“*

„Špatný učitel“

R3, 38–39: *„Místo toho, aby k němu byla důsledná a přísná, tak na něho byla prostě zlá a neustále ho svým způsobem shazovala...“*

Co rodiče nejčastěji vytýkají „špatnému učiteli“ kromě toho, že se chová zle k jejich dítěti, nemá ho rád a nechápe ho? Za prvé to, že není ochotný spolupracovat. Dále to, že nezvládá třídu, nemá autoritu, je nesystematický, ve třídě vládne chaos a děti se toho moc nenaučí.

R8, 88–89: *„Paní učitelka, která sama nemá strukturu vnitřní, třída úplně v chaosu...“*

R3, 57–58: *„...protože já si myslím, že paní učitelka je taková mouchy snězte si mně a Adam ji má prostě na salámu a neposlouchá ji.“*

Za velké mínus považují to, že učitel nemá dostatek znalostí o dětech s ADHD, natož zkušeností, jak s takovými dětmi pracovat. Chybí mu pochopení pro tyto děti a nedrží se doporučení pro práci s dítětem.

R5, 372: *„V tý škole myslím si, že ty učitelé vo tom problému asi ví hodně málo.“*

R6, 85–86: „Dozvěděli jsme se, že ta paní učitelka z první třídy, která nic nevěděla o těchle dětech, se stala výchovnou poradkyní pro děti s ADHD.“

Za negativum také považují důchodový věk učitele.

R1, 133–134: „Ona komunikuje, ale nezvládá tu třídu. Už má svůj věk, je v podstatě v důchodu...“

„Dobrý učitel“

R6, 41–43: „Kamil nastoupil k mladé paní učitelce, která má za sebou speciální pedagogiku. To byl úplně jinej člověk, hrozně fajn. Paní učitelka byla úžasná, strašně ho milovala a to bylo strašně znát. Byla krátkou dobu po škole a tady si na něm vyzkoušela, co se ve škole naučila.“

Co rodiče oceňují na dobrém učiteli? Ve vztahu k jejich dítěti je to učitelovo pochopení pro jeho problémy, zájem o dítě jako takové, realizování doporučení z poradny, pomoc dítěti a individuální přístup.

R6, 121–124: „Když paní učitelka ve druhé třídě věděla, že mladej běhá po chodbě jako blázen, tak mu dala klíče od místnosti a řekla: Pokud se budeš chtít vybit, běž si tam běhat, jak chceš. Nesmíš tam nic rozbít, jinak to táta zaplatí. On se tam párkrát proběhnul a už neměl potřebu běhat po chodbách. V podstatě ho eliminovala. Udělala to nejohromnější, co mohla, a on přestal.“

R5, 268–269: „... Ta se snaží pomáhat a vysvětlovat. A když třeba nákej učitel ze začátku měl s Terezkou problém, tak jako si to vysvětlili mezi tou paní učitelkou, Terezkou a tak...“

Dále oceňují dobrou komunikaci, vzdělání a zkušenosti. To ale neznamená, že by měl být učitel staršího věku. Většinou oceňují i zkušenosti mladých učitelů po škole. Viz úvodní výrok o „dobrém učiteli“.

R7, 163–167: „...ten pan učitel má výborný zkušenosti dlouholetý a myslím, že i sám jako dokáže odhadnout, co to dítě potřebuje, nepotřebuje na to papíry na rozdíl právě od té učitelky, která řekla, že bez papírů ho prostě nenechá psát půlku diktátu, že by to nebylo fér,

tak tenhle učitel si sám označuje děti, u kterých vidí, že mají nějaký problém, buď nějaké dysporuchy nebo ADHD poruchy nebo jakýkoliv jiný...“

R3, 119–120: *„Protože co se týká té učitelky třídní, tak s ní je komunikace dobrá. Jakoby to chápe. Není jí dvacet. Má nějaký zkušenosti prostě s tím.“*

To, jak bude dítě prospívat, hodně záleží na učiteli. Prokázaly to výzkumy uvedené v teoretické části a stejně tak to potvrzují rodiče dětí. Vyplynulo to i z příběhů o tom, jak děti prospívaly pod vedením různých učitelů. Dobrý učitel zkrátka zvládá třídu i hyperaktivního neposedu.

R7, 461–462: *„...máte štěstí buď na rozumného učitele nebo ne. A když nemáte rozumného učitele, tak vám nepomůže ani rozumná ředitelka, ani asistenti, nic.“*

2.8.8 Jak vypadá ideální škola?

V průběhu rozhovorů jsem se od rodičů dozvíдалa nejen výpovědi o tom, co se jim nelíbí na škole, do které jejich dítě chodí, a co jí vytýkají, ale také jsem získala informace o tom, co se jim líbí a co na škole oceňují. Z těchto střípků odpovědí bych nyní chtěla poskládat odpověď na výše uvedenou otázku.

Z odpovědí rodičů vyplývá, že dobrá škola se reprezentuje určitým vstřícným chováním a kladným postojem vůči rodičům a jejich dětem. Velmi významně se na renomé školy podílí to, jakým způsobem ji vede její ředitel a jaký pedagogický sbor má k dispozici. To vše rodiče posuzují ve vztahu ke svému dítěti, ale také ve vztahu k sobě. Předpokládám, že některé charakteristiky ideální školy jsou společné všem rodičům, jiné budou specifické pro rodiče našich hyperaktivních dětí. Nás nyní zajímá celkový pohled našich rodičů.

Existují dva základní pilíře, které tvoří podle rodičů ideální školu: komunikace a vzájemná spolupráce. Pokud tyto pilíře fungují, rodiče to velmi oceňují. Pokud ne, považují to za závažný problém, nebo dokonce důvod k opuštění školy. Ideální škola tedy ochotně komunikuje s rodiči a aktivně s nimi spolupracuje.

R3, 120–121: *„Protože co se týká té učitelky třídní, tak s ní je komunikace dobrá.... Takže si myslím, že i s tou ředitelkou se dá super domluvit. Jsou takový rozumný, lidský. Chápu obě dvě stránky věci.“*

R7, 305–310: „*Ee, nicméně, tahleta škola, kde teďko jsme, dokáže si prostě zařídit asistenty například, jako že spolupracuje mnohem víc s rodičema, je taková víc otevřená všem konzultacím, není problém se domluvit skoro ze dne na den, když potřebujete něco řešit. Každý učitel má svůj způsob, jak komunikuje s rodičema. Některý víc přes internet, některý víc přes telefon, ale jako není, nemáte pocit, že by tam byla nějaká nepříjemná nálada mezi jako stranou rodičů a stranou školy.*“

Komunikaci a spolupráci hodnotí rodiče podle svých vlastních zkušeností s učiteli a s ředitelem. Ideální škola tedy musí mít komunikativní a spolupracující učitele a rovněž ředitele. Učitel by měl být oblíbený u dětí. Nejlepší škola má takové učitele, které děti milují a vzhlíží k nim. Pro rodiče je velmi důležité, aby se jejich děti cítily ve škole co nejlépe.

R4, 107: „*Syn ji má rád. Je pro něj takový idol, že ji respektuje a tak.*“ (myšleno třídní učitelku)

Nezanedbatelné je také umístění školy. Nejlépe, když je v místě bydliště. Atmosféra školy by měla být příjemná. Rodiče i děti by se měli už při příchodu do budovy cítit dobře.

R1, 120: „*Na té škole si cením jen toho, že je přímo v místě bydliště.*“

R6, 138–141: „*A myslím, že ta škola je nastavená tak, že se tam cejtíte hrozně fajn. Ne že tam strčíte to dítě a vylezete ven. Je to takový nestrojený. Všichni tam jsou hrozně fajn. Zdraví se tam. Děti tam běhají po chodbě, nikdo to „neřeší“. Něco je tam volnější a něco je tam svázaný. Je to takový cukr a bič. Ale hrozně fajn atmosféra.*“

Ideální škola se vyznačuje „3 P“: pochopení, podpora, přijetí. Chápe potřeby dětí i rodičů. Podporuje dítě v jeho vzdělávání, ale také rodiče při výchově dítěte. Důležitý je pocit, že škola přijímá dítě i rodiče takové, jací jsou. Rodiče ADHD dětí i samy děti se velmi často setkávají s odmítáním a odsuzováním a jsou proto velmi šťastní, pokud se dostanou do školy, kde se k nim takto nikdo nechová. Nebo dokonce do školy, kde se cítí opravdu vítáni.

R6, 136–137: „*Já osobně cejtím obrovskou podporu ve vedení ty školy. Pan ředitel nám jednak pomohl tím, že nás přijal, jednak si myslím, že s námi soucítí a snažil se nám vyjít maximálně vstříc, profesně i lidsky.*“

R2, 169–170: „*A opravdu ten přístup všech je hrozně prima no. Opravdu my se tam cítíme jako rodiče vítáni a ta škola je tak prezentována i se tak prezentuje.*“

Rodiče v rozhovorech vychvalovaly ty školy, které jsou schopny lidského a osobního přístupu. V ideální škole zkrátka nejsou ADHD děti problémem.

R2, 245–250: *„Já si tam cením toho lidského přístupu. Jo. Jak vůči dětem, tak vůči rodičům. Otevřenosti. A opravdu, ty lidi neberou problém jako problém, oni se je snaží řešit. Vědí, že prostě s dětmi se musí pracovat. Že každé dítě má nějaké svoje obtíže, věci, které musí překonat, se kterými se musí pracovat. A zatím co se týče jako naší rodiny a Emila, tak hlavně ten osobní přístup, ta ochota spolupracovat, když se něco stane. Prostě vás neodsoudí. Ale je tam ten otevřený prostor k té komunikaci, k nějaké práci.“*

Napadalo mě, zda záleží na tom, zda je škola soukromá, státní nebo třeba speciálně zaměřená na různé poruchy učení a chování apod. Ukázalo se, že na tom prakticky nezáleží. Rodiče měli pozitivní i negativní zkušenosti se všemi typy škol ve vyrovnaném poměru.

Jsem si vědoma toho, že představa ideální školy je tak trochu utopie. Nicméně jedná se tu o příběh rodičů a dětí. Příběh vypráví oni a záleží na tom, jak oni vnímají a posuzují svou školu. Taková pro ně ta škola je. A vůbec nezáleží na tom, že pro jiné rodiče je ta stejná škola třeba úplně jiná. Platí to nejen pro školu, ale také pro učitele, ředitele a další pracovníky školy. Hlavně oni vytvářejí svou školu a jsou její hlavní tváří, kterou rodiče posuzují.

Vypadá to, že platí známý výrok „je to o lidech“, což ilustrují následující výpovědi matky, která zažila své dítě pod různými učiteli a pokaždé jakoby to bylo úplně jiné dítě. Druhá matka měla možnost srovnávat dva učitele téže školy u svých různě starých dětí. Toto nejsou ojedinělé příklady.

R5, 16–20: *„Ono právě u těchto dětí záleží, na jaký lidi narazí, takže tam byl taky hodně velký rozdíl, tak byly dvě učitelky, jedna jí chápala a měla ji ráda a dokázala využít to, co Tereška jako byla chytrá, uměla zpívat hezky nebo znala zvířátka, kytky takhle, ale ta druhá zase, tý připadala nevychovaná, takže ta ji dusila a tresty a takhle...“*

R5, 266–267: *„...takže já jsem spokojená, já si myslím, že to bylo v těch lidech.“*

R1, 127–128: *„Jinak ten druhý syn má učitelku, se kterou se dá komunikovat. Je přístupná novým věcem. Je to tedy o lidech.“*

2.8.9 Rodiče v zajetí emocí

Všechny rozhovory s rodiči provázela spousta emocí. Jejich slova jich byla plná a často se jim emoce přímo zrcadlily v obličejích, když mi popisovali svůj příběh. Jednalo se o negativní emoce jako lítost, nespokojenost, bezmoc apod. Ale zastoupeny byly i emoce kladné jako radost, vděčnost, naděje apod. Nicméně troufám si tvrdit, že negativních emocí bylo mnohem více. Není čemu se divit, protože lidé v naší zemi mají dle mých zkušeností obecně více sklon mluvit o tom špatném a stěžovat si, než vyzdvihovat to, co je dobré a v pořádku. Neznamená to, že se máme obecně špatně. Jedná se spíše o styl uvažování, kdy je to kladné považováno za „normální“ a až odchýlení se od „normálního“ stavu stojí za to, abychom o tom mluvili. Např. častěji mluvíme o tom, že nás něco bolí nebo jsme nemocní, než o tom, že jsme zdraví, nebo si stěžujeme na děti či partnera našim známým, místo toho abychom je chválili za něco krásného, co každý den dělají.

ADHD děti svým chováním bezpochyby vzbuzují hodně emocí. U svých rodičů, učitelů, vrstevníků a všech, kdo s nimi přicházejí do styku. Rodiče těchto dětí jsou v nezávidění hodné pozici. Mají své vlastní emoce, prožívají emoce vůči svému dítěti a přitom ještě přicházejí do styku se školou, učiteli a řediteli, ke kterým rovněž pociťují různé emoce. Dohromady to může být celý soubor různých, často protichůdných emocí, se kterými se rodiče denně potýkají. K tomu všemu se ještě musí vypořádat s emocemi svých dětí.

Pojďme si tedy rozebrat, v zajetí jakých emocí rodiče jsou. Zjednodušeně se jedná o emoce vůči sobě, dítěti, učitelům a škole, rodičům ostatních dětí a „zbytku světa“. Je nutné si uvědomit, že je to pouze pracovní rozlišení, protože emoce se překrývají a prolínají. Ne vždy je možné přímo určit směr, kterým dané emoce působí. Některé emoce pociťují k více aktérům. Rozhodla jsem se, že v textu emoce pouze rozliším na negativní a pozitivní. Jelikož negativních emocí jsem zaznamenala více, budu se jim věnovat jako prvním. Nebudu znovu probírat témata, která se již objevila v předešlých kapitolách, přestože např. otázky na přístup k medikaci také vzbuzovaly silné emoce.

Bezmocný rodič

Rodiče nejčastěji přiznávali, že cítí bezmoc. Mají pocit, že nemají své dítě pod kontrolou a nic s tím nezmůžou. Cítí se bezmocně, když je škola nutí k odchodu, aby měla od jejich problémového dítěte už klid, nebo po nich chce, aby nějak napravili své neukázněné dítě

a zařídili, aby ve škole už nezlobilo. Jsou zoufalí, protože nad situacemi kolem svého dítěte nemají absolutní kontrolu, přičemž okolí si myslí, že ji mají anebo by měli mít. Sami už často nevědí, co mají se svým dítětem doma dělat – opět bezmoc. Rodiče se většinou velmi snaží, přičemž ne vždy to má očekávaný výsledek. Někteří toho opravdu zkouší dělat hodně, přesto nepřichází žádné zlepšení.

R3, 207–211: *„Já už pro to prostě víc udělat nemůžu. Už nevím, co bych měla dělat, protože bere prášky, chodíme pravidelně k psychiatrovi, konzultujeme atd... Takže mi neustále chybí to řešení. Ty problémy furt jsou.“*

R6, 164–165: *„To bylo: Vždyť jste mu říkali, ať to nedělá. Jak to, že to dělá? Ale my jsme mu to říkali. A to bylo každý den.“*

Bezmoc cítí rodiče i ve chvíli, kdy vědí, že ačkoli dítěti vysvětlují a snaží se jeho chování zlepšit, dítě se chová pořád stejně. A moc dobře vědí, že problém není v tom, že by dítě chtělo takové být. Nejhorší na tom je právě to, že dítě většinou ví, že se chová špatně, ale není pro něj lehké tuto situaci změnit. Matka jednoho chlapce popisovala, jak jí pak doma pláče a říká, že už se chce ovládat a nechce být takový impulzivní. Ten chlapec moc dobře ví, že jeho chování je špatné. Běžně se dítě vychovává tak, že se mu vysvětluje, co a proč se smí a co se nesmí. Jenže co ve chvíli, kdy žádné domluvy nepomáhají?

R7, 26–28: *„A myslela jsem si, že příště už to pochopí, ale on jakoby, takový ty běžný věci, co fungují u normálních jiných dětí, tak tydlety u něj nefungovaly, že prostě příště stejně šel a stejně do těch dětí strčil.“*

Učitel bývá často zdrojem rozčarování rodiče. Nejhorší je takový, se kterým ať se snažíte sebevíc vycházet a spolupracovat, abyste zajistili lepší podmínky pro své dítě, tak nemáte šanci na úspěch. Rodiče často vyzkouší všechno, než se dostanou na dno svých možností a uvědomí si, že vyřešit situaci není v jejich moci.

R7, 126–128: *„A v ten moment jsem už pochopila, že jakoby, že už není možnost domluvy, žádná, žádná další domluva, žádná další spolupráce, a že tahleta paní prostě tomu mýmu synovi určitě v ničem nepomůže.“*

S pocitem bezmoci souvisí i pocit rodičů, že nezvládají své vlastní dítě a situace kolem něj. Rodiče mají pocit nedostatečnosti, případně úplného selhání své rodičovské role. Občas se tak cítí sami od sebe, jindy v nich tento pocit vzbudí učitelé, vlastní rodina či někdo další.

R2, 13–15: „*Je to vaše děťátko, takže než... než... takže se snažíte pochopit, co se děje, máte ho strašně rády, ale zároveň jste hrozně zmatenej, někdy i zpruzenej a nešťastnej, protože vidíte, že ty situace prostě nedáváte.*“

Vina, výčitky a pochybnosti

Tyto emoce se mi velmi špatně odlišovaly od sebe. Obviňují se rodiče za něco, co zanedbali nebo měli udělat jinak? Vyčítají si to, nebo pouze mají pochybnosti o tom, zda jednali správně?

Rodiče se často vrací do minulosti a hledají, kde něco zanedbali nebo co mohli udělat lépe, aby se vyhnuli následujícím bolestným zkušenostem se školkou, školou, učitelem aj. Chtějí najít důvod nebo viníka toho, co se později dělo nebo ještě teď děje. Jsou ochotni naznačit, že viníkem mohou být oni sami.

R6, 28–30: „*Už tam byly konflikty (myšleno v mateřské škole). Už tam bylo poznat, že je něco špatně. A možná už tam jsme měli pracovat intenzivněji. Tam jsme možná pochybili.*“

Obecně jsou rodiče nejistí a pochybují o rozhodnutích, která učinili. Děje se to hlavně ve chvílích, kdy se dítěti nedaří a rodiče se bojí, že za to mohou, protože se nějakým způsobem rozhodli. Nejčastěji se to týká rozhodnutí ohledně změny školy.

R6, 156–159: „*A tak každopádně teďko musím říct, že ačkoliv jsme tam jako řešili dva velký incidenty a že mi to nebylo vůbec příjemný a že jsem byla v tom prvním pololetí opravdu hodně na tom špatně, když jsem si říkala, že jestli jsme udělali dobře a že je mi to líto, že se jakoby opakujou některý ty problémy...*“

Dále si rodiče vyčítají, když se ke svému dítěti zachovají špatně. Většinou se tak děje, když jim tzv. „ujedou nervy“, přestanou zvládat situaci a křičí na dítě, i když vědí, že dítě za to nemůže a že tím nic nevyřeší. Jedná se např. o chvíle, kdy se projevuje ADHD dítěte v nepozornosti při přípravě do školy aj.

R5, 30–31: „*A potom teda třeba jako já už to nevydržím, tak potom zase třeba zvyšuju hlas, což bych neměla, že jo, jí to nedělá dobře.*“

Opět si zde rodiče vyčítají i minulost, především dobu, kdy o diagnóze nevěděli a chovali se k dítěti podle toho.

R8, 26–28: „*Pro mě to bylo, jako že neposlouchá, když mu člověk vlastně něco řekne. Je pravda, že někdy to jakoby neslyšel. Nebo jako zpětně mě to potom jako mi to docházelo, bohužel, že jo, jsme se zlobili.*“

„Rozzlobení rodiče“

V rozhovorech rodiče nějak přímo vztek či zlobu moc nevyjadřovali a už vůbec nikdo z rodičů takovou emoci nebo emoci příbuznou nepojmenoval. Jakoby tyto emoce vůbec nebylo vhodné vyjadřovat, přesto ve velmi umírněné podobě občas do rozhovorů pronikly. Bylo nutné je velmi pečlivě hledat, když se vyskytovaly pouze v náznacích. Možná by se to dalo charakterizovat jako jistá větší nespokojenost rodičů. Označit to za vztek či rozzlobení je velmi troufalé, a proto jsem zde záměrně v titulku použila uvozovky.

Rodiče se samozřejmě zlobí na školu a na učitele. Občas se zlobí na nechápající rodiče ostatních dětí nebo na své okolí. Emoci vyjadřují jako nespokojenost, která je různě intenzivní. Rozčilují je zbytečné a neustálé poznámky dětí. Jsou nespokojení s tím, jak probíhají třídní schůzky, jak vedou učitelé jejich děti apod. To vše bylo již popsáno v textu dříve.

Jistou míru naštvání vůči dítěti přiznaly jen dvě matky, což je překvapivé. Domnívám se, že není v jejich silách neustále své dítě omlouvat a nezažít někdy situaci, kdy mají na své dítě vztek a zlobí se na něj. Pravidelně matky popisovaly jako nejhorší utrpení přípravu do školy ve smyslu dělání úkolů, učení se a přípravy aktovky. Většinou ale zdůrazňovaly, jaké je to utrpení pro děti, a pak dodaly, že pro ně to také není nic příjemného. Jediná jasně vyjádřená agresivní emoce byla následující:

R8, 146: „*No po pravdě řečeno, někdy bych mu dala hlavu do zdi...*“ (o domácí přípravě)

Skutečně rozzlobení rodiče občas bývají právě rodiče spolužáků dítěte. Některé matky i otcové měli zkušenost s formou slovní agrese od rodičů ostatních dětí na třídních schůzkách nebo ve třídě dítěte, když ho doprovázeli do školy.

Obecně rodiče spíše vyjadřují nespokojenost a pak přecházejí do pozice bezmocné oběti, nejčastěji právě ve vztahu k učitelům. Žádný z rodičů se nedokázal otevřeně zlobit. Nikdo nemluvil o tom, že by ve škole důrazně bojoval za svá práva nebo dokonce křičel na učitele apod. Ovšem to jsou situace, se kterými by se nejspíš nikdo chlubit nechtěl. V okamžiku, kdy se jedná o jejich dítě, raději hledají rodiče chybu u sebe a dítě omlouvají a hájí. Nejen před školou, ale také sami před sebou. Urputně se snaží se na dítě nezlobit, když má to ADHD. Alespoň tak to vyplývá z jejich výpovědí.

Zatracená nespravedlnost!

Rodičům vadí, že učitelé nehodnotí děti vždy objektivně. Stává se, že když se ve škole stane nějaký průšvih, za který třeba zrovna jejich dítě (výjimečně) nemůže, tak je z něho stejně obviněno a často je za něj i potrestáno. Ve třídě se bohužel vždy najde nějaký obětní beránek a často je to právě dítě s ADHD. V případě konfliktu dvou dětí učitelé údajně rovnou připíšou vinu nebo větší část viny jejich dítěti, a to bez řádného prošetření situace. Jindy se poperou dvě děti a jsou potrestány obě děti, ale to jejich dítě s ADHD je podle rodičů potrestáno mnohem více. Na to všechno si rodiče stěžují a vzniklou křivdu (skutečnou nebo domnělou) velmi silně prožívají.

R1, 116–117: *„Za odření ramena dostal Aleš napomenutí třídního učitele. Paní učitelka řešila jenom jeho a ne toho druhého.“*

R4, 100–102: *„Vim, že není anděl, že v tom prsty bude mít. Ale nejsem si úplně jistá, jestli všichni učitelé jakoby to hodnotěj jako spravedlivě úplně no. Jestli on byl opravdu ta příčina toho, nebo že on se třeba jen bránil“*

R5, 174–176: *„...vo tom házení (myšleno házení kamínků, které poškodily auto učitele na dvoře), tak voni – ale Terežka mohla někomu ublížit, ale vůbec ani jedna neřekla, že ty děti jí mohly ublížit. Tam zkrátka vinik byla Terežka.“*

Na pokraji sil aneb psychické vyčerpání

Výchova dítěte s ADHD je náročná, to rodiče přiznávají. Řeší starosti běžného života a starosti navíc, které má na svědomí diagnóza ADHD. Někdy je toho na ně opravdu moc a jsou psychicky vyčerpání. K tomuto stavu velmi přispívá právě škola a z ní vyplývající povinnosti

a problémy. Nejvíce rodiče stresuje řešení přečinů jejich dítěte a vyhocení situace učiteli nebo rodiči ostatních dětí.

R3, 60–61: „*Nervy navíc, protože dnes a denně na koberečku a neustále řešit nějaký průšvihy a tak, není samozřejmě úplně příjemný. Je to trošku psychicky vyčerpávající.*“

R5, 171–172: „*Takže já jsem, jo, já už jsem pak byla taky vyklepaná nervově, tak pak si mohli říct no jo, jaká má bejt, když je taková máma.*“

Hledání jehel v kupce sena aneb pozitivní emoce

Velmi jsem se snažila pozitivní emoce při analýze rozhovorů objevit v co největším množství. Ve skutečnosti jediná více zastoupená pozitivní emoce je vděčnost. Rodiče ji pociťují vůči odborníkům, kteří pomáhají jejich dětem. Jsou to především pedagogové, ředitelé, pracovníci pedagogicko-psychologických poraden (psychologové, speciální pedagogové) a psychiatři. Vděčnost se často pojí s pocitem štěstí, že rodiče natrefili právě na tohoto odborníka, který je chápe a pomáhá jim i jejich dítěti.

R2, 71–72: „*Já jsem naštěstí narazila na pana Dr. Nováka, který měl hrozně pěkný přístup k nám a k Emilovi. Který ho samozřejmě nějaký způsobem, odborným, sledoval.*“

R8, 164–166: „*Pak je pro mě hodně důležitá ta spolupráce s tou poradnou. Bez toho, co bych si počala. Mnohokrát. Děsně nám pomohla.*“

Někteří rodiče si velmi dobře uvědomují, že na tom ještě nejsou tak zle, jak by mohli být. Jiní rodiče to mají se svými ADHD dětmi třeba horší. Tohle zjištění jim často pomáhá lépe čelit náročným situacím.

R2, 372–375: „*A zas na druhou stranu, říkám já zas, jak mám nějaký zkušenosti z toho, co jsem slyšela od jiných, od jiných lidí, tak prostě děkuju, že prostě u nás to je tak, jak je. Protože jsou některý děti, který nemaj výhodu třeba toho intelektu nebo toho rodinného zázemí a to si myslim, že je tak strašně důležitý. Eh. Že prostě děkuju, že to u nás jde.*“

I když rodiče a děti zažívají ve škole mnoho negativního, pořád ještě někteří z nich mají důvěru v lepší budoucnost. Ve chvíli, kdy přejdou na jinou školu, jim ani nic jiného nezbyvá než věřit a doufat, že to tak opravdu bude. Naděje umírá poslední.

R7, 226–227: „*Že ted'ko mám pocit, že ještě jakoby to bylo moc brzo, ale mám pocit, že jako tak nějak tomu věřím, že jako ted' už to bude lepší.*“ (Smích)

2.8.10 Jak to vidí děti

Z osmi dětí s rozhovorem souhlasilo pouze pět. Rozhovory byly mnohem kratší a vyjadřování dětí bylo stručnější, což lze vzhledem k jejich věku očekávat. Přesto jsem se od dětí dozvěděla zajímavé informace, z nichž ty nejzajímavější zde předkládám.

Děti o škole

Překvapivě se ukázalo, že dětem se ve škole líbí. Mají pro to různé důvody. Prakticky každé dítě si ve škole našlo něco, co ho baví. Mimo stojí akorát Tereza, jejíž odpovědi byly již zatíženy nastupující pubertou. Stejně tak její ochota a tón hlasu při rozhovoru na to po celou dobu ukazoval.

D5, 2: „*Jako jde to, ale radši bych měla prázdniny.*“ A dále uvedla, že na škole má nejradši přestávky. Ty jsou ale oblíbené i u ostatních dětí, i když nejsou na prvním místě jako u Terezy.

Ivanovi se ve škole také moc nelíbí, ale je ted' v jiné třídě a v té se mu líbí více než v té předcházející. O všem, co se aktuálně děje ve škole, mluví s nadšením, takže mám důvod se domnívat, že se mu opravdu ve škole začíná líbit. Je čerstvě po přechodu do jiné třídy. Napadá mě, že kdybych tento rozhovor dělala za půl roku, možná by již neměl v tak čerstvé paměti velmi nepříjemné zážitky s předcházející paní učitelkou a mohl by odpovědět rovnou, že se mu ve škole líbí.

Děti ve škole nejvíc baví jejich oblíbené předměty, přestávky a hry o přestávkách s kamarády. V žebříčku oblíbenosti předmětů vede matematika a tělocvik.

Děti ve škole mají přestávky velmi rády. Obvykle při nich svačí, něco si čtou a povídají si s kamarády. To je ta ideální verze přestávky, jak si ji pravděpodobně rodiče a učitelé představují. Občas je to tak i v realitě.

D2, 41–42: „*No, povídám si s mýma kámošema. A že jo. Jím svačinu. To jsou velký přestávky, kdy máme vytahovat svačiny.*“

Druhou realitou, možná i tou častější realitou, jsou „virtuální přestávky“.

D7, 38–40: „Když zrovna je hnusno, tak samozřejmě všichni pařej a tak. Tak se samozřejmě koukám, protože máma mi zakazuje tablet do školy (skoro šeptá, když mluví o mámě). Nejhorší je, že každěj tam má tablet nebo nějakěj mobil. To mě na tom štve úplně nejvíc. Nechápu, proč mi to nedovolí.“

D5, 28–30: „Většinou když mám nabitej mobil, tak poslouchám písničky, anebo si s někým povídám. A když ho nemám nabitej, tak většinou jen čekám, než zazvoní na hodinu, a pak čekám, než zazvoní zas na přestávku.“

Ideální a hororový učitel

Ptala jsem se dětí, jak podle nich vypadá ideální a jak hororový učitel. Některé děti na tuto otázku odpovídaly okamžitě, jiné o ní dlouze přemýšlely. Většinou jako hororového učitele uváděly opak toho, co řekly o ideálním učiteli.

D2, 30–31: „ Prostě pomáhá nám, když něco nevíme. A není moc přísněj. Prostě je úplně ideální pro tu třídu, ve kterýj jsme.“

D2, 32–33: „Ten, co je hodně přísněj a prostě skoro nám nepomáhá. Pořád se jenom zlobí na nás, když něco neumíme.“

Některé děti jakoby se snažily dát ideálnímu učiteli některé své vlastnosti anebo mu přisoudit stejné zájmy.

D3, 29–30: *Dvacetiosmíleť, přísněj a chytrej...a rychlej a plnej energie.*“

D8, 18: „Má pohodu a má rád bikross a cross na těch kolech a na bmxkách.“

Ideální učitel by podle dětí měl být přísný, ale ne moc. Dále by měl být hodný, spravedlivý a chytrý. Sám od sebe pomáhat dětem a měla by s ním být legrace. Měl by být zkrátka „v pohodě“.

D5, 19: „Nevim, prostě nějakěj hodnej, spravedlivej. To je asi všechno.“

D7, 24: „Jako v pohodě. Hm. Jako milej a tak. Všecko v pohodě.“

Hororový učitel je zlý, hodně přísný a nespravedlivý. Dětem nepomáhá a zbytečně na ně křičí.

D6, 26–27: *„Strašně přísněj jako. Strašně přísněj. Že pro nic by neměl důvod. Že prostě jako, že se hned naštvě. No prostě víc, takovej hrubej, co nesnášim...“*

D5, 19: *„No, zlej, nespravedlivej, ukřičenej, jako zbytečně řve. Takže asi tak.“*

Jedno z dětí ho popsal jako starého osmdesát pět let. Nejmladší chlapec ho přirovnal k postavě profesora Snapea z Harryho Pottera.

Můj učitel

Děti jsem se ptala i na jejich současného třídního učitele nebo učitelku. Čtyři děti z pěti mi řekly, že mají svého učitele nebo učitelku rády. Pouze jeden chlapec odpověděl, že ji rád nemá.

D8, 14: *„Moc ne. Ale tamta byla ještě hroznější v céčku. Tahle je trochu lepší, ale zase není úplně nejlepší.“*

Několik dětí svou současnou učitelku nebo učitele právě takto srovnalo s předcházející. Současného učitele nebo učitelku pokaždé hodnotili lépe než toho předcházejícího pedagoga.

Zajímalo mě, co na své učitelce nebo učiteli mají děti nejraději. Děti se shodly na tom, že to, že je s ní nebo s ním legrace. Důležité pro děti bylo také to, že je hodná, sympatická a spravedlivá.

D3, 23–24: *„Hm. Že je taková... Vona jako není úplně... Takhle. Vona je přísná a to se mi asi na tom nejvíc líbí, že jsou prostě hodně přísný.“*

D7, 19–20: *„Jakože je s nim prostě sranda. Jakože pro všechno má nějaký důvod. Že není prostě takovej. Ne že by se prostě jenom tak rozhod. Že pro všechno má důvod. Něco udělat.“*

Pro děti byly opět důležité stejné nebo podobné atributy, jaké přisuzovaly ideálnímu učiteli. Ve skutečnosti jsem se dětí v rozhovoru ptala nejprve na jejich současného učitele a teprve poté jsem po nich chtěla, aby si představili ideálního a hororového učitele, což následně zajisté ovlivnilo jejich odpovědi k ideálnímu a hororovému učiteli.

Děti o ADHD

V průběhu rozhovoru jsem se vždy dětí zeptala na následující otázku: „*Slyšel jsi někdy o ADHD?*“ Všechny děti kromě nejmladšího chlapce o ADHD slyšely. Těch zbývajících dětí jsem se pak ptala na další podrobnosti. Tři z nich nejen o ADHD slyšely, ale přímo věděly, že mají ADHD. Jeden chlapec o ADHD slyšel, ale na více podrobností nebyl schopný si vzpomenout.

D2, 34–36: „*Slyšel, ale jenom málo... Já si skoro nic nepamatuju, protože...vlastně nic si nepamatuju, protože hnedka všechno zapomenu.*“

Zbylé tři děti věděly, že mají ADHD, a dokonce dokázaly některé příznaky svými slovy popsat.

D3, 35–36: „*...Jen to, že se díky tomu nemůžu, nebo ne soustředit, že se kvůli tomu nemůžu ovládat.*“

D5, 21: „*Vlastně skoro nic. Akorát, že je to nějaká porucha nepozornosti s hyperaktivitou nebo co.*“

D7, 30–31: „*Že to znamená, že třeba, že mám třeba hůř s tím soustředěním. Nebo prostě, hm, že třeba, že jsem netrpělivej nebo nějak tak jako.*“

Dalšími otázkami jsem zjišťovala, jaké pro děti je mít „to“ ADHD. Tereza jakožto nejstarší a jediná dívka z výzkumu tvrdila, že to pro ni není důležité a nemá to žádný vliv.

D5, 23: „*No nic. Prostě to vim, no. Nic mi to nedělá.*“

Jeden z chlapců se odvolával na to, že mnoho dětí je stejných jako on, takže mu to připadá normální a běžné. Přesto z nějakého důvodu nejdříve popsal, že z toho má divný pocit a následně sám sebe teprve obhajoval tím, že je ADHD u dětí časté.

D7, 33–34: „*Divný. Ne jako. Normální. Prostě normální jako. Protože jako hodně, hodně dětí je podobnejch jako já. Že jsou všichni takový jako víc divoký. A nedávaj pozor.*“

Stejný rozpor v odpovědi se objevil i u posledního chlapce, ale v trošku jiném smyslu. Nejprve tvrdil, že z toho nemá špatný pocit, ale následně přiznal, že touží po tom, aby „to“ neměl.

D3, 38: „*Docela klidnej. (pauza) Ale chtěl by sem se vylepšit tak, abych ho neměl.*“

2.8.11 Závěr

Analýza dat přinesla pohledy rodičů a dětí. Z pohledu rodičů byla zásadní následující témata: podávání medikace dětem (včetně homeopatik), význam inteligence dítěte pro rodiče, komunikace jako základní pilíř vztahů ve škole i mimo ni a přínos „papíru“. Dobře zmapované byly také změny škol a vidění učitele očima rodičů (černobílé vidění učitele). V závěru jsem se pokusila popsat ideální školu a velký prostor patřil emocím, které se objevovaly v různé míře ve všech tématech.

Pohledem dětí analýza přinesla odpověď na otázku, zda se dětem ve škole líbí a co mají nejraději. Více se pak zabývala postavou učitele dítěte a také jeho fantaziemi o ideálním a hororovém učiteli. V závěru se děti vyjadřovaly k tomu, co vědí o ADHD a jak prožívají to, že tuto poruchu mají (v případě, že o tom vědí).

2.8.12 O čem rodiče nemluví

Celá tato práce se zabývá především tématy, o kterých se mnou byli rodiče ochotni mluvit. Je dobré si ale také položit otázku, o čem hovořit nechtěli a proč? Existuje něco, co mi úmyslně anebo neúmyslně zatajili? Pro svůj výzkum považuji za nutné si uvědomit, že svůj význam má nejen to, co bylo řečeno, ale také to, co řečeno nebylo.

Kontroverzním tématem byla homeopatika. Jelikož mluvit o nich, se ukázalo jako tabu, domnívám se, že je možné, že i jiné děti z výzkumného vzorku někdy vyzkoušely nebo možná i pravidelně užívaly homeopatika, ale matky mi to prostě říct nechtěly, aby se nesetkaly s odsouzením a opovržením, anebo to možná nepovažovaly za důležité.

Obecně rodiče hodně mluvili o velmi dobrém školním prospěchu dětí v určitých předmětech. Nicméně kromě jedné jediné matky se rodiče moc nevyjadřovali k tomu, jestli jejich dítě v nějakém předmětu významně nespívá nebo dokonce propadá. Důvodem může být to, že jiné děti opravdu ve škole významnější potíže s prospěchem neměly. Anebo měly, ale rodičům šlo o to prezentovat je jako inteligentní a úspěšné. Zdůraznili tedy pak jen pozitivní školní výsledky.

Udivilo mě, jak málo rodičů přiznalo, že to nezvládají, jsou pod velkým tlakem, ve stresu nebo na pokraji psychického zhroucení. Jelikož slýchám jejich a podobné příběhy v rámci svých dobrovolnických aktivit velmi často, čekala jsem, že si „postěžují“ více.

Argumentem pro tento výsledek je to, že ne všichni rodiče nesou situaci tak špatně, postupně se na ni adaptují a zvládají ji lépe a lépe. Pokud jsou ve skutečnosti pod tlakem a pouze o tom nemluvili, pravděpodobně za to může stud nebo snaha prezentovat se jako dobrý rodič, který vše s přehledem zvládá.

Překvapila mě také absence silnějších negativních emocí vůči dítěti, což opět může být zdůvodněno stejně jako předcházející téma nezvládání. Dalším důvodem může být i to, že proti dítěti často jsou všichni: učitelé, děti i rodiče cizích dětí. Právě proto rodič musí vystupovat vždy jako obhájce dítěte a nikoliv jako ten, kdo má vůči dítěti agresivní tendence.

Co se týká chybějícího velkého naštvání na učitele, je to podobné. Může působit snaha o dobrou sebe prezentaci, stejně tak stud, pokud rodiče někdy vybuchnou, tak to možná raději nepřiznají. Napadá mě k tomu dále to, že je pro ně možná jednodušší stavět se do role oběti a bezmocného rodiče bezmocného dítěte s ADHD.

Z negativních emocí se v rozhovorech téměř nevyskytoval smutek a lítost. Stydí se rodiče za slzy a další smutné pocity? Věřím, že tyto emoce rodiče zajisté pociťují. Jedná se o emoce, o kterých se možná nemluví, anebo si rodiče mysleli, že o nich slyšet nepotřebují, jelikož jsou mnohem „zajímavější“ témata.

Vůbec mě nepřekvapil nedostatek kladných emocí v rozhovorech. Očekávám, že lidé mají obecně tendenci více mluvit o tom špatném, jak jsem již vysvětlila v části o emocích rodičů. Dále je pravděpodobné, že rodiče si potřebovali „postěžovat“ někomu, kdo vypadá, že je na jejich straně. Možná také měli pocit, že očekávám, že uslyším především stížnosti, špatné zkušenosti a problémy. Upřímně přiznávám, že něco takového jsem očekávala, ovšem ne v takové míře, v jaké to přišlo.

Odpovědět si správně na otázku, proč to tak je, není samozřejmě v našich silách. Můžeme se o tom pouze dohadovat. Přesto považuji za vhodné o možných odpovědích přemýšlet. Rovněž by tyto otázky mohly být předmětem dalšího výzkumu.

2.8.13 O čem rodiče hodně mluví

Shrnout témata, o kterých rodiče hodně mluví, je mnohem jednodušší. Přesto i zde je nutné uvažovat, proč o těchto tématech tolik mluví. Nabízí se odpověď, že proto, že jsou pro ně významná. Mě opět napadá, že o nich možná mluví i proto, že si myslí, že právě toto od

nich chci slyšet. Z jiných důvodů to opět může být snaha prezentovat sám sebe jako dobrého rodiče.

Odpor k lékům a obecně postoj k medikaci byl pro rodiče rozhodně důležitým tématem. Stejně tak informace o tom, že dítě je velmi inteligentní, je něco, co moc chtěli, abych věděla. Velký důraz kladli také na komunikaci a spolupráci se školou. Jelikož v jejich životě se mnoho věcí točí kolem diagnózy, není s podivem, že se často hovořilo o „papíru“.

Rodiče hodně mluvili o špatných zkušenostech a negativěch, což může být způsobeno nejen tím, že v jejich životě s ADHD dítětem jich je tolik, ale také tím, že si potřebovali „postěžovat“, anebo očekávali, že já chci právě o tomto psát. O obecné tendenci lidí spíše si stěžovat než chválit to dobré jsem v této práci již psala několikrát.

Velmi časté bylo také obhajování a zastávání se dítěte, což se od jeho rodiče zajisté očekává.

Dále jsem již dříve naznačila, že rodiče ve velké míře mluví o pocitu bezmoci a staví se do role bezmocných obětí nezajímajících se a nespolupracujících učitelů.

O všech těchto tématech jsem se již rozepisovala ve výsledcích výzkumného šetření výše a rovněž jim je věnován částečně prostor v diskuzi k výsledným šetřením.

2.9 Diskuze k výzkumným zjištěním

Cílem této kapitoly je diskuze nad výsledky uskutečněného výzkumu, které je nutné porovnat s výsledky jiných výzkumníků na poli této problematiky. Dále je zde příležitost zamyslet se nad tím, proč výzkum přinesl právě tyto výsledky, zda jsou očekávané či překvapivé a čím vším mohou být výsledná data ovlivněna.

Analýzou dat bylo zjištěno, že vztah rodičů ke škole je nejvíce ovlivněn tím, zda funguje komunikace mezi rodiči a školou. Zásadní význam komunikace ve svém výzkumu potvrzují také Štech a Viktorová (ŠTECH – VIKTOROVÁ, 2001). V případě, že rodiče usoudili, že ke zlepšení nefungující komunikace již nedojde, raději školu opustili. Komunikace a spolupráce pro ně je tedy opravdu zásadní.

Mé výsledky se rovněž shodují s výsledky výzkumu Lacinové a Kolčárové (KOLČÁROVÁ, I. – LACINOVÁ, L., 2008). Rodiče (myšleno především matky) cítí

bezmoc, protože nejsou schopni dostatečně kontrolovat chování svého dítěte. Škola po nich chce, aby ovlivnili chování svého dítěte ve škole, ale oni vědí, že přestože dítěti doma domlouvají, na chování dítěte ve škole se nic nezmění. Také si stěžují na nepochopení a neporozumění od školy. Dále matky hájí své děti a stávají se jejich advokátem před ostatními, což kromě výše uvedené autorské dvojice potvrzuje i zahraniční výzkum Malacridaové (MALACRIDA, 2001).

Z výzkumu je také patrné, že to, jestli bude dítě ve škole úspěšné a spokojené, velmi záleží na vzájemném vztahu dítěte a učitele. Ke stejným zjištěním dospěl ve své studii Baker (BAKER, 2006). Neméně důležitá je kvalita vztahů mezi rodiči a učiteli (MAUTONE, 2015). Dobrá spolupráce rodičů a školy zlepšuje podmínky dítěte doma i ve škole (SHERIDAN, S. M. - BOVAIRD, J. A. - GLOVER, T. A - GARBACZ, S. A. - WITTE, A. - KWON, K., 2012). Dobrý vztah učitele a žáka se lépe buduje, když jsou dobré vztahy mezi rodiči a učiteli (BAKER, 2006; HUGHES, J. N. - LUO, W., KWOK, O. M. & LOYD, L. K., 2008). Výsledky se plně shodují s mými závěry.

Rodiče dětí čekají od školy spravedlivý přístup a férové jednání, kterého se jim bohužel podle jejich slov často nedostává. Domnívají se, že pokud učitel dokáže dítě ve škole zaujmout a motivovat, nebude mít s dítětem ve škole žádné potíže. Podle rodičů tedy významným způsobem záleží na učiteli, což dokládá nejen výzkum Bakera (BAKER, 2006), ale také závěry Pavlas-Martanové (PAVLAS-MARTANOVÁ, 2011).

Pokud si dítě nerozumí s učitelem nebo rodiče mají pocit, že učitel nespolupracuje (často se v praxi děje kombinace obojího) a do budoucna není možná změna, opouští dítě školu a přechází do školy nové. V případě dětí s ADHD je to relativně častá praxe. Papežíková (PAPEŽÍKOVÁ, 2002) zjistila, že nejčastějším důvodem přechodu dítěte na jinou školu je stěhování, problém v chování a špatný prospěch. Pomineme-li stěhování a zaměříme-li se pouze na důvody změny školy ze strany dítěte, jedná se o problémy s chováním, následně špatný prospěch, antipatie ke spolužákům, jiné důvody a až poslední je antipatie k učiteli. Problém s chováním rozhodně děti s ADHD mají, nicméně v mém výzkumu dítě odcházelo ze školy především z důvodu antipatie k učiteli, která byla většinou vzájemná, a zároveň z důvodu nespolupráce učitele s rodiči.

Rodiče jsou přesvědčeni, že učitelé nejsou dostatečně obeznámeni s diagnózou ADHD a nevědí, jak s dětmi mají pracovat. Tento závěr přinesla mnou sebraná data, nicméně český výzkum realizovaný Cupou (CUPA, 2014) přinesl jiné výsledky. Více než polovina rodičů byla spokojena s tím, jaké znalosti mají učitelé o ADHD. Zajisté není možné zcela srovnávat kvalitativní a kvantitativní výzkum, nicméně i tak je tento rozdílný výsledek k zamyšlení.

Možná trochu překvapivé je, že udělení diagnózy rodiče nepovažují za důležité pro sebe, ale spíše pro učitele. Rodiče vypověděli, že diagnóza pro ně osobně nic nového neznamena, nicméně získali „papír“ pro školu. Největší význam pro školu má právě předložení „magického papíru“ s diagnózou a doporučeními. Na základě tohoto papíru dochází snáze ke spolupráci rodiny a školy. Ke stejným výsledkům došla také Bílková (BÍLKOVÁ, 2012).

Ukázalo se, že užívání léků na předpis je jistým celospolečenským tabu. Matky se od užívání léků obecně distancovaly a ještě výraznější odpor vůči lékům měly v okamžiku, kdy měly podávat léky svým dětem. Odpor nebyl jen vůči psychofarmakům, jak by se dalo očekávat, ale i vůči lékům obecně. Matky tvrdily, že léky neberou, nicméně se na základě vlastní zkušenosti domnívám, že v okamžiku, kdy jsou nemocné nebo je bolí hlava, nějaký prášek použijí. Tak to výjimečně udělám i já, přestože se také většinou snažím lékům z lékárny vyhýbat a používat spíše přírodní prostředky jako med, čaj s citronem apod.

Přemýšlím, jaké je pozadí této nepopulárnosti léků, a zvažuji, zda za to nemůže zvýšení povědomí o nadužívání léků ve společnosti anebo, a to považuji za pravděpodobnější, širší nabídka a propagace mnoha alternativních metod, ať již výživových, homeopatických, léčitelských a mnohých dalších.

Ohledně užívání psychofarmak mají matky přesvědčení, že pokud dítě neužívá psychofarmaka, považují jeho diagnózu za méně závažnou, a naopak pokud dítě psychofarmaka užívá, jedná se dle představ matek o těžší formu ADHD. Toto dokazování kruhem vede k tomu, že i matky, které odmítnou psychofarmaka pro své dítě, pak doma mají dítě s lehčí formou ADHD, což je samozřejmě nesmysl. Proti tomuto předpokladu hovoří i to, že některé děti z mého vzorku mají za sebou pobyt na psychiatrii a jsou dlouhodobě v péči psychiatra i ambulantně, což z mého pohledu závažnost diagnózy potvrzuje. Ovšem chápu, že pro matky je srovnání s cizími dětmi, které mají těžší formu ADHD, a proto berou

psychofarmaka, jistě nutné proto, aby ospravedlnily to, že jejich děti psychofarmaka nepotřebují, ale cizí děti s těžší formou ADHD ano.

Kontroverzním tématem se ukázala být také homeopatika. Matky samy raději nejdříve vyzkouší homeopatika a až poté se uchýlí k psychofarmakům, pokud to jen trochu bude možné. Pokud dítěti nechají rovnou napsat psychofarmaka, považují se za špatné matky. O tom jsem již psala výše. Ve škole je ale situace jiná. Matky se obávají, že učitelé homeopatika neberou vážně, a proto jejich užívání raději zatajují. Domnívají se (a některé takovou zkušenost opravdu mají), že odmítnutí léků a nasazení homeopatické léčby místo nich učitelé odsoudí a tím odsoudí matku jako takovou. Nabízí se tedy otázka k diskusi, co je horší? Odmítnout psychofarmaka, nebo odmítnout psychofarmaka a dát místo nich dítěti homeopatika? Tyto otázky by mohly být položeny v dalším výzkumu jak matkám, tak učitelkám.

Přiznávám se k tomu, že jsem při přípravě na svůj výzkum podcenila význam emocí u badatele, který má jistý druh vztahu s účastníky výzkumu ještě předtím, než výzkum započne, v jeho průběhu a s některými možná i po jeho skončení. Přesně taková totiž byla moje situace. Viděla jsem v ní zpočátku jen samé výhody: rodiče mi budou věřit, ochotně se zapojí do výzkumu, svěří se mi se svým příběhem a já budu mít dobře dostupná data. Podobně jsem uvažovala i v případě dětí.

Nemohu tvrdit, že mám s rodiči a dětmi velmi osobní vztah, protože tak to není. Nicméně k některým z nich pocituji náklonnost, což se ukázalo být trochu nevýhodné. Zнала jsem děti z různých akcí, ale teprve nyní jsem do hloubky poznala jejich často dramatické životní i školní historie. S dětmi i rodinami jsem začala soucítit. Pozitivní na tom bylo to, že jsem si nyní dokázala lépe vysvětlit chování dětí i s nimi lépe pracovat. Negativní byl až přílišný soucit, který mě nenápadně posouval z role nestranného badatele do role badatele, který se přiklání na stranu rodičů a dětí proti škole. V průběhu výzkumu jsem si začala tyto emoce uvědomovat, zapisovala jsem si je, konzultovala je s vedoucí práce a považovala jsem za nutné se o nich zmínit. Zajisté mě ovlivňovaly nejen vědomě, ale také nevědomě při psaní celé této práce.

Další pocit, který se ve mně zrodil, je ten, že mám důvěru rodičů, kteří mě považují za člověka na své straně, ale také za odborníka, který svou prací může přispět ke změně,

informovat veřejnost a do budoucna možná něco ovlivnit. V některých situacích jsem se cítila pod tlakem, že bych opravdu tomuto přání rodičů měla a možná i chtěla dostát. Téměř jsem se s tímto rodičovským očekáváním ztotožnila, což si teprve nyní naplno uvědomuji.

Některé negativní zkušenosti rodičů se školou a pedagogy ve mně vzbudily rozhořčení nad fungováním škol a prací pedagogů. Také jsem začala pochybovat o systému pregraduálního i postgraduálního vzdělávání pedagogů, jejich schopnostech a dovednostech.

Ovšem i s pedagogy jsem občas měla soucit, protože sama ze své zkušenosti vím, jak náročná je práce s dítětem s ADHD. Rovněž s některými rodiči ADHD dětí, kteří možná sami mají ADHD, jelikož se jedná o dědičnou poruchu, je zajisté složitější spolupráce. Bohužel v této práci nebyl prostor věnovat se možné spojitosti mezi problematickým vztahem rodičů se školou a jejich vlastním ADHD. Výzkum zaměřený tímto směrem by mohl přinést zajímavé výsledky.

Závěr

Ve své práci jsem se zabývala vztahem dítěte s ADHD a jeho rodiny ke škole. Vybrala jsem si téma, které dle mého názoru ještě není dostatečně prozkoumáno v našich ani v zahraničních výzkumech. V teoretické části jsem poukázala na to, jakým způsobem diagnóza ADHD u dítěte může ovlivňovat vztahové situace hlavních aktérů, tedy dětí, jejich rodičů a učitelů. Různé projevy chování ADHD dítěte obtěžují nejen rodiče, ale také učitele, spolužáky a dokonce často i samotné dítě. Takové dítě je označeno za problémové, učitelé mu musí věnovat zvláštní čas a péči a stejně tak rodiče. Následkem těchto událostí zpravidla dochází k aktivnější vzájemné komunikaci školy a rodiny, což většinou bohužel přináší mnohá úskalí a nepochopení.

Stěžejní část mé práce tvoří kvalitativní výzkumné šetření, při kterém jsem vedla odděleně rozhovory s dětmi a jejich rodiči. Na základě těchto rozhovorů jsem získala mnoho informací o školní kariéře dětí. Klíčovými tématy, se kterými se rodiče a děti potýkají, jsou změny škol, změny učitelů, špatný vztah s učitelem, neustálé řešení kázeňských problémů dětí, nefungující komunikace mezi rodinou a školou, ale také odpor k psychofarmakům. Všechny tyto události vyvolávají silné, bohužel často velmi negativní emoce u dětí i rodičů.

Mým cílem bylo prozkoumat všechny aspekty těchto často velmi komplikovaných vzájemných vztahů a zjistit, co je pro rodiče a děti důležité a co nejvíce ovlivňuje jejich postoj ke škole, respektive k učitelům. Věřím, že tento cíl se podařilo naplnit. Rozhodně jsem svou práci nechtěla pojmout jako sepisování stížností na školu či učitele, i když to tak možná v některých částech může působit.

Nechci tvrdit, že rozhovory byly pro matky jen způsobem, jak si vybit frustraci a „vypovídat se“ ze zklamání, nespravedlnosti a dalších těžkostí, které přináší škola. To si rozhodně nemyslím, přesto se občas tato tendence u rodičů podle mého názoru trochu objevila, což je pochopitelné. Myslím si, že o tomto tématu nemají vždy s kým si promluvit. Snad pro ně tato možnost „vypovídat se“ či si „postěžovat“ byla úlevou.

Na závěr chci ještě uvést, že jsem očekávala, že uslyším občas ošklivé a smutné příběhy a zkušenosti, nicméně obsah rozhovorů mě i tak šokoval. Měla jsem pocit, že se dozvídám mnohem horší skutečnosti, než jsem původně očekávala. Nejspíš to vyplývá i z toho, že nejsem objektivní a nestranný badatel, což zde opět zdůrazňuji.

Věřím, že tato práce může přinést vhodné podněty do praxe, jelikož ukazuje na silná i slabá místa vzájemných vztahů rodiny a školy. Příběhy spokojených rodičů a dětí budiž nám příkladem dobré praxe, který je následováníhodný. Odstrašující příběhy mohou posloužit k zamyšlení a jako varování, kterým směrem není vhodné se ubírat. Každý může pracovat na zlepšení vzájemné komunikace a budování mostů pochopení mezi dítětem, rodinou a školou.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANTAL, M. *To dítě je nepozorné*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2013. 296 s. ISBN 978-80-204-2898-1.

BARKLEY, R. A. (2006). *ADHD. A Handbook for diagnosis and treatment*. 3rd ed. New York: The Guilford Press 2006. 770 str. ISBN 10: 1-59385-210-X.

BÍLKOVÁ, Z. *Rodinná a školní socializace dětí s ADHD*. Praha, 2006. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí diplomové práce Isabella Pavelková.

CUPA, D. *Dítě s diagnostikovaným syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou ve vzdělávacím procesu základního školství*. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Jana Straková.

DRTÍLKOVÁ, I. *Hyperaktivní dítě: Vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. 2. vyd. Praha: Galén, 2007. 87 s. ISBN 978-80-7262-447-8.

DRTÍLKOVÁ, I – ŠERÝ, O. a kol. (2007). *Hyperkinetická porucha/ADHD*. Praha: Galén 2007. 268 str. ISBN 978-80-7262-419-5.

HALLOWELL, E. – RATEY J. J. *Poruchy pozornosti v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 2007. 306 s. ISBN 978-80-7255-154-5.

CHRISTENSON, S. L. – SHERIDAN, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press. 246 s. ISBN 9781572306547.

JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-2697-7.

KOLČÁRKOVÁ, I. – LACINOVÁ, L. *Rodičovství očima matek neklidných dětí*. Brno: Barrister a Principal a MU, 2008. 138 str. ISBN 978-80-87029-47-3.

MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada 2006. 332 str. ISBN 80-247-1362-4

MUNDEN, A. – ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*, 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 120 s. ISBN 978-80-7367-430-4.

PACLT, I. a kol. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1426-4.

PAPEŽÍKOVÁ, J. *Přechod dítěte z jedné školy na druhou*. Praha, 2002. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Helena Hejlová.

PAVLAS-MARTANOVÁ, V. *Efektivita poradenské péče o děti s poruchami chování: Evalucace multisystémového modelu indikované prevence realizovaného v pedagogicko-psychologické poradně v Praze 6*. Praha, 2011. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra psychologie. Vedoucí práce Lidmila Valentová.

PREKOPOVÁ, J. – SCHWEIZEROVÁ, Ch. (1994). *Neklidné dítě*. Praha: Portál 1994. 143 str. ISBN 80-7178-019-7.

RABUŠICOVÁ, M. A kol. *Škola a (versus) rodina*. Brno: MU (2004). 176 str. ISBN 80-210-3598-6.

STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert Boskovice, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODA, M. (ed.) – KREJČÍŘOVÁ, D. – VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

ŠTECH, S. – VIKTOROVÁ, I. (1992). Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. In PSŠE. *Co se v mládí naučíš...* Praha: PedF UK 1992, str. 144–163. ISBN 80-7290-046-3.

ŠTECH, S. – VIKTOROVÁ, I. (2001). Vztah rodiny a školy – hledání dialogu. In Kolláriková, Z. – Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál 2001, str. 57–91. ISBN 978-80-7367-828-9.

ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-503-2.

TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 168 s. ISBN 80-7178-131-2.

VLČKOVÁ, J. *Spolupráce rodiny a školy při výchově dětí s ADHD*. Zlín, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí bakalářské práce Eliška Zajitzová.

Elektronické zdroje:

BAKER, J. A. (2006). *Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school*. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>

CLIMIE, E. A. – MASTORAS, S. M. *ADHD in schools: Adopting a strengths-based perspective*. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne* [online]. 2015, 56(3), 295–300 [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: DOI: 10.1037/cap0000030. ISBN 1433821508. ISSN 07085591.

CLIMIE, E. A., SAKLOFSKE, D. H., SCHWEAN, V. L., & MASTORAS, S. M. *Emotional intelligence and social skills in children with ADHD: Knowing versus doing*. 2013. Paper presented at the Society of Research in Child Development Conference, Seattle, WA. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://www.ucalgary.ca/adhdkids/files/adhdkids/climie-srkd-2013.pdf>.

EL NOKALI, N. E. – BACHMAN, H. J., – VOTRUBA – DRZAL, E. (2010). *Parent involvement and children's academic and social development in elementary school*. *Child Development*, 81, 988–1005. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x

EK, U. – FERNELL, E. – WESTERLUND, J. – HOLMBERG, K. – OLSSON, P. O. – GILLBERG, C. *Cognitive strengths and deficits in schoolchildren with ADHD*. [online]. 2007. *Acta Paediatrica*, 96, 756–761. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00297.x>.

FUGATE, C. M. – ZENTALL, S. S. – GENTRY, M. (2013). *Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive*

disorder: Lifting the mask. [online] Gifted Child Quarterly, 57, 234–246. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1177/0016986213500069>.

GARCÍA, R. – JARA, P. – SÁNCHEZ, D. *School context: family satisfaction and social competence of children with attention deficit hyperactivity disorder “ADHD”*. Procedia – Social and Behavioral Sciences [online]. 2011, 29, 544-551 [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.274>. ISSN 18770428.

HUGHES, J. N. - LUO, W., KWOK, O. M. - LOYD, L. K. (2008). *Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study*. Journal of Educational Psychology [online]. 100(1), 1–14. [cit. 2016-09-20]. Dostupné z: <http://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>.

IUDICI, A. – FACCIO, E. – BELLONI, E. – COSTA, N. *The Use of the ADHD Diagnostic Label: What Implications Exist for Children and their Families?* Procedia – Social and Behavioral Sciences [online]. 2014, 122, 506–509 [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1383>. ISSN 18770428.

LACINOVÁ, L. – ŠKRDLÍKOVÁ, P. (2008). *Koncepce a teoretická východiska práce s rodičovskou skupinou Klubu rodičů a přátel neklidných a hyperaktivních dětí. E-psychologie* [online], 2(4), 2008, str. 47–57 [cit. 15. 11. 2015]. Dostupné z: http://epsycholog.eu/pdf/lacinova_etal.pdf. ISSN 1802-8853.

MALACRIDA, C. (2001) *Motherhood, Resistance and Attention Deficit Disorder: Strategies and limits*. The Canadian Review of Sociology and Anthropology, 38, s. 141–165). [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: [doi:10.1111/j.1755-618X.2001.tb00968.x](https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2001.tb00968.x)

MAUTONE, J. A., – MARCELLE, E. – TRESKO, K. E. – POWER, T. J. *Assessing the Quality of Parent-Teacher Relationships for Students with ADHD*. Psychology in the Schools [online]. 2015, 52(2), 196–207 [cit. 2016-02-19]. ISSN 00333085. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=EJ1049583&scope=site>.

MCCONAUGHY, S. H. – VOLPE, R. J. – ANTSHEL, K. M. – GORDON, M. – EIRALDI, R. B. *Academic and Social Impairments of Elementary School Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. School Psychology Review [online]. 2011, 40(2), 200–225 [cit. 2016-02-19]. ISSN 02796015. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=63153794&scope=site>.

SHERIDAN, S. M. – BOVAIRD, J. A. – GLOVER, T. A – GARBACZ, S. A. – WITTE, A. – KWON, K. (2012). *A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship*. *School Psychology Review*, 41, 23–46. [cit. 2016-11-19]. Dostupné z: <http://search.proquest.com/openview/d525e123dfff32bac2422c70ab0150f/1?pq-origsite=gscholar>.

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání. (školský zákon). MŠMT ČR [online]. [cit. 5. 9. 2016]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-v-konsolidovanem-zneni-ucinnem-od-1-9-2016>.

Vyhláška č. 27/2006 Sb.. Zákony pro lidi [online]. © AION CS 2010–2016. [cit. 10. 9. 2016]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.