

**Jihočeská universita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta**

ADHD a přístup k dětem s ADHD v mateřských a základních školách

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Doc. PhDr. Helena Zášková, CSc.

Autor práce:

Iva Šimková

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „ ADHD a přístup k dětem s ADHD v mateřských a základních školách“ vypracovala samostatně a použila pramenů, které cituji a uvádím v přiložené bibliografii.

V Českých Budějovicích 11.května 2007

Iva Šimková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Doc. PhDr. Heleně Záškové, CSc. za její čas a ochotu mi pomáhat při zpracovávání daného tématu. Dík patří i všem ostatním, kteří mi s mou prací pomáhali a podporovali mě.

How teachers from pre-schools and primary schools treat children with ADHD syndrome

ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) syndrome is psychological disorder that has three main symptoms : impulsivness, hyperactivity and inattetion. Because of these three symptoms, children with ADHD have often serious problems at school. Even if they try their best to have good marks they usually dont, because of their inability to concentrate. Because of the symptoms of the condition, they are usually not well behaved compare to thier classmates. Thats why ADHD syndrome can often cause conflicts between students and teachers and between children and their parents too.

Nowadays ADHD affects around 3-5% of children .This means that every teacher will most likely come in to contact with ADHD at some point in their career. With this in mind, are teachers really well informed about ADHD? Do they really treat children with psychical disorders appropriatly?

Children with ADHD usually dont like school because they are never successful and good as their peers. Although they dont like studying they still have thier favourite teachers . But which characteristics should an ideal teacher have when working with these children? Which characteristics would these children best relate to? This is obviously a huge subject to look at, we could examine a million different teaching approaches, but for my diploma work I have decided to consider the five which are for me the most important ones – extraversion, agreebleness, emotional stability, openness to experience and ability to resist stress.

For my research i used two anonymous questionnaires - Big Five Test and Sense of Coherence Test. Next method wastest with only five question that examines a teacher's knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In addition to these, I also did interviews with children to find out which teachers they prefer to be taught by.

As a teacher it can be challenging to have children with ADHD in your class. It needs a large amout of patience, because you wont see the results of your work for very

long time. But if teachers and parents work together in supporting child sufferers of ADHD, and help to create a positive learning environment, they can make a difference and turn education into an enjoyable experience. By providing help with things that maybe easier for the rest of the class, and by promoting social activity between ADHD sufferers and their peers, teachers can create an enviroment that better for everyone.

OBSAH:

Úvod.....	6
1. Současný stav.....	8
<i>1.1. Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou</i>	
1.1.1. O pojmu ADHD.....	8
1.1.2. Příznaky ADHD.....	9
1.1.3. Výskyt ADHD.....	9
1.1.4. Příčiny ADHD.....	10
1.1.5. Určení diagnózy.....	11
1.1.6. Léčba.....	12
<i>1.2. Děti s ADHD a škola.....</i>	<i>13</i>
1.2.1. Jaký vliv má škola na sebepojetí dítěte.....	13
1.2.2. Osobnost učitele.....	15
1.2.3. Učitel a stres.....	17
1.2.4. Vliv osobnosti učitele na vulnerabilní vlastnost dítěte.....	18
1.2.5. Sociální klima třídy.....	19
1.2.6. Problematika hodnocení žáků.....	20
1.2.7. Jak by měl vypadat přístup školy k dětem s ADHD.....	22
<i>1.3. Prosociální chování.....</i>	<i>23</i>
<i>1.4. Proč vlastně pomáháme.....</i>	<i>24</i>
1.4.1. Typy přístupů vysvětlující prosociální chování.....	24
1.4.2. Teorie sociální výměny.....	25
1.4.3. Sociální normy.....	25
1.4.4. Empatie.....	26
<i>1.5. Kdy pomáháme.....</i>	<i>28</i>
1.5.1. Tzv. efekt přihlížejících.....	28

1.5.2. Osobnostní vlivy.....	29
1.6. Komu pomáháme.....	30
1.7. Důsledky přijetí pomoci	30
1.7.1. Komu dělá problémy přijímat pomoc	30
1.7.2. Přijímání a poskytování pomoci ve škole.....	31
2. Cíle práce a hypotézy.....	33
2.1. Cíl práce	33
2.2. Hypotézy.....	33
2. Metodika	34
3.1. Použité metody.....	34
3.2. Charakteristika zkoumaného souboru	34
4. Výsledky	36
5. Interpretace získaných výsledků a jejich diskuse.....	50
6. Závěr	57
7. Seznam použitých zdrojů	58
8. Klíčová slova.....	61
9. Přílohy	

Ke zvolení tématu „Přístup k dětem s ADHD v mateřských a základních školách“ mě inspirovalo hned několik faktorů. V první řadě to byla praxe v pedagogicko-psychologické poradně v Děčíně, v druhé dítě mé přítelkyně, které tímto syndromem trpí a v neposlední řadě má matka, která je učitelkou a s dětmi s poruchou pozornosti spojené s hyperaktivitou se setkává denně.

Syndrom poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou se dnes téměř v každé literatuře označuje jako tzv. ADHD syndrom (z anglického „Attention deficit hyperactivity disorder“). Děti, kteří trpí touto psychickou poruchou bývají impulzivní, nepozorní a hyperaktivní. Právě kvůli těmto třem základním příznakům mají téměř bez výjimky problémy s chováním a učením už od mateřských škol. I přes to, že inteligence těchto dětí bývá nenarušena, nosí kvůli své omezené schopnosti se koncentrovat špatné známky a kvůli přemíře energie poznámky za špatné chování.

Vzhledem k tomu, že syndromem ADHD trpí v dnešní době asi 3-5% dětské populace, je jisté, že s dítětem s touto poruchou se setká každý učitel. Právě osobnost učitele je pak jedním z důležitých faktorů, které ovlivní to, zda se dítě s tímto syndromem něco naučí, zda ho bude škola bavit a jestli se mu v ní bude líbit a bude na ni mít pěkné vzpomínky.

V mé bakalářské práci bych se proto ráda zaměřila nejen na to, jaké jsou znalosti pedagogů v mateřských a základních školách o poruše ADHD, ale hlavně na to, jaké psychické rysy u svých učitelů, nejen děti s ADHD preferují. Jinými slovy řečeno, jaké vlastnosti ovlivňují to, zda je učitel u svých dětí oblíben nebo neoblíben, zda je úspěšný či neúspěšný pedagog. Vzhledem k téměř nekonečnému množství povahových rysů, které by bylo možno zkoumat, je má práce zaměřena především na problematiku prosociálního chování (tj. chování ve prospěch druhého, aniž by aktér tohoto chování požadoval odměnu), přívětivosti, extroverze, svědomitosti, otevřenosti vůči zkušenosti, neuroticismu a schopnosti odolávat zátěži.

I přes to, že práce s dětmi se syndromem ADHD nebývá snadná a vyžaduje velkou dávku trpělivosti a ochoty pomáhat ze strany učitelů (kteří za svou práci nebývají ani

kvalitně ohodnoceni a ještě jsou častým terčem kritiky), měli bychom si pro děti zdravé i trpící různými poruchami učení a chování přát pedagogy , kteří chtějí, aby jejich žáci byli ve škole rádi.

1. Současný stav

1.1. Co znamená zkratka ADHD?

1.1.1. O pojmu „ADHD“

Dnešní aktuální název „Attention deficit hyperactivity disorder“ se překládá jako porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Jak už sám název napovídá, jedná se o poruchu psychickou, přičemž diagnóza ADHD říká, že na pozadí této poruchy stojí pouze příčina biologická. ADHD tedy není rozhodně zapříčiněna sociálním prostředím, není vinou rodičů ani školy. V minulosti se porucha ADHD a její symptomy nazývaly mnoha různými termíny. Některé z těchto termínů spíše zdůrazňovaly dominantní příznaky (např. hyperkinetický syndrom). Jiné názvy se spíše soustředily na funkce, které příznaky ADHD vyvolávají (např. lehká mozková dysfunkce, percepčně-motorická porucha). A konečně některé názvy zdůrazňovaly primární příčiny poruch (např. hypoxidóza centrálního nervového systému). (24)

Je možné si položit otázku, zda opravdu činíme správně, když se pokoušíme tak detailně rozlišovat mezi diagnostickými kategoriemi a pro každý typ obtíží najít označení. Důležité ale není ani tak to, jak potíže pojmenujeme, ale především to, co z toho pro dítě následně vyplyne. Měli bychom počítat s tím, že hyperaktivní děti s poruchou pozornosti už stejně bývají nějakým způsobem „označkovány“, a to i těmi, s nimiž bydlí, kdo jsou pro ně důležití a na jejichž mínění jim především záleží. Často proto slýchávají slova typu : „hlupák, lajdák, lenoch, nevděčník, provokatér...“(12)

Náležitě označení by proto mělo pramenit z podrobného poznání a pochopení problému. To pak odstraní nejasnosti, nejrůznější nedorozumění a laické mýty a pomůže nám problém konkrétně pojmenovat a následně najít způsob, jak jej zdolat. Toto konkrétní pojmenování problému následně pomáhá rodičům , pedagogům i dětem zbavit se zbytečných pocitů viny. Mělo by také dítě vysvobodit od zbytečných trestů a otevřít mu i jeho blízkým výhled do lepší budoucnosti a dodat jim energii a naději. Toto označení

problému pravým jménem dále usnadní smysluplnou, cílenou a na realitě založenou nápravu. Poznání problému, jeho pojmenování a řešení od sebe nelze oddělovat. Tvoří jeden společný a dlouhodobý proces a nebyla by bez nich možná kvalitní pomoc.(27)

1.1.2. Příznaky ADHD

Obecně lze říci že ADHD se projevuje především, jak už sám název napovídá, třemi hlavními příznaky :

- impulzivitou
- hyperaktivitou
- nepozorností.

Právě impulzivita a hyperaktivita většinou způsobují nejvýraznější potíže, protože v jejich důsledku se tyto děti výrazně liší od svých vrstevníků. Ve škole se to pak konkrétně projeví především tím, že se dítě nechá velmi snadno rozptýlit vnějšími podněty, nevydrží sedět na jednom místě, padá ze židle a ruší ostatní spolužáky. Domů pak může nosit časté poznámky o nevhodném chování. Příznak poruchy pozornosti sice není na první pohled ve školní třídě tolik patrný, ale ADHD dětem a paní učitelkám dovede způsobit také nemalé problémy. Dítě se nedokáže koncentrovat, proto je pro něj učení velmi náročné a často v této oblasti selhává a dostává špatné známky. Tyto děti tedy ve škole podávají spíše podprůměrné výkony i přes to, že jejich intelekt není narušen. Mezi dalšími příznaky se potom může objevit například agresivita, nebo nízké sebevědomí, které pramení právě ze zvýše zmíněných poznámek a špatných známek. (30)

Přitom však dosavadní výzkumná šetření dokládají a denní poradenská praxe to potvrzuje, že rodiče, učitelé i nezávislí pozorovatelé hodnotí tyto děti jako učenlivé a obětavé "dobráky", bezelstné, upřímné, "se srdcem na dlani", navíc se smyslem pro humor, se schopností rozdělit se o první poslední a s touhou po přátelství . (13)

1.1.3. Výskyt ADHD

Odhaduje se, že ADHD se vyskytuje asi u 3-5% školních dětí, výzkumy se ale dost

liší. Záleží na lokalitě, ve které by výzkum prováděn, na typu školy a dalších okolnostech. Výzkumy ale jasně vypovídají o tom, že častější je výskyt této poruchy u chlapců než u dívek. Zde je ovšem nutné brát zřetel na to, že chlapce lze lépe podchytit, neboť jsou pohyblivější, živější a mají větší sklon k hrubosti. Podle výzkumu profesora E.Taylora navštěvují chlapci ambulance, které se zabývají ADHD, v porovnání s děvčaty častěji, a to v poměru 2,5 : 1. Je ovšem zajímavé, že australská studia na rozdíl od britských uvádějí mnohem vyšší poměr chlapců (10:1). (22)

1.1.4. Příčiny ADHD

Možnými příčinami ADHD mohou být:

- Fyziologické/biologické - mnoho lékařů popisuje ADHD jako neurologickou poruchu postihující tu oblast mozku, která řídí zpracování impulsů a podílí se na třídění smyslových vjemů a také na schopnosti koncentrace.
- Genetické - dnes již na základě nejrůznějších výzkumů víme, že se tato porucha často objevuje v rodinách opakovaně.
- Otrava olovem – i přes to, že v dnešní době už je poměrně vzácná, se o ní stále mluví v souvislosti s poruchou pozornosti. Tyto otravy totiž způsobují vážnou encefalitidu, a u dětí, které jsou uzdraveny, pak mohou přetrvávat právě symptomy ADHD.
- Jídelníček dítěte - na toto téma se dnes velmi vášnivě diskutuje. Je možné, aby na ADHD mělo vliv to, co dítě jí? Někteří odborníci tvrdí, že různá potravinářská aditiva mohou způsobovat hyperaktivitu (především potom žlutá potravinářská barviva). Byly už dokonce navrženy i speciální diety, které by měly dětem s ADHD pomoci (např. Feigoldova dieta). Někdy se dětem dávají tzv. vylučovací diety. Jedná se o stravu, ze které se vyloučí vše, co by mohlo symptomy způsobovat. To ale často končí u toho, že dítě má velmi plochý a nudný jídelníček, což není ani zdravé ani výživné. Ukazuje se, že i přes to, že aditiva zřejmě mají malý vliv na ADHD, jejich odstranění z jídelníčku dítěte ADHD nevyлéčí ani

významně neovlivní.

- Psycho-sociální – Stále poměrně velké procento laické veřejnosti se domnívá, že tato porucha je způsobena špatnou výchovou, což je samozřejmě nesprávné. (14)

1.1.5. Určení diagnózy

ADHD patří mezi tzv. spektrální poruchy, což znamená, že se u různých lidí vyskytuje v různých stupních závažnosti. Pro odborníky proto není lehkou záležitostí rozpoznat mírnou poruchu ADHD od hyperaktivních „normálních“ dětí. Proto je určení diagnózy poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou dosti obtížné. Pomoc i vyšetření těchto dětí musí být proto především komplexní už proto, že symptomů je velké množství, u každého dítěte se vyskytují v různých kombinacích a navíc se některé příznaky vyskytují i u jiných poruch. Vyšetření je o to těžší, že na odhalení ADHD neexistuje žádný psychologický test.

Aby se u dětí, u kterých mají rodiče či učitelé podezření na ADHD, dala stanovit přesná diagnóza, je nutné vyšetření kvalifikovaného odborníka. Diagnózou ADHD by se měl zabývat dětský psychiatr, pediatr a psycholog.

Do celkového vyšetření této poruchy se zařazuje pečlivé posouzení symptomů zdravotních, psychologických, studijních, ale i zdravotní, školní a rodinná anamnéza. Tyto informace se shromažďují především z lékařských zpráv a rozhovorů vedených s dětmi, jejich rodiči, ale i učiteli. (21)

Zdravotní anamnéza : Zde je nezbytně nutné zvážit přítomnost rizikových faktorů, které by dítě mohly k ADHD predisponovat. K těm pak patří hlavně problematické těhotenství a porod, intoxikace matky alkoholem či drogami během těhotenství, špatný zdravotní stav, příliš nízký věk matky apod. Dále lékaři vyšetřují hlavně dítě, zajímají se, zda neprodělalo nějaké úrazy, operace či chronická onemocnění jako je epilepsie, astma či srdeční vady. Lékař zkoumá i léky, které dítě trvale bere a ptá se na alergie. Vyšetří zrak a sluch dítěte .

Školní anamnéza: Jak zde bylo už několikrát zmíněno, ADHD se jako porucha

projeví hlavně ve škole. Proto je naprosto nezbytné, aby se lékař dozvěděl o tom, jak se dítě ve škole chová, jaké má známky, jak vychází s paní učitelkou a ostatními spolužáky. Lékař může kontaktovat přímo školu a vyžádat si na dítě písemný posudek (příloha č. 2). Pokud se diagnóza potvrdí, může naopak lékař (ale pouze se souhlasem rodičů) zpětně školu informovat o zdravotním stavu dítěte, popřípadě i doporučit, jak s takovým chlapcem či dívkou správně pracovat.

Rodinná anamnéza: Lékař především potřebuje zjistit, zda se ADHD v rodině vyskytovala už v minulosti. Dále by měl zkoumat rodinnou sociální situaci, především by měl klást důraz na skutečnosti jako je : bydlení (kde bydlí, jak vypadá byt, zda má dítě svůj pokoj...), zaměstnání rodičů a to kolik volného času tráví s dítětem, kontakt s ostatními rodinnými příslušníky, jakékoliv napětí v rodině, které by mohly mít na dítě vliv (finanční problémy, hádky, rozvod...)(22)

Pokud byla tedy u dítěte konečně diagnostikována ADHD, je možné dítěti, rodině i škole pomáhat různými způsoby. Nejeefektivnější pak bývá komplexní péče, která zahrnuje:

- spolupráci rodiny a školy s pedagogicko-psychologickou poradnou či jinými zařízeními, které se této problematice věnují
- rodinnou terapii nebo individuální terapii během které se dítě naučí technikám které mu pomohou řešit problémy
- nácvik sociálních dovedností (u nás toto zatím neobvyklá metoda, např.v USA bývá součástí dramatické nebo etické výchovy)
- zvláštní opatření ze strany školy (úprava učebního prostředí, výchovná opatření, úpravy v hodnocení...)
- umožnění časté a dostatečné tělesné aktivity (doporučují se bojová umění jako karate, kde se dítě naučí i relaxačním technikám a zlepšují schopnost dítěte se na něco soustředit, dále pak běh, plavání a jiné)
- spolupráce s psychiatrií pokud je to nezbytné (hlavně z hlediska farmakoterapie)
- vzdělání rodičů, jejich snaha dozvědět se o ADHD co nejvíce informací a efektivně pak svému dítěti pomáhat (13)

1.1.6. Léčba

Dnes už existuje celá řada nejrůznějších léčebných postupů, které pomáhají lidem s ADHD, i když náprava bývá velmi složitá.

Psychoterapie :

- **Pedagogicko- psychologické poradny :** V České Republice není stále ještě obvyklou záležitostí mít rodinného psychologa. Dětem s ADHD se proto obvykle snaží pomoci hlavně psychologové a speciální pedagogové v pedagogicko-psychologických poradnách, který by dítě mělo s rodiči pravidelně navštěvovat.
- **Rodinná terapie,** která bývá pro poruchy učení a chování obzvláště vhodná, jelikož se do ní zapojí nejen dítě, ale i jeho rodina a je pak možné se na problém podívat z mnoha úhlů. Správný rodinný terapeut by měl zaujmout neutrální postoj , neměl by nikomu stranit, snažit se vyslechnout všechny členy rodiny a pak navrhnout určitá pravidla, která pomohou problém řešit.
- **Zájmové a rodičovské organizace** jako např. střediska výchovné péče. Jejich pomoc se vyhledává až tehdy, pokud všechny ostatní možnosti selhávají a došlo-li k závažným výchovným či sociálním problémům. Tyto centra nabízejí jak ambulantní psychoterapeutickou léčku, tak některé z nich mají i lůžková oddělení, kam je možné děti na dobu obvykle šesti týdnů ubytovat. (30)
- **Arteterapie (26)**

Farmakoterapie : Jakmile je stanovena diagnóza, může lékař dítěti předepsat léky.

1.2. Děti s ADHD a škola

1.2.1. Jaký vliv má škola na sebepojetí dítěte

Jak už zde bylo zmíněno, děti s ADHD mají pro svou impulzivitu, hyperaktivitu a nepozornost téměř bez výjimky problémy ve škole. Kvůli těmto příznakům pak dostávají špatné známky a nosí poznámky. Rodiče i učitelé je často kárají, zlobí se na ně a v důsledku toho se pak mohou rozvinout i jiné poruchy nebo nápadnosti v chování. Takové

děti pak začínají vzdorovat, zlobí „na truc“, stávají se agresivními a v neposlední řadě může být narušeno i jejich sebevědomí.

Na tento problém poukazuje i E. Erikson který říká, že školní věk, je charakterizovaný jako tzv. „stádium snaživé píle“. V tomto období si dítě právě osvojuje vztah k práci. Zároveň je novým citem tohoto období pocit méněcennosti, kterým dítě reaguje na nezdar a který ho zároveň motivuje k vyšším výkonům. Dlouhodobé neúspěchy ale mohou vést k tomu, že pocit méněcennosti převáží, dítě rezignuje a stává se outsiderem, ztratí naději a složku životní perspektivy. Děti s poruchami učení a chování mají potom větší šanci, že budou mít se sebepojetím problémy. (25)

Sebepojetí (autokoncepce) a od něho také odvozující se sebeřízení (autoregulace), patří mezi základní témata vztahu jedince k sobě samému. Skládá se z určitých komponent, které spolu úzce souvisí a jedna přechází ve druhou. Tyto komponenty tvoří sebepoznání, sebecit a sebehodnocení.

Sebepoznání se týká poznatků o svých vlastnostech, schopnostech a předpokladech dosáhnout v určité situaci lepšího či horšího výkonu, poznatků o své vybavenosti pro zodpovědné převzetí určitých povinností a závazků atd.

Sebecit zahrnuje pocity, které má jedinec ze sebe sama, a citů, které k sobě samotnému chová, viz. např. pocit roztrpčenosti, hanby či zklamání ze sebe sama a svého chování, nebo naopak pocit sebeobdivu a hrdosti. Důležité jsou city sebejistoty, sebedůvěry a sebeúcty, které jedinec chce prožívat a trpí, když nemůže.

Sebehodnocení se týká názorů a soudů o sobě samotném na pozadí určitého ideálu, na základě porovnání s druhými osobami, anebo vzhledem k určité normě.

Toto vše jen podtrhuje závažnost tvrzení, že uchování si vlastního já je pro děti a mládež často klíčovou potřebou. Proto musí každý pedagog s maximální opatrností předcházet situacím, kdy je žák určitými okolnostmi (školními neúspěchy) dlouhodobě dováděn k pocitu vlastní omezenosti a méněcennosti, kdy ztrácí nutnou míru sebejistoty a sebedůvěry. Pozitivně vyjádřeno, v souvislosti s využíváním a vytvářením vnitřních podmínek úspěšného učení žáků, je třeba všestranně v nich podporovat rozvoj učební

kompetence, která posiluje jejich sebehodnocení. Učební kompetence se skládá ze dvou základních složek:

- soubor vědomostí a dovedností potřebných ke zvládnutí požadavku, vyřešení úkolu apod.
- sebedůvěra a sebejistota dovolující žákovi bez zábran a rozporů uplatňovat své dovednosti, schopnosti, vědomosti a další předpoklady. (6)

1.2.2. Osobnost učitele

Chce-li učitel opravdu porozumět svým žákům a jejich chování, musí brát v úvahu nejen děti samotné, ale i všemožné vlivy, které na jeho studenty působí. Tím největším a nejdůležitějším je potom bez pochyby sám pedagog. (18)

Nejprve je třeba ale osvětlit, co to vůbec znamená pojem osobnost. Osobnost je možné definovat jako relativně stabilní systém vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který ovlivňuje prožívání, uvažování a chování jedince. Každá osobnost je potom jedinečná a originální. (4)

Každá osobnost má svou strukturu. Obecně lze říci, že pojem struktura vždy vyjadřuje určitou vnitřní stavbu. Pojem struktura osobnosti vyjadřuje tedy její vnitřní upřádání jistých elementů. Těmito elementy potom rozumíme psychické vlastnosti člověka, jeho rysy. (11)

Rys osobnosti je psychická vlastnost, která se projevuje v jednání, chování a prožívání. Rys osobnosti je vždy typický pro určitého jedince a tím ho odlišuje od ostatních. Rysy mohou být vrozené, ale i naučené (výchova, společenské prostředí). V literatuře bychom našli tisíce různých označení pro psychické vlastností. Je tomu proto také kvůli tomu, že pro jednu konkrétní vlastnost existuje mnoho různých označení, např. společenský, družný, hovorný apod. V psychologii zatím nepanuje absolutní shoda v tom, které vlastnosti jsou stěžejní a které se považují za hlavní. Výběr rysů osobnosti bývá spojen s dotazníkem, který zkoumá právě ty rysy, které zkoumat potřebujeme a chceme. Často se užívá H.Eysenckovy dvojice rysů : extroverze a introverze, stabilita a labilita.

(28)

V druhé polovině dvacátého století došli psychologové P.T.Costa a R.R.McRae k pouze pěti základním faktorům osobnosti. Pro ty se dnes užívá termínu – „velká pětka“ (z angličtiny – big five). Jsou jimi:

- Neuroticismus (labilita) – lidé, kterým vyjde vysoké skóre u této položky mají sklony k obavám, hněvu, nepřátelství a zatrpklosti. Emočně reagují na věci, na které průměrná populace nereaguje. Nechají se lehce vyvézt z míry, často trpí pocity studu, rozpaků a trapnosti. Pokud se ocitnou ve stresové situaci mají tendence panikařit. Déle mívají sklony oddávat se pokušením jako je alkohol, drogy či třeba nákupy. Naopak lidé s nízkým skóre pro neuroticismus jsou emočně stabilní, klidní, vyrovnaní, duchapřítomní, sebejistí a odolní.
- Extroverze - tyto lidé milují společnost a mají zvýšenou potřebu se obklopovat lidmi, mají radost z kontaktu. Často také bývají plni energie, jsou aktivní a žijí v rychlém tempu. Rádi vyhledávají vzrušující podněty a zážitky. Bývají to životní optimisté plni pozitivních pocitů. Opakem je pak introverze. Člověk introvertní je málomluvný, tichý, samotářský, plachý a nesmělý.
- Otevřenost ke zkušenosti – lidé otevření ke zkušenosti jsou lidé zvědaví s touhou po poznání. Mívají velmi bohatou fantazii a představivost, smysl pro krásu a zvýšené estetické cítění. Nemají rádi stereotyp, rádi se pouštějí do nových činností. Jsou otevření i nekonvenčním myšlenkám, ale také rádi ověřují zda platí obecně uznávané společenské hodnoty. Lidé s nízkým skóre pro otevřenost zkušenosti naopak po věděni a nových činnostech netouží, bývají spíše neučení a omezení.
- Přívětivost – lidé přívětiví jsou velmi přátelští, ohleduplní, štedří a ochotní. Raději spolupracují než soutěží s druhými. Mají rádi čestnost a upřímnost a podle toho i jednájí. K okolí se chovají velmi pokorně a skromně. Bývají velmi starostliví a soucitní. Jsou empatictí a altruističtí. Lidé s nízkým skóre v této položce bývají naopak panovační, útoční, agresivní až despotičtí.
- Svědomitost - tyto lidé jsou vždy velmi dobře připravení a ochotni efektivně řešit

zadané úkoly. Bývají velice spolehliví a disciplinovaní. Při řešení úkolů postupují vždy organizovaně a metodicky. Rádi plní i úkoly náročnější, u kterých se prokáže jejich cílevědomost a rozvážnost v promýšlení věcí dopředu. Člověk, který je nesevědomitý je naopak při plnění úkolu dost chaotický a nestabilní.(10)

Jaký by vlastně tedy měl být „ideální“ učitel? Jaké by měl mít psychické rysy? Podle D.G. Ryana a jeho posuzovací stupnice vlastností učitele (Teaching Characteristics Rating Scale) by úspěšný učitel měl být vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený. Všechny výše uvedené vlastnosti jsou jistě pro učitele a následně jeho studenty přínosem, je nutné ale brát v potaz také věk dětí, předmět, který daný učitel vyučuje apod. Děti z druhého stupně či dokonce ze středních škol budou určitě lépe schopné přizpůsobit se ve vztazích s dospělými než děti mladší.

Zdá se proto, že citová stabilita pedagoga je důležitější veličinou pro to stát se úspěšným a oblíbeným učitelem. Citová stabilita znamená to, že učitel je sám vyrovnanou a vyzrálou osobností a chováním dětí, které má na starost se nenechá vyvézt lehce z míry. Děti umějí být ke svým učitelům velmi bezohlední a pokud dá učitel dětem najevo svou labilitu, situace ve třídě se většinou ještě zhorší. Učitel by proto měl být schopen vyrovnat se s problémy ve třídě klidně a vyrovnaně. (9)

1.2.3. Učitel a stres

Lidský stres je definován mnoho různými způsoby, avšak v podstatě jde o zvýšený nárok na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla. Z toho vymezení potom vyplývá, že

- stres sám o sobě není ani špatný ani dobrý
- jeho charakter je ovlivněn intenzitou stresoru a velikostí naší psycho-fyzické odolnosti (2)

Právě proto jsou pak pro nás některé stresory pouze vzrušujícími výzvami a jiné naopak ničivými tlaky. Někteří lidé odolávají stresorům lehce, jiní jim snadno podléhají. Je-li však stres příliš silný a trvá příliš dlouhou dobu, dochází obvykle k zhroucení tohoto zvládnání. Proces adaptace probíhá ve třech stádiích, které byly popsány H. Selyem :

1. Poplachová reakce, která je následovaná nejprve otřesem a sníženou odolností, dále se potom mobilizují obranné mechanismy.
2. Stádium odporu, které se vyznačuje adaptací.
3. Stádium celkového vyčerpání, následované kolapsem adaptace a fyzickým nebo psychickým zhroucením.

Pokud je stresová situace mírná nebo pokud má jedinec vysokou míru odolnosti vůči němu, nemusí ke třetímu stádiu vůbec dojít. (16)

Učitelství je svou povahou stresovým zaměstnáním. Pro učitele není lehké udržet kázeň ve třídě, obzvláště, pokud pár žáků v ní trpí poruchami chování nebo učení. Na učitele jsou taky kladeny nároky od dětí, rodičů, kolegů a řídicích pracovníků. Dále nemají přesně vymezený svůj čas práce. I svůj volný čas často tráví opravami prací a přípravou na další den. Nemají dostatek času a příležitostí se dozdělovat, i přes to ale musí udržet krok s novými postupy a osnovami. Nezřídka také bývají vystaveni kritice jak od dětí a rodičů, tak i od ředitelů či inspektorů. Zajisté na ně působí i selhávání jejich žáků a možná nejvíce na ně doléhá jejich vlastní smysl pro profesionální úroveň a frustrace z pocitu, že ji nedosahují tak, jak by si přáli.(18)

1.2.4. Vliv osobnosti učitele na vulnerabilní vlastnosti dětí

I přes to, že pro učitele není práce s ADHD žáky snadná, je potřeba si uvědomit, že to nejsou jen oni, kdo se kvůli této poruše dostávají ve škole do zvláštního prostředí. I tyto děti žijí kvůli hyperaktivitě a poruše pozornosti ve ztížených podmínkách. Pokud mají učitelé opravdu chuť pomáhat dětem i sobě, měli by upravit pracovní podmínky tak, aby se dítě mohlo věnovat své práci naplno. Podmínky zvláštní a neobvyklé pak zvolna měnit na podmínky podobající se normálu, aby si dítě mohlo zvykat, až se mu podaří aspoň přijatelně se jim přizpůsobit.

V této souvislosti je vhodné zmínit názory sociálních psychologů. Totiž, že sociální klima třídy a učitel sám o sobě, mají významný vliv na tzv. vulnerabilní vlastnosti. Vulnerabilní vlastnosti jsou takové vlastnosti, které jedince v sociálním prostředí činí

zranitelným. Jsou opakem vlastností resilientních, které naopak dítě zvýhodňují. Vulnerabilní vlastnosti ovšem mohou při správném socializačním přístupu svou vulnerabilitu výrazně oslabovat či dokonce úplně ztráct. V tom případě pak mluvíme o pozitivním vlivu podporujícího prostředí. Dnes je obvykle zastáván názor, že negativní vývoj není jen výsledkem vulnerabilní vlastnosti, ale i tím, že se tato vlastnost zkombinuje s vlivem nevládného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Správný pedagog by měl být proto velice flexibilní a netrvat vždy jen na zaběhlých postupech. Neměl by se bát systém vyučování oživit, zpestřit a hlavně přizpůsobit pro jedince, kterým jeho styl příliš nevyhovuje. Učební metody, atmosféra třídy a v neposlední době právě přístup pedagoga, může ve výsledku proměnit vulnerabilní vlastnosti ve resilientní a naopak.(6)

1.2.5. Sociální klima třídy

Pro každou školní třídu je typické určité psycho-sociální klima. Toto klima vytvářejí jeho aktéři - žáci a učitelé. Toto klima pak může na děti a jejich učení působit kladně či záporně. Pokud pak působí pozitivně, znamená to, že se děti navzájem neruší, že je škola baví, nedochází zde k zesměšňování ani k šikaně. Žáci pak sami pocítují tuto podpůrnou atmosféru, vzájemně si pomáhají a spolupracují. Kladné klima třídy podporuje motivaci žáků, osobnostní rozvoj i učební výkon dětí a mělo by proto být v zájmu všech učitelů snažit se toto třídní klima promyšleně a adresně vylepšovat.(8)

Pozitivní klima třídy působí facilitačně – účinně napomáhá realizovat to, co si učitel vytkl za cíl svého snažení. Znamená to, že učitel během vyučování tvořivě podněcuje a využívá to, o co mají žáci zájem a s čím mají osobní zkušenosti. Vytváří příležitosti pro spolupráci a vzájemnou pomoc. (20)

Pozitivnímu klimatu ve třídě bezpochyby pomůže, když učitel umí projevit zájem o vzdělávací pokroky svých studentů a jejich osobnostní rozvoj. Když umí dát najevo, že mu nejsou lhostejní, ale že spoluprožívá jejich úspěchy i neúspěchy, jako by byly jeho vlastní. Zároveň musí své žáky umět přesvědčit, že je jeho zájem o ně upřímný, což se projeví v tom, že poradí, jak vyjít z krize, jak najít řešení. S tím také souvisí učitelova způsobilost

chápat potřebu svých studentů dosahovat úspěchů a dočkat se pozitivního ohlasu na jejich vynaložené úsilí. Tyto charakteristiky pedagoga platí obecně, ale významně nabývají na důležitosti, pokud učitel pracuje s dětmi, které mají snížené sebevědomí, s dětmi, které v učení často ne svou vinou selhávají a potřebují individuální přístup.(19)

Důležitou roli hraje pedagog i ve vztazích mezi jednotlivými žáky. Během vyučování by se měl snažit aktivně zapojit všechny děti a snažit se je naučit, jak spolupracovat, nejen soutěžit. Cíleně úkoly během výuky organizovat tak, aby je děti musely řešit ve dvojicích či skupinách. Napomáhat eliminovat posměšky, agrese a utlačování. Pozitivní atmosféře třídy pomáhá i to, že se děti navzájem (ale i s učitelem) poznají při aktivitách mimo školní učebnu. Doporučuje se tedy organizovat akce mimo školu. Tyto mimoškolní aktivity pomůžou zdravým dětem lépe poznat, že i děti, kteří ve výuce prospěchově nevynikají, umějí být týmoví hráči a mohou být velmi úspěšní zase v jiných oblastech. (3)

1.2.6. Problematika hodnocení žáků

Hodnocení, tedy pokud je správně pochopeno a uplatněno v praxi, plní pro školáka i jeho učitele významné funkce :

- Poskytuje zpětnou vazbu o průběhu a výsledcích učební činnosti a tím pak ovlivňuje průběh činností následných
- Napomáhá rozvíjet žákovo sebevědomí a pocity sebejistoty
- Zvyšuje motivaci
- Zvyšuje pravděpodobnost úspěchu (9)

Hodnocení žáků s sebou ale přináší spoustu pochybení a úskalí. Pedagogové, kteří učí na druhém stupni dokonce uvádějí, že hodnocení je jednou z nejtěžších pedagogických činností. Velké množství žáků pak zase říká, že hodnocení spojuje s nepříjemnými pocity, s pocity obav a nervozity. I rodiče velmi intenzivně prožívají, jaké známky jejich děti ze školy nosí. Od jejich výsledků pak odvozují své názory na školu, konkrétní učitele i své

dítě. Hodnocení také ovlivňuje představy žáků o jejich šancích uspět na dalších školách či v práci. Proto je nutné děti s ADHD i bez ní chránit před tísnivým pocitem, že nedosáhnou toho, po čem touží, protože pocit, že za nimi škola i blízcí „zabouchli dveře“, by mohl vést k jejich rezignaci.

Hodnocení žáků se stává zátěžovým mimo jiné taky proto, že k němu dochází příliš často. Z. Helus například uvádí, že během jednoho školního roku žák řeší asi 200 úkolů. Ani zátěžovost vysokého počtu hodnocení během školního roku není ale stejná pro všechny děti. Více samozřejmě opět trpí ti, co jsou hodnoceni hůře, než očekává jejich okolí, což je pro ADHD děti typické.

Na co by měl tedy učitel hlavně dbát při hodnocení žáků? Jak se nejlépe vyhnout úskalím, které s sebou hodnocení přináší? Z hlediska pedagogického je pak nutné dodržovat dvě zásady:

- Zásada vnitřního přijetí hodnocení – každý žák musí hodnocení pedagoga vnitřně přijmout. Jen takové hodnocení, které nevyvolává pocity méněcennosti a opakovaného zklamání, ale naopak odhaluje příčiny neúspěchu a snaží se motivovat a pomoci cíle dosáhnout, může být dítětem vnitřně přijato.
- Zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení – to že žáka zhodnotí jeho učitel, je už vlastně jakýsi počátek k sebehodnocení. Podle hodnocení začíná žák uvážlivě hodnotit sebe a tím pak přebírá větší zodpovědnost za svou práci a její výsledky.(6)

Hodnocení můžeme rozdělit na tři základní typy : sociálně- srovnávací, kritériální a individuální. Sociálně- srovnávací typ vede k tomu, že si žáci mezi sebou ujasňují, kdo je lepší a kdo horší. Vede to k soutěživému klimatu ve třídě a udává se, že právě tento typ nejčastěji vede k tomu, že se žáci utvrzují ve své nedostatečnosti. Kritériální typ klade důraz na postačující úroveň výkonu. Úkolem je tedy prokázat zvládnutí učiva. Tento typ sice navozuje přátelskou atmosféru ve třídě, někteří žáci při něm ale nevytvoří maximální úsilí, protože vědí, že k úspěchu není potřeba vynikající výsledek. Individuální typ hodnocení

vychází ze srovnání aktuálního výsledku a výsledku předešlého. Klade důraz na zlepšování. Jedinec je v tomto případě orientován sám na sebe. Každý typ hodnocení má jistě svá pozitiva i negativa. Je tedy na učiteli aby zvážil, který typ použít pro konkrétní úkol a konkrétního žáka. (20)

1.2.7. Jak by měl vypadat přístup školy k dětem s ADHD

Učitelům by mělo být jasné, že kárání, křik, tresty a posměšky na tyto děti se syndromem ADHD neplatí, protože náprava jejich chování není jen otázkou dobré vůle. V mnohé literatuře dnes najdeme seznamy pouček pro učitele, jak správně s ADHD dětmi jednat, jak vést vyučování, co zařadit a čemu se naopak vyhnout. K obecným pravidlům potom patří:

- trpělivost a víra v lepší budoucnost
- chválit a oceňovat
- spolupracovat s rodinou
- zařadit neotřelé, zajímavé a zábavné učební metody
- nedopustit, aby se dítě cítilo méněcenné
- přizpůsobit dítěti pracovní prostředí (22)

Seznamy pouček a doporučení mohou být jakkoliv obsáhlé a dokonale vypracované, nejvíce ale stejně záleží na osobnosti pedagoga. Pro dítě s ADHD (i pro jeho rodiče) bychom si proto měli přát učitelé, kteří :

- uznávají existenci odlišných stylů učení a také je zohledňují
- se usilovně snaží vyjít vstříc potřebám všech svých žáků
- přijímají každé dítě takové jaké je a oceňují jeho jedinečnost
- navzájem spolupracují jako tým i kolegy i rodiči
- vynakládají čas u úsilí navíc, aby realizovali opatření a úpravy, které napomáhají uspět úplně každému dítěti.

Vychovávat a podporovat dítě s ADHD není lehké pro rodiče ani pro učitele. Je jisté, že

se jedná o "běh na dlouhou trať", ale ve většině případů to nakonec, při velké dávce trpělivosti, vede ke zdárnému konci, kde výsledkem je zdravé dítě, plně začleněné do společnosti. (13)

1.3. Prosociální chování

Sociální chování lze obecně rozdělit do dvou významných kategorií : antisociální a prosociální. Situací, ve kterých se můžeme s prosociálním chováním setkat, je velmi široké spektrum. Od úplně běžných, každodenních činností až po situace velmi vzácné a výjimečné. Příkladem může být něco tak obyčejného a samozřejmého jako je poskytnutí informace o hledaném místě, upozornění na vypadnutý předmět z kapsy apod. Může jít ale i o situace, které už potřebují větší dávku odbornosti a odvahy jako je pomoci fyzicky napadenému člověku i přes riziko vlastního ohrožení, či poskytnutí první pomoci zraněnému. Co je to ale vlastně prosociální chování, proč pomáháme jiným a za jakých okolností? (10)

Nejprve je potřeba si ujasnit pár základních pojmů a rozdíly mezi nimi – „pomoc“, „prosociální chování“, a „altruismus“. Všechny tyto termíny jsou často používány a leckdy nesprávně zaměněny.

- „Pomoc“ je neširší a nejobecnější pojem z těchto tří a zahrnuje všechny formy vzájemné lidské podpory
- Význam „prosociálního chování“ je užší a označuje činy, které jsou vykonané ve prospěch druhého, aniž by aktér za toto chování očekával odměnu. Další podmínkou potom je to, že příjemcem našeho prosociálního chování je osoba nikoliv organizace.
- Altruismus bývá většinou autorů označován jako pojem nejužší, tudíž jako jakási samostatná forma prosociálního chování. Někteří autoři ho ale úplně běžně používají s termínem prosociální chování synonymicky.

Pojmy lze dobře vysvětlit na jednoduchém příkladu. Pokud přijdeme do obchodu koupit nový počítač a prodavač je ochoten nám s výběrem pomoci a poradit, jedná se o

běžnou pomoc, která je vlastně jeho povinností a náplní práce. Pokud ovšem otec sedí s dcerou u počítače a snaží se jí pomoci pochopit, jak s počítačem zacházet a jak jednotlivé programy v něm používat, jedná se už o prosociální chování. Otec dceři pomáhá z dobré vůle, nečeká žádnou odměnu. Druhý příklad je také možné nazvat altruistickým chováním, zrovna v tomto případě, je rozdíl mezi těmito pojmy téměř mizivý. (1)

1.4. Proč vlastně pomáháme

1.4.1. Typy přístupů vysvětlující prosociální chování

Sociální psychologové si kladou otázku proč vlastně pomáháme, proč se sebeobětujeme, i přes to, že víme, že nám pomoc nepřinese žádný významný prospěch. Odpověď na tuto otázku není vůbec jednoduchá a je třeba ji založit na několika rovinách : biologické, individuální, interpersonální a rovině sociálních systémů.

- **Přístup biologický**

Tento přístup vysvětluje prosociální chování jako něco, co je nám geneticky předurčené, jako jakousi vrozenou tendenci.

- **Přístup individualistický**

Podobně jako přístup předchozí vysvětluje tento přístup prosociální chování jako tendenci pomáhat, už zde ale neplatí, že tato tendence byla podmíněna geneticky. Individualistický přístup vysvětluje toto chování jak tendenci, kterou získal jedinec v procesu sociálního učení. Kdy si vhodné chování jedinec osvojuje během socializace v rodině, ve škole, při čtení knih, sledování televize a podobně.

- **Přístup interpersonální**

Tento přístup vychází z toho, že lidé jsou na sobě závislí. Pro osoby, které jsou na sobě v dané chvíli závislé je výhodné realizovat tzv. prosociální transformace. To lze jednoduše vysvětlit tak, že jedinec nejedná ve svém zájmu, ale jedná neegoisticky a v zájmu osoby, na které je závislý a nebo se kterou spolupracuje.

- **Přístup zaměřený na sociální systémy**

Tento přístup se svou podstatou velmi podobá přístupu individualistickému. Liší se ale v tom, že na rozdíl od individualistického přístupu tento nezdůrazňuje, že vývoj osobnosti je výsledkem sociálního učení, ale že sociální chování je ovlivněno v první řadě faktory, které jsou zásadní pro určité sociální systémy. Příkladem jsou třeba kulturní normy, hodnoty a rituály.

Současní sociální psychologové se často shodují na tom, že prosociální chování je kombinací všech vyjmenovaných přístupů a opírají se o teorii sociální výměny, normy sociálního chování a empatii. (5)

1.4.2. Teorie sociální výměny

Tato teorie vychází z toho, že lidé si mezi sebou vyměňují nejen informace, sympatie či lásku, ale také pomoc. I přes to, že člověk se nechová prosociálně proto, že za své chování očekává odměnu, předpokládá řada autorů, že odměnou altruismu je příjemný pocit uspokojení, že jsem někomu pomohli. Jestliže ale prosociální chování opravu odměnu přináší, mělo by se stát stejně snadno naučitelné jako jiné formy chování. Před tím, než se odhodláme pomoci proto často nejprve zvážíme *náklady a zisky*.

1. náklady spojené s pomocí – čas, energie, hrozící nebezpečí
2. náklady při neposkytnutí pomoci – kritika od okolí, výčitky svědomí
3. zisk spojený s pomocí – pocit uspokojení, pochvala od okolí
4. zisk při neposkytnutí pomoci – prospěch z činnosti, kterou jsme vykonali na úkor poskytnutí pomoci (15)

1.4.3. Sociální normy

Někdy se můžeme setkat s chováním, které s sebou přináší obrovské sebeobětování, kdy vynaložené úsilí je maximální, kdežto odměna minimální a nebo vůbec žádná. Takové chování lze potom vysvětlit ryzím altruismem, či tím, že chování aktéra v dané chvíli je ovlivňováno společností a jejími normami. Jednoduše řečeno, člověk pomáhá, protože to od něj očekává jeho okolí. Vše souvisí se socializací během které si člověk osvojí, které

chování se pojí se společenským souhlasem a které naopak s nesouhlasem nebo i trestem. U mnohých lidí jsou pak sociální normy tak interiorizované, že se stávají součástí jejich motivační struktury.(29)

Ze sociálních norem jmenujme proto alespoň dvě, které významně prosociální chování ovlivňují:

- *Reciprocita*

Reciprocita je obecné pravidlo, které předpokládá, že bychom se k druhým měli chovat tak, jak si přejeme, aby se oni chovali k nám. Potřeba reciprocity se projevuje hlavně u lidí se zdravým sebevědomím a u lidí, kteří nejsou závislí na svém sociálním prostředí. Lidé s nízkým sebehodnocením se naopak často obávají pomoc přijmout, protože mají strach, že budou někomu něco dlužní.(7)

- *Sociální odpovědnost*

Jde o pravidlo, které předepisuje jedincům postarat se o toho, kdo je na nich závislí. Protikladem sociální odpovědnosti je pak soběstačnost. Při rozhodování zda pomoci či nikoliv však hraje roli i příčina, která dostala osobu do tíživé situace. Je-li příčinou vlastní nedbalost či lenost, pak ochota pomoci nebývá velká. Pokud se člověk ale dostal do nepříznivé situace kvůli živelné pohromě či nemoci, bývá ochota pomoci značně vysoká. (1)

1.4.5. Empatie

Empatie je jednoduše řečeno schopnost vcítit se do druhého. Prakticky to pak vypadá tak, že člověk dokáže naslouchat druhému a dokáže se na svět podívat jeho očima. Dokáže se vžít do jeho životní situace, do jeho problému, dokáže si představit, co cítí. Výsledkem empatie je pomoc a velice blízké prožívání situace s druhou osobou. Empatie je vlastně tak základem pro dobré lidské vztahy, protože nám umožňuje vcítit se do druhého, porozumět mu, pochopit ho i jeho pocity a následně pomoci. U toho, kdo je dostatečně empatický pak nastává to, že si sám navodí emociální stavy velmi podobné těm, které má ten, do kterého je vcítit. Tím jak osobu vyslechneme, poradíme a snížíme její negativně

prožívaný stav, cítíme, že se jí ulevuje a to pak ulevuje i nám. (17)

Takto se vlastně empatie stává také jednou z možných motivací k prosociálnímu chování. Není ale nutné, aby empatie vyvolala prosociální chování vždy. Mnoho lidí se například nesnese dívat na hrůzostrašné věci (ať už ve skutečnosti nebo i v televizi), protože to u nich vyvolává pocity bolesti, strachu a napětí. Naproti tomu ale trápení přítele či osoby jinak blízké navodí empatii téměř vždy a zároveň snahu pomoci mu, protože „nemůže vidět, jak se trápí“. Každý jedinec má různou schopnost vcítění se do druhých. Platí ale, že lidé s vysokou schopností empatie jsou více altruističtí. (23)

Prožívání tíživé situace někoho jiného vyvolává dvojí reakci :

- a) zaměřenou na odstranění vlastního nepříjemného stavu (egoistickou),
- b) zaměřenou na pomoc druhému (altruistickou).

V prvním případě se objevují například emocionální stavy úzkosti, znepokojení, zmatenosti, které vyvolávají egoisticky zaměřenou motivaci k odstranění vlastních nepříjemných pocitů. Jedinec se svými chováním (např. únikem z tíživé situace) snaží redukovat především svůj vlastní nepříjemný emocionální stav, což ale zároveň nevylučuje možnost poskytnout pomoc. Druhý případ je provázen pochopením a soucitem s druhou osobou, což vede k altruistické motivaci (směřující k redukci tíživého stavu druhého), a tudíž k prosociálnímu chování, jehož cílem je dosáhnout příjemného stavu druhé osoby. (7)

Téma empatie je více než důležité i ve školní třídě. Naslouchání a empatie je totiž jedním z předpokladů k utvoření vzájemné důvěry mezi žákem a jeho učitelem. Žáci mají obecně obvykle problém projevit své vnitřní pocity, které pak přímo nebo nepřímo ovlivňují jejich učení. Pokud učitel o žakových problémech neví, jen těžko může být adresný, těžko ho může pochopit a následně pomoci a být mu oporou. Naproti tomu učitel schopen empaticky naslouchat může žakovu výpověď usnadnit a tím mu být oporou v jeho učební úspěšnosti.

Žákům (s poruchami učení i bez nich) proto přejme pouze empatické učitele, kteří jim budou oporou, dokáží je vyslechnout, pochopí je a budou se snažit o to, aby byli ve škole úspěšní.(19)

1.5. Kdy pomáháme

1.5.1. Tzv. efekt přihlížejících

Termín efekt přihlížejících vzešel, z různých experimentů, na kterých pracovali B.Latané a J.M.Darley. Všechny jejich pokusy pak přinesly poznatek, že přítomnost dalších lidí snižuje pravděpodobnost poskytnutí pomoci. Vysvětluje se to třemi způsoby:

1. Je-li jedinec v situaci sám, cítí, že on jediný je za situaci zodpovědný. Nemá se na koho spolehnout a veškerá zodpovědnost leží pouze na něm.
2. Pokud je situace nejednoznačná, lidé nevědí, jak správně zareagovat a raději pozorují to, jak zareagují osoby v jejich okolí. Proto se ve skupině začne šířit pasivita a absence prosociálního chování. Tento proces pak nazýváme pluralistická ignorance.
3. Dalším důvodem může být vliv tzv. sociálního tlaku. Jde o stresující prožitek jedince, jehož chování pozoruje okolí. Pokud si jedinec není stoprocentně jistý tím, že opravdu dokáže druhému pomoci a je navíc sledován okolím, působí to na jeho potencionální prosociální chování jako inhibitor. Tím, že člověk váhá se zvyšuje pravděpodobnost toho, že nepomůže. Obává se totiž, že jeho pomoc nebude provedena tak, jak by měla a od okolí se dočká jen kritiky a ironických poznámek. To se označuje jako strach ze sociálního omylu. Jedinec uvažuje i nad tím, zda je opravdu kompetentní osobou, která má pomáhat. Zda jsou jeho znalosti a schopnosti dostatečné. Příkladem může být poskytnutí první pomoci, kdy se lidé nejprve shánějí po lékaři či sestře, protože se obávají, že jejich kompetence není dostačující. (29)

1.5.2. Osobnostní vlivy

Osobnostní proměnné ovlivňují prosociální chování zrovna tak jako proměnné situační. To se nejvíce projeví v dlouhodobých svazcích a u lidí, kteří poskytují svou pomoc profesionálně, tedy v oblasti služeb, zdravotnictví apod. O prosociální chování se

jedná tehdy, když jedinec poskytne pomoc či poradí nad rámec svých povinností. Jako jednoduchý příklad nám může posloužit právě učitel, který si hodinu připraví nejen jako strohý výklad, ale snaží se hodiny oživit, zpestřit popřípadě upravit pro děti, které mají poruchy učení a chování. (6)

Existují tedy opravdu některé osobnostní charakteristiky, které ovlivňují altruismus? Sociální psychologie se zaměřila na zkoumání toho, zda lze opravdu určit některé vlastnosti, které ovlivňují prosociální chování a také jakou úlohu mají emocionální stavy.

Problém osobnostních vlastností je velmi složitý a to vzhledem k několika skutečnostem :

- a) prosociální chování se objevuje ve velmi širokém spektru situací
- b) situace stejného typu se mohou lišit spoustou dalších podmínek
- c) podstatnou roli má kompetence
- d) prosociální chování ovlivňuje také aktuální psychický stav
- e) lidé se liší v poskytování pomoci i podle sociálního statusu

Na toto téma proběhlo všude ve světě už velké množství výzkumů a závěrem je, že se zatím nepodařilo obecně stanovit vlastnosti, které by byly předpokladem k prosociálnímu a altruistickému chování.

Velká pozornost se věnovala také prozkoumání vlivu emocionálního stavu na prosociální chování. Studie celkem jednoznačně prokazují, že ochota pomáhat druhým je pozitivně ovlivněna dobrou náladou. Lidé šťastní a pozitivně naladěni pomáhají více. Otázka dobré nálady jako činitele, který ovlivňuje prosociální chování platí jak pro děti tak pro dospělé. Děti, které jsou dobře naladěné proto rády pomáhají na dobročinných akcích a také jim nedělá problém rozdělit se s ostatními. (7)

1.6. Komu pomáháme

Při rozhodování o tom, zda pomoc poskytneme či ne, hraje jednu z rozhodujících rolí také to, komu má být pomoc poskytnuta. V tomto případě záleží hlavně na vztahu mezi obětí a pomáhajícím. Tento vztah pak může být velmi těsný a dlouhotrvající nebo čerstvě

vzniklý během zátěžové situace, do které se oběť a pomáhající společně dostali. Snaha pomáhat je vyšší tehdy, pokud nám na osobě záleží, pokud máme pocit, že jí něco dlužíme, či pokud jsme se vůči ní provinili a chceme svou vinu napravit. (29)

Dalším aspektem který hraje významnou roli při rozhodování pomáhajícího zda pomoci, je posouzení příčiny nesnází. Jedná se o to, zda se oběť dostala do problému svým vlastním přičiněním (zanedbáním povinnosti, leností...apod.) nebo pokud se tak stalo bez přímého přičinění oběti (např. živelnou pohroma, nemoc...). Ochota pomáhat je pak pochopitelně nižší u případů, kde se oběť dostala do problému svou vlastní vinou. (7)

Zvažování všech těchto aspektů vede k rozhodnutí, zda si někdo pomoc zaslouží a pokud ano, tak v jaké míře. Jen výjimečně je poskytnuta pomoc tomu, kdo nám ublížil (pomluvil nás, zranil, urazil atd.), kdo vůči nám jednal bezohledně se záměrem dosáhnout vlastního prospěchu.

Zajímavý je i pohled na poskytování pomoci vzhledem k pohlaví. Nejrůznější studie nám dokazují, že muži obecně raději pomáhají ženám, kdežto žena se obvykle zachovává stejně k oběma pohlavím. (29)

1.8. Důsledky přijetí pomoci

1.7.1. Komu dělá problém přijímat pomoc

Výše jsme se zaměřili na to, co vede pomáhajícího k tomu, aby pomáhal a kterým osobám pomůže přednostně.. Důležitý je ale i opačný úhel pohledu, zaměřený na to, jak se cítí ten, kterému je pomáháno. Obecně je předpokládáno, že pomoc je obětí vnímána pozitivně, nemusí to ale být vždycky pravda. I přes to, že pomocí byl problém vyřešen, subjektivní prožitek toho, komu byla pomoc poskytnuta, může být záporný. Ten kdo pomoc poskytuje většinou automaticky počítá s tím, že ten, komu je pomoc poskytnuta mu bude vděčný. Nejednen z nás ale určitě sám poznal, že tomu tak rozhodně nemusí být vždy.

Jedním z možných důvodů, proč oběť pomoc nepocituje jako kladnou, je to, že ji vnímá odlišným způsobem. Jak už zde bylo zmíněno, během aktu prosociálního chování

vzniká vždy mezi zúčastněnými vztah. Ten kterému je pomoc poskytována, si pak může v tomto vztahu připadat jak slabý a pasivní. Nezřídka kdy pak chce poskytovateli pomoci dokázat, že se o sebe dovede postarat sám. (1)

Záporné reakce jedince, kterému je pomáháno můžeme očekávat hlavně tehdy, když je pomoc od druhých považuje za něco, co ohrožuje jeho vlastní já. Pokud je jeho já naopak podpořeno, reakce na pomoc bývají pozitivní.

U jedinců s vysokým sebehodnocením je vyšší pravděpodobnost, že budou přijímat pomoc negativně. Často také pohrdají těmi, kdo se jim snaží pomoci. Lidem s vyšším sebehodnocením také dělá větší problémy si o pomoc požádat. Neradi si připouštějí, že v nějaké oblasti zklamali. (29)

1.7.2. Přijímání a poskytování pomoci ve škole

Přijímání pomoci je velkým tématem i ve škole. Často se stává, že žáci potřebují pomoc jak od učitele, tak od ostatních spolužáků s problémy, na které samy nestačí. V souvislosti s ADHD lze říci, že úspěch studia vlastně závisí na tom, zda jsou studenti (či jejich rodiče) schopni o pomoc školu ve správný čas požádat. Děti, které tuto dovednost dobře zvládají pak bývají ve studiu úspěšnější než děti, které se o pomoc požádat zdráhají. I přes to se ale velké procento dětí o pomoc požádat obává. Děti se bojí, že se před svými spolužáky znemožní, že je kolektiv nebude považovat za dostatečně schopné. To, že se jedinec bojí o pomoc požádat bývá ale zároveň znakem toho, že se žák svých spolužáků a učitelů bojí. Že klima třídy není dost pozitivní a v kolektivu panuje nervozita. (6)

Pokud se ale na problém podíváme z druhé strany zjistíme, že úspěšnost učitele do určité míry závisí na tom, do jaké míry zná své žáky, protože jedině tak ví, jaké potřeby jeho studenti mají a tudíž je schopen pomoci i těm, kteří ho o pomoc přímo nepožádají. Důležitým předpokladem pro toto je pak vytvoření důvěrného vztahu mezi učitelem a jeho žákem. V tento moment se kruh pět uzavírá, protože jen ten pedagog, který je schopen dětem empaticky naslouchat své žáky dobře pozná, zná jejich potřeby, jejich problémy a je schopen jim ve správný okamžik podat pomocnou ruku. (18)

2. Cíl práce a hypotézy

2.1. Cíl práce

Má bakalářská práce má tři cíle:

Cíl 1: Zhodnotit, jaké znalosti o syndromu ADHD mají učitelé v mateřských a základních školách.

Cíl 2: Zjistit, jaké povahové rysy u svých učitelů preferují děti s ADHD.

Cíl 3: Zjistit, zda děti se syndromem ADHD preferují stejné učitele jako děti bez ADHD.

2.2. Hypotézy

- Hypotéza 1: Děti se syndromem ADHD zvolí za své nejoblíbenější učitelé stejné pedagogy jako děti bez této poruchy.
- Hypotéza 2: Učitelé ze základních škol mají lepší znalosti o ADHD než učitelé ze škol mateřských.
- Hypotéza 3: Úspěšní učitelé budou vykazovat:
 - H3a) vyšší skóre přívětivosti
 - H3b) vyšší skóre extroverze
 - H3c) vyšší skóre otevřenosti vůči zkušenosti
 - H4d) vyšší skóre svědomitosti
 - H5e) nízké skóre neuroticismu
- Hypotéza 4: Úspěšní učitelé budou vykazovat vyšší skóre míry odolnosti vůči zátěži.

3. Metodika

3.1. Použité metody

K ověření hypotéz byla zvolena forma kvantitativního výzkumu. Sběr dat probíhal pomocí dvou dotazníků :

- Big Five (NEO) – zkoumá 5 hlavních faktorů : přívětivost, extroverzi, otevřenost zkušenosti, svědomitost a neuroticismus. (podrobněji viz. str.16). Tento dotazník obsahuje 60 otázek.
- Sence of Ceherence (SOC) – obsahuje 28 otázek a měří míru odolnosti vůči zátěži.

Na oba dotazníky odpovídali respondenti prostřednictvím pětibodové škály, která diferencuje odpovědi na silně záporné přes neutrální až po silně kladné. Dotazníky byly vyhodnoceny ve spolupráci s vedoucím bakalářské práce Doc. PhDr. Helenou Záškovou, CSc.

Pro realizaci prvního cíle bylo použito krátkého znalostního testu o ADHD (příloha č.1), který byl tvořen pěti otázkami a zjišťoval míru znalostí učitelů o syndromu ADHD.

Poslední metodou byl řízený rozhovor s žáky mateřských a základních škol, jehož účelem bylo zjistit oblíbenost jednotlivých pedagogů na škole.

3.2. Charakteristika zkoumaného souboru

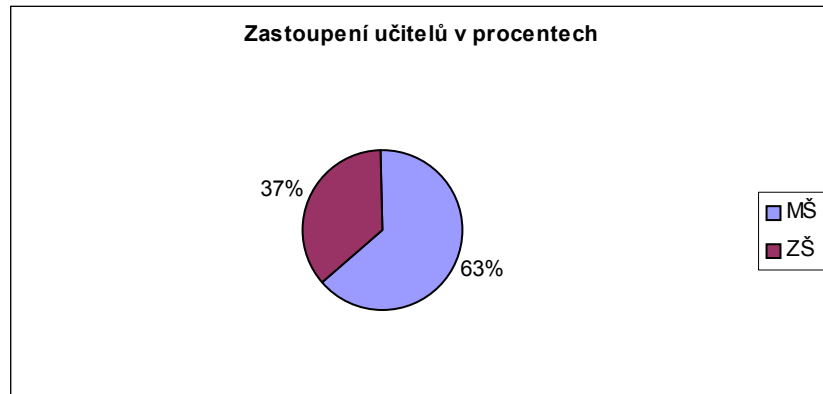
Dotazníky byly rozdány ve 2 základních a 4 mateřských školách v děčínském okrese vždy celému učitelskému sboru. Návratnost z 5 pracovišť byla 100%, z jedné ZŠ ale pouze 28% (z 25 rozdaných dotazníků se jsem dostala zpět řádně vyplněných pouze 7). Výzkumný soubor pro toto dotazníkové šetření tvořily učitelky v mateřských a základních školách v Děčíně. Šetření nebylo omezeno věkem, pohlavím ani úrovní dosaženého vzdělání. Dotazníky mohli vyplnit všichni učitelé zaměstnaní na školách, kde jsem dotazníky rozdala.

Znalostní test byl připojen ke všem dotazníkům a i přes to, že jeho vyplnění bylo zcela dobrovolné, byla jejich návratnost 100% (tzn. ti, co vyplnili dotazník, vyplnili i znalostní test).

Řízený rozhovor probíhal s dětmi přímo ve škole. Děti byly ochotné odpovídat ve 100%. Soubor pro řízený rozhovor tvořily děti ve věku od 3 – 10 let. Podmínkou bylo, aby osobně znaly učitelé, kteří mi vyplnili dotazníky.

4.Výsledky

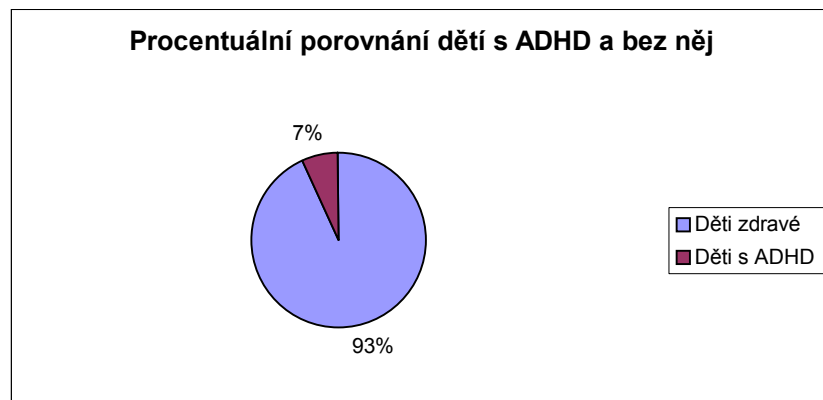
Graf 1: Zastoupení učitelů v procentech



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č.1 vyplývá, že většina, tj. 63% učitelů, kteří vyplnili dotazník je zaměstnána v mateřských školách. 37% učí ve školách základních.

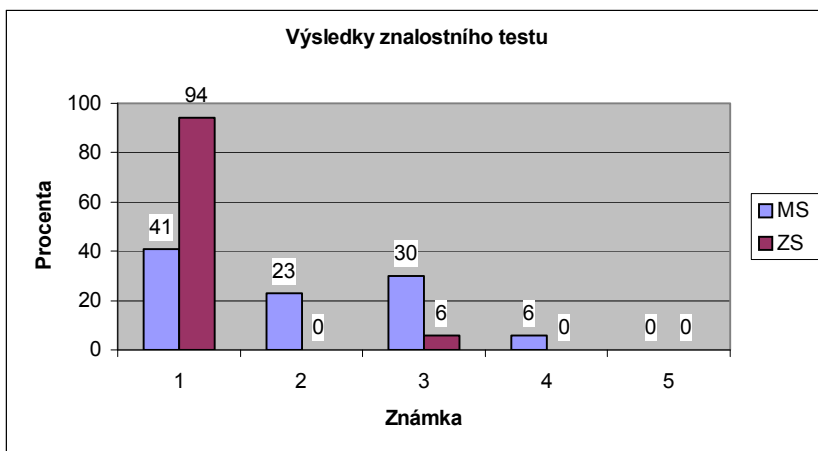
Graf 2: Porovnání dětí se syndromem ADHD a bez něj v procentech



Zdroj: Vlastní výzkum

93% respondentů, kteří se zúčastnili řízeného rozhovoru byly děti bez syndromu ADHD. U 7% byla diagnostikována porucha ADHD.

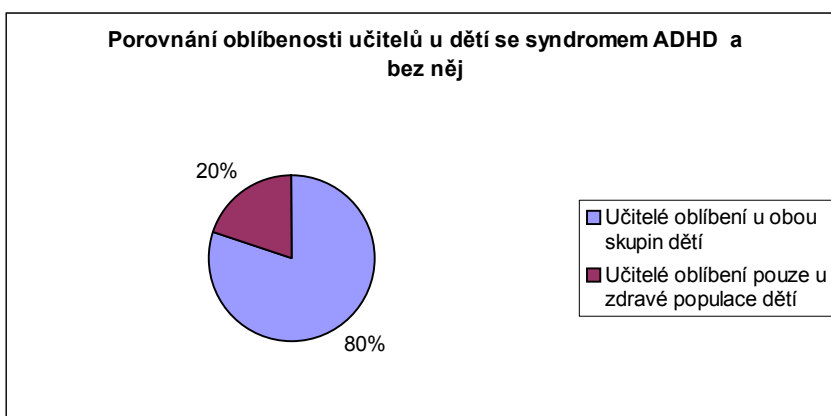
Graf 3: Výsledky znalostního testu o syndromu ADHD u souboru učitelů MŠ a ZŠ v %



Zdroj: Vlastní výzkum

Učitelé ze základních škol mají lepší znalosti o ADHD než učitelé ve školách mateřských. Učitelé základních škol byly v 94% ohodnoceni známkou 1 a 6% známkou 3. Učitelé škol mateřských byly ve 41% oznámkováni známkou 1, v 23% známkou 2, v 30% známkou 3 a v 6% známkou 4. Známkou pět nezískal nikdo ze zkoumaného souboru.

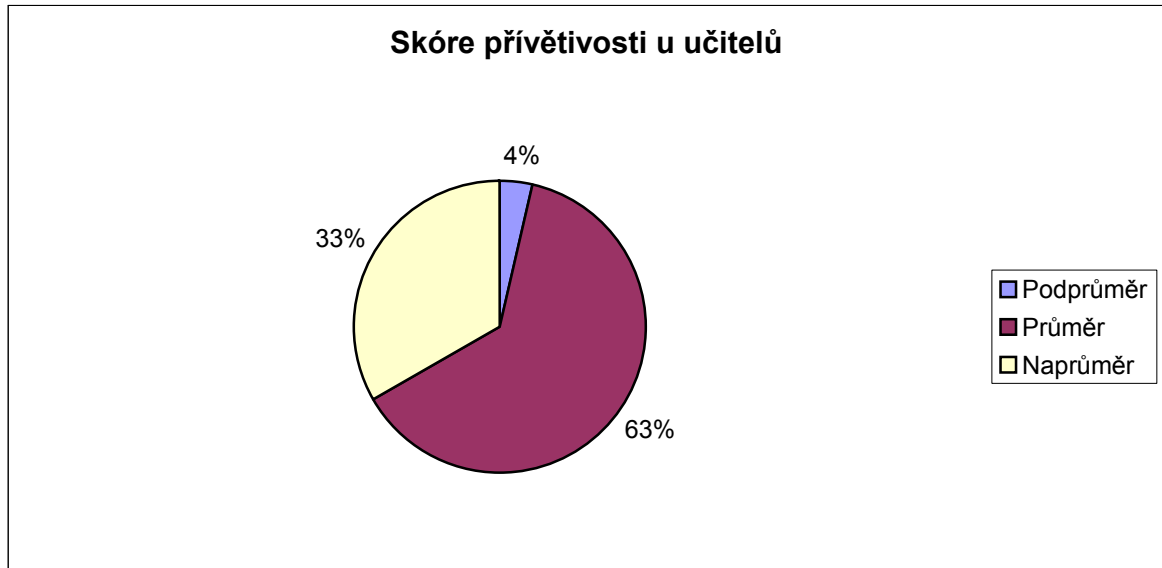
Graf 4 : Porovnání názorů na oblíbenost učitelů u dětí se syndromem ADHD a bez něj



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 4 vyplývá, že děti se syndromem ADHD a bez něj mají v 80% stejný názor na volbu nejoblíbenějšího učitele.

Graf 5: Celkové skóre přívětivosti u učitelů v procentech



Zdroj: Vlastní výzkum

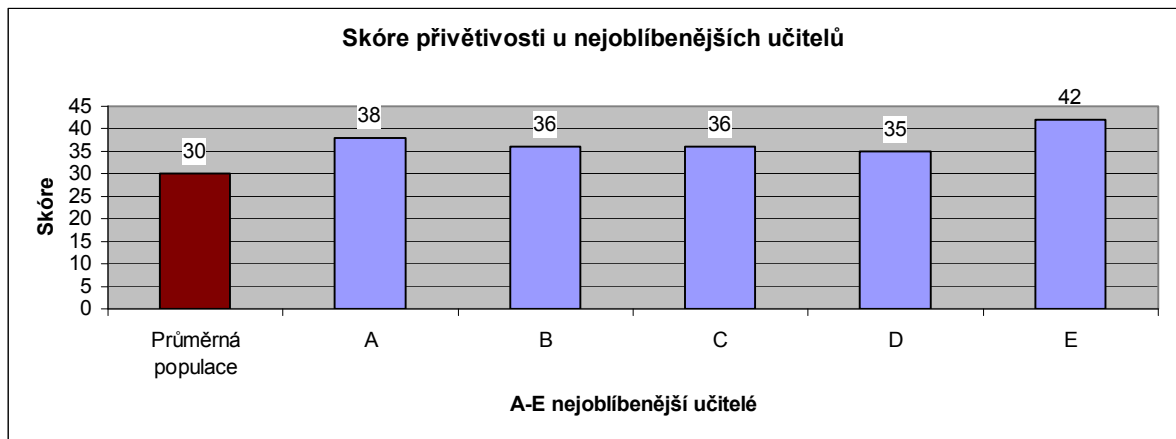
Z grafu č. 5 vyplývá že, 4% učitelů, kteří vyplnili dotazníky, vykazuje podprůměrnou přívětivost, 63% přívětivost průměrnou a 33% přívětivost nadprůměrnou.

Pedagogové, kterým vyšlo nadprůměrné skóre v této položce jsou pravděpodobně velmi empatictí. Jsou schopni vcítit se do pocitů druhých, naslouchat jejich problémům a podívat se svět jejich očima. Velmi rádi pomůžou lidem, kteří se dostanou do úzkých. Dále budou velmi přátelští a ohleduplní. Celkově lze říci, že přívětiví lidé jsou v kolektivech oblíbení a na své okolí působí sympatickým dojmem. Mívají ale sklony být příliš důvěřiví a věřit, že všichni lidé jsou čestní a slušní, tak jako jsou oni sami. Bývají životní optimisté.

4% z respondentů budou pravděpodobně naopak dost skeptičtí a to může způsobit to, že na okolí působí zbytečně podezřívavým a nepřátelským dojmem. Dále mohou mít tendence manipulovat s lidmi ve svém okolí. Raději s lidmi soupeří než spolupracují.

Přívětiví lidé jsou obecně oblíbenější a vyhledávanější než lidé nepřívětiví.

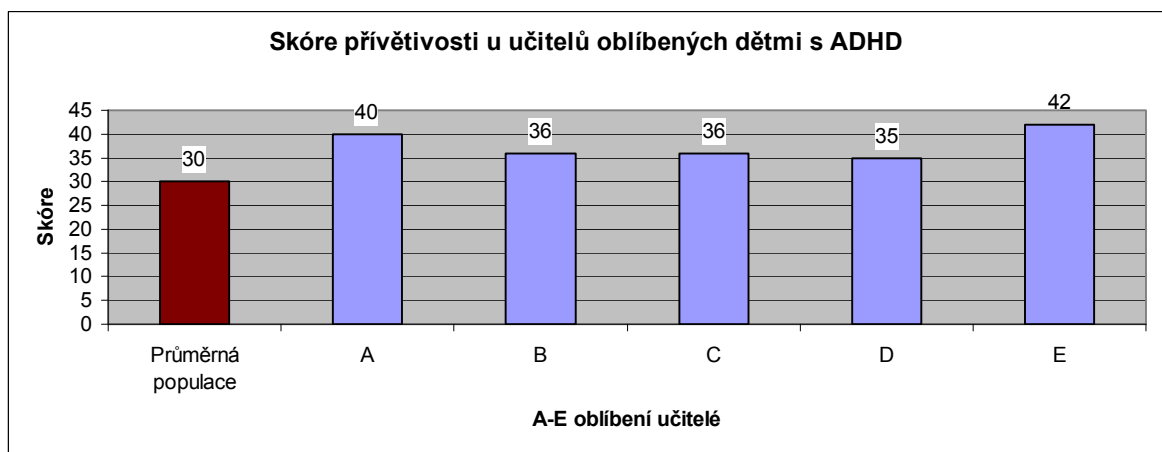
Graf 6 : Skóre přívětivosti u nejoblíbenějších učitelů dětí bez poruchy ADHD



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č.6 vyplývá, že skóre přívětivosti u 5 nejoblíbenějších učitelů je vždy nadprůměrné. Průměrná hodnota přívětivosti je 30, učitel A pak získal 38, učitel B 36, učitel C 36, učitel D 35 a učitel E 42.

Graf 7: Skóre přívětivosti u nejoblíbenějších učitelů dětí s ADHD



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č.7 vyplývá, že skóre přívětivosti u 5 nejoblíbenějších učitelů je vždy nadprůměrné. Průměrná hodnota přívětivosti je 30, učitel A pak získal 40, učitel B 36, učitel C 36, učitel D 35 a učitel E 42.

Graf 8 : Celkové skóre extroverze u učitelů v procentech

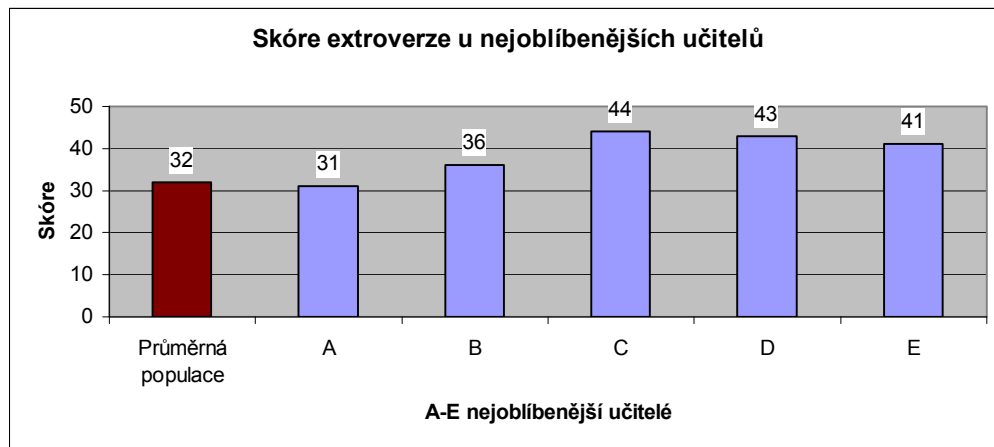


Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu vyplývá, že pouze 7% ze všech učitelů vykazuje podprůměrnou extroverzi. 71% učitelů je potom průměrně extrovertních a 22% extrovertních nadprůměrně. Celých 71% procent ze všech dotázaných je tedy pravděpodobně velmi společenských. Lidé extrovertní bývají také velmi aktivní a plní energie. Vyhledávají vzrušující zážitky. Učitelé, s vyšším skóre extroverze budou ale také spíše lehkovážní, povrchní a poměrně nestálí ve svých pocitech.

7% učitelů, kteří byli šetřeni dotazníkem Big Five je potom introvertních. Introverti jsou naopak lidé tiší, zdrženliví a právě kvůli jejich plachosti méně společenští. Nebývají na rozdíl od extrovertů průbojní. Jejich city jsou ale velmi stálé a také prožívají velmi intenzivní vnitřní život. Bývají také velmi vnímaví ke svému okolí a obvykle vykazují větší míru empatie než extroverti.

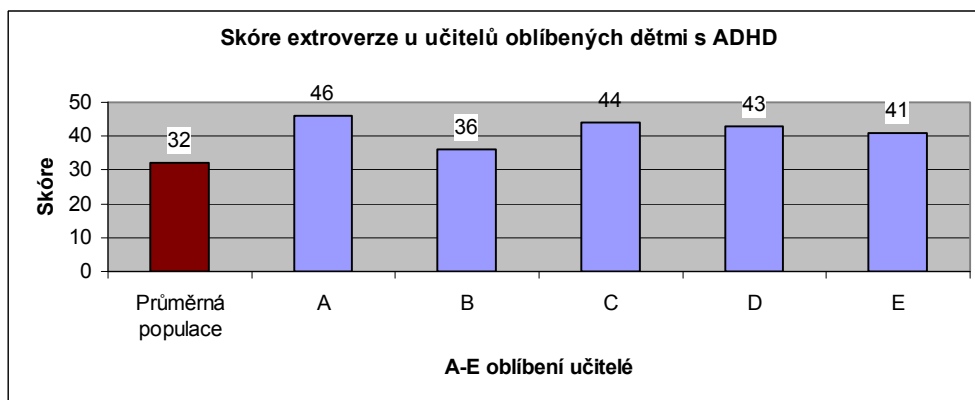
Graf 9: Skóre extroverze u nejoblíbenějších učitelů dětí bez poruchy ADHD



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 9 vyplývá, že skóre extroverze je u 4 z 5 nejoblíbenějších učitelů vždy minimálně průměrné. Průměrná hodnota extroverze je 32, učitel A pak získal 31, učitel B 36, učitel C 44, učitel D 43 a učitel E 41.

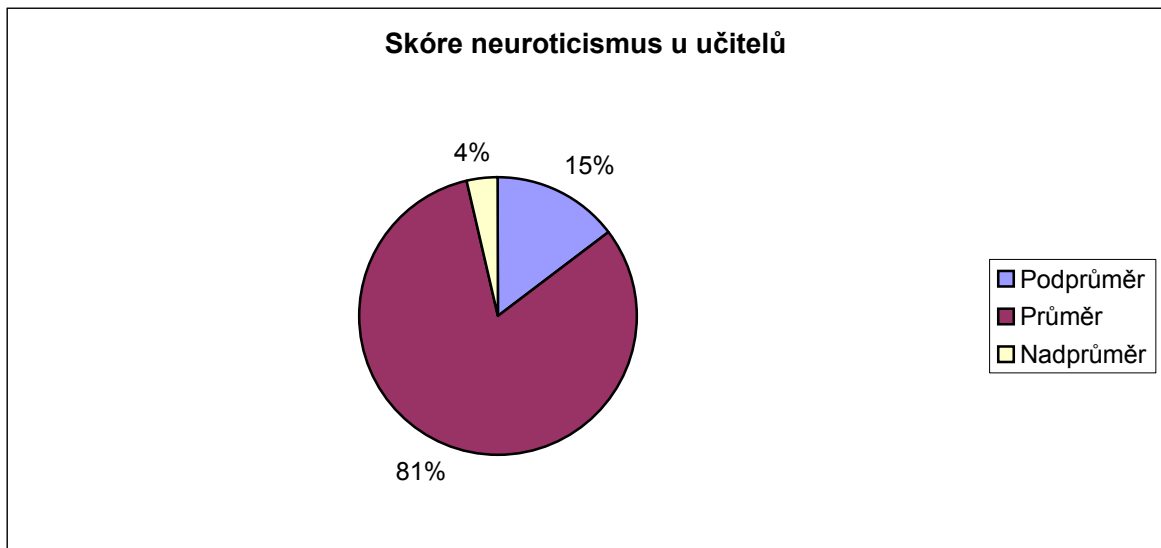
Graf 10: Skóre extroverze u nejoblíbenějších učitelů dětí s ADHD



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 10 vyplývá, že skóre extroverze je u všech 5 nejoblíbenějších učitelů vždy nadprůměrné. Průměrná hodnota extroverze je 32, učitel A pak získal 46, učitel B 36, učitel C 44, učitel D 43 a učitel E 41.

Graf 11: Celkové skóre neuroticismu u učitelů v procentech



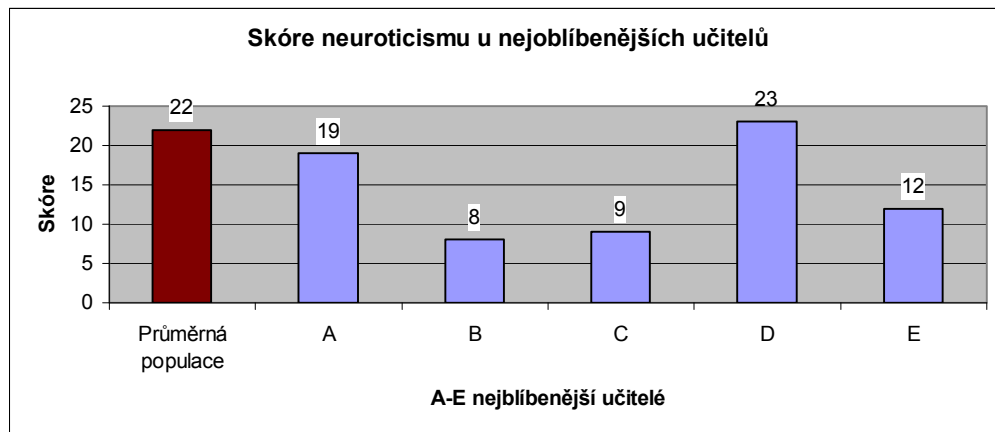
Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 1 vyplývá, že 15% z celkového množství učitelů, kteří vyplnili dotazníky je podprůměrně neurotických, 81% z nich vyšlo neurotických průměrně a pouze 4% neurotických nadprůměrně.

Učitelé, kteří vykazovali vysoké skóre neuroticismu (tedy pouze 4%) se pravděpodobně častěji než zbytek respondentů setkávají s pocity jako je úzkost a vztek. Budou mít i častěji výčitky svědomí. Neurotičtí lidé mají také sklony k depresím a mají problém odolávat stresu. Ve stresových situacích obvykle nejsou schopni zachovat chladnou hlavu a panikaří. Kvůli své neschopnosti odolávat pokušením mohou mít také problémy s alkoholem či drogami .

81% ze všech respondentů je naopak emočně stabilních a vyrovnaných. Lidé z nízkým skóre neuroticismu jsou také duchapřítomní a v zátěžových situacích umí dobře a rychle zareagovat.

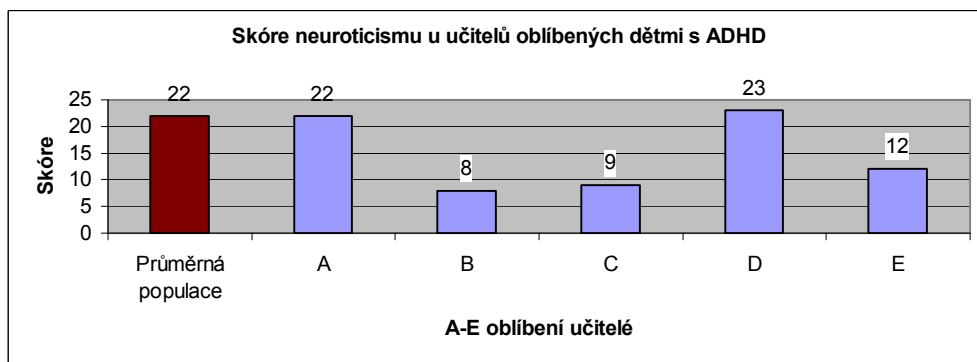
Graf 12: Skóre neuroticismu u nejoblíbenějších učitelů dětí bez poruchy ADHD



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č.12 vyplývá, že skóre neuroticismu je u všech nejoblíbenějších učitelů podprůměrné. Průměrná hodnota extroverze je 22 , učitel A pak získal 19, učitel B 8, učitel C 9, učitel D 23 a učitel E 12.

Graf 13: Skóre extroverze u nejoblíbenějších učitelů dětí se syndromem ADHD



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 13 vyplývá, že skóre neuroticismu je u všech nejoblíbenějších učitelů podprůměrné. Průměrná hodnota extroverze je 22 , učitel A pak získal 22, učitel B 8, učitel C 9, učitel D 23 a učitel E 12.

Graf 14: Celkové skóre otevřenosti zkušenosti u učitelů v procentech



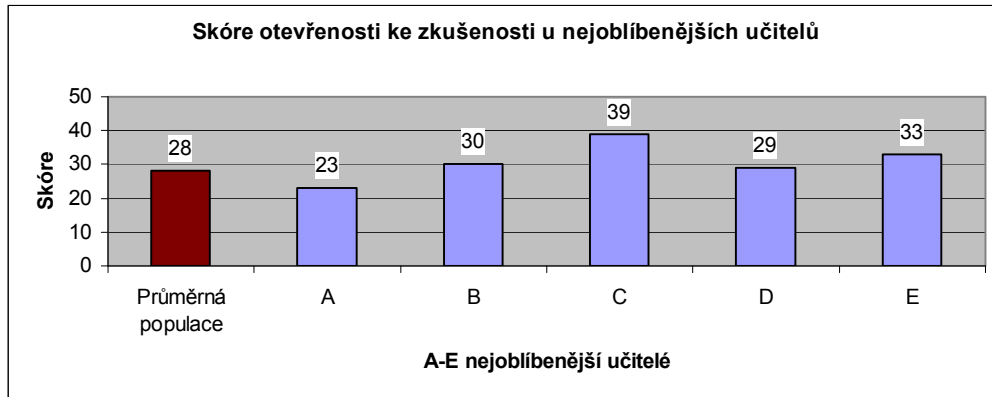
Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č.14 vyplývá, že 7% ze učitelů, kteří vyplnili dotazník bylo vyhodnoceno jako podprůměrně otevřených zkušenosti. 63% z nich je otevřeno zkušenosti průměrně a 30% nadprůměrně.

30% z celkového množství učitelů jsou tedy pravděpodobně lidé s velkým estetických cítěním, kteří se rádi se obklopují krásnými věcmi. Lidé s vysokým skóre otevřenosti zkušenosti také nemají rádi stereotyp a preferují rozmanitost. Pro učitele, kteří dosáhli vysáhli vysokého skóre právě v této položce, jsou tyto vlastnosti, obzvláště když pracují s malými dětmi, velkou výhodou.

Pouze 7% z respondentů je pak naopak spíše konvenčních. Neradi zkoušejí nové věci, spíše se drží svých osvědčených způsobů chování. Obávají se používat nové metody, píše se drží těch důvěrně známých. Mívají také pouze malý okruh zálib. Učitel, který neumí pestrostí a novými metodami oživit vyučování, nebude mít u malých dětí asi příliš velký úspěch.

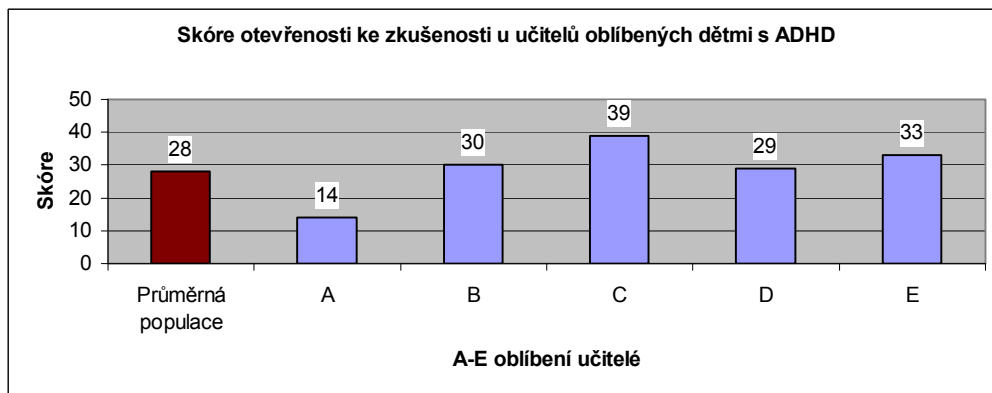
Graf 15: Skóre otevřenosti ke zkušenosti u nejoblíbenějších učitelů dětí bez poruchy ADHD



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č.15 vyplývá, že skóre 4 učitelů z 5 (tj.80%) je nadprůměrně otevřeno zkušenosti . Průměrná hodnota otevřenosti zkušenosti je 28 , učitel A pak získal 23, učitel B 30, učitel C 39, učitel D 29 a učitel E 33.

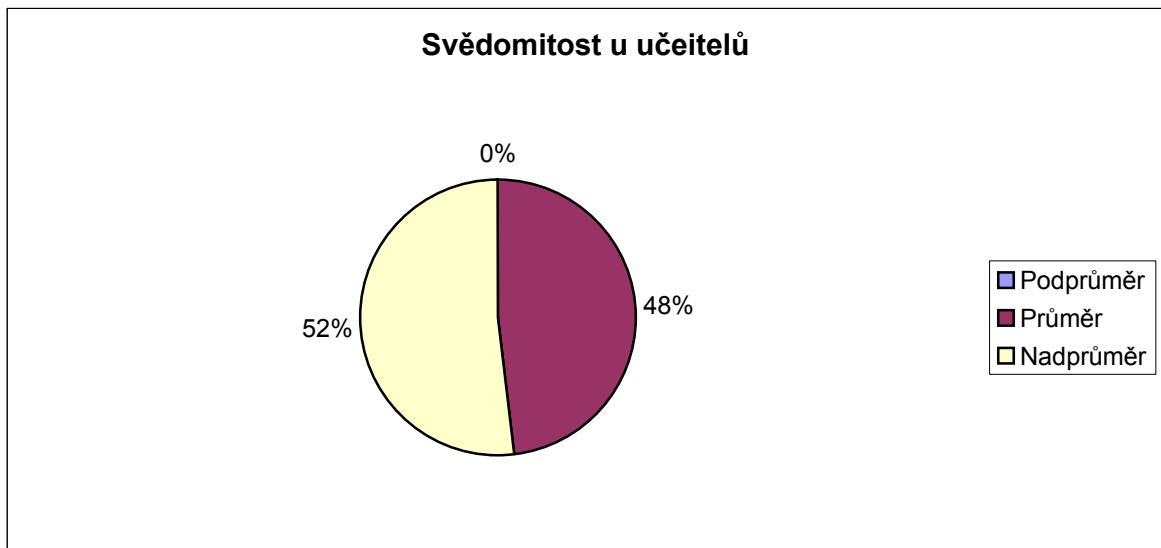
Graf 16: Skóre otevřenosti ke zkušenosti u nejoblíbenějších učitelů dětí s ADHD



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č.16 vyplývá, že skóre 4 učitelů z 5 (tj.80%) je nadprůměrně otevřeno zkušenosti . Průměrná hodnota otevřenosti zkušenosti je 28 , učitel A pak získal 14, učitel B 30, učitel C 39, učitel D 29 a učitel E 33.

Graf 17: Celkové skóre svědomitosti u učitelů v procentech



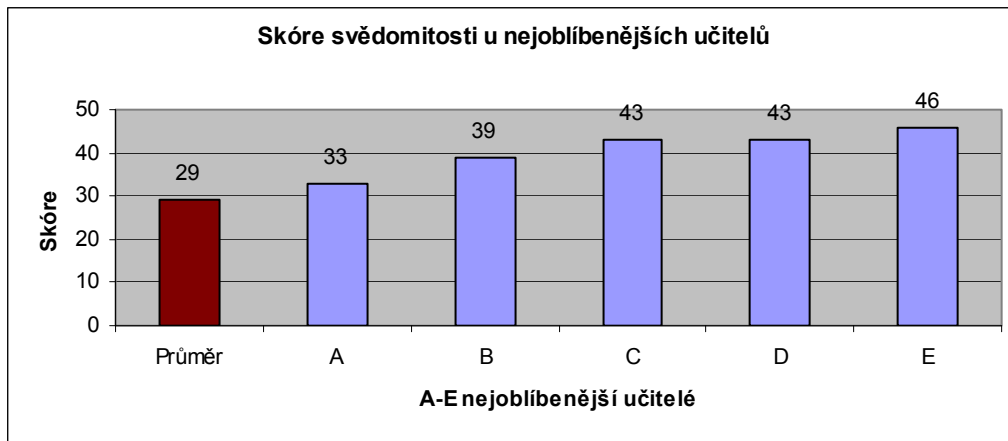
Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 17 vyplývá, že nikdo ze všech učitelů, kteří vyplnili dotazník není podprůměrně svědomitých. Průměrné a nadprůměrné hodnoty jsou poměrně vyrovnané. Průměrně svědomitých učitelů je 48%, většina, tedy 52% pak svědomitých nadprůměrně.

52% ze všech respondentů budou tedy pravděpodobně lidé velmi pečliví, důkladní, ale také disciplinovaní a starostliví. Lidé s vysokým skóre svědomitosti si všechno velmi důkladně promýšlejí před tím, než jednají a mají rádi, když je jejich práce přesně zorganizovaná a promyšlená. Potřebují být ve své práci úspěšní, jsou proto velmi snaživí.

Podle předpokladu nikdo z učitelů nevyšel podprůměrně svědomitý. To znamená, že nikdo z učitelů kteří se výzkumu zúčastnili nebývá při práci chaotický a nestabilní. Lidé, kteří nevykazují vysoké skóre svědomitosti, ještě ale nemusejí být líní, ve své práci ale bývají spíše neorganizovaní a tedy i pomalejší.

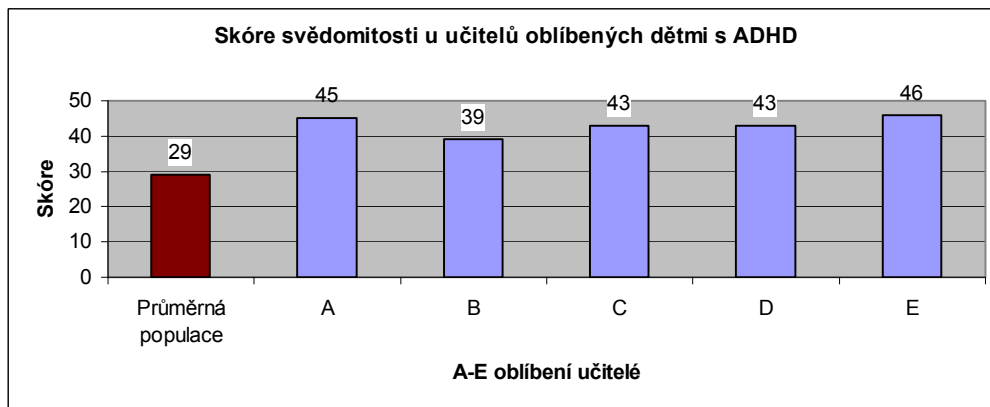
Graf 18: Skóre svědomitosti u nejoblíbenějších učitelů dětí bez poruchy ADHD



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 18 vyplývá, že všichni učitelé vyšli nadprůměrně svědomití . Průměrná hodnota svědomitosti je 29 , učitel A pak získal 33, učitel B 39, učitel C 43, učitel D 43 a učitel E 46.

Graf 19: Skóre svědomitosti u nejoblíbenějších učitelů dětí s ADHD



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 19 vyplývá, že všichni učitelé vyšli nadprůměrně svědomití . Průměrná hodnota svědomitosti je 29 , učitel A pak získal 45, učitel B 39, učitel C 43, učitel D 43 a učitel E 46.

Graf 20: Celkové skóre míry odolnosti vůči zátěži u učitelů v procentech



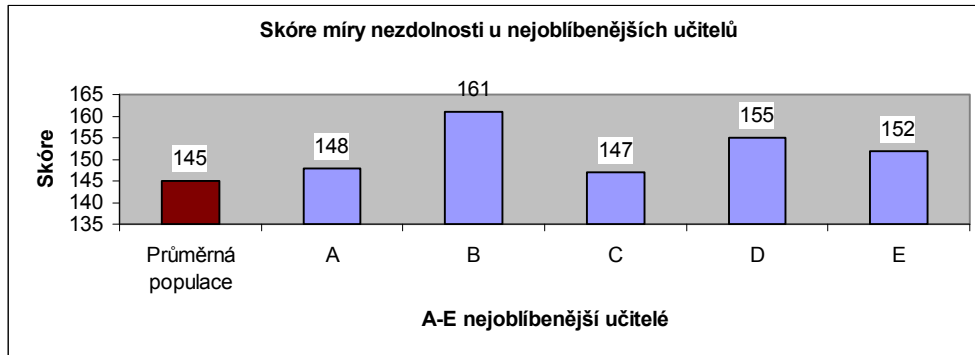
Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 20 ukazuje, že 22% učitelů vykazuje podprůměrnou odolnost vůči zátěži, 4% odolnost vůči zátěži průměrnou a většina, tj. 74% odolnost vůči zátěži nadprůměrnou.

Učitelství je obecně považováno za stresové povolání, a proto je míra odolnosti vůči stresu zajisté důležitým faktorem, který ovlivňuje, zda bude učitel úspěšný a u svých dětí oblíbený.

Na učitele jsou taky kladeny nároky od dětí, rodičů, kolegů a řídicích pracovníků. Udržet kázeň ve třídě není v dnešní době také jednoduchou záležitostí, obzvláště, pokud je ve třídě právě pár dětí se syndromem ADHD, které kázeň třídy lehce naruší. Je proto dobrou zprávou, že většina z dotázaných učitelů (tj. 74%) vykazuje míru odolnosti vůči zátěži nadprůměrnou.

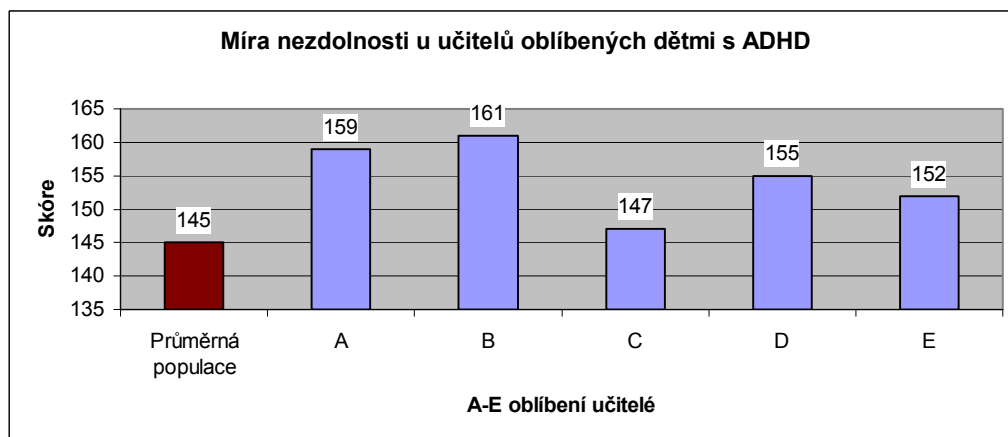
Graf 21: Skóre míry odolnosti vůči zátěži u nejoblíbenějších učitelů dětí bez poruchy ADHD



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu vyplývá, že všichni učitelé jsou nadprůměrně nezdolní. Průměrná hodnota míry nezdolnosti je 145, učitel A pak získal 148, učitel B 161, učitel C 147, učitel D 155 a učitel E 152.

Graf 22: Skóre míry odolnosti vůči zátěži u nejoblíbenějších učitelů dětí s ADHD



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu vyplývá, že všichni učitelé jsou nadprůměrně nezdolní. Průměrná hodnota míry nezdolnosti je 145, učitel A pak získal 159, učitel B 161, učitel C 147, učitel D 155 a učitel E 152.

5. Interpretace získaných výsledků a jejich diskuse

5.1. Výsledky k hypotéze č.1:

K ověření čtyři hypotéz byla zvolena forma kvantitativního výzkumu. Sběr dat probíhal pomocí dvou anonymních dotazníků – Big Five (NEO) a Sence of Coherence (SOC), znalostního testu o ADHD a řízeného rozhovoru.

Výzkum k mé bakalářské práci probíhal ve třech mateřských školách a dvou školách základních. Všechna pracoviště se nacházejí v Děčíně. Dotazníky byly rozdány vždy celému učitelskému sboru. Žádná omezení zde nebyla, testy mohly vyplnit všechny paní učitelky, které chtěly a měly zájem se něco dozvědět i samy o sobě.

Celkové množství vyplněných dotazníků bylo 27. 10 respondentů (tedy 27%) bylo učiteli na základních školách, 17 z respondentů (tedy 63%) pak učiteli ve školách mateřských. Celkově musím říci, že ochota vyplňovat dotazníky byla mnohem větší ve školách mateřských. Ze 17 vyplněných dotazníků se mi vrátilo vyplněných všech 17, návratnost tedy byla 100%. Ochota vyjít vstříc a pomoci na základních školách byla naopak minimální. Dvě základní školy úplně odmítly se do výzkumu zapojit a ředitelé těchto škol mi vůbec nedovolili oslovit učitele. Až třetí škola mi vyhověla. Návratnost byla stále pouze 28% (z 25 rozdaných dotazníků se řádně vyplněných vrátilo pouze 7). Posledním pracovištěm, kde výzkum probíhal byla malá vesnická škola, kde učí pouze 3 učitelé. Všichni tři dotazníky vyplnili.

K dotazníkům jsem připojila i krátký znalostní test o ADHD. Jeho vyplnění bylo zcela dobrovolné, proto mě velmi překvapilo, že všichni kteří vyplnili dotazníky vyplnili i test a já ho tedy mohla použít jako jednu z výzkumných metod.

Poslední částí byl řízený rozhovor s dětmi. Účelem rozhovoru bylo zjistit, která z učitelek je nejoblíbenější. Touto metodou pak bylo zvoleno 5 nejoblíbenějších učitelek (z každého pracoviště jedna). Děti s ADHD a bez ADHD byly dotazovány zvlášť a jejich názory pak byly následně porovnávány. Navštívila jsem 9 tříd v mateřských školách a 9 tříd ve školách základních. U 7% dětí byla diagnostikována porucha ADHD. 93% dětí bylo

tedy bez poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou. Z. Matějček ve své literatuře uvádí, že výskyt této poruchy je asi 3-5% , výsledky výzkumů na toto téma se ale poměrně liší. (13) Děti byly velmi ochotné spolupracovat. Nestalo se, že by některé z nich odpovědět odmítlo. Děti z mateřských škol byly ve věku od 3-6 let. Děti ze základních škol pak ve věku 6- 10 let.

Tím se dostáváme k první hypotéze která zní: : **Děti se syndromem ADHD zvolí za své nejoblíbenější učitelé stejné pedagogy jako děti bez této poruchy.** Výzkum ukázal, že 4 z 5 nejoblíbenějších učitelů (tedy 80%) bylo oblíbených u obou skupin dětí. Pouze jeden učitel (tedy 20%) byl zvolen jinak u dětí s poruchou a bez ní.

Hypotéza 1 se tedy potvrdila.

5.2. Výsledky k hypotéze č.2

Na znalostní test se váže druhá hypotéza: **Učitelé ze základních škol mají lepší znalosti o ADHD než učitelé ze škol mateřských.**

Má úvaha vycházela z toho, že učitelé základních škol jsou v naprosté většině vysokoškolsky vzdělání v pedagogických oborech, a proto by jejich znalosti o poruše ADHD měly být hlubší a přesnější než u učitelů ze škol mateřských, kteří mají většinou pouze vzdělání středoškolské. Dalším faktorem, který zajisté ovlivňuje tuto skutečnost je to, že porucha ADHD je ve většině případů diagnostikována až tehdy, když dítě započne školní docházku (i přes to, že podezření na ní může být už v mateřské škole). Až tehdy, když je dítě nuceno dodržovat pravidla a řád učitel zjistí, že toho dítě není schopno a doporučí rodičům navštívit s dítětem pedagogicko psychologickou poradnu.

K přezkoumání této hypotézy byl tedy použit znalostní test o pěti otázkách, který byl následně opraven a oznámkován podle klasické školní stupnice 1-5.

Výsledky testu byly celkově dobré. Známkou 1 bylo ohodnoceno 94% učitelů ze škol základních a 41% učitelů ze škol mateřských. Známkou 2 neobdržel nikdo z učitelů ze základních škol a 23% učitelů ze škol mateřských. 3 získalo zbylých 6% učitelů ze

základních škol a 30% učitelů ze škol mateřských. Znamka 4 se vyskytla pouze u učitelů z mateřských škol a to v 6%. Znamkou 5 nebyl ohodnocen nikdo.

Celkově lze říci, že učitelé ze základních škol vykazovali opravdu znalosti lepší než učitelé ze škol mateřských.

Hypotéza 2 se tedy potvrdila.

5.3. Výsledky k hypotéze č. 3

Hypotéza č. 3 se dělí na 5 menších částí, které byly ověřovány dotazníkem Big Five. Jsou jimi:

H3a: Úspěšní učitelé budou vykazovat vyšší skóre přívětivosti

Z výzkumu vyplynulo, že 4% učitelů vykazuje podprůměrnou přívětivost, 63% přívětivost průměrnou a 33% přívětivost nadprůměrnou.

Lze tedy říci, 33% respondentů je velmi přátelských, ohleduplných, štědrých a ochotných. Tito učitelé také rádi spolupracují s druhými, jsou velmi nekonfliktní. Mají rádi upřímnost a čestnost a podle toho také jednají. K okolí se chovají velmi pokorně a skromně. Bývají také velmi starostliví a empatičtí.

Naopak 4% z dotazovaných učitelů je pravděpodobně panovačných, útočných, agresivních až despotických.

Lze předpokládat, že děti tedy budou spíše vyhledávat učitelé s průměrným až nadprůměrným skóre přívětivosti a zvolí učitelé s výše uvedenými charakteristikami jako své oblíbené. **Hypotéza 3a byla tedy potvrzena.** Výsledky jasně ukazují, že 4 učitelé, kteří byli zvoleni za nejoblíbenější jak dětmi s ADHD tak bez ní, vykazují nadprůměrnou přívětivost. Skóre průměrné populace se pohybuje okolo 30. Učitel B získal 36, učitel C 36, učitel D 35 a učitel E 42. Učitel A zvolen zdravými dětmi dosáhl skóre 38 a učitel A zvolen dětmi s ADHD dosáhl dokonce skóre 42.

H3b: Úspěšní učitelé budou vykazovat vyšší skóre extroverze

Výzkum ukázal, že 7% z respondentů vykazuje podprůměrnou extroverzi. 71% učitelů je potom průměrně extrovertních a 22% extrovertních nadprůměrně.

Z výsledků můžeme tedy odvodit, že 22% učitelů miluje společnost a má zvýšenou potřebu obklopovat se lidmi. Tito učitelé budou také pravděpodobně plni energie, budou aktivní a budou žít v rychlém tempu. Budou rádi vyhledávat vzrušující podněty a zážitky. Budou to životní optimisté plni pozitivních pocitů.

Naopak 7% učitelů je introvertních, tedy málomluvných, tichých, samotářských, plachých a nesmělých.

Vzhledem k tomu, že děti s ADHD jsou samy extrovertní a plni energie, dá se předpokládat, že budou vyhledávat a preferovat učitele, kteří mají podobné vlastnosti jako oni. **Hypotéza 3b byla tedy potvrzena.** Výsledky vypovídají o tom, že učitelé s vyšším skóre extroverze jsou oblíbení jak u dětí s ADHD tak bez ní.

Výsledky jasně ukazují že 4 učitelé, kteří byli zvoleni za nejoblíbenější jak dětmi s ADHD tak bez ní vykazují minimálně průměrnou extroverzi. Skóre průměrné populace se pohybuje okolo 32. Učitel B získal 36, učitel C dosáhl skóre 44, učitel D 43 a učitel E 41. Učitel A zvolen zdravými dětmi dosáhl skóre 31 a učitel A zvolen dětmi s ADHD dosáhl dokonce skóre 46.

H3c: Úspěšní učitelé budou vykazovat vyšší skóre otevřenosti vůči zkušenosti

7% ze učitelů, kteří vyplnili dotazník bylo vyhodnoceno jako podprůměrně otevřených zkušenosti. 63% z nich je otevřeno zkušenosti průměrně a 30% nadprůměrně.

Podle výsledků můžeme tedy vyvodit, že 30% z dotazovaných učitelů jsou lidé zvědaví s touhou po poznání. Mívají velmi bohatou fantasií a představivost, smysl pro krásu a zvýšené estetické cítění. Nemají rádi stereotyp, rádi se pouštějí do nových činností. Jsou otevření i nekonvenčním myšlenkám, ale také rádi ověřují, zda platí obecně uznávané společenské hodnoty. Naopak 7% učitelů pravděpodobně po vědění a nových činnostech netouží, nové metody v práci nevyhledává.

A. Train, ale i další autoři, kteří se zabývají poruchami chování a učení považují právě individuální přístup a nové netradiční metody za stěžejní v přístupu k dětem a ADHD ve školním prostředí. Učitelé, kteří dovedou hodinu ozvláštnit a zpestřit novými přístupy a metodami, kteří jsou kreativní a vynalézaví, by tedy měly být nejen u dětí s ADHD oblíbení. **Hypotéza 3c byla tedy potvrzena.**

Průměrná hodnota otevřenosti zkušenosti je 28 , učitel A pak získal 23, Výsledky jasně ukazují že 4 učitelé, kteří byli zvoleni za nejoblíbenější jak dětmi s ADHD tak bez ní vykazují minimálně průměrnou otevřenost zkušenosti. Skóre průměrné populace se pohybuje okolo 28, učitel B získal 30, učitel C 39, učitel D 29 a učitel E 33. Učitel A zvolen zdravými dětmi dosáhl skóre 23 a učitel A zvolen dětmi s ADHD dosáhl ale pouze skóre 14 (tedy podprůměrného).

H3d: Úspěšní učitelé budou vykazovat vyšší skóre svědomitosti.

Výzkum ukázal, že nikdo ze všech učitelů, kteří vyplnili dotazník není podprůměrně svědomitých. Průměrné a nadprůměrné hodnoty jsou poměrně vyrovnané. Průměrně svědomitých učitelů je 48%, většina, tedy 52% pak svědomitých nadprůměrně.

Podle těchto výsledků lze tedy usuzovat, že 52% těchto lidí je vždy velmi dobře připravených a ochotných efektivně řešit zadané úkoly. Bývají velice spolehliví a disciplinovaní. Při řešení úkolů postupují vždy organizovaně a metodicky. Vzhledem k tomu, že žádnému z dotázaných učitelů nevyšlo skóre musíme říci, že žádný z těchto pedagogů není chaotický a nesvědomitý.

Nesvědomitý člověk, by si za své povolání učitelství asi ani nezvolil. Obzvláště k práci s malými dětmi (mateřské školy a první stupeň základních škol) je zapotřebí velké množství domácí přípravy a naprosto přesná organizace v práci. Hodiny, který budou předem promyšlené a důkladně připravené pro cílovou skupinu budou mít spád a budou pestré. Touha uspět a snaživost u svědomitých učitelů bude mít na tento faktor taktéž vliv.

Hypotéza 3d byla tedy potvrzena.

S pátou hypotézou souvisejí potom následující fakta. Výzkum ukázal, že 4 učitelé, kteří byli zvoleni za nejoblíbenější jak dětmi s ADHD tak bez ní, vykazují nadprůměrné hodnoty svědomitosti. Průměrná hodnota tohoto faktoru je 29, učitel B získal 39, učitel C 43, učitel D 43 a učitel E 46. Učitel A zvolen zdravými dětmi dosáhl skóre 33 a učitel A zvolen dětmi s ADHD dosáhl dokonce skóre 45.

H3e: Úspěšný učitel bude vykazovat nízké skóre neuroticismu

15% z celkového množství respondentů je podprůměrně neurotických, 81% z nich vyšlo neurotických průměrně a pouze 4% neurotických nadprůměrně.

Z těchto výsledků můžeme tedy vyvodit, že pouze 4% dotázaných učitelů jsou lidé, kteří mají sklony k obavám, hněvu, nepřátelství a zatrpklosti. Emočně reagují na věci, na které průměrná populace nereaguje. Nechají se lehce vyvézt z míry, často trpí pocity studu, rozpaků a trapnosti. Pokud se ocitnou ve stresové situaci mají tendence panikařit. Naopak 15% dotazovaných učitelů jsou emočně stabilní, klidní, vyrovnaní, duchapřítomní, sebejistí a odolní lidé.

P. Řičan a D. Krejčířová mluví o tom, že děti s ADHD jsou velmi neklidné a impulzivní a proto mají velmi často problémy ovládnout své chování a jednat tak, jak se od nich očekává. (24) Z toho lze usuzovat, že budou mít raději učitelé emočně stabilní, kteří jsou schopni řešit s nimi problémové situace klidně a vyrovnaně bez zbytečného křiku a výčitek. D. Fontana zase uvádí, učitel může být úspěšný pouze tehdy, je-li sám citově zralý. Podle jeho názoru je učitel oblíbený tehdy, nenechá-li se malichernostmi vyvést z míry a umí jednat klidně a rozvážně. (9)

Čtvrtá hypotéza byla objasněna výzkumem, který ukázal, že 4 učitelé, kteří byli zvoleni za nejoblíbenější jak dětmi s ADHD tak bez ní vykazují podprůměrné až průměrné hodnoty neuroticismu. Průměrná hodnota neuroticismu je 22, učitel B získal 8, učitel C 9, učitel D 23 a učitel E 12. Učitel A zvolen zdravými dětmi dosáhl skóre 19 a učitel A zvolen dětmi s ADHD dosáhl ale pouze skóre 22. **Hypotéza 3e se tedy potvrdila.**

5.4. Výsledky k hypotéze č.4

Hypotéza č. 4: **Úspěšní učitelé budou vykazovat vyšší skóre míry odolnosti vůči zátěži** byla ověřena dotazníkem Sence of Coherence, který zkoumá právě míru odolnosti vůči zátěži.

Průměrná hodnota pro tento faktor je 145. Komu se skóre pohybuje nad touto položkou má relativně vyšší míru schopnosti odolávat zátěži. Naopak čím nižší je toto skóre, tím je člověk vůči zátěži méně odolný.

Výzkum ukázal, že 22% z dotázaných učitelů vykazuje podprůměrnou odolnost vůči zátěži, 4% odolnost vůči zátěži průměrnou a většina, tj. 74% odolnost vůči zátěži nadprůměrnou.

D. Fontana mluví ve své knize Psychologie ve školní praxi o tom, co je to učitelský stres. Vyjadřuje se k tomu, že být pedagogem je ve své podstatě stresovým povoláním. Míra schopnosti odolávat zátěži je tedy velmi důležitá. Učitelé, kteří umí se svým stresem pracovat a nepodléhají snadno stresorům by pak měli být u dětí oblíbení. (9)

Jak již bylo výše uvedeno, průměrná hodnota schopnosti odolávat zátěži je 145. Z výzkumu tedy vyplývá, že všichni učitelé, kteří byli dětmi zvoleni jako oblíbení vykazují nadprůměrnou schopnost odolávat zátěži. Učitel B dosáhl skóre 161, učitel C 147, učitel D 155a učitel E152. Učitel A zvolen zdravými dětmi dosáhl skóre 148 a učitel A zvolen dětmi s ADHD dosáhl 159.

Hypotéza č.4 byla tedy potvrzena.

6. Závěr

Cílem mé práce bylo zhodnotit jaké znalosti mají učitelé v mateřských a základních školách o syndromu ADHD, dále které povahové rysy u svých učitelů preferují děti s poruchou pozornosti spojené s hyperaktivitou a zda jsou jejich názory shodné s populací dětí bez poruch učení a chování. Cíle mé práce byly splněny.

Současně práce ověřovala 4 předem stanovené hypotézy. Hypotéza 1: **Děti se syndromem ADHD zvolí za své nejoblíbenější učitelé stejné pedagogy jako děti bez této poruchy** byla potvrzena. Názory obou skupin dětí se shodovaly v 80%. Hypotéza 2: **Učitelé ze základních škol mají lepší znalosti o ADHD než učitelé ze škol mateřských** byla potvrzena znalostním testem. Hypotéza 3 se dělí na 5 částí a zní: **Úspěšní učitelé budou vykazovat: H3a) vyšší skóre přívětivosti**

H3b) vyšší skóre extroverze

H3c) vyšší skóre otevřenosti vůči zkušenosti

H4d) vyšší skóre svědomitosti

H5e) nízké skóre neuroticismu

Nejoblíbenější pedagogové opravdu vykazovali vysoké skóre přívětivosti, extroverze, otevřenosti zkušenosti a svědomitosti. Skóre neuroticismu bylo naopak nízké. Hypotéza 3 byla ověřena dotazníkem Big Five a byla potvrzena. Hypotéza 4: **Úspěšní učitelé budou vykazovat vyšší skóre míry odolnosti vůči zátěži.** K ověření poslední hypotézy sloužil dotazník Sence of Coherence, který ji potvrdil.

Výsledky mé práce mohou být využity pedagogy v mateřských a základních školách, ale i rodiči dětí, u kterých byla diagnostikována porucha ADHD. Dále pak pro další výzkum a bádání.

7. Seznam použité literatury

1. Birhoff Hans-Werner: Prosocial behaviour, 1. vyd. Psychology Press, 2002, ISBN 0-86377-774-0
2. Baštecká Bohumila, Goldmann Petr: Základy klinické psychologie, 1.vyd. Portál, Praha, 2005, ISBN 80-7178-550-4,
3. Čáp Jan, Mareš Jiří: Psychologie pro učitele, 1.vyd. Portál, Praha, ISBN 80-7178-463-X,
4. Drapela Viktor J.: Přehled teorií osobnosti,1.vyd. Portál, Praha, 2004, ISBN 80-7178-766-3
5. Hayesová Nicky: Základy sociální psychologie, 1.vyd. Portál, Praha, 1998, ISBN 80-7178-198-3
6. Helus Zdeněk: Sociální psychologie pro pedagogy, 1.vyd. Grada, Praha, 2007, ISBN 978-80-247-1168-3
7. Hewstone Miles, Stroebe Wolfgang: Sociální psychologie , 1.vyd. Portál, Praha, 2006, ISBN 80-7367-092-5
8. Holt John: Proč děti neprospívají, 2.vyd. Stehlík, Volary, 2003, ISBN 80-902707-6-X
9. Fontana David: Psychologie pro školní praxi, 1.vyd. Portál, Praha, 1997, ISBN 80-7178-063-4
10. Kohoutek Rudolf: Základy sociální psychologie, 1.vyd. Akademické nakladatelství Cerm, Brno, 1998, ISBN 80-7204-064-2
11. Kohoutek Rudolf: Základy psychologie osobnosti, 1.vyd. Akademické nakladatelství Cerm, Brno, 2000, ISBN 80-7204-156-8
12. Kříž Josef: Duševní poruchy a poruchy chování u dětí a mladistvých, 2.vyd. JCU v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, České Budějovice, 2004, ISBN 80-7040-724-7

13. Matějček Zdeněk: Výbor z díla, 1.vyd. Karolinum, Praha, 2005 ISBN 80-246-1056-6
14. Munden Alison, Arcelus Jon: Poruchy pozornosti a hyperaktivita, 2.vyd. Portál, Praha, 2006, ISBN 80-7367-188-3
15. Nakonečný Milan: Sociální psychologie, vyd.1. Academia, Praha, 2000, ISBN 80-200-0690-7
16. Nakonečný Milan: Psychologie osobnosti, 2.vyd. Academia, Praha, 2003, ISBN 80-200-0628-1,
17. Nakonečný Milan: Úvod do psychologie, 1.vyd. Academia, Praha, 2003, ISBN 80-200-0993-0
18. Nelešovská Alena: Pedagogická komunikace v teorii a praxi, 1.vyd. Grada, 2005, ISBN 80-7178-063-4
19. Petty Geoffrey: Moderní vyučování, 2.vyd. Portál, 1996, ISBN 80-7178-063-4
20. Průcha Jan: Moderní pedagogika, 2.vyd. Portál, Praha, 2002, ISBN 80-7178-631-4
21. Pokorná Věra: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení, 2.vyd. Portál, Praha, 2000, ISBN 80-7178-151-7
22. Riefová Sandra F.: Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole, 1.vyd. Portál, Praha, 1999, ISBN 80-7178-287-4
23. Říčan Pavel: Psychologie – příručka pro studenty, 1.vyd. Portál, Praha, 2006, ISBN 80-7178-923-2
24. Říčan Pavel, Krejčířová Dana: Dětská klinická psychologie, 4.vyd. Grada, Praha, 2006, ISBN 80-247-1049-8
25. Smékal Vladimír: Pozvání do psychologie osobnosti, 1.vyd. Barrister a Principal, Brno, 2002, ISBN 80-85947-80-3
26. Špičková – Fabrici Jaroslava: Základy arteterapie, 1.vyd. Portál, 2002, ISBN 80-7178-616-0

27. Train Alan: Nejčastější poruchy chování dětí, 1.vyd., Portál, Praha, 2001, ISBN 80-7178-503-2
28. Vágnerová Marie: Základy psychologie, 1.vyd. Karolinum Praha, 2004, ISBN 80-246-0841-3
29. Výrost Jozef, Ivan Slaměník: Sociální psychologie, 1.vyd. ISV, Praha, 1997, ISBN 80-85866-20-X
30. Zelinková Olga: Poruchy učení, 10.vyd. Portál, Praha, 2003, ISBN 80-7178-800-7

8. Klíčová slova

ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder)

Škola

Učitel

Prosociální chování

Big Five (neuroticismus, extroverze, přívětivost, svědomitost, otevřenost zkušenosti)

Míra odolnosti vůči zátěži

9. Přílohy

Příloha 1 : Znalostí test o ADHD

Test znalostí o ADHD

1. Jmenujte prosím alespoň 5 příznaků ADHD.

.....

2. Jmenujte prosím alespoň 3 příčiny vzniku ADHD.

.....

3. Víte,co znamená zkratka ADHD?

.....

4. Znáte některé staré názvy této poruchy?

.....

5. Napište prosím alespoň 5 vlastností o kterých si myslíte, že by je měl mít pedagog pracující s dětmi s ADHD?

.....

Příloha 2: Hodnocení na žáka XY v MŠ Weberova v Děčíně

Jméno : XY

Narozen : 31.8.1996

Podle projevů chování je již delší dobu u XY podezření na ADHD. Proto MŠ doporučila rodičům XY vyšetření v pedagogicko psychologické poradně. Do poradny byl v září poslán dopis, kde byly popsány projevy chování XY.

Stručně: hyperaktivní, prudké střídání nálad, velmi nízká koncentrace, často špatná nálada, výrazně oslabený grafomotorický – figura ve stadiu hlavonožce.

Závěr z vyšetření z pedagogicko psychologické poradny ze 14.10. 2001

Mentální věk chlapce dnes celkově jen mírně předbíhá věk faktický – jde tedy o vývoj v pásmu průměru. Závažné dílčí oslabení v grafomotorice spolu s dalšími dílčími projevy zachycenými při vyšetření a popsány rodinou a MŠ. Vše svědčí jednoznačně pro potíže ve smyslu ADHD.

Doporučení z pedagogicko psychologické poradny:

Praktikovat doporučené přístupy k dětem s ADHD. Zaměřit se na stimulaci rozvoje jemné motoriky a grafomotoriky. Začátkem léta 2002 vyšetření školní zralosti v pedagogicko psychologické poradně. Prognosticky zřejmě vhodný odklad školní docházky.