Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

# Žáci s ADHD a jejich kázeň z pohledu učitele na 1. stupni základní školy

# Teacher´s Perspectives on Managing Discipline in First-Grade Students with ADHD

Tereza Ondráčková

Vedoucí práce: PhDr. Anna Páchová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2025

Odevzdáním této diplomové práce na téma Žáci s ADHD a jejich kázeň z pohledu učitele na 1. stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 7. 2025

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Anně Páchové, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytla během zpracování závěrečné práce, a ochotu a čas, který mi věnovala. Dále bych ráda poděkovala pedagogům, za jejich čas, vstřícnost a ochotu sdílet praktické zkušenosti, které přispěly k hlubšímu zkoumání dané problematiky.

**ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá kázní u žáků s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (dále jen ADHD) a strategiemi, které volí učitelé při jejich řešení. Cílem práce bylo zjistit, jaké jsou nejčastější kázeňské projevy žáků a jaké strategie učitelé využívají při jejich řešení.

Teoretická část vymezuje dva hlavní pojmy - ADHD a kázeň ve školním prostředí - popisuje projevy ADHD, jeho vliv na chování dětí a doporučení pro práci s těmito žáky, vymezuje termín kázeň, věnuje se třídnímu klimatu a kázeňským prostředkům. Pro sběr dat byly využity polostrukturované rozhovory, výzkumný vzorek obsahoval osm učitelů působících na prvním stupni základní školy, kteří mají ve třídě žáka s ADHD. Následně byla provedena analýza dat pomocí otevřeného kódování a bylo využito prvků axiálního kódování.

Jako nejčastější kázeňské projevy žáků s ADHD se podle respondentů jedná o projevy spojené se základními charakteristikami tohoto syndromu – hyperaktivitou (neklidnost, vyrušování atd.), impulsivitou (emoční potíže, sebeovládání atd.) a nesoustředěností. Zmiňované jsou v menší míře i vážnější problémy jako je například agresivita.

Používané strategie se dají shrnout do tří oblastí: organizační a prostorové strategie (pomůcky, uspořádání třídy, denní režim), didaktické a metodické strategie (pohyb, střídání aktivit, systém odměn a trestů atd.) a přístupy zaměřené na vztah učitel–žák (komunikace, podpora třídního klimatu, strategie povzbuzení a usměrnění chování atd.).

Tato práce může být cenným zdrojem inspirace pro učitele při práci se žáky s ADHD v oblasti kázně.

**KLÍČOVÁ SLOVA**

ADHD, školní kázeň, žák mladšího školního věku, první stupeň, učitel

**ABSTRACT**

This thesis focuses on the issue of discipline in pupils with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and the strategies teachers use to manage it. The aim of the thesis was to explore what the most common disciplinary behaviours are and what strategies they use to manage them.

The theoretical part defines two main concepts - ADHD and discipline in the school environment – it describes the symptoms of ADHD, its influence on children's behaviour and provide recommendations for working with these pupils, defines the term discipline, discusses classroom climate and disciplinary resources. Semi-structured interviews were used to collect data, and the research sample included eight teachers working in a first primary school who have a pupil with ADHD in their class. Subsequently, the data was analysed using open coding and elements of axial coding.

According to the respondents, the most common disciplinary manifestations of pupils with ADHD are related with the core characteristics of the disorder - hyperactivity (restlessness, constant movement, etc.), impulsivity (emotional outbursts, lack of self-control, etc.) and inattention. More serious problems such as aggression are also mentioned, although less frequently.

The strategies used can be summarised under three main categories: organisational and spatial strategies (e.g., tools, classroom arrangement, daily routines), didactic and methodological strategies (e.g., movement, alternation of activities, reward and punishment systems, etc.) and teacher-student approaches (communication, promotion of classroom climate, strategies for encouraging and guiding behaviour, etc.).

This work can be a valuable source of inspiration for teachers when working with students with ADHD in the area of discipline.

**KEYWORDS**

ADHD, school discipline, pupils, primary education, teacher

# Obsah

Úvod ..... 7

Teoretická část ..... 8

1 ADHD ..... 8

1.1 Vymezení pojmu ..... 8

1.2 Diagnostika ADHD ..... 9

1.3 Projevy ADHD ..... 10

1.3.1 Poruchy pozornosti ..... 11

1.3.2 Hyperaktivita ..... 12

1.3.3 Impulzivita ..... 12

1.3.4 Percepčně motorické poruchy ..... 13

1.3.5 Poruchy paměti ..... 13

1.4 Vliv ADHD na chování a prožívání dětí ..... 14

1.5 ADHD a školní prostředí ..... 17

1.5.1 Učitelé a diagnóza ADHD ..... 19

1.5.2 Doporučení a strategie pro práci s dětmi s ADHD ve škole v oblasti kázně. 20

2 Kázeň ve školním prostředí ..... 24

2.1 Vymezení pojmů kázeň a nekázeň ..... 24

2.2 Projevy nekázně ..... 25

2.3 Třídní klima a kázeň ..... 26

2.4 Kázeňské prostředky ..... 27

Empirická část ..... 31

3 Metodologie výzkumu ..... 31

3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky ..... 31

3.2 Výzkumný design, metody sběru a analýzy dat ..... 31

4 Etika výzkumu ..... 33
5 Popis výzkumného vzorku ..... 33
6 Analýza dat ..... 35
7 Shrnutí hlavních zjištění ..... 58
8 Diskuze ..... 61
Závěr ..... 65
Seznam použitých informačních zdrojů ..... 67
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence ..... 71
Seznam příloh ..... 72

# Úvod

Syndrom ADHD je v dnešní době velmi diskutovaným tématem. Dětí s touto diagnózou přibývá a projevy této diagnózy mohou výrazný dopad na chování těchto žáků. Během své pedagogické praxe jsem se setkala s učiteli, pro které bylo zvládání projevů chování těchto žáků výzvou, zároveň je vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání ve školním prostředí vyžadován individuální přístup, což klade na učitele vysoké nároky.

Tato diplomová práce si klade za cíl zanalyzovat projevy žáků s ADHD v oblasti kázně a zmapovat strategie, které učitelé používají při jejich řešení a zasadit je do teoretického rámce. Výstupem mé práce je analýza výpovědí učitelů, která přináší vhled do jejich zkušeností a vnímání chování žáků s ADHD. Práce tak může sloužit jako inspirace pro ostatní učitele při hledání vhodných způsobů, které budou efektivní při práci s těmito žáky v oblasti kázně.

Teoretická část je rozdělena do dvou hlavních kapitol, které se věnují hlavním tématům práce. V první kapitole je vymezen termín ADHD, poté je stručně popsán proces diagnostiky pro dodání celkového kontextu. Další kapitoly se věnují nejčastější popisovaným projevům tohoto syndromu u dětí, včetně vlivu ADHD na chování a prožívání dětí, která má vyčleněnou samostatnou podkapitolu. Další podkapitola se zaměřuje na fungování syndromu ADHD ve školním prostředí, což je pro tuto práci zásadní. V rámci této podkapitoly je krátce představen i pohled učitelů na tuto diagnózu. Následující podkapitola shrnuje teoretická doporučení při práci s dětmi s ADHD v oblasti kázně. Druhá hlavní kapitola teoretické části se věnuje obecnému pojmu kázeň, vymezuje ho, soustředí se na projevy nekázně, reflektuje také třídní klima a jeho vliv na kázeň ve třídě a v neposlední řadě se věnuje i kázeňským prostředkům, které bývají učiteli využívány při intervenci.

V praktické části je krátce popsána metodologie výzkumu (cíl výzkumu, výzkumné otázky, výzkumný design a metody sběru a analýzy dat). Výzkum je založen na výpovědích učitelů, které proběhly pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Výsledná analýza dat, hlavní zjištění a následná diskuze přinášejí hlubší vhled do problematiky kázně žáků s ADHD.

# Teoretická část

# 1 ADHD

V dnešní době se ve školní praxi stále více setkáváme s pojmem žák s ADHD. Míra výskytu této poruchy je v dětské populaci 3–7 % (Barkley, 2006, citováno v Cahová et al., 2010). Stejně tak jiné zahraniční výzkumy uvádějí velký počet dětí s touto diagnózou - například výsledky studie na základě dat z roku 2022 ukazují, že v USA někdy obdrželo diagnózu ADHD 11,4 % dětí ve věku 3–17 let a u 10,5 % dětí v tomto věku se ADHD aktuálně vyskytovalo (Danielson, 2024). Podle dat zveřejněných Střediskem pro kontrolu a prevenci nemocí USA neboli CDC (2024) můžeme sledovat rostoucí trend v počtu diagnóz u dětí. Nelze s jistotou říci, zda tento nárůst odráží změnu v počtu dětí s ADHD, nebo změnu v počtu dětí, u kterých byla tato diagnóza stanovena. S touto zvyšující se tendencí ve světě se můžeme domnívat, že počty dětí s diagnostikovaným ADHD se zvyšují i u nás.

Paclt (2007) uvádí, že hyperkinetický syndrom postihuje přibližně 6 % dětské populace a vyskytuje se častěji u chlapců než u dívek. Mezi hlavní projevy patří nepozornost, hyperaktivita a impulzivita, které se objevují již v raném věku výrazněji a neodpovídají mentálnímu vývoji dítěte. Tyto symptomy se nejvíce projevují v situacích, které vyžadují soustředění, sebekontrolu a dodržování pravidel, například ve školním prostředí nebo ve větším kolektivu.

V praxi bývají tito žáci nápadní a téměř vždy zaujmou pozornost svým chováním a vystupováním. Bez stanovené diagnózy bývají označováni za „zlobivé“ děti, a ani po navštívení pedagogicko-psychologické poradny si mnohdy učitelé s těmito žáky nevědí rady.

## 1.1 Vymezení pojmu

Definice pojmu ADHD se v posledním století v kontextu společenských změn a nových poznatků souvisejících s touto poruchou proměňovala. Dříve se používal termín minimální mozková dysfunkce (MBD), ze kterého vychází termín malá mozková dysfunkce (MMD) tehdy běžně používaný v českém prostředí. K významné změně dochází v polovině 20. století, kdy se u nás začal používat pojem lehká dětská encefalopatie (LDE). Po dalším desetiletí se terminologie znovu změnila – začalo se používat označení lehká mozková

dysfunkce (LMD). Toto označení pro děti s ADHD se u nás udrželo po několik desetiletí, přibližně do roku 2000, kdy se s ohledem na nové získané poznatky terminologie opět proměnila (Jucovičová & Žáčková, 2015).

Dnes se v odborné literatuře setkáváme především se dvěma termíny. Dle Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů (2022), kterou vydává Světová zdravotnická organizace WHO, v České republice Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (ÚZIS ČR), je tato porucha definována jako „hyperkinetická porucha a její subtupy – porucha pozornosti a aktivity a hyperkinetická porucha chování“. Děti s touto poruchou popisuje jako děti, které „jsou často neukázněné a impulzivní, náchylné k úrazům a dostávají se snadno do konfliktů s disciplínou pro bezmyšlenkovité porušování pravidel spíše, než by úmyslně vzdorovaly“ (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2022).

Druhým často používaným termínem je označení podle nejnovější terminologie DSM-5-TR, vydané v roce 2022 americkou psychiatrickou společností, která zařazuje ADHD mezi neurovývojové poruchy. Zkratka ADHD označuje „neurovývojovou poruchu, která je definovaná výraznou mírou nepozornosti, neorganizovanosti a/nebo hyperaktivity a impulzivity“ (American Psychiatric Association, 2022, s. 132). Dělí se dále na tři subtypy: „ADHD s převažující poruchou pozornosti, ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou a kombinovaný typ“ (Jucovičová & Žáčková, 2017, s. 16).

V České republice je nejčastěji používaná zkratka ADHD. V české legislativě jsou definována podpůrná opatření ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato opatření, členěná do pěti stupňů, se tedy týkají i žáků s diagnózou ADHD (Jucovičová & Žáčková, 2017).

Je důležité mít na paměti, že u těchto dětí se vždy jedná „o problematiku vrozenou (nebo časně získanou), a že se jedná o obtíže, které dítě samo z velké míry a zpočátku nemůže ovlivnit“ (Jucovičová & Žáčková, 2015, s. 24).

## 1.2 Diagnostika ADHD

Při diagnostice syndromu ADHD bývá častá spolupráce mezi odborníky v lékařské oblasti (psychiatr, pediatr, neurolog) a odborníky v oblasti psychologie a školního prostředí (psycholog, speciální pedagog, atd.), kde hlavní roli hrají školská poradenská zařízení (ŠPZ)

– pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Nedílnou součástí celkového diagnostického procesu je i pedagogická diagnostika dítěte, která zahrnuje hlavně dlouhodobé pozorování dítěte a rozbor jeho činností a chování ze strany učitele (Jucovičová & Žáčková, 2010).

Je důležité si uvědomit, že ADHD je neurovývojová porucha, která se projevuje chováním, které je nepřiměřené věku dítěte. Protože projevy syndromu jsou u každého dítěte různorodé, diagnostika se opírá o kritéria uváděná v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10), která používá označení hyperkinetická porucha. Musí být jednoznačně přítomné typické příznaky ve třech hlavních oblastech - nepozornost, hyperaktivita a impulzivita (Ptáček & Ptáčková, 2018).

Pro stanovení diagnózy musejí být projevy výrazné, musejí trvat po dobu alespoň šesti měsíců a narušovat vývoj dítěte ve vícero oblastech života. Je nezbytné vyloučit jiné možné příčiny těchto obtíží, proto bývá diagnostika doplněna také o lékařská vyšetření, například neurologická. Zároveň by diagnostika měla vždy zohlednit širší kontext života dítěte a jeho prostředí. ADHD se zpravidla nediagnostikuje před sedmým rokem života, protože u mladších dětí mohou být podobné projevy přirozenou součástí vývoje (Národní zdravotnický informační portál, 2022).

## 1.3 Projevy ADHD

Jedinečnost dítěte se projevuje i v souvislosti s tímto syndromem. Existuje mnoho projevů této diagnózy a ty se u každého dítěte projevují specificky (Hutyrová a kol., 2019).

Jucovičová (2014) uvádí, že mezi základní projevy patří „poruchy pozornosti, hyperaktivita a impulzivita“ (s. 43). Zároveň dodává, že k těmto základním projevům se často přidávají i mnohé další, jako jsou například percepčně-motorické poruchy, poruchy kognitivních funkcí (paměti, myšlení, řeči) a emoční poruchy.

Hutyrová (2019) uvádí stejné tři základní projevy, a k tomu u dětí školního věku přidává navíc ještě další obtíže spojené s problémy v oblasti percepce a motoriky, kognitivních funkcí, emocí, chování, motivace a sociálních vztahů. Vágnerová (2014) k těmto obtížím připojuje rovněž poruchy spánku a příjmu potravy.

V další části budou podrobněji rozebrány nejčastěji uváděné projevy tohoto syndromu.

### 1.3.1 Poruchy pozornosti

Poruchy pozornosti patří mezi hlavní projevy syndromu ADHD. Děti s ADHD často trpí tím, že se nedokáží soustředit na zadané úkoly a nechají se jednoduše rozptýlit různými podněty, které mají kolem sebe. Jejich pozornost upoutávají nejen okolní podněty, ale mohou to být i jejich vlastní myšlenky. Někteří autoři (Jucovičová & Žáčková, 2011) upozorňují, že velkou roli v udržení pozornosti hraje motivace žáka a jeho adekvátní stimulace. Uvádějí, že pokud dítě není dostatečně motivované, má sklony k tomu práci přerušit, či ji zcela nedokončit.

Paclt (2007) uvádí, že u dětí s ADHD neexistuje problém v samotné nesoustředěnosti, ale spíše v tom, že neodpovídající stimulace během úkolu snižuje celkový výkon žáka. Problémem je, že nevydrží dostatečnou dobu při plnění úkolů, zejména pokud nenásleduje okamžitá odměna. Jejich pozornost je snadno odváděna k jiným, zajímavějším aktivitám, což ukazuje, že problém není pouze v poruše pozornosti, ale i ve vytrvalosti.

Vágnerová (2014) tvrdí, že poruchy pozornosti se projevují neschopností přiměřené koncentrace na určitý podnět (resp. aktivitu) po dostatečně dlouhou dobu.

Tato porucha je spojena s rychlou únavou a krátkodobou schopností koncentrace, přičemž její rozsah je omezený a závisí na věku dítěte a závažnosti poruchy. Pozornost dítěte se může měnit bez zjevné příčiny, přičemž někdy zůstává dítě dlouho soustředěné na jeden podnět, což vede k tomu, že nepostřehne změny, které mohou nastat. Dítě bývá snadno rozptýleno různými okolními podněty a často na ně impulzivně reaguje, což se projevuje netrpělivostí a těkavostí. Výkyvy ve výkonnosti, které jsou důsledkem kolísání pozornosti, rychlé unavitelnosti a neschopnosti dokončit úkoly, se mohou projevovat i v hodnocení dítěte, které se může náhle změnit i bez jasné příčiny (Jucovičová, 2014).

Problémy, které porucha pozornosti způsobuje, souvisí i s rozsahem pozornosti, který je malý – děti jsou „schopné přijmout pouze omezené množství informací, čímž opět trpí jejich schopnost učení a je ovlivněna i schopnost zapamatování nových informací“ (Jucovičová & Žáčková, 2015, s. 56). Uvádějí, že pozornost naopak může být i ulpívavá – což znamená, že se dítě zaměří na jeden podnět a je pro něj těžké se od něj odpoutat a soustředit se na jinou věc.

Kvůli těmto problémům může nastat riziko, že žák bude dlouhodobě prožívat situace ve stresu a to může následně ovlivnit jeho psychický stav (Hutyrová et al., 2019).

### 1.3.2 Hyperaktivita

Dalším základním projevem syndromu ADHD je hyperaktivita, která je charakterizována jako „nadměrná nebo vývojově nepřiměřená úroveň motorické či hlasové aktivity“ (Paclt, 2007, s. 14). Patří sem pohyby, které jsou vzhledem k situaci nepřiměřené nebo nadbytečné jako je celkový neklid, zvýšená pohybová aktivita žáka. Paclt uvádí i vydávání nestandartních zvuků.

Studie, zaměřená na pozorování sociálních interakcí dětí s ADHD s ostatními dětmi, ukazuje na častý a nadměrný projev u těchto žáků – objevuje se zejména časté mluvení a komentování (Zentall, 1985).

U dětí se dá pozorovat psychomotorický neklid (= neustálý pohyb dítěte) - typické je pobíhání, vyskakování z místa, padání ze židle, poskakování atd. – tyto projevy neklidu mohou být v některých případech slabé, ale naopak v některých případech dosahují větší intenzity a to může vést k vyššímu riziku úrazů. Mluví se o tom, že dítě bývá v celkovém fyzickém i psychickém napětí. Též se uvádí nadměrný řečový projev a někdy vydávání neúměrných zvuků (mumlání, broukání si atd.). Lze pozorovat rychlou unavitelnost, ale protože je dítě při tomto stavu paradoxně více aktivní, bývá pak častěji podrážděné a reaguje afektivně či impulzivně na běžné situace ve svém okolí (Jucovičová, 2014).

### 1.3.3 Impulzivita

Impulzivita je třetím základním znakem syndromu ADHD nejen u dětí. Impulzivitu můžeme vymezit jako „neschopnost selektivní regulace způsobu reagování tak, aby odpovídal požadavkům dané situace“ (Hutyrová et al., 2019, s. 114). To znamená, že dítě nedokáže přiměřeně reagovat, neumí vyhodnotit danou situaci a vhodně přizpůsobit své chování.

Jucovičová a Žáčková (2015) popisují toto chování jako prudké a intenzivní, kdy dítě jedná bez rozmyslu a reaguje okamžitě na konkrétní podnět. Dávají toto chování do spojitosti s oslabenými volními, ovládacími vlastnostmi, jejichž vývoj je u dětí s ADHD opožděn. Znamená to, že děti ještě nemají dostatečnou schopnosti seberegulace a nedokážou ovlivnit

své chování vlastní vůlí – místo toho jednají nepromyšleně a zbrkle. Pro impulsivní chování je typické i skákání do řeči, či vykřikování nebo časté komentáře (Jucovičová, 2014).

Podle Paclta (2007) děti vlivem impulsivity nepřemýšlejí o možných důsledcích svého jednání. To vede ke zvýšenému riziku úrazů a mnohdy k nebezpečným situacím, které pak vznikají jako přímý následek jejich chování.

Dalším prvkem související s tímto projevem je, že tyto děti těžko snášejí, když si něco přejí, a splnění požadavku nepřijde hned. Ve třídě se s tím pojí problémy jako například netrpělivost, než na ně přijde řada, nebo nepochopení, že jim spolužák nechce půjčit svou věc (Jucovičová, 2015).

### 1.3.4 Percepčně motorické poruchy

Problémy se u hyperaktivních dětí objevují i v oblasti hrubé a jemné motoriky. Žáci mívají problémy v tělocviku, výtvarné výchově nebo během pracovních činností, jejíchž nedílnou součástí je právě hrubá a jemná motorika (Jucovičová & Žáčková, 2010).

Serfontain (1999, citováno v Jucovičová & Žáčková, 2010) uvádí starší název pro hyperaktivní děti a to syndrom nemotorného dítěte. Považuje poruchy motoriky a koordinace za základní příznaky ADHD syndromu.

Vágnerová (1999) upozorňuje, že neobratnost a nemotornost dětí může mít vliv na sociální postavení v kolektivu. V kombinaci s nedodržováním pravidel her, nepřipouštění neúspěchu či schopnosti prohrát, způsobují tyto aspekty problém v sociálních vztazích mezi žákem s ADHD a jeho spolužáky.

Dále mají tito žáci problémy v oblastech pravolevé orientace, hůře se orientují v čase, někdy bývá narušené i vnímání vlastní těla nebo mají problém se sluchovou pamětí. Objevují se také potíže v analyticko-syntetické činnosti – děti mívají problém syntetizovat části v celek a naopak, což může způsobovat problémy například ve čtení (Jucovičová & Žáčková, 2010).

### 1.3.5 Poruchy paměti

U dětí s ADHD bývá problém s krátkodobou pamětí, kvůli neschopnosti soustředit se na jeden podnět a tím pádem mívají problém i se zapamatováním si informací. Jako následek bývá, že žáci si nepamatují pokyny učitelů, ztrácejí a hledají své věci, nevědí, co právě mají dělat nebo si pamatují pouze část z celkových instrukcí (Jucovičová & Žáčková, 2015).

Zajímavá je také souvislost syndromu ADHD a specifických poruch učení. Goetz a Uhlíková (2009) uvádějí, že u dětí s touto diagnózou se specifické poruchy učení vyskytují ve vysokém procentu, a to až u 30 % z nich. Symptomy ADHD zároveň mohou tyto poruchy dále zesilovat.

Ne každé dítě s ADHD vykazuje všechny výše uvedené příznaky a poruchy. Některé děti se mohou projevovat pouze neklidem a problémy se soustředěním, aniž by trpěly poruchami smyslového vnímání, myšlení nebo řeči. Projevy mohou být u jednotlivých dětí buď výrazné, nebo jen jemně naznačené. Každé dítě je tedy jedinečné a projevuje se odlišně, důležitý je tedy individuální přístup při výchově, vzdělávání a práci s těmito dětmi (Žáčková, 2013).

## 1.4 Vliv ADHD na chování a prožívání dětí

Emoční poruchy a poruchy chování jsou často jedny z prvních, kterých si u dětí s ADHD všimneme. Děti bývají citově nestálé, přecházejí z jedné emoce do druhé klidně během několika minut a někdy i bez viditelné příčiny. Bývají u nich časté výkyvy nálad. Jejich výkonnost ve škole záleží na tom, jakou mají ten den nebo tu danou hodinu momentálně náladu (Jucovičová & Žáčková, 2015).

Goetz a Uhlíková (2009) uvádějí, že na základě jejich chování mohou být děti s ADHD odmítány ostatními spolužáky z kolektivu. Bývají vnímány jako přecitlivělé, náladové a výstřední. Toto vnímání může v některých případech vést až k tomu, že se častěji stávají terčem šikany.

Výsledky výzkumu Bachraté (2015, citováno v Demkaninová, Herényiová a Polakovská, 2015) přinesly podobná zjištění. Ukázalo se, že tyto děti bývají častěji na okraji skupiny, někdy jsou dokonce z kolektivu vylučovány. Pokud je dítě ve třídě odmítáno, jeho možnosti rozvíjet sociální dovednosti se snižují, což vede k dalšímu prohlubování problému.

Neoblíbenost mezi spolužáky a neúspěch ve vzdělávání těchto dětí vede k nižšímu sebevědomí a negativnímu sebehodnocení. Pokud postrádají pocit úspěchu a přijetí ve skupině, často se to snaží vyvážit nevhodným chováním, například úmyslným vyrušováním nebo provokací (Michalová, 2011).

Jenett (2013) popisuje, že přílišná sociální horlivost může způsobovat problémy v začlenění žáka do kolektivu. Uvádí, že děti s ADHD mají silný smysl pro spravedlnost, který používají často během různých situací, které se jich ani přímo nemusí týkat. Stejně tak uvádí svéhlavost a neústupnost těchto dětí jako důležité symptomy, se kterými je důležité naučit se pracovat.

Je uváděn také zvýšený egocentrismus, který souvisí s poutáním pozornosti - žáci chtějí být ve středu veškerého dění a špatně se vyrovnávají s neúspěchem. Reagují nepřiměřeně na podněty, které u ostatních dětí nevyvolávají tak viditelnou reakci. Je zmiňována také častější agresivita a projevy agresivního chování, může být zaznamenáno i disociální, asociální či antisociální chování. Je zmiňována také snížená schopnost empatie (Jucovičová, 2014).

Jucovičová a Žáčková (2015) uvádějí 5 strategií, pomocí kterých se žáci s ADHD vyrovnávají s náročnými situacemi: únik, regrese, popření neúspěchů nebo jejich zlehčování, poutání pozornosti a útok.

Únik může být nejen viditelný, tedy například dítě „uniká“ do nemoci, má časté pozdní příchody, nechodí na neoblíbené předměty, či v horším případě může utíkat ze školy, unikat může však i do svého vnitřního světa, kdy se jakoby ztratí v myšlenkách a představách.

Vzhledem k tomu, že tyto děti bývají méně vyspělé, regrese pro ně bývá další strategie, jak se vyrovnat s náročnou situací. Dítě se chová, jako by bylo o několik let mladší, než ve skutečnosti je. Patří sem i kamarádství s mladšími dětmi, které nepřistupují k dítěti s hyperkinetickou poruchou tolik kriticky a více jej obdivují.

Popírání neúspěchů je strategií, která však může mít velmi negativní následky. Na rozdíl od popření neúspěchu, které není vědomé, jeho zlehčování už vědomé bývá. Může docházet ke zkreslenému vnímání reality (dítě svádí vinu na ostatní, můžou za to okolnosti atd.), což může v krajních případech eskalovat až do té podoby, že dochází k vážným poruchám chování.

Poutání pozornosti naopak bývá častou strategií, pomocí které se jedinec snaží na sebe přivolat ve třídě pozornost. Ale vzhledem k tomu, že neví jak, volí často nevhodné způsoby, které mohou učitel i ostatní spolužáci vnímat negativně.

Poslední strategií je útok, který u těchto dětí mívá podobu slovní nebo fyzickou, ale z pohledu autorek se jedná spíše o jakési volání o pomoc, kterým dítě řeší svoje vlastní selhání.

Výše popsané strategie popisují způsoby, jakými se žáci s ADHD mohou vyrovnávat s náročnými situacemi ve školním prostředí. Tyto způsoby lze chápat jako snahu dítěte vypořádat se s vlastním selháním nebo nepohodou prostřednictvím chování, které však může být z pohledu učitele či spolužáků vnímáno negativně. Učitel by měl vždy přemýšlet nad příčinami nevhodného chování žáků a přistupovat k nim s empatií a snahou porozumět.

## 1.5 ADHD a školní prostředí

Je důležité si uvědomit, že ADHD ovlivňuje jedince v každé fázi vývoje, i když v mladším školním věku mohou být projevy méně zřetelné. S rostoucími nároky na dítě se však potíže obvykle stupňují a jedním z klíčových momentů, kdy se problémy často vyostřují, je nástup do základní školy (Demkaninová et al., 2015).

Stejně tak Vágnerová (2005, citováno v Ptáček & Ptáčková, 2018) mluví o problémech, které se objevují, když dítě nastoupí do školy, protože škola je instituce, kde se musí podřídit pravidlům a konkrétnímu režimu. Popisuje problémy jako nepozornost, nesoustředěnost, kognitivní dysfunkce, které vedou k tomu, že je dítě neúspěšné. Na tyto problémy může navazovat agresivní chování, pojí se s tím také snížené sebehodnocení.

Vzhledem k poruše pozornosti a problémy s motivací, bývá u žáků s ADHD problém v proměnlivosti výkonu práce. Tato změna se výrazně projevuje v průběhu času, učitelé uvádějí, že žáci s ADHD mají tento problém častěji než ostatní žáci. Tyto rozdíly se mohou projevit nejen v efektivitě práce ve třídě, ale i u vypracování domácích úkolů, při psaní testů nebo při spolupráci s ostatními spolužáky (Paclt, 2007).

Michalová (2011) uvádí, že jedinec s ADHD mívá na základě projevů nízký status ve třídě, je častěji srovnáván s ostatními spolužáky, je na něj vyvíjen tlak a více u něj dochází k trestům. Tyto děti na sebe strhávají pozornost z toho důvodu, že jim chybí sociální kontakt a zažívají nedostatek kvalitních sociálních vztahů a postrádají opravdová kamarádství s ostatními spolužáky. Stává se z toho zamotaný kruh, ve kterém je ve středu dění dítě, které se chce s ostatními kamarádit, ale neví jak na to a následkem toho je frustrované a ve stresu. Stejně tak Goetz a Uhlíková (2009) zmiňují, že děti s ADHD mívají problémy v kolektivu a to hlavně kvůli impulzivitě, která často ovládá jejích chování. Kvůli přehnaným reakcím – například skákání do řeči či strčení do spolužáka při konfliktní situaci - nebývají tolik okolím přijímány.

Pokorná (2015) uvádí, že pro děti s hyperkinetickou poruchou je náročné se přizpůsobit změnám a navzdory neklidu, kterým tyto děti oplývají, by se k nim mělo přistupovat s klidem. Uvádí potřebu upozornění na změnu činnosti. Upozorňuje na problém, který uvádějí některé příručky - že těmto dětem vyhovuje, když se jim mění činnost každých deset minut. Takové tvrzení na základě vlastní zkušenosti odmítá, a naopak tvrdí, že dítě by si

mělo samo určit, jak dlouho se zvládne na danou činnost soustředit. Tento stav je tedy spíše cílem, ke kterému by mělo dítě s pomocí učitele dojít. Trvá na důležitosti dodržování stanoveného řádu a vytváření rituálů, které dítěti ve škole pomohou vytvořit pocit bezpečí a jistoty.

Podle Goetze a Uhlíkové (2009) souvisí neposlušnost s nepozorností, ale i s tím, že děti s ADHD nezvládají slovní pokyn převést do svého chování. Dalším častým problémem, se kterým se učitelé potýkají ve výuce, bývá vykřikování. I když si děti s touto diagnózou uvědomují pravidla a vědí, že by neměly vykřikovat, jejich impulzivita v daném okamžiku převládne a reakce nastane dříve, než si ji stihnou plně uvědomit a následně potlačit.

Téma ADHD a nekázně ve školním prostřední je v poslední době velmi probíraným tématem. V praxi se často setkáme s tím, že učitelé si mnohdy nevědí s problémovým chováním těchto žáků rady nebo se uchylují k nejrůznějším opatřením, která mají žákovo chování určitým způsobem korigovat. Někteří volí taková opatření, která mají za cíl udržovat kázeň dítěte – například pomocí udělování odměn a trestů za žádoucí a nežádoucí chování podle stanovených pravidel.

Žáci zpočátku nemusí správně chápat, že dostanou nějaký postih (ať už se jedná o tzv. černý puntík, špatnou známku nebo absenci pochvalného razítka) za to, co se stalo v situaci, kterou nepromysleli dopředu. Zde mohou mít u žáků s ADHD počátek pocity „nespravedlnosti“ a „křivdy“, jejichž důsledky se pak mohou rozvinout v negativní sebehodnocení a negativní postoj celkově ke škole i k okolnímu světu. Rezignovat na plnění povinností by však mohla být chyba, stejně jako neochota porozumět situaci a pracovat s ní nepřiměřeně věku dětí a situaci. Opět je třeba mít na paměti pravidlo přiměřenosti (drobné úkoly na pár minut, na doma dávat dětem úkoly z probrané látky) a pravidlo pozvolnosti (žákům v první třídě nedávat na doma více než jeden úkol a postupně přidávat podle schopností dětí apod.) (Jucovičová & Žáčková, 2015).

Přes veškerá negativa, která mnohdy zabírají většinu naší pozornosti u jedinců s ADHD, bývají tito jedinci plní energie a entuziasmu. Mohou vyčnívat v činnostech, při kterých mají možnost rozvíjet své nápady a být tvořiví a kreativní (Conners, 2008, citováno v Ptáček & Ptáčková, 2018).

Tvořivostí jako silnou stránkou dětí s ADHD se zabývala i Demkaninová (2017), která ve svém článku porovnává pohledy nejrůznějších autorů v souvislosti s tímto aspektem a v závěru dochází k tomu, že existuje jakási souvislost mezi diagnózou ADHD a tvořivostí.

Jucovičová a Žáčková (2017) uvádějí u dospělých některá další pozitiva, které s sebou porucha ADHD přináší. Mezi tato pozitiva patří například schopnost dělat více věcí najednou, spontánnost a hravost, vyšší citlivost, vstřícnost, originalita nebo třeba zvýšená schopnost vnímání a reakce na podněty. V praxi se často setkáváme s tím, že učitelé se zaměřují spíše na negativní jevy, které se pojí s diagnózou ADHD. Z toho důvodu je důležité, aby učitelé zaměřovali svoji pozornost i na pozitivní stránky osobnosti daného žáka, jeho zájmy a činnosti, ve kterých vyčnívají, a s nimi následně pracovali a rozvíjeli je.

### 1.5.1 Učitelé a diagnóza ADHD

Demkaninová, Herényiová a Polakovská (2015) provedly šetření, ve kterém zkoumaly, jak učitelé vnímají žáky s ADHD. Zjistily, že všichni zúčastnění (tedy 26 respondentů - učitelů) měli zkušenost s dítětem s ADHD. Jako nejčastější projevy popisovali učitelé hyperaktivitu, nepozornost, nesoustředěnost, impulzivitu, ale i vážnější projevy, jako neposlouchání instrukcí, výbušnost nebo agresivitu.

Většina učitelů uvedlo, že při práci s těmito dětmi je důležitý individuální přístup, konkrétně častější střídání aktivit, pravidelné přestávky mezi jednotlivými aktivitami či ověření, zda dítě porozumělo instrukci. Dále byla zmíněná motivace a použití motivačních metod ve výuce a vlastnosti učitele jako je trpělivost a tolerance. Ve výzkumu se ovšem našel i jeden učitel, který nerozlišoval, zda jde o dítě s ADHD nebo o jiného žáka a přistupoval k němu stejně jako k ostatním dětem. Byla zmíněna i důležitost pohybu – to někteří učitelé řešili např. rozdáváním materiálů. Vzhledem k učivu se někteří učitelé vyjádřili tak, že žákům poskytují určité úlevy od práce (menší rozsah text, více času, ústní projev místo psaného).

Dalším zajímavým zjištěním je, jak funguje spolupráce učitele s rodiči žáka, který má syndrom ADHD. Více jak polovina dotazovaných uvádí spíše jen dobré zkušenosti, našli se ale i tací, kteří měli naopak špatné zkušenosti. Podle autorek tento rozptyl souvisí se zkušenostmi učitele, s délkou praxe a počtem dětí s ADHD, které učitel ve své dosavadní praxi měl. Také uvádějí, že kvalitní spolupráce mezi učitelem a rodiči může dítěti pomoct v lepším výkonu ve škole. Na základě výpovědí se zjistilo, že učitelé vnímají práci s dětmi

s ADHD jako náročnou, která je často vyčerpávající. Z výsledků studie vyplývá, že se učitelé potýkají s různými problémy, jako jsou nečekané situace nebo nutnost věnovat se těmto dětem na úkor ostatních dětí ve třídě. Někteří respondenti však vnímali práci s dítětem s touto diagnózou spíše pozitivně - jednalo se především o takové učitele, kteří berou práci s těmito dětmi jako výzvu a mají velkou mírou motivace. Tito učitelé reflektují vlastní chování a strategie a snaží se dále vzdělávat s cílem dosáhnout úspěchu při práci se žáky s ADHD.

V rámci tohoto výzkumu se autorky dotkly i otázek pomoci, o kterou by učitelé stáli. Dle zjištěných informací by učitelé ocenili pomoc školního psychologa nebo speciálního pedagoga (tedy konkrétně přímé pozorování žáka ve třídě během vyučování) a také obecné rady, jak s těmito jedinci pracovat.

### 1.5.2 Doporučení a strategie pro práci s dětmi s ADHD ve škole v oblasti kázně

Existuje mnoho knih, webů, či příruček, které popisují, jak pracovat s dětmi s diagnózou ADHD doma i ve škole. Syndrom ADHD se u každého jedince projevuje jiným způsobem a to, co může platit u jednoho, nemusí platit u druhého. Pro účely této práce se zaměříme pouze na strategie, které mohou pomáhat učitelům při zvládání kázně u dětí s touto poruchou.

Projevy této poruchy se, jak již víme, mohou projevovat i v chování žáka ve třídě, nejen vzhledem k učiteli, ale i k ostatním dětem. „Dlouhodobé vhodné výchovné vedení ze strany rodiny a školy dokáže významně eliminovat i velmi silné obtíže plynoucí z ADHD“ (Jucovičová & Žáčková, 2015, s. 184). Důležitost tohoto tvrzení je klíčová tedy především pro učitele, kteří mají ve své třídě žáka s ADHD, a pak také pro rodiče daného žáka neboť obě strany mají možnost pozitivně ovlivnit vývoj a chování dítěte, a tím může dojít ke zlepšení.

Michalová, Pešatová & kol (2015) doporučují některé pedagogické postupy, jak ovlivnit žákovo chování. Mezi tyto postupy patří např. mírné tresty, ke kterým by mělo docházet pouze v krajním případě nebo častější zpětná vazba (stručná, jasná), která může mít podle autorek vliv na změnu chování dítěte. „Objektivní, systematický, strukturovaný a pozitivní přístup s předem jasně definovanými pravidly je též základem ovlivnění nevhodného chování dítěte“ (Michalová, Pešatová & kol, 2015, s. 180). Jako vhodný uvádějí také bodový

systém místo trestů a kázeňských postihů – dítě dostává body za „odměnu“ a body jsou mu sebrány, pokud něco poruší. Stejně tak Jucovičová a Žáčková (2015) zmiňují bodovací systémy jako účinné. Vždy by mělo po určité době následovat zhodnocení a „odměna“. Význam těchto systémů přidělování bodů spatřují hlavně v individualitě, které pro dítě představují možnost srovnávat se hlavně samo se sebou.

Pokorná (2015) zdůrazňuje význam řádu a rituálů během výuky, které dětem pomáhají vyhnout se náhlým změnám, na něž se obtížně adaptují. Upozorňuje, že jako dospělí se častěji zaměřujeme na to, abychom nekázeň dětí potrestali, ale neukážeme jim, jak se správně chovat, či zachovat. Sám učitel by se k žákovi měl chovat s trpělivostí a respektem a tím ostatním spolužákům ukazovat správné chování a nepodněcovat to nežádoucí.

Výsledky studie (Kuester & Zentall, 2011) ukazují, že žáci s ADHD lépe fungují v prostředí, které je strukturované a předvídatelné, a ve kterém dá učitel jasně najevo, co od nich očekává. Systematicky organizovaný prostor pro učení tak zároveň přispívá k prevenci kázeňských problémů.

Ptáček in Paclt (2007) uvádí shrnutá doporučení v bodech, na základě Riefové (1999):

- jasně sdělené požadavky na chování a práci žáků,
- dostatek času na vysvětlení žádoucího a nežádoucího chování,
- jasná struktura vyučovací hodiny,
- předvídatelnost a důslednost jednání učitele,
- nácvik žádoucího chování,
- důslednost na dovedení práce do konce,
- učitelovo porozumění, pružnost a trpělivost,
- učitelova pomoc na individuální úrovni (s. 121).

Doporučení se celkově zaměřují tedy spíš na nácvik toho, co je žádoucí, stejně jako to uvádí jiní autoři (Jucovičová & Žáčková, 2010, Jucovičová, 2014).

Problém bývá i z hlediska uznání učitele jako autority. Hlavní roli by měla hrát důslednost při dodržování stanovených pravidel, pedagog by sám měl působit jako vzor, jak se mají děti chovat, protože v tomto věku hraje roli nápodoba. Učitel by neměl trestat nežádoucí chování,

ale spíše ho využít jako příležitost k nacvičení žádoucího chování a měl by tomu věnovat čas. Neměl by si chování dětí s ADHD brát osobně (Závěrková, Budíková, Dobiášová, Kendíková, Vitošková, 2023). Učitel by měl být také dobrým pozorovatelem a sledovat dění a situace ve třídě, které mohou působit problémy, popřípadě posilovat a věnovat se dobrému klimatu ve třídě, zařazovat aktivity nebo hry, které pomohou stmelit kolektiv. Problémem může být i vlastní chování učitele, pokud přímo nebo i nepřímo přispívá ke vzniku konfliktních situací (Jucovičová & Žáčková, 2015). Goetz a Uhlíková (2009) věří tomu, že „pozitivní vztah dítěte a učitele může zlepšit akademické a sociální vzdělání dítěte, zejména z dlouhodobého hlediska“ (s. 139).

Podle Jucovičové (2014) lze v chování dítěte rozlišit afekt neohrožující a ohrožující. Do neohrožujícího afektu by učitel neměl zasahovat a až poté, co proběhne, by měl dítě uklidnit, nevhodné chování řešit poté v soukromí, ne před celou třídou. Naopak ohrožující afekt by měl učitel hned zastavit, dítě oddělit od ostatních. Učitel by neměl řešit problém pod vlivem emocí.

Oproti projevům, které jsou drobné a ne tak výrazné, na něž nereagujeme, může se stát, že dítě překročí hranici a takové chování je potřeba řešit vždy. Dětí musejí vědět, že pokud porušíme nějaké pravidlo či normu (v dospělém životě třeba porušíme zákon), neseme za to určité následky. Problém nastává, pokud si dítě zafixuje např. agresivní chování. Tomuto chování bychom tedy jako učitelé měli nejen předcházet, ale pokud nastane, také ho aktivně řešit. Předcházet problémům s chováním se dá např. pomocí sledování aktuálního stavu dětí. Měli bychom se v problematice ADHD dobře orientovat a mít nastudované projevy této poruchy a problémy s ní spojené (Jucovičová & Žáčková, 2015).

Podle Goetza a Uhlíkové (2009) by měla podpora dítěte s ADHD spočívat v úpravě režimu výuky (dítě by mělo sedět ve přední lavici, aby nedošlo k rozptylování pozornosti), z hlediska chování by se učitel měl vyhnout trestům a poznámkám, které by neměly převažovat nad dáváním pochval.

Jucovičová a Žáčková se věnují tématu nastavení pravidel v určitých oblastech stejně jako jiní autoři (Jenett, 2013, Goetz & Uhlíková, 2009). Autorky mluví o důležitosti stanovování hranic a mantinelů v obecné rovině – dítě by se mělo naučit je dodržovat. Je lepší, když pravidla s žáky vytvoříme společně – můžou si je sami napsat či vyrobit a tato pravidla by

měla viset na místě, kde na něj budou všechny děti vidět. S tím souvisí důslednost, která se pojí s jejich dodržováním a také následné sankce, které následují při překročení pravidel. Lepší možností může být vyřešit konfliktní situaci přirozeným následkem – tedy napravit nežádoucí chování. Děti s poruchou ADHD však nemívají pocit viny nebo vinu svalují na ostatní, či na okolnosti. I přesto se v prevenci snažíme zaměřit na pozitivní stránky – posílit sebevědomí či je naučit, že konflikty se dají řešit různými způsoby. Jako učitelé bychom se měli zaměřit na efektivní komunikaci s těmito dětmi a ideálně je návodnými otázkami vést k tomu, aby si uvědomili, jak se zachovali a jak by to šlo i jinak (Jucovičová a Žáčková, 2015).

Jenett (2013) v této souvislosti zmiňuje důležitost pravidel, která se týkají pracovního místa dítěte – tedy lavice, kde sedí během vyučování. Věří, že správně nastavená pravidla mohou pozitivně ovlivnit chování dítěte. Vidí smysl v krátkých přestávkách, které pomohou dítěti se lépe soustředit, poukazuje na vhodný výběr souseda, se kterým žáka sedí (a pokud je vhodně zvolený, může být pro dítě s ADHD i motivací), a hlavně na udržování pořádku v lavici, či na potřebu zásob psacích potřeb u učitele, které si žák může zapůjčit, pokud je zapomene. Zmiňuje i důležitost výběru vhodného učebního stylu – podle něj je vhodnější takový učební styl, který je založen hlavně na vizuálním vnímání. Ovšem, protože je každé dítě jiné, důležité je učební styly kombinovat a zjistit, jaký styl zrovna vyhovuje konkrétnímu dítěti. Tvrdí, že zaujetím dítěte se dá předcházet jeho „zlobení“. Vzhledem k fungování ve třídě, se věnuje i chování žáka o přestávce. Tvrdí, že je důležité si stanovit pravidla, která budou platit o přestávce, když není přítomen pedagogický dozor (př. „Neprat se“ nebo „Zeptat se druhého, zda souhlasí s tím, co máš v plánu!“). Zmiňuje i důležitost vytvoření místa, kde může být dítě o přestávce samo, pokud to vyžaduje.

Existují i doplňkové techniky, které lze využít nejen doma, ale i ve škole. Tyto techniky se zaměřují zejména na relaxaci a uvolnění. Jako účinné jsou zmíněna dechová cvičení nebo různé krátké relaxační cviky, které učitel může využít se všemi dětmi i během vyučování nebo třeba v tělesné výchově (Jucovičová, Žáčková, 2015). I další autoři (Jenett, 2013, Hutyrová a kol., 2019) zmiňují důležitost meditačních nebo zklidňujících cvičení a antistresových hraček, které neruší ostatní, a které pomáhají dítěti s ADHD uvolnit se.

# 2 Kázeň ve školním prostředí

S pojmem kázeň se v dnešní společnosti setkáváme ve značné míře, a to zejména ve vztahu ke školnímu prostředí. Tento jev je diskutován nejen laickou veřejností, ale řeší ho především učitelé, kteří se s touto problematikou setkávají ve své každodenní práci se žáky. Téma udržování kázně hraje ve škole klíčovou roli, neboť ovlivňuje všechny aspekty školního vzdělávacího procesu, tedy učitele, žáky, ale i klima třídy a kvalitu výuky.

## 2.1 Vymezení pojmů kázeň a nekázeň

Školní kázeň je předmětem mnoha diskusí. Její význam však není jednoznačně vymezen. Většina autorů se shodne na tom, že kázeň je: „vědomé dodržování školního řádu (eventuálně pravidel chování ve třídě) a pravidel (pokynů) stanovených učiteli, popřípadě ostatními zaměstnanci školy“ (Bendl, 2011, s. 33-34).

Průcha et al. (2003, s. 98) definuje v Pedagogickém slovníku obecně kázeň jako „vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností spojené s respektováním autority.“

Pokud se zaměříme konkrétně na pojem školní kázeň, ve Výkladovém slovníku je tento termín vymezen jako „vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popř. ostatními zaměstnanci školy“ (Kolář, 2012, s. 61).

Jiní autoři na pojem kázeň ale nahlížejí jinak, např. Kalhous a Obst (2002) uvádí, že

> kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Projevuje se v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění jednotlivých úkolů školy, ať už se týkají osobní hygieny, pořádku ve školních věcech, šetrného zacházení s knihami a učebními pomůckami, pravidelnosti příchodu do školy i ze školy, chování žáků o přestávkách, vypracování domácích úkolů, přípravy na výuku apod. (s. 387).

Pokud porovnáme výše uvedené definice, můžeme si povšimnout, že Kolář i Bendl se ve svých vymezeních téměř shodují. Bendlova definice je však flexibilnější, protože vyjadřuje, že za pravidla se nemusí považovat pouze školní řád, ale důležitým prvkem jsou i pravidla

v jednotlivých třídách. Vymezení kázně podle Obsta je však mnohem rozsáhlejší - zdůrazňuje koncepty jako spolupráci žáků na výuce a podílení se na vytváření pozitivního prostředí. Obst a Kalous navíc jako součást pojmu školní kázeň vnímají důležitost celkového pořádku a organizace života ve škole. Porovnávat definici Průchy s ostatními úplně nelze, protože se jedná o vymezení různých pojmů, přesto stojí za zmínku, že Průcha považuje respekt k autoritě za nedílnou součást kázně, což ostatní autoři výslovně nezdůrazňují.

Tato obecná vymezení se však mění v souvislosti s moderní dobou a neustále vyvíjející se společností. Společenské změny vytváří potřebu aktualizovaného přístupu v oblasti kázně, který je vždy nutno řešit v konkrétním kontextu. Důsledky těchto změn se projevují na různých úrovních, mezi které patří například cíle kázně, její obsah či metody, prostřednictvím kterých pedagogové ovlivňují chování žáků ve třídě (Bendl, 2011).

V kontextu této práce budeme vycházet z definice školní kázně podle Stanislava Bendla, jelikož je formulována stručně a výstižně. Toto pojetí navíc odpovídá mým zkušenostem z praxe, neboť bylo ve školách, kde jsem působila, nejčastěji uplatňováno.

Na základě těchto definic lze chápat pojem nekázeň jako protiklad kázně, tedy jako vědomé porušování stanovených pravidel.

## 2.2 Projevy nekázně

Pro účely této práce je rovněž nezbytné zaměřit se na projevy školní nekázně. Není možné uvést veškeré projevy nekázně ve školách, neboť tyto projevy se mění v závislosti na čase, podléhají měnící se společnosti a v poslední době jej ovlivňuje i rozmach moderních technologií (např. mobilní telefony), které jsou stále dostupnější a více rozšířené (Bendl, 2011).

Bendl (2011) na základě výsledků výzkumného šetření z roku 1996 uvádí omezený seznam projevů nekázně a následně tyto projevy rozděluje na dvě kategorie – nekázeň vůči učitelům a nekázeň vůči spolužákům. Mezi projevy nekázně vůči učiteli, které jsou pro tuto práci relevantní, můžeme zařadit: drzost (včetně odmítání jít k tabuli, zvednout papírek, změnit místo), vulgárnost, lhaní, zapomínání úkolů a pomůcek, používání taháků, vykřikování při hodině, nepozornost, nepořádnost, odbývání práce, nedbalost, honění se po chodbách, používání mobilního telefonu během vyučování či pozdní příchody. Nekázeň vůči

spolužákům zahrnuje například: vulgárnost, šikanu, rvačky, krádeže, poškozování osobních věcí či učebnic spolužáků, pomluvy, odmítání pomoci spolužákům, provokaci souseda v lavici, svalování viny na druhé nebo úmyslné bojkotování práce ve skupině.

Tato studie se však zaměřovala výhradně na žáky 2. stupně základní školy, tudíž lze předpokládat, i na základě vlastní zkušenosti z praxe, že některé projevy jsou na prvním stupni zastoupeny ojediněle, a některé dokonce velmi zřídka.

Čapek (2014) uvádí jako nejčastější projevy nekázně tyto projevy: napovídání, krádež ve třídě, agresivní chování žáků, šikana, žákovský humor a žertíky, záškoláctví, moderní technologie, třídní vzpoura, alkohol, rušivé chování.

Výše uvedený výčet slouží jako teoretický rámec, se kterým bude možné porovnat konkrétní projevy chování žáků s ADHD popsané učiteli v rámci rozhovorů ve výzkumné části této práce.

## 2.3 Třídní klima a kázeň

Třídní klima hraje výraznou roli v každém třídním kolektivu. Existuje mnoho faktorů, které ho ovlivňují, ať už negativním způsobem nebo pozitivním.

Klima ve třídě je výrazně ovlivněno rolí učitele. Učitel je na počátku školní docházky nejdůležitější osobou pro žáky ve škole. Mívá přirozenou autoritu a od jeho chování a vystupování se často odvíjí nastavené klima ve třídě. Používané metody a prostředky mají zásadní dopad na kázeň ve třídě a tím formují celkové klima. Zajištění aktivní účasti žáků ve výuce je klíčovým faktorem pro prevenci nevhodného chování (Čapek, 2010). Některé výzkumy (Ratcliff et al., 2011, citováno v Mareš, 2018) ukazují, že když učitelé používají především negativní kázeňské prostředky (např. příkazy, napomenutí..), má to na klima ve třídě negativní dopad. Naopak, využití pozitivních kázeňských prostředků (např. pochvaly, povzbuzení) vede k lepšímu chování žáků ve třídě. Na základě výsledků jiného výzkumu (Mitchell & Bradshaw, 2013) můžeme vidět, že podporování žádoucího chování přispívá k lepšímu chování žáků ve třídě a k celkovému zlepšení atmosféry ve škole. Naopak použití trestů se neukázalo jako vhodný nástroj při snaze dosáhnout lepšího chování žáků.

Pravidla a jejich dodržování nás provází již od raného dětství. Ve škole jsou pravidla nedílnou součástí každodenního fungování a týkají se většinou hlavně chování. Kolář et. al

(2007), stejně jako další autoři (Čapek, 2010, Wildová et al., 2020), zmiňují důležitost vytváření pravidel společně s dětmi, neboť spoluúčast na jejich vytváření může žáky motivovat k jejich dodržování. Podpora při dodržování pravidel může spočívat i v třídních rituálech, pravidla by měla být průběžně aktualizovaná a mělo by se s nimi pravidelně pracovat formou reflexe. Vizualizace pravidel se ukazuje v praxi jako účinný nástroj při jejich dodržování (Wildová et al., 2020). Autoři se shodují, že pokud dochází k dodržování pravidel, učitel by měl tuto skutečnost pojmenovat a ocenit.

Klima ve třídě je ovlivněno i vztahy mezi žáky a učitel by měl tyto vztahy pozorovat, rozvíjet a zlepšovat (Čapek, 2010).

Čapek (2014) spojuje příčiny nekázně s faktory, jako jsou třídní klima a atmosféra ve třídě. Podle něj je důležité znát a pozitivně ovlivňovat klima ve třídě, neboť se žáci cítí spokojenější v takovém prostředí, kde existují jasná pravidla a panují tam dobré vztahy.

Ve své knize uvádí výčet činností, které podle něj nejvíce ovlivňují třídní klima:

1. způsob, jakým vyučuje (používané metody, aktivity, formy práce);
2. způsob, jakým ve třídě hodnotí (zejména známkuje);
3. způsob, jakým odměňuje a trestá;
4. způsob, jakým sám komunikuje ve třídě, a komunikační pravidla, která ve třídě panují;
5. způsob, jakým nechává žáky participovat (spolupodílet se) na životě třídy, na výuce, na hodnocení apod.;
6. pravidla, která stanovil a důslednost, se kterou je upevňuje a vymáhá.

Kázeň (respektive nekázeň) ve třídě úzce souvisí se všemi těmito body. Bohužel, v případě četného nevhodného chování žáků se ukazuje, že většinou nefunguje více věcí najednou (s. 21-22).

Ukazuje se, že existuje mnoho způsobů, jakým může učitel ovlivnit klima ve své třídě.

## 2.4 Kázeňské prostředky

Existuje nespočet kázeňských prostředků, které učitelé ve své praxi využívají. Rozhodla jsem se zaměřit na kategorizaci podle Bendla (2004), který vychází z kategorizace Františka Švadlenky. Ten uvádí tyto tradiční prostředky kázně, mezi které patří: „příklad, slovo,

zaměstnání, dozor, trest a odměna“ (Švadlenka, 1929, citováno v Bendl, 2011). Toto členění mi přijde přehledné a obsahuje kázeňské prostředky, s nimiž mám zkušenosti z praxe, a které jsou běžně používané.

Příkladem se rozumí předvedení či ukázání konkrétního způsobu chování, které žák v mladším školním věku nejčastěji napodobuje a poté dochází k identifikaci, což vede k upevnění žádoucího chování. Aby byl příklad účinný, je podle Bendla důležité dodržet určité podmínky, které tuto skutečnost zajišťují (např. to, že je příklad pro dítě srozumitelný, či by měl být přiměřený věku dítěte atd.). Vzhledem k věku dětí, se kterými pracujeme na 1. stupni, musíme brát v potaz vliv dobrého, ale i špatného příkladu (Bendl, 2004).

Dalším tradičním kázeňským prostředkem je slovo, kterým se míní: „jednak rozkaz, jednak skupina, do které se řadí napomenutí, výstraha, vysvětlování, přesvědčování, rada, popř. poučení a prosba“ (Bendl, 2004, s. 73-74). Do této kategorie se řadí i školní řád, který může být v dodržování kázně velmi nápomocný, pak také napomenutí, ústní či písemné, či výstraha, která je založená na tom, že učitel vyzve žáka, aby upustil od určitého chování. Učitel však může použít i vysvětlování, při kterém vysvětluje, proč je dané chování problémové a zaměřuje se na skutečnost, která se děje. Není nikde psáno, zda probírat tyto situace s žákem o samotě nebo před celou třídou. Obě varianty mají své pro a proti, a proto je důležité zvážit konkrétní situaci a rozhodnout se pro tu variantu, která se nám v daném momentu jeví jako vhodnější. Další možností, jak dosáhnout kýženého výsledku, je metoda přesvědčování. Ta je podobná metodě vysvětlování, ale v této možnosti se učitel zaměřuje hlavně na hodnocení dané situace a používá během ní argumenty, které mají žáka přesvědčit, proč je chování nevhodné. Vždy je zde však riziko manipulace. Další variantou je poskytnutí rady - v tomto případě je však nutné, aby jí dítě rozumělo a chápalo její smysl. Mezi možnostmi se nachází i poučení a prosba. Žák analyzuje, jestli je jeho chování morálně správné, učitel k tomu využívá události z běžného života (Bendl, 2004).

Zaměstnání se zaobírá tím, že učitel využívá dostupné prostředky k tomu, aby žáka zaměstnal a ten neměl čas „zlobit“. Důležitým faktorem je zpestření výuky učiva, či třeba zařazení her na sociální rozvoj žáků. Jedná se i o podporu tolerance mezi dětmi, spolupráce, práce s pravidly nebo rozvíjení zodpovědnosti žáků (Bendl, 2004).

Dozor neboli kontrola tkví v sledování a kontrole chování žáků, za které máme ve škole zodpovědnost. Jedná se hlavně o pozorování, která probíhají mimo vyučování (např. o školních přestávkách) (Bendl, 2004).

Jako předposlední jsou uvedeny kázeňské prostředky - trest a odměna. Bendl (2004) vymezuje trest jako „nepříjemný následek zla, resp. neukázněného či nezákonného jednání“ (s. 106), u Čapka (2014) se setkáme s definicí, podle které je trestem „takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb“ (s. 38). Oba tedy definují trest jako něco špatného, co má negativní důsledek na potrestaného. Zároveň u obou autorů dochází ke shodě, kdy poukazují na důležitost spravedlivého trestání a zmiňují opatrnost při používání tohoto kázeňského prostředku, jehož použitím se může stát, že v některých situacích a u některých jedinců docílíme spíše opačného efektu. Trest by měl být úměrný, účinný a učitel by měl být důsledný v jeho uskutečnění (Čapek, 2010), zároveň je důležité, aby žák pochopil důvod trestu, a byl mu ukázán model chování, který je považován za správný (Pugnerová & kolektiv, 2019).

Ačkoliv odměna patří dnes mezi nejužívanější prostředky, Bendl (2014) uvádí, že dříve panoval obecný názor, který odměnu či pochvalu vnímal jen jako povzbuzení k další cestě. Naopak dnes se setkáváme s názorem, že pochvala je to, co by učitelé měli nejvíce používat, pokud chtějí podpořit vhodné chování žáka a omezit to nevhodné. S tímto pojetím však nesouhlasí Kopřiva et. al (2008), kteří odmítají používání pochval jako prostředek k upevňování správných návyků. Autoři vnímají pochvalu jako slova bez informací o daném chování a naopak zdůrazňují potřebu zpětné vazby, který tkví v popisu dané situace a obsahuje potřebné informace.

Čapek (2014) pojem odměna definuje jako „působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb,“ (s. 38). Zdůrazňuje, že by ve školách mělo převažovat pozitivní hodnocení, zároveň vnímá jako důležité, aby ve třídě panovalo pozitivní třídní klima a atmosféra. Autor upozorňuje na častý problém v českém školství, a to je fakt, že učitel chválí děti jen za nejlepší výkony a pokud je něco dobré, nechává to bez povšimnutí. Pokud však

není žák za vhodné chování odměněn, nedochází k posílení tohoto chování. Učitel by měl během každé hodiny používat formy odměňování ve třech úrovních:

1. průběžnými pochvalami, úsměvy, souhlasnými projevy v průběhu činnosti („výtečný nápad!“, „jste pěkně potichu, to je dobré“);

2. pozitivním hodnocením různých fází hodiny, které tak uzavírá („všechny skupiny jste si opravdu pěkně nakreslily plakáty, nyní je připravte k prezentaci“);

3. odměnami na konci aktivity (vyučovací hodiny), které mohou (a měly by být) být již „oficiálnějšího“ rázu – například jedničky („úkoly jste splnily, zasloužíte si výbornou!“) (Čapek, 2014, s. 50-51)

Odměna může být velmi účinná, avšak klíčové je zajistit dodržování pravidel pro jejich správné využívání (Pugnerová & kolektiv, 2019). Mezi odměny řadíme jak materiální věci (hračky, sladkosti, diplomy, ceny..), tak aktivity či činnosti (volný čas, zážitek..) či odměny formou sociálního uznání (pochvala, úsměv…) (Bendl, 2004, Čapek, 2014).

Výsledky zahraniční studie z roku 2021 ukázaly, že použití odměn a trestů ve výuce má vliv jak na lepší výsledky, tak na kázeň, a to pozitivním způsobem (Indrawati et al., 2021).

Kasíková a Vališová (2007) uvádějí, že učitel by se měl v systému odměn a trestů zaměřovat především na pozitivní následky, které přispívají k lepšímu učení. Zároveň by učitel měl řešit každé rušivé chování, aby nedošlo mezi žáky k jeho upevňování. Cílem odměn a trestů ve škole je podporovat chování, které je považováno za správné (Pugnerová & kolektiv, 2019).

## Empirická část

Téma ADHD velmi rezonuje laickou i odbornou společností a vzhledem z vlastní zkušenosti vím, že práce s těmito žáky může být opravdu náročná. V praktické části mé závěrečné práce jsem zjišťovala, jakým způsobem učitelé s těmito žáky pracují v oblasti kázně, jaké projevy se u jejich žáků nejčastěji objevují a jaké strategie učitelé volí při práci s těmito žáky.

# 3 Metodologie výzkumu

V této kapitole se věnuji cíli výzkumu a stanovených výzkumných otázkám a dále použitému výzkumnému designu, zvoleným metodám sběru a analýzy dat.

## 3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je analyzovat kázeňské projevy žáků s diagnózou ADHD na prvním stupni základní školy a zmapovat strategie, které učitelé volí k jejich řešení a zkoumat, jakou mají zvolené strategie účinnost.

Na základě tohoto cíle byly stanoveny hlavní výzkumné otázky, které poskytují hlubší zkoumání tématu:

VO1: Jaké kázeňské projevy u žáků s ADHD učitelé na 1. stupni ZŠ nejčastěji pozorují?

VO2: Jaké faktory učitelé spojují se vznikem těchto projevů?

VO3: Jakou roli hraje kontext výuky (např. složení třídy, změna prostředí atd.) při formování kázeňských projevů žáků s ADHD?

VO4: Jaké strategie učitelé na 1. stupni ZŠ využívají ke zvládání kázeňských problémů u žáků s ADHD a jak hodnotí jejich účinnost?

VO5: Jaké intervenující faktory podle učitelů zesilují nebo oslabují účinnost jejich pedagogických zásahů při práci se žáky s ADHD (např. profesní zkušenost, osobní nastavení, spolupráce s asistenty a školními odborníky)?

## 3.2 Výzkumný design, metody sběru a analýzy dat

Výzkum je založen na kvalitativním přístupu, jehož předností je získat podrobný popis o zkoumaném jevu v přirozeném prostředí (Hendl, 2005). Ve výzkumu byly využity prvky zakotvené teorie. Nejčastější metodou sběru dat v tomto přístupu je polostrukturovaný

rozhovor, který byl využit i v tomto případě (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013). Pro rozhovor byly stanoveny otázky obsahově vycházející ze stanovených výzkumných otázek, které byly rozděleny podle tematických okruhů (příloha 1).

Rozhovory probíhaly vždy osobní formou na půdě školy, aby bylo možné vidět i prostředí, ve kterém žáci a učitelé fungují. Délka jednotlivých rozhovorů se lišila v závislosti na podmínkách a povaze učitele (od 15 - 40 minut). Veškeré rozhovory byly nahrávány na diktafon na mobilním zařízení, a to s předem potvrzeným souhlasem jednotlivých účastníků. Následně byly nahrávky doslovně přepsány a mohou tedy obsahovat gramatické či stylistické chyby. Transkripce rozhovorů sloužila jako podklad pro analýzu dat (příloha 3).

Analýza dat proběhla v první fázi pomocí otevřeného kódování. Podle Strausse a Corbinové (1999) je text nejdříve rozdělen na menší úseky, které nesou nějaký význam. Těmto úsekům je poté přiřazen kód, což je stručný název části, který vystihuje podstatu textu. Následuje konceptualizace, která má za cíl zobecnit význam jednotlivých kódů. Během tohoto procesu neustále dochází k porovnávání kódů a k jejich zpřesnění. Tento postup byl uplatněn i v rámci daného výzkumu. Kódování bylo provedeno v textovém dokumentu Microsoft Word, jednotlivé kódy byly od sebe barevně odlišeny a slovně popsány (příloha 4).

Dále bylo využito prvků axiálního kódování, které je v odborné literatuře definováno jako „soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 70).

Na základě teoretického rámce autorů Strausse a Corbinové (1999) byly stanoveny kategorie, které mezi sebou vytváří souvislost. Jako ústřední zkoumaný fenomén jsem zvolila projevy žáka s ADHD (jev). Mezi okolnosti, které podle učitelů způsobují projevy žáka s ADHD, jsem na základě získaných dat zařadila diagnózu samotnou a rodinné prostředí žáka, ze kterého vychází (příčinné podmínky). Mezi konkrétní okolnosti a podmínky, ve kterých se jev odehrává, zařazuji typ školy, složení třídy a fungování třídy z hlediska vztahů a celkového klimatu třídy (kontext). K faktorům, které napomáhají nebo naopak ztěžují řešení nevhodného chování, jsem zařadila dostupnost asistenta pedagoga a jeho funkci ve třídě, dále je zde analyzována úroveň spolupráce rodiny a učitele, a také využití podpory ze strany odborníků. Patří sem i osobní nastavené učitele, jeho profesní

připravenost v této oblasti a patří sem i další vzdělání v oblasti práce s dětmi s ADHD (intervenující podmínky). Podle odborné literatury byla jako další stanovena kategorie, která popisuje konkrétní postupy a strategie, které učitelé volí ke zvládnutí daného jevu (strategie jednání a interakce). Poslední kategorií jsou důsledky, které vznikají jako následek použití kázeňských intervencí a sledují efektivitu zvolených strategií z hlediska zkoumaného jevu.

# 4 Etika výzkumu

Výzkum byl realizován v souladu s etickými normami a zásadami výzkumu v pedagogických vědách, který ochraňuje práva účastníků a napomáhá k odpovědnému přístupu k sesbíraným datům a jejich následné analýze.

Veškerá sesbíraná data byla anonymizována, jména učitelů byla nahrazena písmeny abecedy (A-H), aby byla zajištěna ochrana identity a nebylo možné jejich dohledání. Údaje sloužící k identifikaci nebyly zveřejněny v žádné části výzkumu, anonymizována byla i jména konkrétních žáků s ADHD, která jsou někdy ve výpovědích učiteli použita. Rozhovory byly se souhlasem účastníků rozhovoru nahrávány pomocí audio nahrávky a následně byla provedena jejich transkripce ve wordovém dokumentu, kde byly vynechány nebo nahrazeny citlivé údaje.

Všichni respondenti byli před začátkem rozhovoru seznámeni s informovaným souhlasem (příloha 2), který zahrnuje informace ohledně cíle výzkumu a průběhu rozhovoru. Dále obsahuje informace, jakým způsobem mohou být v závěrečné práci použity jejich výpovědi, obsahuje informace ohledně anonymizací dat a ohledně možnosti odstoupit od účasti na výzkumu. Byla jim dána i možnost odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, pokud jim není komfortní. Účastníci podepsali souhlas s účastí ve výzkumu a se záznamem rozhovoru. Informované souhlasy byly získané písemnou formou od všech účastníků.

Veškeré údaje byly využity výhradně pro výzkumné účely a byly uloženy v zabezpečeném digitálním úložišti. Žádné údaje nebyly sdíleny se třetími stranami. Po publikaci výsledků budou veškerá data bezpečně vymazána.

# 5 Popis výzkumného vzorku

Do tohoto výzkumu bylo zahrnuto celkem 8 učitelů 1. stupně základní školy, kteří mají ve své třídě přítomného alespoň jednoho žáka s poruchou ADHD. Počet účastníků byl zvolen

s ohledem na kvalitativní povahu výzkumu, který nevyžaduje velký počet vzorků, ale soustředí se spíše na hloubkovou analýzu jednotlivých případů. Respondenti byli osloveni pomocí e-mailové komunikace, jejich výběr probíhal na základě osobních kontaktů z praxe a doporučení známých, v menší míře byl výběr náhodný.

| Respondenti | Pohlaví | Počet dětí ve třídě, počet dětí s ADHD | Asistent pedagoga |
|---|---|---|---|
| A | Žena | 20 dětí, 2 ADHD | Ano |
| B | Žena | 21 dětí, 1 ADHD | Ano |
| C | Žena | 24 dětí, 1 ADHD | Ne |
| D | Žena | 21 dětí. 1 ADHD | Ano |
| E | Žena | 20 dětí, 1 ADHD | Ano |
| F | Žena | 29 dětí, 1 ADHD | Ano |
| G | Žena | 26 dětí, 2 ADHD | Ano |
| H | Žena | 18 dětí, 1 ADHD | Ne |

Tabulka slouží pro kontext, ve kterém respondenti pracují - zejména s ohledem na celkový počet žáků ve třídě, přítomnost žáků s ADHD a případnou podporu asistenta pedagoga. Umožňuje stručný přehled jednotlivých respondentů a pomáhá lépe porozumět souvislostem výzkumných zjištění.

# 6 Analýza dat

**Kde vidí učitelé hlavní příčiny vzniku ADHD? (příčinné podmínky)**

Příčinné podmínky se v tomto zkoumaném vzorku zabývají rodinným a sociálním prostředím, ze kterého žák pochází a také okolnostmi spojenými se stanovením diagnózy ADHD a tím, jak tuto diagnózu u konkrétních žáků vnímají učitelky.

Jako hlavní příčinu kázeňských problémů žáků s ADHD uvádějí učitelky zejména diagnózu samotnou. Dochází vždy k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP) a poté je diagnóza stanovena odborníkem ve zdravotnictví – tedy psychiatrem (dětský psychiatr) nebo klinickým psychologem.

Ve většině případů je vznesen podnět k vyšetření od samotného třídního učitele, v menším počtu se vyskytuje, že by diagnóza byla stanovena již před zahájením povinné školní docházky, impuls tedy přišel pravděpodobně od samotných rodičů, či od učitelů v mateřské škole. Na základě získaných informací můžeme usuzovat, že učitel a školní prostředí hrají velkou roli v časné identifikaci poruchy pozornosti s hyperaktivitou, přičemž samotný učitel s dítětem tráví podstatnou část dne a má možnost pozorovat jeho chování v různých situacích.

Některé učitelky vnímají tenkou hranici mezi stanovenou diagnózou a nevychovaností. Z tohoto důvodu se pak objevují určité pochybnosti o samotné diagnóze jako o příčině kázeňských problémů dítěte a učitelé hledají faktory i v rodinném prostředí a ve výchově.

Učitelka D například zmiňuje, že i když má žákyně stanovenou oficiální diagnózu, kterou bere jako speciální pedagožka v potaz, vnímá jako hlavní příčinu problémů nevychovanost, která pochází z rodiny. Pohybuje se tak mezi dvěma póly: na jedné straně diagnózu a její projevy nezpochybňuje, současně však vyjadřuje přesvědčení, že chování žákyně podle ní vychází hlavně z nedostatečného výchovného vedení v rodině:

*D: „No myslím si, že určitě je možnost, že tam ADHD je, sama jsem speciální pedagog a myslím si, že ta holčička je spíš, jakoby z velké části je to vinou toho, že není vychovaná. Jo jako souhlasím s tím, že něco tam asi je a nejsem schopná prostě už jakoby rozlišit co, co je ta nevychovanost a co je to ADHD. Jo asi, asi něco má, ale že by to bylo, všechno se svádí na to ADHD a s tím teda nesouhlasím. Myslím si, že ne, že to není tak.“*

Stejně tak učitelka G vidí příčinu u chlapce spíše v nevychovanosti, u kterého vnímá odlišné projevy v porovnání s druhým chlapce se stejnou diagnózou:

*Učitelka G: „…ale máme vlastně diagnostikovaného druhého chlapce, u něho ty projevy byly odlišný, než tady u toho chlapce a tam zase jsem si říkala, že to už má člověk pocit, že to hraničí víc s nevychovaností, takže ono je to těžký to asi odhadnout, ale tam byla frustrovaná i rodina i jakoby my jsme nevěděli pořádně co s ním, je to těžký, no…"*

Podobnost a tenkou hranici vnímá i učitelka F, která diagnózu ADHD a nevychovanost řadí k sobě jako dva pojmy, které spolu souvisí a jejichž projevy jsou často podobné. Stojí za zmínku, že paní učitelka vnímá podobnost těchto dvou pojmů velmi silně, lze říct až téměř identicky:

*F: „Jako speciální pedagog hned jsem si myslela, že to bude ADHD nebo nevychovanost. To člověku vlastně jde ruku v ruce, že jo, tady ty 2 pojmy."*

Pokud se budeme zabývat dalšími faktory, které učitelé uvádí jako klíčové u vzniku kázeňských problémů dětí s ADHD, vyplývá z toho jako jeden z důležitých faktorů i problematické rodinné zázemí. Mezi tento pojem zařazují učitelky např. střídavou péči (tzn. Je problém, když spolu rodiče nevychází, či mezi nimi nefunguje komunikace), dále absenci jednoho z rodičů – konkrétně např. matka samoživitelka, která se dítěti nevěnuje a neprojevuje mu dostatečnou pozornost, a pak dále vážnější faktory jako je drogová či alkoholová závislost v rodině, která ovlivňuje celkové chování členů rodiny, atmosféru v rodině a jejich vztah k dítěti. Jako další významný faktor je zmíněna i příliš volná výchova bez nastavených hranic. Špatná výchova dítěte může být tedy v některých případech důsledkem dysfunkce rodiny, a pokud se k tomu přidá diagnóza ADHD, je těžké rozlišit a pracovat s tím, co je a co není projevem této poruchy a co vzniká jako důsledek problémů vzniklých v rodině.

**Projevy nekázně u žáků s ADHD z pohledu učitelů (jev)**

Pokud budeme analyzovat projevy této diagnózy u jednotlivých žáků, v první řadě je důležité zdůraznit, že jak uvádějí autoři v odborné literatuře, projevy ADHD jsou individuální a u každého jedince velmi specifické. Nedá se tedy říci, že tato porucha probíhá u všech dětí (ale i dospělých) stejně. Z tohoto důvodu bývá někdy problematické tuto

diagnózu u žáků stanovit, proto některé z učitelek často zmiňují problém se zaměňování pojmu ADHD a pojmu nevychovanost.

Z hlediska projevů je učiteli nejčastěji zmiňována hyperaktivita a projevy chování spojené s impulzivitou a nesoustředěností. Veškeré tyto projevy spolu souvisí a navzájem se ovlivňují. Z hlediska nevhodného chování ve školním prostředí sem tedy patří hlavně vykřikování v hodině, chůze/odcházení během vyučování, fyzické projevy u některých dětí, jako jsou tiky, třesy, bouchání se do obličeje, zpívání si či broukání nebo neuposlechnutí učitele. Často zmiňují i emoční nestabilitu, při níž žáci s ADHD v porovnání s ostatními reagují přehnaně a jejich reakce někdy mohou eskalovat do extrémů. Toto chování v mnohých případech vyústí ke konfliktu se spolužáky.

Během rozhovorů však některé paní učitelky zmiňovaly i mnohem vážnější projevy, se kterými se u jejich žáků setkávají. Patří sem například agresivita, s níž se pojí verbální či fyzické napadání spolužáků, záměrná provokace spolužáků, dále záškoláctví, lhaní či utíkání ze třídy. Veškeré tyto projevy hodnotí učitelky jako závažné a často učitelky vykazují velkou míru bezmoci a frustrace z hlediska řešení těchto kázeňských problémů.

Jak uvádí učitelka D, agresivní chování se u její žákyně začalo objevovat již v první třídě, kdy se holčička, tehdy ještě v jiné třídě, agresivně chovala ke svým spolužákům. Holčička na žádost rodičů přeřazena do jiné třídy s tím, že se tím problém vyřeší, ale u paní učitelky D to celé začalo nanovo.

*D: „Šlo o to, že ta holčička ty děti fyzicky i psychicky napadala v té původní třídě, potom ji přeřadili teda ke mně, protože rodiče měli pocit, že to je jakoby vina paní učitelky a toho kolektivu, a že si na ní paní učitelka už zasedla, takže ji přeřadili ke mně. A ta holka původně vlastně neměla asistentku, ale u mě to vydrželo asi tak měsíc. Její doba, kdy se to dá jakoby nějakým způsobem zvládnout a ovládat to její chování trvá zhruba tak měsíc a potom to začne. No a po tom měsíci to začalo úplně stejně jako v té třídě původní.“*

Výpověď učitelky ukazuje, že přeřazení žákyně do jiné třídy se neukázalo jako účinné řešení – problémové chování se po krátké době objevilo i v novém prostředí. Lze vidět, že příčina nespočívala v původní učitelce či třídním kolektivu, ale spíše v samotné žákyni, která pravděpodobně potřebuje odbornou podporu.

Paní učitelka popisuje, jak se slovní agresivita stupňovala a poté se k tomu přidalo i fyzické napadání spolužáků. Tato výpověď popisuje vážné projevy slovní i fyzické agrese a zdůrazňuje vážnost celé situace:

*D: „…nebo třeba prošla dozadu do třídy někomu něco vzala, bouchla ho nebo řekla, „máš to hnusný“, „ty seš tlustá“ a podobně. Začalo to takhle nejdřív slovně, no a potom už začala děti třeba shazovat ze schodů, nebo když jsme šli na plavání, strčila mi dítě do silnice a podkopne nohy a podobně.“*

Výpověď ukazuje, že učitelka před stanovením diagnózy zažívala velkou míru frustrace a bezmoci. Opakovaně prosila vedení o pomoc, a po několika měsíční snaze byla vyslyšena. Zlom nastal až díky stanoveným podpůrným opatřením a přidělením asistenta pedagoga, a tím došlo ke zklidnění a zlepšení celé situace. Jako velkou pomoc při zvládání problémového chování žáka lze tedy vnímat právě i přítomnost asistenta pedagoga, kterou zdůrazňují i ostatní učitelky:

*D: „Takže už v záchvatu zoufalství asi po 3 měsících jsem prostě prosila vedení, aby to nějak vyřešili - poslali ji do poradny, potom na vyšetření k psychologovi a následně k psychiatrovi. No a dostala 3 stupeň podpůrných opatření a má asistentku pedagoga a tím se to teda trošku zklidnilo. Jo, že je pod dozorem, takže to pomohlo.“*

Výpověď učitelky H vykazuje podobné rysy, které zahrnují postupné stupňování agresivity a určitou cykličnost tohoto jevu. Učitelka popisuje agresivní chování žáka, které se objevilo po delší době v závažné formě, která představuje riziko pro ostatní spolužáky. Chování obou žáků nelze považovat za běžné projevy, ale za chování, které bezprostředně ohrožuje zdraví a bezpečí ostatních dětí. Opět je zde cítit frustrace a zároveň i osobní zklamání, které je pochopitelné vzhledem k tomu, že dříve byla ze strany učitele učiněna opatření, která sice nějakou dobu fungovala, avšak po čase se chování žáka opět vymklo kontrole. Chování žáka ukazuje problém regulovat vlastní chování, reakce žáka byla nepřiměřená vzhledem k situaci, a i když byla učiněna opatření jak ze strany učitele, tak ze strany rodičů, celá situace se znovu další den opakovala:

*H: „No, zrovna třeba dneska, včera došlo k tomu, že v hodině teda, bohužel, poškrábal vlastně sousedovi v lavici ruku, takže jako fakt tam ty drápance byly vidět (…), dneska*

*prostě poslední hodinu, tak zase podrápal, jinýmu chlapcovi ruku úplně stejným způsobem, jenom proto, že prostě mu seděl ve výhledu na ostatní děti.“*

*H: „No, je to jako…nebývá to, jsem z toho sama teďka jako zaražená, protože my jsme měli v 1. Třídě jeden právě takovej agresivní jako počin (…) no a (jméno žáka) tu tužku vzal a bodl mu ju takhle pod oko (…)“*

Tato situace poukazuje pravděpodobně na potřebu intenzivnější podpory a zavedení opatření ze strany odborníků - např. školního psychologa, která budou směřovat k prevenci krizových situací a která přispějí ke snížení rizika ohrožení ostatních žáků. Otázkou je, zda je vůbec v kompetenci učitele účinně zvládnout takto náročné chování, pokud i přes zavedená opatření nedochází ke zlepšení daného chování.

Agresivita však nemusí vždy směřovat pouze k ostatním spolužákům, žák ji může otočit vůči sobě samotnému a pak se projevuje jako sebepoškozování (toto chování zmiňuje učitelka A). Žák může vykazovat známky agresivního chování i vůči samotnému učiteli. Podle výpovědi učitelky G docházelo ke slovnímu napadání a žák byl celkově drzý a odmítal komunikovat. U tohoto žáka se projevilo i nežádoucí chování a to konkrétně lhaní a pokus o záškoláctví. I když se po kázeňských opatřeních ze strany školy toto chování již neopakovalo, učitelka hodnotí komunikaci s žákem jako dlouhodobě náročnou.

Většina z dotazovaných učitelek zmiňují, že se musí neustále potýkat s obavami o bezpečnost žáků s ADHD. Rizikové projevy, které souvisí s hyperaktivitou a impulsivitou, hodnotí jako potenciálně nebezpečné. Učitelé se shodnou v tom, že je potřeba zvýšený dohled nad těmito žáky, v čemž jim velmi pomáhá asistent pedagoga. Zejména pak učitelky, které jsou již delší dobu v praxi, poukazují na potřebu schopnosti předvídání v případě takového chování, což je však už jedna ze strategií, kterým se budeme věnovat později.

Někteří učitelé mají ve své třídě žáka s ADHD, kterému byla nasazena medikace. Jedná se hlavně o děti, které mají silné projevy tohoto syndromu a pedagogové se shodují, že v oblasti chování u nich dochází k celkovému zklidnění. Paní učitelka F však upozorňuje, že v jejím případě došlo k přílišnému utlumení dítěte a vnímá potřebu upravit dávkování medikace tak, aby nedocházelo k omezení přirozené aktivity žáka ve výuce:

*F: „A je pravda, že teda s tou medikací tak spíš polehává, je vidět zase, že až moc, ráno třeba 2 hodiny jako, no je úplně klidnej, (...), je vidět, že je potřeba ještě tu medikaci trošku jako vyrovnat a tak jako upravit jo.“*

Pokud se budeme věnovat interakcím žáků s ADHD s ostatními spolužáky, polovina učitelek mluví o tom, že žáci jsou z důvodu projevů svého chování spíše vyčleňováni z třídního kolektivu. Jedná se hlavně o děti, které jsou slovně nebo fyzicky agresivní či jiným způsobem ubližují ostatním dětem. U dětí, jejichž projevy jsou spíše spojené s hyperaktivitou či poruchou soustředění, učitelé mluví spíše o tom, že ostatní žáci jsou na takové chování zvyklí a nevnímají ho jako problém nebo si ho nevšímají. Učitelé v souvislosti s tímto tématem mluví o podpoře třídního klimatu, tomu se však budeme věnovat v jiné části této práce. Je důležité zmínit, že ve třídách, kde se vyskytuje více dětí s podpůrnými opatřeními, dochází častěji ke konfliktům právě mezi těmito žáky.

**Kontext výskytu kázeňských projevů u žáků s ADHD (kontext)**

Všechny školy, které jsem v rámci rozhovorů navštívila, se dají označit jako běžné základní školy. Žádné z nich nenabízejí speciální vzdělávací programy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, stejně tak zde nejsou ani vyčleněné třídy či skupiny pro tento účel.

Složení tříd, ve kterých se objevují žáci s ADHD, se velmi různí. Co se týká počtu žáků, většina z dotazovaných uvádí, že mají průměrný počet žáků (18-24 žáků), dvě z učitelek mají nadprůměrný celkový počet žáků (26 a 29 žáků). Větší počet učitelek zmiňuje, že kromě dítěte s touto diagnózou mají ve třídě další žáky s podpůrnými opatřeními. Tato skutečnost může ovlivňovat individuální přístup učitele k dítěti se syndromem ADHD, protože svůj čas musí dělit mezi více dětí, které to potřebují. V praxi to může znamenat, že učitel nemá možnost okamžitě reagovat v problémových situacích, či to může znamenat nutnost odsunout řešení problému na později. Pouze jedna z učitelek zmiňuje, že by genderové složení třídy mělo přímý vliv na projevy žáků s ADHD či tyto žáky nějakým způsobem ovlivňovalo. Fakt, že má ve třídě větší počet chlapců, má podle ní vliv na délku konfliktů (konflikty kratšího trvání), ale také zároveň na jejich intenzitu (více to prožívají). Tato paní učitelka vidí zároveň souvislost mezi složením třídy a kázní. Ve třídě se nachází více temperamentních dětí, což podle učitelky přispívá k tomu, že se nevhodné chování žáka s ADHD ve třídě ztrácí. Nutno podotknout, že tato paní učitelka zdůrazňuje, že ačkoliv má

ve třídě pouze jednoho žáka s oficiální diagnózou ADHD, pracuje se všemi žáky takovým způsobem, jako by měli tuto diagnózu:

*C: „(…) pracuju s nima v podstatě se všema, jako kdyby byli ADHD. Takže s tím pracuju už dopředu, ale jako vyloženě diagnostikovaný je jenom jeden chlapeček.“*

Další aspekt, který byl vyučujícími zmiňován, je fungování žáků v jiném, než běžném výukovém kontextu. Tím je myšlena změna prostředí ze školního (škola, třída) na jiný - například exkurze, výlet, škola v přírodě, návštěva institucí atd. nebo i pouhá změna prostředí ve škole (družina, sportovní den atd.). Zatímco některé učitelky popisují, že se chování žáků s ADHD zlepšuje a není potřeba ho tolik korigovat, naopak jiné učitelky vnímají tuto změnu jako mnohem náročnější z hlediska chování žáků a mluví o tom, že je nutné děti více hlídat. Obavy o bezpečnost velmi důrazně zmiňuje učitelka A, podobné pocity s ní sdílejí i některé další paní učitelky:

*A: „(…) ale zase v udržení té bezpečnosti je to horší, když jdete mimo tu školu. (…) Nebo.. když jezdíme na plavání, tak tam je taková ta taková vysoká vlastně jakoby podesta, je tam zábradlí, teď se vám tam začne na tom točit nebo tady leze na schody nebo vylezl, na záchodech, prostě nahoru na ty mušle, na zídku. Tak třeba i takové věci musíme hodně hlídat právě, hlavně tu bezpečnost.“*

Naopak učitelka B má zkušenosti s tím, že dochází k uklidnění rušivého chování žáka, pokud žák není ve vyučování:

*B: „Tak bavím se i s paní vychovatelkou z družiny a tam asi problém tolik není vyloženě, protože tam si děti hrají a ne nechce se po nich nějaká práce, kde vlastně v hodinách odmítá pracovat a nechce pracovat, proto ruší ostatní děti (…).“*

Totéž potvrzuje i učitelka F:

*F: „Určitě, určitě. No musím říct, že třeba když byl na některé sportovní aktivitě s panem učitelem, reprezentoval školu na soutěžích ve fotbale, florbale tak tam opravdu byl bezproblémový.“*

Nelze tedy jednoznačně říci, že změna prostředí má kladný nebo negativní účinek na chování žáka s ADHD. Chování žáků mimo vyučování se liší případ od případu, jelikož u každého dítěte se tento syndrom projevuje odlišným způsobem.

**Faktory ovlivňující zvládání chování žáků s ADHD (intervenující podmínky)**

Pokud budeme analyzovat faktory, které určitým způsobem ovlivňují zvládání chování žáků se syndromem ADHD, budeme se zabývat především dostupností a funkcí asistenta pedagoga, sledovat úroveň spolupráce rodiny, a také sledovat využití podpory odborníků. Nesmíme opomenout ani osobní nastavení učitele, jeho profesní připravenost a další vzdělávání v této problematice.

Co se týká spolupráce asistenta pedagoga a učitele, šest z osmi učitelů má asistenta pedagoga k dispozici, využívá jeho pomoci a považuje jeho přítomnost ve třídě za nepostradatelnou. Asistenti pedagoga (dále jen AP) pomáhají učiteli tím způsobem, že se žákovi mohou individuálně věnovat, když nastane problémová situace, tak ho mohou vzít na chodbu. Častá je také spolupráce učitele a AP na podpoře pozitivního třídního klimatu. Učitelé ve svých odpovědích také zdůrazňují, že jim přítomnost asistenta napomáhá k většímu klidu a psychické pohodě. Například učitelka B, která zatím nemá ještě tolik zkušeností, zdůrazňuje, jak je pro ni přítomnost asistenta ve výuce významnou podporou. Na otázku, co jí pomáhá v náročných situacích udržet emoce na uzdě, odpovídá, že je to právě asistentka pedagoga:

*B: „V tomhle asi ta asistentka pedagoga tím, že to je taková moje podpora tady v té třídě. Takže ta asistentka pedagoga bych řekla, že mi v tom pomáhá.“*

Důležitý je pro ně také soulad s asistentem – důslednost v nastavených pravidlech a v jejich vyžadování, zároveň také stejné hodnotové naladění. Učitelka A popisuje situaci před přidělením asistenta jako velmi náročnou (nutno zmínit, že má ve třídě větší počet dětí s podpůrnými opatřeními), cítila se demotivovaná, frustrovaná a tato situace pro ni představovala vážné riziko vyhoření:

*A: „To rozhodně. Tam jako prostě s těmi žáky, kteří mají ADHD a mají podpůrné opatření, tak tam jako to není možné. Já jsem byla bez paní asistentky v první třídě, s touhle tou třídou tři měsíce a to jsem si teda jako sáh.. ještě jak to byly fakt malé děti, které nevěděly, co a teď tady byly dvě děti s ADHD a další děti s poruchama učení, tak to jsem si sáhla na dno, teda. To by člověk vyhořel velice rychle, bez toho asistenta.“*

Jako specifická se jeví výpověď paní učitelky C, jejíž názor se v této oblasti liší od ostatních respondentek. Paní učitelka C jako jediná nevnímá odborná doporučení z pedagogicko-

psychologické poradny pozitivně. Mluví o tom, že doporučení nejsou dostatečně individualizovaná, vzhledem k různým projevům syndromu ADHD a obsahují pouze obecně formulovaná doporučení. Její žák nemá kvůli nízkému stupni podpůrných opatření na přidělení asistenta nárok, nicméně vzhledem k její skepsi k fungování tohoto systému v tom nevidí problém, a je přesvědčená o tom, že jako učitel se stejně musí spolehnout sama na sebe:

*C: „Ale protože má jakoby stupeň 2, tak to by musel mít trojku, abych třeba já měla asistenta na něj, ale jako dvojka si stejně musím poradit sama, nebo jednička, dvojka, stupeň, jako. (...) akorát, že prostě stejně si musí pomoct člověk sám, že ta poradna moc ne, jako ty doporučení vlastně všechny známe nebo tak, ale pak stejně jde o tu přímou práci v tý třídě, nebo tady ani žádný doporučení."*

Co se týká spolupráce učitelů a odborných pracovníků (školní psycholog, metodik prevence, speciální pedagog atd.), ve výpovědích se učitelé rozdělují na dvě poloviny – část tuto nabídku aktivně využívá, zatímco druhá polovina ji nepovažuje za nutnou a nevyužívá ji. Využívají ji učitelky, které jsou v praxi kratší dobu a nemají zatím tolik zkušeností nebo ty, které mají s dítětem akutní problém, na který nestačí samy (například fyzické násilí vůči ostatním dětem).

Některé z učitelek mají vysokoškolské vzdělání ve speciální pedagogice, takže nemají potřebu vyhledávat jiné odborníky, protože obě vnímají, že díky informacím a zkušenostem získaných během studia tohoto oboru se cítí jistější v řešení situací spojených s nekázní dětí s ADHD. Paní učitelka H nemá k dispozici asistenta, ale využívá školního psychologa na odbornou intervenci.

Učitelka F je jediná, která využila odbornou pomoc z externí organizace, která sídlí ve městě. Jelikož u dítěte s ADHD souvisely kázeňské problémy se situací v rodině, hlavní problém byl v nezájmu rodiče, učitelka kontaktovala psycholožku z této organizace, která by rodiči v této oblasti pomohla.

Velmi výrazným faktorem, který ovlivňuje úspěšnost zvládání chování žáka ve škole je spolupráce rodiny. V této oblasti jsou vidět rozdíly mezi výpověďmi jednotlivých učitelů, proto vnímám jako důležité, věnovat se každé respondentce samostatně.

Učitelka A hodnotí spolupráci s rodiči jako velmi dobrou, mezi ní a rodiči probíhá každodenní intenzivní komunikace, ve škole i v rodině došlo k nastavení pravidel. Podobně vnímá situaci i učitelka G, která též vnímá jako důležité, že rodiče žáka jsou důslední v dodržování pravidel a v nastavení mantinelů. Téma důslednosti ze strany rodiny se prolíná i výpověďmi dalších učitelek, ale tentokrát méně pozitivním smyslu. Například učitelka C označuje rodiče za spolupracující, nicméně vnímá jako problémové fakt, že nejsou schopni nastavit hranice v chování pro žáka a dodržovat je i doma. Nedůslednost rodičů se promítá do chování žáka ve škole a negativně ho ovlivňuje. O nastavení mantinelů mluví i učitelka D, která zdůrazňuje, že celkově je podle ní zásadní si s rodiči „sednout" lidsky – tedy najít společné řešení a mít stejný cíl a hodnoty. Podle ní by cílem mělo být dítě samotné, tedy jeho potřeby a zájem. Ze své strany hodnotí komunikaci vůči rodičům jako upřímnou a transparentní. Sama o sobě tvrdí, že je na rodiče nekompromisní v tom, aby dodržovali nastavená pravidla, a rodiče toto opatření oceňují a jsou za něj vděční. Problémy v komunikaci spatřuje spíše v tom, že někdy sami rodiče mezi sebou dostatečně nekomunikují nebo nevědí, co se děje a za má za přímý následek problémové chování dítěte. Velmi intenzivně zmiňuje, že v žádném případě rodiče nesoudí a nevytýká jim, když se něco nedaří. Je sice ve svém přístupu upřímná a nekompromisní, ale nikdy nezapomene rodiče pochválit nebo povzbudit, a připomíná jim důležitost jednoty a pozitivního přístupu:

*D: „jako je možná tohleto nám taky pomáhá v tom vztahu těch rodičů tý(jméno), že třeba to, že jako já je netepu pořád, jo, že oni ví, že přijdou a řeknou, my víme, my to fakt děláme, my to fakt zkoušíme. A já třeba vím, že to jako úplně není pravda a řeknu, dobře, to dělejte dál a opravdu jí to nedovolte. A opravdu tohle ona je hrozně šikovná je, je ona hezky zpívá, hezky tančí, a to takže v tohletom ji podporujte, ale jak to na vás začne zkoušet, tak jí to prostě nedovolte, takže jako buďte pevný a maminka mně vždycky řekne, my vám děkujeme za tu důslednost a to… Takže myslím si, že to funguje. No tak jsem za to ráda."*

Problém nekomunikace mezi rodiči navzájem zmiňuje i učitelka H, stejně tak v tom, že každý z rodičů má jiný přístup k výchově – jeden z nich je benevolentnější – a to je důvod, který ovlivňuje chování dítěte. S ní, jako s učitelkou, sice oba spolupracují, je zde ale cítit frustrace a rodiče nemají dostatek jistoty v tom, jak s dítětem pracovat:

*H: „Ale jako, když jsme měli spolu jednání, tak vždycky jsme se prostě domluvili dobře a oni jsou ochotní, prostě jako hledat řešení a sami prostě se mě třeba ptají na rady jako co s tím, nebo včera jsem právě poslala tu fotku, aby fakt viděli jako jak, jak až moc to bylo prostě agresivní a vím, že, že opravdu mu jako domluvili, že jo, byl tam aji nějakej trest, takže oni se snaží, no ale jako je to těžký, no."*

Někteří učitelé, jako například učitelka E, nemají potřebu jednat s rodiči z hlediska kázeňských opatření dítěte s ADHD. Je ale toho názoru, že u slabších projevů této poruchy je velká možnost ovlivnit projevy výchovou – tedy nastavením hranic v rodině:

*E: „Ale myslím si, že často je to ADHD, jako by bylo korigovatelné, kdyby ty rodiče od malička nastavili nějaký mantinely, pravidla."*

Následující dvě výpovědi hodnotí spolupráci učitele a rodiny jako špatnou či dokonce problémovou. Oba případy spojuje fakt, že se o dítě stará pouze jeden z rodičů. V případě učitelky B rodič nejenže nespolupracuje, ale zároveň je zde vyloženě konfliktní vztah vůči učitelce. Jelikož rodič popírá samotnou existenci poruchy u jeho dítěte a odmítá dítě poslat na odborné vyšetření, které by potvrdilo tuto diagnózu, třídní učitelka je značně omezená v opatřeních, která může aktivně využívat. Na učitelkou stanovená opatření, reagoval s nechutí a obrátil se se stížností na vedení školy.

O problémech v komunikaci ze strany rodiče a jeho negativních důsledcích mluví i učitelka F. Rodinné prostředí postrádá nastavené hranice, rodič neprojevuje o dítě zájem a nemá s ním trpělivost. Tyto faktory se negativně promítají i do chování dítěte ve škole. Učitelka zmiňuje hlavní problém, který souvisí s celkovým zanedbáním dítěte, a který došel až do toho bodu, kdy rodiči hrozilo oznámení celé situace Orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Učitelka ze své dlouholeté zkušenosti vnímá jako problémové, když rodiče nedají na první místo zájem dítěte, ale ten svůj. Takové rodiče hodnotí jako sobecké, kritizuje jejich chování a vidí přímou souvislost mezi tímto chováním rodičů a problémovým chováním dítěte:

*F: „Já říkám, že jsou sobci, na svůj čas, mají svoje zájmy, svoje aktivity, na dítě, nemají čas, až prostě až oni chtějí, tak teprve se věnují dítěti. Proč to není prvně zájem dítěte a pak teprve…rodič si nechce odpustit ty svoje aktivity činnosti a nechá ho klidně třeba hodinu,*

*dvě na počítači a neví ani, co dítě sleduje, nebo zase odpoledne běhá venku a malé dítě, třeťák a rodič neví, kde je.. to není přece možný, osmiletý dítě a nevědět, kde mám svý dítě.“* Celkově se ukazuje, že daná oblast je učiteli vnímána jako klíčová a všichni se shodují v tom, že spolupráce rodiny a školy se promítá do chování žáka s diagnózou ADHD. Hlavní roli lze hraje ochota rodičů spolupracovat a důslednost v dodržování nastavených pravidel i v domácím prostředí. Je důležité si uvědomit, že hlavním cílem je pro obě strany zajištění co nejvhodnějších podmínek pro ideální rozvoj dítěte a samotné blaho dítěte.

Za další intervenující podmínku lze považovat zkušenosti učitele s dětmi s ADHD a jejich další vzdělání v této oblasti. Odpovědi na tuto otázku jsou různé, někteří z dotazovaných zmiňují, že prošli odbornými kurzy, které byly zaměřené speciálně na práci s dětmi s touto diagnózou. Všechny zúčastněné hodnotí tyto kurzy jako velmi užitečné, zejména z hlediska sdílení zkušeností všech přítomných. Jiné učitelky zmiňují vlastní sebevzdělávání – hlavně pomocí různých online webinářů či čtením odborné literatury. Dvě z učitelek si doplnily vzdělání v oblasti speciální pedagogiky a díky studiu na vysoké škole měly možnost si nejen rozšířit teoretické znalosti, ale také objevit nové způsoby práce s hyperaktivními dětmi. Dále se většina učitelek shoduje v tom, že jim další vzdělání umožnilo nový způsob pohledu na žáky s ADHD, došlo u nich k oproštění se od emocí nebo získaly nadhled. Konkrétně učitelka G zmiňuje, že u ní po navštívení kurzu došlo ke změně v motivaci – cítila větší sebedůvěru a dostala chuť zkoušet nové věci.

*H: „(...) tak v tomhle tom ohledu mě ty kurzy, bych řekla, jako hodně daly, jo uvědomit si takový to, že je to fakt vyčerpávající práce, že to zažívá každý, že to není jako nic osobního, že se člověk od toho musí jako trošku odosobnit, tak to bych řekla, že bylo určitě jako vždycky takový, že člověk odcházel z toho kurzu nabitej jako novou energií a s tím pocitem, že to jako zvládne (...).“*

Ve svém vyjádření reflektuje i důležitou myšlenku, a to uvědomění si skutečnosti, že každý žák je jedinečný a má jiné projevy, a že nelze očekávat, že jedna strategie by fungovala na všechny žáky s touto diagnózou.

Pokud se budeme věnovat tématu osobnostního nastavení učitele, naprostá většina učitelek zmiňuje jako důležitou vlastnost trpělivost, která spolu s klidem a nadhledem ovlivňuje to, jakým způsobem zvládají chování žáků s ADHD. Některé z nich ale zároveň zmiňují, že je

normální ztratit někdy sebekontrolu a rozčílit se, a že se jim to stává i po dlouholeté praxi. Za zásadní považují též motivaci a pozitivní vztah k práci a celkové optimistické nastavení mysli. Z výpovědí respondentek též vyplývá, že je důležité být k dětem empatický – opět zde jako zásadní vystupuje myšlenka toho, že každý žák projevuje odlišné potřeby a chování, a proto je nezbytné přistupovat k nim individuálně a zkoušet různé strategie. Důležité je ale také dbát o vlastní psychohygienu. Jako prevenci syndromu vyhoření uvádějí učitelky nejrůznější postupy – potřeba odreagování se po práci, emoční odstup od problémů dětí, podpora od ostatních kolegů – celkově by se toto téma dalo zastřešit pojmem sebepéče či wellbeing. Učitelka D přináší velmi zajímavý a důležitý podnět a to zachovávat pedagogický optimismus, který stejně tak jako výše uvedené věci, může být silným faktorem pro práci s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, tedy i žáky s ADHD:

*D: „pořád se snažím v nich vidět to, že jsou to fakt malé děti a že se to vyvíjí a všechno se může změnit a zlepšit, věřím tomu."*

**Strategie učitelů při práci se žáky s ADHD v oblasti kázně (strategie jednání)**

Učitelky ve svých výpovědích zmiňovaly nejrůznější paletu jimi používaných strategií, které volí při práci se žáky s ADHD v oblasti kázně. Často zdůrazňují nutnost pohybu jako opatření proti nekázni, které je doporučované i z pedagogicko-psychologických poraden. Tento pojem tedy zahrnuje zavedení pohybových aktivit během vyučování, popřípadě umožnění pohybu dítěti, dále pak zapojení žáka do praktických činností ve třídě – rozdávání sešitů, sesbírání pracovních listů atd. Pokud mají učitelé k dispozici asistenta, v kritických chvílích využívají možnost odvést dítě na chodbu, aby se tam mohlo uklidnit. Lze tedy říci, že pohybové aktivity jsou pro děti s hyperaktivitou důležitým faktorem, protože jim pomáhají vybít přebytečnou energii a jsou tedy méně náchylné k rušivému chování.

Jedna z dalších využívaných strategií se dá shrnout do oblasti s názvem pomůcky. Jedná se o fyzické předměty, které u dětí zmírňují neklid. Učitelky, které tyto pomůcky využívají, volí takové pomůcky, které nedělají hluk a neruší ostatní děti. Mají s dětmi nastavená pravidla jejich používání, která se týkají toho, kdy a za jakých podmínek je smějí používat. Ve výpovědích se objevují hlavně antistresové míčky, které si žáci mačkají během výuky, dále pomůcky na procvakávání papíru, balanční podložka, která dítěti pomáhá se sezením

na židli nebo možnost donést si vlastní hračku (např. plyšáka) z domu, opět pouze s dodržováním nastavených pravidel. Učitelka B, využívá tipy doporučené z poradny:

*B: „Momentálně zkoušíme různé pomůcky, takže vlastně na ten motorický neklid, kdy mají ruce i nohy motorický neklid, to sezení je problém, tak vlastně má nějaké antistresové pomůcky v ruce. Nemá to celý den, jenom takhle ve vybraných chvílích mu to dáme. Pak zkoušíme balanční podložku na židli což je taky doporučováno pro děti s ADHD a potom takovou širokou gumu kolem stolu, kde si může nožičkama do ní kopat a vlastně to nedělá hluk, takže, snažíme se i takové pomůcky, které vlastně, kdy on může se jako hýbat a nedělá to hluk."*

Odlišný názor na pomůcky přináší učitelka C, která opakovaně zdůrazňuje, že pomůcky mohou být v některých situacích pro žáky s ADHD spíše rušivým podnětem a naopak vedou k rozptýlení pozornosti (navzdory jejich běžnému účelu). V souvislosti s jejich používáním se vždy pečlivě zamýšlí nad tím, zda je v konkrétní situaci použití pomůcek smysluplné a pokud tak není, radši je zcela vynechá:

*C: „druhá věc je, někomu to třeba hodně pomáhá, když máme pomůcky i třeba při matice, při češtině ani tak ne, ale přijde mi, že u těch adéháďáků je to často jako, se začnou soustředit na tu věc, na tu pomůcku a už jako nedělaj to, co by jako měli, takže i když třeba na něco mám pomůcku, tak si někdy rozmyslím, že to zkusím bez toho, protože vím, že oni by se zabředli do toho, jakou to má barvu, jaksi na to šahaj nebo tak, takže to třeba vynechám."*

Často je zmiňováno i použití neverbálních gest – například dotknutí se ramene či sáhnutí na hlavu. Gesta mají učitelé domluvená s dětmi předem a jde spíše o jakýsi signál, že dítě se má zklidnit.

Z hlediska strategií je velkým tématem práce s třídními pravidly. Všechny dotazované učitelky uvádějí, že pro děti s ADHD je důležité, aby byla třídní pravidla jasně a stručně formulovaná a aby jich nebylo příliš, protože pak to může být pro zejména pro děti s touto diagnózou naopak kontraproduktivní. Opakovaně se zde objevuje téma důslednosti v jejich dodržování a neustálého opakování či jejich připomínání. Učitelka C spatřuje hlavní cíl v tom, že místo učitele by si děti měly ve třídě respektování nastavených pravidel hlídat samy:

*C: „ale jakoby oni se pak vlastně hlídají navzájem, takže já jsem bez práce pak vlastně v 2. třídě, v tom a někdy je to lepší, si myslím, když si to řeknou mezi sebou, než abych já zase znova jako shora jim to říkala, že v tý druhý hlavně, že vždyť víte, že to takhle nemá bejt, když to tak je to většinou lepší.*

Učitelka F zmiňuje konkrétní strategii, jakým způsobem pracuje s problémovým chováním svého žáka. Jedná se hlavně o vizualizaci nevhodného chování pomocí symbolů (smajlíci, fajfky) na tabuli a následné využití systému odměn a trestů. Paní učitelka se žákem pravidelně reflektuje a hodnotí jeho chování s oporou o základní nastavená pravidla:

*F: „sedí v první lavici, a má to na tabuli před sebou a u toho třeba jsou smajlíci a podle toho, nebo to fajfkuju, když to dodrží za tejden a neustále hodnotíme to jeho chování, (...) takže vždycky to tak, jakoby těch 5 základních pravidel zhodnotíme."*

Pokud nastane problémová situace, některé z učitelek kladou velký důraz na popisování a v případě nevhodného chování nastává vysvětlení, proč je takové chování špatné:

*D: „A když tohle to udělá, tak prostě před dětmi začneme řešit a vysvětlíme si, co se stalo špatně, a tak to před třídou, snažím se, když je to, když to není nic jakoby extra delikátního, tak to vyřešíme ve třídě. Co se stalo, proč si to udělala, proč si takhle reagovala, ona to vysvětlí. Jak si měla reagovat, co bylo špatně, vysvětlíme si to, a když prostě je to něco, co třeba nechci hned mezi dětma řešit, samozřejmě u toho je paní asistentka, tak jdeme ven, tam si to řekneme úplně stejně."*

Třídní klima hraje ve zvládání kázně velkou roli. Učitelé, kteří zmiňovali, že s ním pracují, ho podporují různými způsoby. Jde hlavně o podporu, o podpoření týmového ducha, skupinové práce – všichni jsme kamarádi, jsme jeden tým, vy to vyřešíte společně. Některé učitelky upozorňují na to, aby toho nebylo využíváno nadbytečně, protože pak to má opačný účinek.

Do oblasti budování pozitivního třídního klimatu patří také spravedlivé a důsledné řešení problémových situací, například zastání se dítěte s ADHD, pokud je obviněno ze špatného chování neprávem. Jelikož dítě bývá někdy sociálně vyčleněno z kolektivu, může nastat situace, že někteří spolužáci toho využijí a poté všechno svádí na žáka s touto diagnózou. Učitel by měl v těchto situacích zůstat objektivní a vždy si zjistit veškeré informace předtím,

než přejde ke konkrétním kázeňským opatřením a postihům. Součástí je i otevřená a upřímná komunikace se třídou v souvislosti s chováním žáka a jednoznačné uzavření situace před celým kolektivem. Učitel by měl reagovat lidsky, ale spravedlivě – hledat rovnováhu mezi empatií a spravedlností. Tyto strategie popisuje konkrétně učitelka D:

*D: „Já, abych jí taky nekřivdila, protože ono totiž se stalo to, že ty děti už jako na ní začínají být alergický a ze začátku už vlastně, některý věci na ní sváděly a ona za ně ani nemohla, ale to byl jenom důsledek toho všeho. Každopádně se snažíme to vysvětlit a pak to znovu před těma dětma musím říct, my jsme to s (jméno) vyřešili, vysvětlili jsme si to takhle, stalo se tohle a prostě, aby bylo jasno, aby nemohl nikdo říct, že jsem jí nadržovala, ale naopak se jí zastanu, když se jí křivdí a vysvětlíme si to, uzavřeme to a už to dál neřešíme."*

Ze všech rozhovorů vyplynulo, že se učitelé nejčastěji snaží aktivně předcházet problémovému chování žáka s ADHD. Některé strategie se věnují organizaci a vědomému uspořádání žáků s cílem předejít konfliktům mezi dítětem s ADHD a ostatními spolužáky. To spočívá hlavně v posazení žáka do přední lavice nebo rozmístění žáků různě po třídě, aby nedocházelo k rušivým podnětům od ostatních spolužáků. Patří sem i využití celého prostoru třídy k vyučování (např. koberec, místo před tabulí) nebo vytvoření speciálního koutku, kde si může dítě během vyučování nebo přestávky odpočinout. Často je zmiňován i zvýšený dohled nad žákem či potřeba mít ho u sebe, zejména v situacích, kdy se nejedná o přímé vyučování. Učitelé mluví i o tom, že pro tyto žáky je důležitý pravidelný a předvídatelný režim, v čemž je zahrnuta i jasná struktura jednotlivých hodin. Nedochází u nich tolik k rozptýlení jejich pozornosti či nudě, což bývá častý spouštěč nevhodného chování. Jako významný prvek prevence se též ukazuje pravidelnost v činnostech – zařazování rutinních činností, které pomáhají žákům k vytvoření pocitu jistoty a bezpečí, a umožňují jim připravit se psychicky na průběh dne.

Častým tématem je zejména střídání výukových metod a organizačních forem práce či příprava žáka na přechody mezi jednotlivými aktivitami. Součástí strategií je i zadávání jasných a pro dítě srozumitelných instrukcí, a kontrola porozumění zadání (učitelé zmiňují zejména opakování zadání žákem vlastními slovy). Tyto strategie slouží k udržování koncentrace žáka a k jeho aktivnímu zapojení do výuky. Učitelka A zmiňuje, že k udržení

pozornosti žáka významně přispívá i oslovení žáka jménem, jeho průběžné vyvolávání nebo použití dotyku:

*A: „No tak tam jako, aby ta pozornost se udržela, tak tam pomáhá takové to oslovení, třeba lehký dotyk jako na rameno, tak to pomůže.“*

Celkově jde tedy především o eliminaci rozptylujících faktorů v okolí žáka, žáky s touto diagnózou může rozptylovat i přemíra vizuálních pomůcek ve třídě.

Motivace je důležitou součástí strategií jednání při práci s žáky s ADHD v oblasti kázně. Když je dítě motivované, může docházet k regulaci projevů (nesoustředěnost, hyperaktivita) a pomocí motivace lze předcházet kázeňským opatřením, neboť tresty jsou zde často nahrazeny pozitivním posilováním žádoucího chování. Některé učitelky využívají motivační systémy pro celou třídu, ovšem zdůrazňují, že pomáhají korigovat chování zejména žáků s ADHD diagnózou. Dvě z učitelek zmínily konkrétně Hru na kontinenty, ve které žáci sbírají zvířátka za dobré chování – tím tedy dochází k jeho posilování. Učitelka H používá systém korálků, sbírání korálků zde není podmíněno dodržováním pravidel třídy, ale spíše aktivitami „navíc“. Tento systém slouží zároveň k regulaci kázně - při nežádoucím chování učitelka žákům korálek odebírá. Dochází tedy ke dlouhodobému sledování chování a k okamžité sankci při nevhodném chování. Za určitý počet nasbíraných korálků dostane dítě hmotnou cenu, která je pro konkrétního žáka s ADHD motivující a celkově zdůrazňuje účinnost tohoto systému v oblasti jeho kázně:

*H: „děti vlastně během roku sbírají korálky - ty dostávají jako odměnu za, třeba právě nějaký dobrý skutek, nebo když se jim něco podaří jako třeba nějakou aktivitu udělají navíc v hodině, nebo nějaký referát, nebo prostě mám tady ten systém odměn, těch korálek, a když právě někdo jako zlobí, tak korálku jako vezmu, a jakmile nasbírají prostě nějaký počet korálek, tak mám vyloženě jako pro ně hmotný ceny, které si vybírají nějaký hračky, nebo, takže určitě, jako se snažím všechny motivovat, ale pro toho (jméno) todle je taky důležitý, to vím.“*

Mezi další formy motivace patří verbální ocenění – zejména pak pochvala, povzbuzení a přímá podpora žáka. Tato ocenění mohou zabraňovat frustraci žáka při neúspěchu a přesměrovat jeho energii pozitivním směrem. Učitelka G v tomto kontextu uvádí:

*G: „Tak většinou někdy jako stačí trošku jakoby vyhecovat, jo, to zvládneš dobrý, super, snaž se.“*

Patří sem i vyzdvihování silných stránek dítěte či motivace činností, které dítě baví (kreslení, sport), jde hlavně o ty děti, které nemají příliš šanci zažít úspěch v běžných vyučovacích předmětech, na které bývá kladen ve škole důraz.

Na otázku, zda je pozitivní motivace žáka s ADHD účinná, odpovídá paní učitelka G následovně:

*G: „to tady v tomto případě určitě víc, jak ty negativní, jo, určitě víc, protože s tím negativním, tak oni bych řekla, že oni i tak jsou třeba víc, že jo tím kolektivem odmítáni, nebo nejsou třeba až tak úspěšní.“*

Z výpovědi je zřejmé, že učitelka si je vědoma toho, že tito žáci bývají často vyčleňováni z kolektivu a negativní přístup ze strany učitele by mohl tento problém ještě prohloubit.

Učitelka D též vyjadřuje souhlas s důležitostí vyjádření pozitivních emocí vůči žákům s touto diagnózou:

*D. „a když jim jako ukážete, že je, máte rádi ráda a že vlastně jako jsou ty děcka fajn a třeba pojď, tak pojď mně pomoct, ty už to máš tak bezva tak teďka ty seš šikulka pojď, a oni to prostě poznají, tak se jakoby už řekla, že se to jako zklidní jo.“*

Učitelka E naopak zmiňuje, že pokud pozitivní přístup selže, musí se uchýlit k ráznějším opatřením. Podle situace používá výchovná napomenutí jako je zvýšení hlasu nebo okřiknutí dítěte. Pokud tato forma nezabere, důraz se stupňuje – reakce učitele na žákovo chování může mít až formu jisté pohrůžky s konkrétním důsledkem:

*E: „snažím se zachovat klid, ale platí na ní občas ráznost, takže jako důrazně „(jméno) dost teď to stačilo“. Někdy si dá říct, někdy ne, je to těžší, někdy stačí teda říct „dobře (jméno), pokračuj, ale musíme zavolat mamince, protože tady teď nemůžeš být“ nebo „půjdu do ředitelny a řediteli říct, co děláš“. Jo, takže vždycky nějaká, jakoby pohrůžka trochu něčím, jsou věci, který jako respektuje, takže někdy stačí napomenutí, někdy to musí být trošku důraznější.“*

Učitelka C mluví o tom, že forma používaných strategií závisí na konkrétní situaci, zmiňuje, že by měl být učitel schopen ihned reagovat a improvizovat podle toho, jak to situace vyžaduje:

Napříč výpověďmi se opět objevuje téma důslednosti jako strategie, kterou učitelé využívají – a to zejména v oblasti stanovení hranic a mantinelů chování a dodržování pravidel.

Z výpovědí lze vysledovat souvislost mezi volbou strategie a vlastnostmi učitele. Ukazuje se, že učitelé, kteří nejsou příliš temperamentní, jsou přirozeně klidnější, častěji volí strategie založené na laskavém vedení a respektující komunikace se žákem, včetně vysvětlování daného chování. Naopak učitelé s jasným postojem k pravidlům více používají důslednější zásahy či různá napomenutí, spojená s autoritou učitele. S volbou strategie patrně souvisí i zkušenost a délka praxe učitelů – zkušenější učitelé častěji zmiňovali široký repertoár strategií nutnost přizpůsobit strategií konkrétnímu žákovi.

Všechny učitelky se shodují v tom, že individualizace je při jejich práci se žáky s ADHD klíčová. Principy individualizovaného přístupu se snaží uplatňovat vždy, když jim to podmínky ve třídě dovolí.

**Jaké zvolené strategie následky? (důsledky)**

Struktura této části vychází z toho, koho se důsledky strategií týkají. V jednotlivých částech popisuji, jaký mají strategie dopad na konkrétního žáka s ADHD, jak působí na spolužáky a třídní kolektiv a jakým způsobem ovlivňují samotného pedagoga.
Co se týká použití strategií a jejich dopadu na konkrétního žáka s ADHD, většinou učitelé popisují strategie, které mají podle nich na chování dítěte pozitivní účinek.

Například zařazení pohybových aktivit do vyučování podle některých učitelek zlepšuje u dětí koncentraci, dítě má možnost se odreagovat a uvolní tak nadbytečnou energii, kterou nemusí pak ventilovat rušivým chováním – má to pozitivní vliv na projevy neklidu a hyperaktivity. Podobně pozitivní účinek má i střídání aktivit a neméně účinné je v tomto ohledu i jasně daná struktura hodiny, pravidelnost a řád.

Pomůcky doporučované pro žáky s ADHD (např. antistresový míček) napomáhají u některých dětí též k regulaci motorického neklidu. Učitelka C ale naopak upozorňuje, že

použití těchto pomůcek nemusí být vhodné pro každé dítě, protože pokud je jejich použití v kombinaci s dalšími aktivitami může to paradoxně zesílit projevy neklidu:

*C: „při představě, že on má mačkat míček a ještě mě jako poslouchat a ještě třeba číst u toho, tak si myslím, že nemám pocit, že by mu to jako pomáhalo, jo.“*

Velký význam má pozitivní motivace a ocenění – je nutné však rozlišit motivaci vnitřní a vnější. Ukazuje se, že dlouhodobě významná je především motivace vnitřní (povzbuzení, ocenění, pochvala, rozvoj silných stránek), oproti motivaci vnější, která je založená na odměnách a trestech, nicméně stále hraje u žáků na prvním stupni základní školy významnou roli v regulaci chování. Nicméně používání pouze vnější motivace může vést k tomu, že děti se stanou závislé na vnějším ocenění a pokud se systém odměn a trestů změní, může to vést opět k nárůstu problémového chování.

Učitelka D zmiňuje, že na chování její žákyně s ADHD má největší vliv kombinace přístupu založeného na respektující, laskavé komunikaci a nastavení jasných pravidel a důslednost v jejich dodržování. Tuto kombinaci hodnotí jako nejvíce účinnou v oblasti regulace problémového chování dítěte:

*D: „Ale co mě asi fakt nejvíc funguje, a to ona zkoušela, jestli to myslím vážně a nastavit ty hranice a na to prostě sázím, že, když ví, že jsou pevné a laskavé, tak to funguje.“*

Co se naopak většině učitelů v praxi neosvědčilo, je strategie zvyšování hlasu. Většinou to má za důsledek zhoršení chování žáka a vhodnější strategií je tedy vstřícnost a klidná komunikace:

*B: „Není úplně dobré, na něj zvyšovat hlas, protože to funguje spíš obráceně, že jeho chování se ještě zhoršuje tím, když se na něj zvyšuje hlas. Takže připadá mi, že je pro něj lepší spíš jako takové jako vstřícnější mluva, než jako nějaké jakoby zvyšování hlasu.“*

Totéž potvrzuje i učitelka F, která na základě dlouholetých zkušeností z praxe preferuje klidnou reakci nad křikem jako účinnou strategii při komunikaci s žáky s ADHD při řešení problémových situací v oblasti kázně:

*F: „kdy člověk už ví vlastně, co, že vůbec nepomáhá nějak se rozčilovat nebo křičet, ba naopak, chvilu mlčet a pak po půl minutě prostě říct, jak je to správně, to, to mě pomáhá.“*

Z výpovědi učitelky E lze pozorovat, že v tomto ohledu je podle ní strategie založená na okřiknutí/zvýšení hlasu krátkodobě účinná, ale nezaručuje spolehlivost. Z dlouhodobého hlediska může naopak zvyšovat frustraci žáka a působit na něj spíše stresově:

*E: „když si umane, tak nahlas mluví a nic na ni neplatí. Ani po dobrým, někdy trošku, když zvýším hlas a jako rázně okřiknu, tak si dá říct ale… Je to těžký."*

Jako důležité vnímám zmínit i vliv medikace a důsledky jejího použití na žáka. Přestože nasazení medikace nebývá tolik běžné, pár učitelek zmiňuje, že s tím mají zkušenost. Z výpovědi učitelky F vyplývá, že její použití má na žáka s ADHD dvojí vliv – snižuje projevy této diagnózy a tím dochází ke snížení rušivého chování, ale také vede k celkovému útlumu organismu a může vést i ke ztrátě motivace. Vnímá tedy jako důležité nastavit optimální dávku medikace, aby nebránila přirozené aktivitě žáka ve vyučování:

*F: „To určitě, určitě, ale řekla bych, že teda už tolik jako neruší - jako různý ty zvuky - a padal ze židliček tolik neruší ani, on třeba 2 minuty mlátil takhle jo tou tužkou, třeba 2 minuty.. (ukazuje). A je pravda, že teda s tou medikací tak spíš polehává, je vidět zase, že až moc je, ráno třeba 2 hodiny jako, no je úplně klid, že jsem musela „(jméno), píšeme", spíš takovej jako unavenej, ospalej, ale pak pookřeje a zase už to začne, je vidět, že je potřeba ještě tu medikaci trošku jako vyrovnat a tak jako upravit."*

Z hlediska předcházení problémové chování u žáka s ADHD se ukazuje jako vhodné eliminovat rušivé faktory. To může souviset s organizací zasedacího pořádku, kdy se učitelé snaží předcházet konfliktům mezi žáky, má na to ale vliv i zamyšlení se nad přemírou výzdoby a velký počet vizuálních podnětů ve třídě. Jako funkční strategii zmiňují učitelky i zvýšený dohled nad žákem nejen během vyučování, ale i v mimoškolních situacích. K tomu velmi napomáhá asistent pedagoga, který může mít - zejména v rizikových situacích - na starost jen žáka s ADHD.

Důsledná práce s třídními pravidly, jejich vizualizace, rutiny a jasná struktura hodiny vedou podle výpovědí k bezpečnějšímu klimatu ve třídě, ve kterém se žáci cítí jistěji. Pokud učitel buduje pozitivní vztah se žákem s ADHD – konkrétně tedy pozitivně ho motivuje, povzbuzuje, je trpělivý a projevuji empatii během náročných situací a mluví s ním laskavě – může se toto chování přenášet i na ostatní spolužáky, kteří na základě vzoru učitele se k dítěti s ADHD chovají lépe. Učitelka A zmiňuje, že u ní ve třídě se jí podařilo pomocí

respektující a trpělivé komunikaci s celou třídou vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém dochází k rozvoji tolerance. Vědomě podporuje toleranci, což napomáhá ke snížení počtu konfliktů mezi dětmi a nedochází k vyčleňování žáků s ADHD z kolektivu:

*A: „Tak tohleto jsou šikovné děti, my je vlastně od začátku s paní asistentkou, je učíme k té toleranci, tak zatím dobře, dobře. A doufám, že to tak bude pokračovat, jo. Tady vlastně na tyhlety dva chlapce ani nereagují děti nějak, jakože by se jim něco nelíbilo."*

Práce s dítětem s ADHD a zvolené strategie mohou mít také nepřímý vliv na zlepšení soustředění a chování celé třídy. (např. díky pohybu, střídání aktivit, motivace, otevřené komunikaci) – může docházet i ke zlepšení chování dětí bez této diagnózu a celkově ke zlepšení situace celé třídy v oblasti kázně.

Naopak, pokud je učitel dlouhodobě frustrovaný a dochází k selhávání klidné a trpělivé komunikace s dítětem jako strategie, může se tento jev promítnout i do třídního klimatu a vést ke zvýšení napětí v celé třídě a tím celkově zhoršovat vztahy mezi žáky. Někteří učitelé také zmiňují, že přílišné upozorňování na problémové chování žáka s ADHD může vést ke stejnému chování ostatních spolužáků vůči dítěti a podpořit vyčlenění dítě ze sociální skupiny:

*D: „a hlavně pořád jim jakoby neříkat, jo, že prostě „seď, nevrť se", jo jako pořád to taky neřešit, protože ono to totiž potom do toho začnou ty ostatní děti „on se zase vrtí, on zase tohle" jako moc to moc to jako neupozorňovat na to taky no."*

V neposlední řadě má účinnost zvolených strategií vliv i na samotného pedagoga. Pokud mají používané strategie pozitivní důsledky, má to pozitivní vliv i na samotného učitele - učitel se cítí více klidnější a posiluje to jeho sebevědomí. Naopak ti, kteří vnímají zavedené strategie jako neefektivní nebo nedostatečně účinné, pak častěji popisují frustraci a psychické vyčerpání. Někteří učitelé vyjadřují pocity bezmoci v těchto situacích, která může vést až k tomu, že pochybují o své profesní úspěšnosti.

Například z výpovědi učitelky H vyplývá vzhledem k momentálnímu problémovému chování žáka a neúčinnosti zavedených opatření, že došlo k momentu překvapení a zklamání. Nevyřešení situace vedlo k emočnímu zasažení učitelky a k pocitům nejistoty:

*H: „No, je to jako…nebývá to, jsem z toho sama teďka jako zaražená (…), až včera a dneska, že to udělal jako znovu, i když jsme o tom mluvili, tak to mě fakt mrzí, no.“*

# 7 Shrnutí hlavních zjištění

Vzhledem k cíli výzkumu bylo sestaveno pět výzkumných otázek, které budou v této části zodpovězeny.

VO1: Jaké kázeňské projevy u žáků s ADHD učitelé na 1. stupni ZŠ nejčastěji pozorují?

Mezi nejčastěji zmiňované kázeňské projevy žáků s ADHD patří podle výpovědi učitelů projevy spojené s hyperaktivitou, nesoustředěností a impulsivitou. Konkrétně často zmiňované je vykřikování v hodině, chůze/odcházení během vyučování, dále neuposlechnutí učitele či nedodržování pravidel. U některých dětí jsou časté i fyzické projevy například tiky, třesy, bouchání se do obličeje nebo zvukové projevy jako je zpívání si či broukání. Opakovaně zmiňují i emoční nestabilitu a přehnané reakce žáků, některé učitelky uvádí jako častý projev slovní a fyzickou agresivitu vůči ostatním spolužákům, či nebezpečné chování z hlediska bezpečnosti.

VO2: Jaké faktory učitelé spojují se vznikem těchto projevů?

Učitelé spojují tyto projevy nejčastěji se stanovenou diagnózou ADHD, některé učitelky však vidí jako příčinu i nevychovanost, která pochází z rodinného prostředí, spojují ji zejména s příliš volnou výchovou bez stanovených hranic. Mezi další zmiňované faktory patří problematické rodinné zázemí – střídavá péče, rodič samoživitel, či vážnější důvody jako je alkoholová či drogová závislost.

VO3: Jakou roli hraje kontext výuky (např. složení třídy, změna prostředí atd.) při formování kázeňských projevů žáků s ADHD?

Složení třídy může hrát roli v míře individuálního přístupu učitele k žákovi s ADHD, avšak v rozhovorech bylo pouze jednou učitelkou výslovně zmíněno, že má genderové složení třídy vliv na formování kázeňských projevů žáka s ADHD. Podle ostatních učitelů hraje roli spíše celkové klima nastavené ve třídě. Změna prostředí je další faktor, který ovlivňuje kázeňské projevy žáků s touto diagnózou. Někteří učitelé popisují změnu k lepšímu, jiné naopak uvádějí, že změna prostředí je mnohem náročnější z hlediska regulace chování a bezpečnosti žáků.

VO4: Jaké strategie učitelé na 1. stupni ZŠ využívají ke zvládání kázeňských problémů u žáků s ADHD a jak hodnotí jejich účinnost?

Respondenti uvádějí přehled nejrůznějších strategií, které používají při kontrole chování a k prevenci vzniku nežádoucího chování. Mezi často zmiňované strategie patři zavedení pohybu do výuky (vědomého či nevědomého), střídání aktivit během hodin či možnost pro žáka si odpočinout od zadaných aktivit. Další strategií používanou učiteli jsou pomůcky, které nejčastěji dítěti pomáhají s projevy hyperaktivity (antistresové míčky, balanční podložka, hračka, plyšák či děrovačka) a pomáhají ho zklidňovat. Učitelé, které tyto pomůcky používají, je hodnotí jako účinné, pokud je žák používá na základě dodržování nastavených pravidel. Jedna učitelka hodnotí pomůcky jako neefektivní – vidí je kontraproduktivně a spatřuje v nich naopak další rozptylující faktor. Jako další strategii v oblasti kontroly chování žáka používají některé učitelky bodový systém odměn a trestů, který většinou hodnotí jako účinné.

V oblasti prevence nežádoucího chování byla nejčastěji zmiňována práce s třídními pravidly a důslednost při jejich dodržování. Důležitou strategií je i popis a vysvětlení nevhodného chování a následná reflexe. Velkou roli v prevenci hrají i strategie, které podporují pozitivní třídní klima – vědomé vytváření pozitivní atmosféry, ve které je rozvíjena tolerance a pochopení. S tím souvisí strategie otevřená, upřímná a respektující komunikace s daným žákem i s celou třídou. Pozitivní vliv má podle některých učitelek i eliminace rozptylujících faktorů, které souvisí s organizačním uspořádáním třídy. Z hlediska prevence je podle učitelek také důležitý pravidelný řád, určitý režim či zavedená rutina. S prevencí souvisí i důležitost pozitivní motivace žáka, která je podle respondentů též účinná, jedná se hlavně o slovní povzbuzení žáka pomocí ocenění úspěchu, pochvaly nebo o vyjádření přímé podpory. Napomenutí či pohrůžky se jako strategie objevují spíše výjimečně, většinou v situacích, kdy pozitivní motivace není účinná.

VO5: Jaké intervenující faktory podle učitelů zesilují nebo oslabují účinnost jejich pedagogických zásahů při práci se žáky s ADHD (např. profesní zkušenost, osobní nastavení, spolupráce s asistenty a školními odborníky)?

Mezi intervenující faktory, které podle učitelů mají vliv na účinnost zvolených strategií, patří hlavně přítomnost asistenta pedagoga ve třídě a jeho pomoc. Učitelé, kteří zmiňovali, že mají

AP k dispozici, vnímají jeho přítomnost pozitivně a stejně tak zdůrazňují jeho důležitost. Dalším významným faktorem je úroveň spolupráce s rodinou a ochota rodičů spolupracovat při regulaci nevhodného chování dítěte. Konkrétní úroveň spolupráce s rodiči se podle učitelek odráží i v účinnosti zavedených opatření – pozitivně nebo naopak negativně. Významnou roli hraje i osobní nastavení učitele, vzdělání a dosavadní získané zkušenosti v této oblasti.

# 8 Diskuze

Cílem výzkumu bylo zanalyzovat kázeňské projevy žáků s diagnózou ADHD na prvním stupni základní školy a zmapovat strategie, které učitelé volí k jejich řešení. K naplnění výzkumného cíle bylo stanoveno pět výzkumných otázek. Výsledky ukazují, že učitelé se ve své praxi potýkají s nejrůznějšími kázeňskými projevy žáků s touto diagnózou.

I když jsou v odborné literatuře popsány typické projevy syndromu ADHD, v praxi se u každého dítěte mohou tyto projevy objevovat v odlišné míře, zejména na základě individuální osobnosti daného dítěte (Hutyrová a kol., 2019).

Mezi nejčastěji zmiňované projevy patří rušivé chování ve třídě (vykřikování, vydávání zvuků, odcházení z místa), které je spojeno s hyperaktivitou těchto dětí, dále problémy spojené s emoční nestabilitou (náhlé výbuchy emocí, přechody mezi afektem a klidem). Agresivita, ať už fyzická nebo slovní, je v odborné literatuře zmiňována například Jucovičovou (2014), která popisuje, že děti s ADHD mají častěji projevy agresivního chování, ovšem tento projev u nich nebývá dominantní. V praxi se přitom s mírnější či vážnější formou agrese setkala více než polovina dotazovaných učitelek a z odpovědí respondentek vyplývá, že se jedná o zásadní jev, který velmi ovlivňuje celkové klima ve třídě. Co se týče porovnání obecných projevů nekázně, které ve svých publikacích zmiňují Bendl (2011) a Čapek (2014) a výpovědí učitelů, můžeme pozorovat, že některé projevy uváděné v rozhovorech se shodují s obecnými projevy (vykřikování, nepozornost, agresivita), často ale u dětí s ADHD mívají silnější povahu. Učitel by měl rozlišovat, zda se jedná o projevy, které souvisí s běžnou školní nekázní nebo s projevy daného syndromu a podle toho k situaci přistupovat.

Často zmiňované jsou i problémy spojené s respektování autority a dodržováním pravidel, které u některých dětí přerůstají i do vážnějších forem porušování pravidel (záškoláctví, lhaní, útěky ze třídy, stupňující se agresivita). Další oblastí z hlediska problému udržení kázně je i ohrožení bezpečnosti žáka, která je pro učitele v praxi velkým tématem. Paclt (2007) spojuje tyto problémy s impulzivitou a mnohdy tyto situace vedou k nebezpečným situacím, které pak vznikají jako přímý následek jejich chování, což potvrzují i respondentky.

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že při práci s těmito dětmi je zásadní individuální přístup, což je v souladu s myšlenkou Žáčkové (2013), podle které je každé dítě jedinečné a projevuje se odlišně a důležitý je tedy individuální přístup při práci s těmito dětmi.

Bylo zjištěno, že pozitivní vliv na kázeňské projevy žáka má častější střídání aktivit či pravidelné přestávky mezi jednotlivými aktivitami či kontrola porozumění instrukci. Velký vliv má podle respondentek zařazení pohybových aktivit do výuky. Toto zjištění potvrzují i výsledky studie autorek Demkaninové, Herényiové a Polakovské (2015), které též potvrzují význam pohybu z hlediska zvládání chování žáků s ADHD.

Podle výsledků má zásadní vliv při práci s těmito žáky také motivace, jejíž důležitost v odborné literatuře zmiňují například autorky Jucovičová a Žáčková (2011). Ty uvádí, že motivace hraje velkou roli v udržení pozornosti žáka. Respondenti vnímají jako důležité vlastnosti z hlediska osobnosti učitele zejména trpělivost a toleranci k odlišnostem dítěte.

Z hlediska eliminace rozptylujících faktorů je významnou strategií organizace prostoru což je v souladu s výsledky studie autorů Kuester & Zentall (2011), kteří zmiňují, že systematicky organizovaný prostor pro učení přispívá k prevenci kázeňských problémů.

Přestože v odborné literatuře se u mnoha autorů (Jucovičová, Žáčková, 2015, Jenett, 2013, Hutyrová a kol., 2019) setkáváme s doporučeními ohledně použití dechových a relaxačních cvičení, v rámci výzkumu žádný z respondentů nezmínil, že by tato cvičení při práci s dětmi s ADHD zařazoval do výuky. Stejně tak nikdo z dotazovaných nezmínil, že by výběr vhodného učebního stylu měl vliv na chování dítěte, jak to v literatuře uvádí například Jenett (2023).

Výsledky výzkumu ukazují, že velkou roli v oblasti regulace nevhodného chování žáků s ADHD hrají pravidla a důslednost při jejich dodržování (Závěrková, Budíková, Dobiášová, Kendíková, Vitošková, 2023). Tato pravidla by měla být jasně definovaná a pro žáky srozumitelná (Goetz a Uhlíková, 2009). Učitel by se k žákovi měl chovat s respektem a měl by být ostatním žákům vzorem z hlediska žádoucího chování (Pokorná, 2015). Výše uvedená doporučení se shodují s výsledky mého výzkumu.

Zjištění výzkumu poukazují i na důležitost řádu a rituálů ve vyučování - žáci se tak lépe orientují v činnostech a nemusí se přizpůsobovat náhlým změnám, což se může projevit i v nežádoucím chování. Výsledky korespondují s teoretickými informacemi Pokorné (2015).

Autorky Jucovičová a Žáčková (2015) zmiňují v odborné literatuře účinnost bodovacích systémů v oblasti regulace chování žáka s ADHD. Výsledky výzkumu toto tvrzení potvrzují částečně – někteří učitelé, kteří bodovací systém používají, vnímají jeho účinnost v oblasti chování dítěte, někteří však zmiňují, že i přes tyto nastavené systémy stále řeší vážné problémy v oblasti kázně, na které bodovací systém odměn a trestů nemá dostatečný účinek. Na základě výpovědí lze pozorovat souvislost mezi účinností a způsobem, jakým s ním učitelé pracují. Pokud učitelů v rámci těchto systémů chování se žákem pravidelně reflektují a zhodnocují, častěji pozorují pozitivní vliv na chování žáka. Přestože výsledky zahraniční studie z roku 2021 ukázaly, že použití odměn a trestů ve výuce má vliv jak na lepší výsledky, tak na kázeň, a to pozitivním způsobem (Indrawati et al., 2021), tato skutečnost nebyla ve výsledcích tohoto výzkumu jednoznačně potvrzena.

Značná část respondentek uvádí, že v souvislosti s podporou žádoucího chování používají pochvalu či ocenění a tyto postupy hodnotí jako účinné. Tento přístup je v rozporu s pojetím autorů Kopřivy et al. (2008), kteří naopak odmítají používání pochvaly jako prostředku k upevňování správných návyků a vnímají ji jako slova, která neposkytují dostatečné informace o daném chování.

V oblasti problematiky ADHD však stále dochází k dalším výzkumům a objevování nových poznatků. Tento výzkum nabízí cenný vhled do praxe učitelů, pojmenovává konkrétní strategie, ale zároveň ukazuje možnosti řešení kázeňských situací těchto žáků.

Výzkumná zjištění ukazují, že v některých ohledech se teorie a praxe může lišit. Ukázalo se, že některá doporučení z odborné literatury nemají v praxi příliš velké opodstatnění (dechová a relaxační cvičení). Výsledky také ukazují, že efektivitu zvolených strategií nemůžeme posuzovat bez kontextu celé situace. Stejně důležité jsou i intervenující podmínky, které mají v praxi velký vliv na to, jestli je chování žáka s ADHD zvládnuto. Důležitým zjištěním je, že učitelé velmi silně vnímají důležitost spolupráce učitele s rodinou. Ukazuje se, že pokud mají být strategie účinné, je podpora rodiny klíčovým faktorem. Pokud tento faktor chybí,

či je podle učitelů na nedostatečné úrovni, může se to negativním způsobem projevit na účinnosti strategií.

Tento výzkum však má i určité limity. Protože se jedná o kvalitativní výzkum, výsledky se nedají zobecnit, ale spíše do hloubky popisují zkušenosti konkrétních učitelů v určitém kontextu. Vzhledem k omezenému počtu respondentů nelze zjištění považovat za návod, kterým by se měl učitel při práci s žáky s ADHD řídit. Výzkum je založen na subjektivním vnímání učitelů problematiky ADHD a významnou roli hraje celkový kontext žáka, třídy i samotného učitele, který je jedinečný a proměnlivý.

.

## Závěr

Diplomová práce se věnuje žákům s diagnózou ADHD a jejich kázni a zkoumá pohled učitelů na tuto oblast ve školním prostředí. Cílem práce bylo pomocí rozhovorů s učiteli zmapovat a zanalyzovat, jak vnímají kázeň žáků s tímto syndromem ve své třídě a jaká volí opatření při jejich řešení. Na základě zjištěných dat lze říci, že stanoveného cíle bylo dosaženo.

Na základě stanovených výzkumných otázek byly vytvořeny otázky, které byly použity jako podklad pro polostrukturovaný rozhovor s osmi učiteli působícími na prvním stupni základní školy, kteří mají ve své třídě žáka s ADHD. Následně byly rozhovory analyzovány a byly hledány souvislosti a rozdíly mezi výpověďmi jednotlivých učitelek.

Z dat získaných v rámci rozhovorů bylo zjištěno, že mezi nejčastější problémy spojené s kázní u žáků s ADHD patří podle učitelů chování, které má souvislosti se základními projevy tohoto syndromu – s hyperaktivitou, impulzivitou a nesoustředěním. Opakovaně se zde objevuje zmínka o rušivém chování během výuky či potížích při nedodržování nastavených pravidel. Dále učitelé popisovali tělesné projevy, emoční nestabilitu a impulzivní reakce žáků. V některých případech byla zmíněna i slovní a fyzická agresivita a také problémy, které se týkají bezpečnosti žáků.

Získaná data ukazují, že projevy kázně žáků s ADHD výrazně ovlivňuje individuální osobnost dítěte. Učitelé by měli tuto skutečnost brát v potaz, když vybírají strategie, které budou efektivní.

Výzkumná zjištění ukazují širokou škálu strategií volených při řešení kázeňských problémů žáků s ADHD. Mezi nejčastěji využívané přístupy patří zařazení pohybových aktivit, střídání činností během výuky nebo možnost častějšího odpočinku. Někteří učitelé zmiňují pomůcky, které pomáhají regulovat projevy hyperaktivity, ale které mají účinnost v případě, že žák respektuje nastavená pravidla při jejich používání. Jako klíčová se ukazuje oblast prevence - učitelé se snaží nevhodnému chování předcházet pomocí různých strategií. Osvědčily se strategie jako nastavení hranic a mantinelů a důslednost při jejich dodržování, často doprovázené popisem chování a vysvětlením důvodu, proč je takové chování špatné. Ze zjištěných dat vyplývá, že důležitou roli v oblasti prevence hraje i pozitivní motivace

žáka, která bývá nejčastěji provozována pomocí pochvaly, povzbuzení či vyjádření podpory žáka.

Důležitou součástí je i vědomá podpora pozitivního třídního klimatu, ve kterém se žáci učí toleranci k odlišnostem a respektu k ostatním, čehož je nedílnou součástí také upřímná a respektující komunikace učitele k žákům. Někteří učitelé kladou v oblasti prevence důraz na eliminaci rozptylujících faktorů, které souvisí s organizačním uspořádáním prostoru, zavedením pravidelného režimu a řádu. To přispívá k lepší předvídatelnosti a snižuje to riziko rozhození žáka.

Zjištění mého výzkumu mohou být inspirací pro učitele, hlavně z hlediska přehledu strategií pro práci s dítětem s ADHD v oblasti kázně a k prevenci problémového chování. Výzkum reflektuje podobnosti i rozdíly v přístupu učitelek a může tak sloužit jako inspirace nejen začínajícím učitelům, ale i těm zkušeným. Dále mohou být sesbíraná data významným podnětem pro posílení spolupráce učitele a asistenta pedagoga, neboť výsledky ukazují, že přítomnost asistenta ve výuce se jeví z hlediska efektivity jako zásadní faktor při práci se žáky s touto diagnózou.

Námětem k dalšímu výzkumu by mohlo být zkoumání perspektivy jiných aktérů – například pohled žáků s ADHD na jejich fungování ve třídě a zjišťování, jak vnímají sami sebe v kontextu třídy a také přístup učitele a ostatních spolužáků. Vzhledem k přechozím zjištění se nabízí rovněž zkoumání pohledu rodičů dětí s ADHD na přístup učitelů a zvládání kázně u jejich dítěte. Jak je z výsledků zřejmé, rodiče, jejich pohled a spolupráce hraje velkou roli při zvládání kázně těchto dětí.

Z mého osobního hlediska byla pro mě práce na této závěrečné práci velmi cenná z hlediska inspirace a přehledu možných strategií. Měla jsem možnost nahlédnout do praxe a vidět reálné působení učitelů. Zároveň mě obohatily teoretické informace o této diagnóze, které mi pomohly mi lépe porozumět dětem s touto diagnózou. Věřím, že tato práce bude cenným zdrojem inspirace nejen pro moji budoucí pedagogickou praxi, ale může být užitečná i pro ostatní učitele, kteří hledají možnosti, jak s těmito dětmi účinně pracovat.

## Seznam použitých informačních zdrojů


American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association. https://www.mredscircleoftrust.com/storage/app/media/DSM%205%20TR.pdf

Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky*. ISV nakladatelství.

Bendl, S. (2011). *Kázeňské problémy ve škole*. Triton.

Bendl, S. (2011). *Školní kázeň v teorii a praxi*. Triton.

Budíková, J., Dobiášová, M., Kendíková, J., Vitošková, V., & Závěrková, M. (2023). *Cesta životem s ADHD: Jak se vyrovnat s diagnózou v jednotlivých etapách života*. Pasparta.

Cahová, P., Pejčochová, J., & Ošlejšková, H. (2010). Hyperkinetická porucha/ADHD v dospívání a dospělosti: diagnostika, klinický obraz a komorbidity. *Neurologie pro praxi, 11*(6), 373-377. https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/04.pdf

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). (b.r.). *Facts About ADHD Throughout the Years*. CDC. Získáno 29. února 2025, z https://www.cdc.gov/adhd/data/adhd-throughout-the-years.html

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada. https://www.bookport.cz/kniha/tridni-klima-a-skolni-klima-311/

Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada.

Danielson, M. L., Claussen, A. H., Bitsko, R. H., Katz, S. M., Newsome, K., Blumberg, S. J., Kogan, M. D., & Ghandour, R. (2024). ADHD Prevalence Among U.S. Children and Adolescents in 2022: Diagnosis, Severity, Co-Occurring Disorders, and Treatment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *53*(3), 343–360. https://doi.org/10.1080/15374416.2024.2335625

Demkaninová, D. (2017). Tvorivosť ako pozitívna stránka detí s ADHD? *Školní psycholog*, *18*(1), 77–82. https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12184

Demkaninová, D., Herényiová, G., & Polakovská, L. (2015). Žiak s ADHD, učiteľ a školský psychológ. *Školský psychológ/Školní psycholog*, *16*(2), 86–95. https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12163/10593

Goetz, M., & Uhlíková, P. (2009). *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Galén.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Portál.

Hutyrová, M. a kol. (2019). *Děti a problémy v chování. Etopedie v praxi*. Portál.

Indrawati, I., Marzuki, M., & Malik, A. R. (2021). Investigating the effect of reward and punishment on the student's learning achievement and discipline. *Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal, 4*(2), 337-350.

Jucovičová, D. (2014). *Specifické poruchy učení a chování*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. https://proeduca-dvpp.cz/wp-content/uploads/Specificke-poruchy-uceni-a-chovani.pdf

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Grada.

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2015). *Máme dítě s ADHD. Rady pro rodiče*. Grada.

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

Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika.* Portál.

Kasíková, H., & Vališová, A. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován* (2. vyd.). Spirála.

Kuester, D. A., & Zentall, S. S. (2011). Social Interaction Rules in Cooperative Learning Groups for Students At Risk for ADHD. *The Journal of Experimental Education*, *80*(1), 69–95. https://doi.org/10.1080/00220973.2011.566589

Mareš, J. (2018). Nekázeň žáků ve třídě. *Pedagogická orientace*, *28*(4), 556–598. https://doi.org/10.5817/PedOr2018-4-556

Michalová, Z. (2011). *ADD/ADHD v kontextu poruch chování.* Technická univerzita v Liberci.

Michalová, Z., Pešatová, I., & kol. (2015). *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD* (1. vyd.). Tribun EU. http://inkluze.ujep.cz/files/determinanty_vzdelavani_s_adhd_web_fin.pdf

Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of school psychology*, *51*(5), 599-610. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005

Národní zdravotnický informační portál. (2022, 17. srpna). *ADHD u dětí: příčiny a diagnóza*. NZIP. https://nzip.cz/clanek/675-adhd-u-deti-priciny-a-diagnoza

Paclt, I. (2007). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Grada

Pokorná, V. (2015). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Portál. https://www.bookport.cz/kniha/teorie-a-naprava-vyvojovych-poruch-uceni-a-chovani-3261/

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.

Ptáček, R., & Ptáčková, H. (2018). *ADHD – variabilita v dětství a dospělosti*. Karolinum.

Pugnerová, M., & kolektiv. (2019). *Psychologie: Pro studenty pedagogických oborů.* Grada. https://www.bookport.cz/kniha/psychologie-5906/

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce & Nakladatelství Albert.

Šikulová, R., & Kolář, Z. (2007). *Vyučování jako dialog*. Grada.

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. (2022, 17. srpna). *MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: Desátá revize.* https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90.1

Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese: Variabilita a patologie lidské psychiky*. Portál.

Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál.

Wildová, R., Poche Kargerová, J., Krčmárová, T., & Hejlová, H. (2020). *Obecná didaktika II: Řízení třídy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. https://pedf.cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/39-obecna-didaktika-ii-rizeni-tridy

Wolfdieter, J. (2013). *ADHD: 100 tipů pro rodiče a učitele*. Edika.

Zentall, S. S. (1985). A context for hyperactivity. *Advances in Learning & Behavioral Disabilities, 4,* 273–343.

Žáčková, H. (2013, 3. června). *ADHD ve školním věku*. Řízení školy. https://www.rizeniskoly.cz/pracovni-situace/adhd-ve-skolnim-veku.zs-555.html?content_id=1076

## Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Během psaní diplomové práce jsem využila nástroje umělé inteligence (ChatGPT od společnosti OpenAI) jako podpůrného prostředku pro kontrolu správnosti a ke stylistické korektuře. Dále byla použita pro kontrolu překladu náležitostí do anglického jazyka a k poskytnutí zpětné vazby textům, které jsou mým autorským dílem. Výsledná podoba práce, její odborné zpracování i analytická část jsou výsledkem mé samostatné činnosti. Umělá inteligence nebyla využita k tvorbě dat, výzkumných výsledků ani k vypracování celé práce.

## Seznam příloh

Příloha 1 – Průběh rozhovoru s učiteli o práci se žáky s ADHD v oblasti kázně

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Příloha 3 – Ukázka transkripce rozhovoru

Příloha 4 – Ukázka otevřeného kódování rozhovoru