

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Problematika motivace u dětí s ADHD

Diplomová práce

Problems of motivation in children with ADHD

Autor:
Lenka Křenková

Vedoucí práce:
Mgr. Zuzana Bílková

2010

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou motivace u dětí s ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou). Teoretická část obsahuje vymezení pojmu ADHD, definici, typické projevy, faktory podílející se na vzniku poruchy a problémy dětí s ADHD. V dalším oddíle je popsána motivace, zdroje a typy motivace a způsoby motivování žáků. Praktická část je věnována výzkumu, přičemž použitou metodou byl dotazník a rozhovor. Výzkumný soubor tvořilo dvacet pět dětí s ADHD z druhého stupně základních škol. Byla stanovena výzkumná otázka: Liší se nějakým způsobem motivace u dětí s ADHD od dětí bez této poruchy? Cílem bylo zjištění úrovně motivace žáků s ADHD ke školní práci.

Uvedenou diplomovou práci bude možno využít pro seznámení veřejnosti s problematikou ADHD a dále by mohla tato práce posloužit jako nástin možnosti cíleného rozvíjení motivace v procesu vzdělávání žáků s ADHD.

Absract

This graduation thesis deals with problems of motivation in children with ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). The theoretical part contains the definition of ADHD, definition, typical symptoms, factors contributing to the emergence of sowing disorder (malfunction) and problems of children with ADHD. The next section describes the motivation, resources and ways to motivate students. The practical part is devoted to research, the technique used was a questionnaire and interview. The research group consisted twenty-five ADHD children from the second degree of primary schools. The research question was set up: Do motivation in children with ADHD from children without the disorder differ any way? The aim was to determine the level of motivation of students with ADHD on school work.

This mentioned graduation work will be used to familiarize the public with ADHD problems, this work could serve as an outline of the targeted educational development of motivation of students with ADHD.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma Problematika motivace u dětí s ADHD jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne

Poděkování

Chtěla bych na tomto místě poděkovat své vedoucí práce Mgr. Zuzaně Bílkové za odborné metodické vedení, cenné rady, podněty a pomoc při psaní této práce a za věnovaný čas a trpělivost. Také děkuji všem, kteří byli ochotni vyplnit můj dotazník a umožnili mi tím získat potřebné údaje pro mou diplomovou práci. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za zázemí, trpělivost a podporu, kterou mi věnovala během mého studia.

Zlaté pravidlo: Zařídít věci tak, aby je dítě udělalo dobře a my je za to mohli pochválit, a nedopustit, aby udělalo chybu a my je za to museli trestat nebo projevovat svou nelibost.

Zdeněk Matějček

„Jestliže si chci od někoho něco vzít, musím mu to nejdříve sám dát, to znamená, jestliže od dítěte očekávám soustředěnost, cílevědomost a klid, musím mu to předvést, dát mu příklad toho, jak se to všechno dělá. Jestliže od dítěte očekávám pozornost, musím mu ji sám věnovat dříve, než ji budu žádat od něj.“

Jiřina Prekopová

Obsah

Úvod.....	8
1 Současný stav.....	10
1.1 ADHD	10
1.1.1 Vymezení pojmu	10
1.1.2 Klasifikace ADHD	11
1.1.3 Výskyt ADHD v populaci	12
1.1.4 Příčiny vzniku ADHD	14
1.1.5 Projevy ADHD	17
1.1.6 Přidružené poruchy.....	23
1.1.7 Problémy dětí s ADHD se vztahy.....	25
1.1.8 Dítě s ADHD ve škole	27
1.2 Motivace	30
1.2.1 Definice motivace	30
1.2.2 Zdroje motivace	31
1.2.3 Zdroje motivace učební činnosti	32
1.2.4 Hlavní způsoby motivování žáků.....	34
1.2.5 Druhy motivace	34
1.2.6 Motivace a dítě s ADHD.....	36
2 Cíle práce a hypotézy.....	38
3 Metodika	39
3.1 Technika sběru dat	39
3.2 Výzkumný soubor	39
4 Výsledky	40
5 Diskuse.....	54
6 Závěr	58
7 Použitá literatura	60
8 Klíčová slova	65
9 Přílohy.....	66

Úvod

K napsání své diplomové práce jsem si zvolila téma Problematika motivace u dětí s ADHD. Během studia na vysoké škole jsem se s ADHD setkala, jak teoreticky, tak i prakticky. Toto téma je aktuální nejen pro společnost, ale i pro mě, jako pro budoucího pedagoga. Tato práce se zabývá především výkonovou motivací, protože o škole lze říci, že má výkonový charakter. Pro školní situaci je typické zaměření na výkonové potřeby, kdy je před každého žáka kladeno velké množství úkolů, na vnitřní motivaci žáků a vzdálenější odměny. Dětem s ADHD však často právě vnitřní motivace chybí a ani vzdálenější odměna pro ně není motivujícím prvkem.

V poslední době je termín ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou) používán stále častěji. O každém divočejším dítěti se prohlašuje, že je hyperaktivní. Víme ale vlastně, co hyperaktivita znamená? Opravdu hyperaktivní dítě je neustále v akci. Nic nemůže udělat v klidu, minimálně musí například hýbat nohama, škrabat se na hlavě apod. Jsou to děti, které bývají impulzivní, zbrklé a neklidné, překypují energií, hlučně komentují, co právě dělají. Na druhou stranu ale bývají úzkostlivé a je pro ně velkým problémem se na něco soustředit. Hůře snášejí psychickou zátěž a stres. Nemají rády chaos, potřebují pevně zaběhnutý režim. Velmi důležitá je pro ně pochvala, a to i za snahu, je pro ně motivací k další činnosti. Smyslem motivace je vytvoření pozitivního přístupu k výkonu či k typu chování. Rozhodně by se neměla hyperaktivita přehlížet a podceňovat. Čím dříve se s dítětem s ADHD začne pracovat, tím lépe. Tyto děti se neobejdou bez pomoci odborníků a hlavně rodiny. Někdy postačí psychologické vedení a změna přístupu k dítěti, jindy je však nutná i léčba léky.

V teoretické části diplomové práce se zaměřuji na poruchu ADHD, uvádím definici, jaké jsou projevy poruchy, faktory podílející se na vzniku poruchy, problémy dětí s ADHD. Dále se v teoretické části práce věnuji popisu motivace. Co je samotná motivace, jaké jsou její zdroje, formy a způsoby motivování.

Druhou část práce tvoří výzkum. Cílem výzkumu bylo zjištění úrovně motivace dětí s ADHD ke školní práci. Praktická část diplomové práce byla zpracována kvantitativní metodou. Jako technika sběru dat byl využit dotazník. Výzkum je doplněn rozhovorem s pracovníky pedagogicko psychologické poradny.

Uvedenou diplomovou práci bude možno využít pro seznámení veřejnosti s problematikou ADHD a dále by mohla tato práce posloužit jako nástin možnosti cíleného rozvíjení motivace v procesu vzdělávání žáků s ADHD.

1 Současný stav

1.1 ADHD

1.1.1 Vymezení pojmu

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder - porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou. Tyto deficity jsou evidentní již v časném dětství. Potíže jsou chronické, nelze je vysvětlit na základě neurologických, motorických nebo senzorických postiženích, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Ačkoli se mohou zmírňovat v průběhu dozrávání CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností. (37)

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). Některé názvy zdůrazňovaly primární příčiny poruch (např. hypoxidóza centrálního nervového systému). (29)

Náležité označení by proto mělo pramenit z podrobného poznání a pochopení problému. To pak odstraní nejasnosti, nejružnější nedorozumění a laické mýty a pomůže nám problém konkrétně pojmenovat a následně najít způsob, jak jej zdat. 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.(32)

1.1.2 Klasifikace ADHD

Dříve se používaly termíny LMD = lehká mozková dysfunkce či LDE = lehká dětská encefalopatie nebo MMD = minimální mozková dysfunkce. V současné době se používá termín ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder - Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, dle čtvrté revize Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch Americké psychiatrické asociace (DSM-IV). Rozdíl pojmů LMD a ADHD/ADD můžeme najít v jejich obsahu: termín LMD označuje poruchy, které mají určitou etiologii, drobné organické poškození centrální nervové soustavy. V popředí zájmu veřejnosti je příčina, která podmiňuje chování jedince. Naproti tomu při používání termínu ADHD/ADD se do popředí zájmu dostává popis chování - typické projevy dětí a nezdůrazňuje se příčina, která k takovému chování vedla. V mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-10 se používá označení Hyperkinetické poruchy, pod nímž je zařazena Porucha aktivity a pozornosti (F90.0) a Hyperkinetická porucha chování (F90.1). Mezi oběma klasifikačními systémy existují rozdíly v diagnostických kritériích. Podle MKN-10 (**Příloha 1**) je opakovaně diagnostikována menší skupina dětí se závažnějšími příznaky než v případě klasifikace podle DSM-IV (**Příloha 2**). Pro potřeby škol se u nás se používají Diagnostická kritéria ADHD, která vznikla úpravou kritérií Americké psychiatrické asociace. (**Příloha 3**). Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), kterou používají lékaři v České republice, se hyperkinetické poruchy dělí na dva hlavní typy: 1. poruchu aktivity a pozornosti a 2. hyperkinetickou poruchu chování. (**5**)

Ve školském zákoně jsou tyto poruchy označeny jako vývojové poruchy chování a spolu s vývojovými poruchami učení (VPU), mentálním, tělesným a smyslovým postižením, vadami řeči a autismem jsou zahrnuty do kategorie zdravotního postižení. Ze zákona vyplývá dětem s touto poruchou právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Tyto speciální vzdělávací potřeby zjišťuje školské poradenské zařízení. Viz. také Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (**36; 35**)

Symptomy ADHD se dělí do tří subkategorí :

1. Prostá porucha pozornosti (ADD)- diagnostikuje se u dětí s poruchami pozornosti, ale s normální úrovní aktivizace.
2. Hyperaktivita a impulzivita.
3. Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou, která vzniká spojením dvou předchozích typů.

Dále je rozlišena:

- ADHD s agresivitou nebo bez agresivity
- opoziční chování (1)

V této práci bude podrobněji popsána 3. subkategorie, protože do této skupiny spadá nejvíce dětí.

1.1.3 Výskyt ADHD v populaci

Odhadovaný výskyt ADHD se velmi různí. Odborníci odhadují, že je postiženo 3 až 10 procent dětí školního věku, přičemž odbornou literaturou nejčastěji uváděné hodnoty jsou 3 až 5 %. V České republice ADHD postihuje několik desítek tisíc dětí školního věku. (27) Podle některých pramenů je postiženo až 24 % školáků. Pravděpodobně nejde o to, že by se děti změnily a byly oproti minulosti více neklidné a méně pozorné. Za prudký nárůst diagnóz ADHD může spíše zvýšené společenské podvědomí o této problematice. (2) V závažné formě se tato porucha projevuje u 3 – 5 % dětí mladšího školního věku, lehčí formy jsou uváděny až u 12 – 15 %. Příznaky hyperkinetické poruchy u části dětí spontánně vymizí v prepubertálním období, ale přibližně u 40 - 50 % případů přecházejí do dospělosti, což představuje postižení 1,5 – 2 % dospělé populace. U těchto jedinců je již hyperaktivita méně nápadná, ale projevuje se impulzivní, zkratkovitý styl chování a jednání, nedostatek sebeovládání, vyšší riziko zneužívání alkoholu a drog, někdy riziko asociálního chování. (7)

ADHD se mnohem častěji vyskytuje u chlapců. U dívek se častěji objevuje porucha pozornosti bez hyperaktivity. (27)

Paclt (21) uvádí, že hyperkinetický syndrom se vyskytuje asi u 6 % dětské populace v poměru chlapců a dívek 3 až 5 : 1.

Mezi oběma pohlavími existují pozorovatelné rozdíly v tom, jak pracují s vnitřními prožitky: se vzrušením, city, fantaziemi a přáními. U chlapců je patrná větší tendence převádět napětí, city a vůbec vzrušení do pohybového aparátu. U dívek se napětí, vzrušení a negativní city více manifestují jako duševní zážitky: strach, úzkost, podrážděná nálada, nutkavé myšlenky, smutek apod. Je možné, že u chlapců je těsnější vztah mezi psychikou a motorikou podmíněn větší pudovou tendencí k aktivitě a sebeprosazování. Chlapci také více než děvčata preferují pohybové hry; je to patrné po celé dětství. Větší akcent na pohybové vybití energie usnadňuje vznik abnormální hyperaktivity, a to by mohl být důvod, proč se hyperaktivita častěji zjišťuje u chlapců. Je dost možné, že u dívek se hyperaktivita jako příznak poruchy více odehrává „uvnitř“, ve vnitřním neklidu a napětí, což tolik neupoutá pozornost okolí a neruší vyučování. Pokud je hyperaktivita patrná v chování, bere na sebe u dívek zřejmě mírnější formy. Je to např. „upovídánost“ a výraznější a měnlivá citová reaktivita (např. hned se směje, hned pláče apod.). (30)

Podle Prekopové a Schweizerové (25) je neklidné dítě (neposeda) vždy líčeno jako kluk, a to z toho důvodu, že děvčata touto vrozenou zvláštností netrpí. Mají pro to následující vysvětlení:

Soustředění, vytrvalost, pozornost, sebeovládání, koordinace pohybů jsou schopnosti, které mají svá centra v mozku a jsou tam koordinovány. Je-li tato koordinace dobře vybudovaná, pak se podaří rozlišovat mezi důležitým a nedůležitým a cílevědomě, soustředěně použít tu nebo onu schopnost, jak to vyžaduje situace. Jestliže mozek uvedenou koordinaci nevykonává, mluví se o dysfunkci. Chronicky působící dysfunkce se tvoří během dozrávání mozkových struktur v prvních třech letech života. Je skutečností, že v prvních letech života je mužské pohlaví náchylnější k podrážděním a onemocněním mozku. U chlapců se častěji vyskytuje nejen hyperaktivita, ale i ostatní vývojové poruchy podmíněné činností mozku, například dyslexie, koktání a pomočování. Neposednost je osud. Neposednost je totiž způsobena konstitučním založením, které se nedá jen tak beze všeho změnit.

1.1.4 Příčiny vzniku ADHD

Hyperaktivita může mít a nepochybně má rozmanité příčiny. U každého dítěte může jít o jiné, nebo alespoň o trochu jiné příčiny. Přitom neplatí, že se vždy jedná o jednu příčinu. V odborné literatuře se uvádí široká škála možných organických příčin, jejichž výzkum se zdá přístupnější. Uvažuje se však i o příčinách z oblasti psychologických jevů, protože složité psychické problémy u hyperaktivních dětí nelze zjednodušeně odvozovat např. z toho, že při porodu možná došlo k malému poškození mozku. Moderní úvahy o hyperaktivitě se zpravidla opírají o předpoklad, že organické a psychické příčiny spolu souvisejí a na vzniku hyperaktivity se podílejí společně. Je ale obtížné zjistit podíl jednotlivých příčin postižených dětí. **(30)**

Lékaři a další odborníci získávají stále více poznatků a znalostí o tom, jak funguje mozek a co ovlivňuje pozornost a učení. V současnosti se ADHD obvykle připisuje dědičnosti nebo jiným biologickým faktorům. **(27)**

Díky novým poznatkům z oblasti moderní neurofyzologie, neurochemie, molekulární biologie a genetiky je známo, že se v etiologii mohou uplatňovat genetické i negenetické faktory. Hyperkinetická porucha je provázána dysfunkcemi neurotransmiterů a receptorů a dysfunkčními variantami různých genů. **(6)**

ADHD je klasickým příkladem bio-psycho-sociální poruchy. Symptomy jsou výsledkem jedinečného biologického a psychického ustrojení jedince, jeho životních zkušeností a vlivu prostředí, v němž se nalézá. **(18)**

Genetické příčiny

Existuje řada důkazů o tom, že ADHD je dědičná porucha. (Studie nejbližších pokrevných příbuzných dětí s ADHD porovnaných s kontrolní skupinou, dále studie jednovaječných i dvojvaječných dvojčat). Symptomy ADHD jsou tedy často dědičné a jejich příčinou nejsou výchova ani životní prostředí.

Podle nejnovějších studií je nebezpečí zdědění ADHD od příbuzného druhého stupně větší po mužské linii, například po dědečcích a strýcích, než po ženské linii. **(18)**

Jak uvádí Drtílková **(5)** je u mužů s hyperkinetickou poruchou pravděpodobnost, že jejich příbuzní prvního stupně budou trpět touto poruchou pětkrát vyšší ve srovnání s normálními kontrolními osobami.

Výsledky řady molekulárně genetických studií ukazují, že u jedinců s hyperkinetickou poruchou se významně častěji vyskytují specifické alely některých genů, které mohou být zodpovědné za poruchy transmise, případně za některé neurovývojové odchylky mozkových struktur a funkcí. (6) Jedná se o genetický defekt, který ovlivňuje metabolismus a funkce dopaminu a noradrenalinu, což jsou látky umožňující přenos signálů v různých částech mozku. (5)

V tomto případě má porucha svůj původ v genech a nelze ji tedy léčit. Je ale možné pomoci dítěti se s problémy vyrovnat. (31)

Komplikace v těhotenství a při porodu (Prenatální a perinatální činitele)

Spojitosť mezi poškozením mozku během těhotenství nebo při porodu a psychickými poruchami není jednoznačná. (32) Určitá poškození, vyvolaná například porodním traumatem, mohou mít za následek ADHD. Mozkové struktury zapojené do vývoje ADHD jsou obzvláště citlivé na hypoxické poškození během porodu. Při hypoxii je v nebezpečí striatum (část mozku, která má při ADHD narušenou funkci), protože je situováno v mozkové cirkulační síti ve vodním stínu. Následkem nedokrvení může dojít k místní hypoxii a trvalému poškození buněk postižených uvolněním glutamátu, silného neurotoxinu. (18)

Postnatální činitele

Po příchodu na svět je dětský mozek mimořádně citlivý na řadu vlivů. Snad hlavním zdrojem poruch v poporodním období jsou infekce (encefalitida či meningitida), a to zejména virové. (3)

Poranění hlavy

Nadměrně aktivním dětem - zejména chlapcům se často stávají nehody, při kterých utrpí poranění hlavy. Proto se můžeme domnívat, že porucha už tu byla před zraněním, dokonce mohla být jeho příčinou. (32)

Poškození mozku (Neurofyziologické pozadí)

Mozek prodělává v prvních dvou až třech letech prudký vývoj. Většina neuronů se formuje od poloviny těhotenství, aby mohly fungovat, musí mezi nimi dojít k propojení v synapsi. Synapse a neurony společně tvoří nervy a soubor nervů nervové dráhy vedoucí vzruchy. Tyto dráhy musejí dále dozrávat, mluvíme o dětské plasticitě mozku. Poruchy, které nastanou v této fázi největšího mozkového růstu, mohou snížit počet synapsí a zpomalit nutné biochemické procesy zrání. Flexibilita energetického zásobování určitých cest umožňuje, aby se spojení, která slouží zaměřené pozornosti, aktivizovala, a spojení pro to, co je nepodstatné, se potlačovala. (25)

Jak uvádí Škvorová (31), jedná se většinou o drobná poškození centrální nervové soustavy v raných vývojových obdobích. Traumata před porodem či krátce po porodu, úraz v kojeneckém věku a poškození CNS.

Hyperaktivita, impulzivita i hypoaktivita jsou poruchy pravděpodobně spojené s odchylkami ve stavbě mozku a ovlivňované neurotransmitery- chemickými látkami v mozku, které přenášejí nervové vzruchy a řídí tak naše reakce. V takových případech mozek není poškozen, ale ani nepracuje tak, jak má (mozková dysfunkce). Funkce neurotransmiterů lze podpořit podáváním léků. (32) ADHD postihuje oblast mozku, která řídí zpracování impulzů a podílí se na třídění smyslových vjemů a na schopnosti koncentrace a může souviset s nerovnováhou nebo nedostatečným množstvím dopaminu (chemická látka přenášející nervové signály). Při soustředění náš mozek uvolňuje více neurotransmiterů mezi neurony, což umožňuje soustředit se na jednu věc a blokovat ostatní podněty. Lidé s ADHD mají pravděpodobně dopaminu nedostatek. (27)

Podle Bragдона a Gamona (2) lze klíč k porozumění ADHD nalézt v čelních lalocích. Přední část mozku obsahuje oblasti odpovědné za dovednosti, jež souvisejí s „exekutivní pozorností“- tam se monitoruje a reguluje chování, ovládají emoce, podnikají nezbytné kroky k dosažení žádoucího cíle atd. U jedinců postižených ADHD dochází k nerovnováze mezi přísunem ještě nezralých center pravé hemisféry, která slouží k soustředování pozornosti, a prefrontální oblasti (tj. oblastí čelního laloku), v níž se stanovují cíle a určují se postupy vedoucí k jejich naplnění. U malých dětí a také u dospělých, kteří utrpěli zranění čelního laloku, lze pozorovat nedostatečnou úroveň dovedností soustředit se a plánovat činnost.

Další možné příčiny

- užívání alkoholu a drog během těhotenství - v mnoha případech dochází vlivem těchto látek k neurologickému poškození plodu. Klinické studie také potvrdily zvýšené riziko vzniku ADHD u dětí, jejichž matky během gravidity kouřily;
- spad těžkých kovů a radioaktivity;
- otrava olovem (například ze znečištěného životního prostředí);
- vliv některých léků;
- opožděné neurologické zrání;
- reakce na stravu - alergie na jídlo, aromata, umělá barviva, konzervanty a salicyláty v potravě - tyto hypotézy jsou však spíše opouštěny;
- poškození vyvolané například úrazem při dopravní nehodě;
- vliv prostředí, především charakteristické rysy interakce mezi dítětem a rodiči - negativně působí disharmonické, nestabilní a nespolehlivé vztahy uvnitř rodiny, zanedbávání, nepřiměřené tresty, neuspořádaný režim dne a další nepřehledné a chaotické podmínky okolí;
- osobnost dítěte - celkový obraz, temperament, zranitelnost, plasticita nervové soustavy, podpora, která je mu dáována, schopnost adaptace, míra úzkostnosti, tolerance k zátěži, apod. - děti mohou reagovat zhoršeným chováním na psychickou zátěž a stres, kterými mohou být například rozvod rodičů, úmrtí v rodině, přestěhování, změna školy nebo jiné traumatické události. (5; 24; 27; 32)

Pokud mají rodiče dítě s určitými problémy, cítí se většinou vinni a vyčítají si to. Domnívají se, že udělali něco, co mohlo způsobit, že jejich dítě má problémy. Tyto výčitky však nejsou patřičné. Jestliže má dítě syndrom ADHD, není to ničí chyba. (27)

1.1.5 Projevy ADHD

ADHD se projevuje vzhledem k věku a vývojové úrovni zvýšenou nepozorností, hyperaktivitou a impulzivitou. K této diagnóze se obvykle dospěje tehdy, když se do dosažení sedmi let věku dítěte u něho vyskytuje minimálně šest příznaků

charakterizujících nepozornost a dále alespoň šest příznaků, které provázejí hyperaktivitu a impulzivitu (viz. Příloha 1), a to po dobu alespoň šesti měsíců. (2)

Munden a Arcelus (18) uvádí, že pokud mají být symptomy ADHD klinicky významné a splňovat diagnostická kritéria, musí se vyskytovat ve významném počtu a v dostatečném stupni vážně postihovat schopnosti daného jedince. Rovněž se musí vyskytovat v rozsahu, který překračuje meze normální pro jedince daného věku a vývojového stadia.

Problémy v chování pravidelně vystoupí do popředí, když dítě nastoupí do školy a najednou se musí podřídit školnímu režimu, dodržovat určitá pravidla v chování, sledovat výuku a soustředit se při vlastní práci. Rodiče často uvádějí, že v předškolním věku u jejich dětí trvala dlouho fáze opozičního vzdoru, během které se vyskytovaly výrazné záchvaty vzteku. Ve školce bývají většinou popisovány jako nadměrně divoké, neukázněné, bouřlivé nebo agresivně reagující v situacích, když se musí něčemu podřídit proti svému přání nebo si něco odepřít. Rychle střídají hry a zájmy, mohou ostatním kazit společné hry nebo ničit hračky. I v cizím prostředí většinou rychle ztrácejí zábrany a ostych a dají se jen krátkodobě usměrnit. Později se u nich rozvíjí a upevňuje „vnitřní řeč“, často mají potřebu hlasitě komentovat své počínání a připomínají děti mladšího věku. V mnoha případech jsou tyto děti nápadně neklidné a ukřičené již v kojeneckém věku, případně mají problémy s usínáním. Některé pospávají během dne, v noci jsou naopak čilé, křičí a dožadují se pozornosti. (5)

Nepozornost

Ačkoli dětem s ADHD obvykle nejvýraznější obtíže způsobuje jejich impulzivita a hyperaktivita, neboť v jejich důsledku výrazně „vyčnívají“ nad své vrstevníky, mohou mít rozsáhlé a výrazné problémy také proto, že se nedokáží delší dobu soustředit. Zejména učení je pro ně nesmírně náročné. To platí nejen o práci ve škole, ale také o praktických dovednostech, motorických schopnostech a také o osvojení komunikačních dovedností. Řada „neschopností“, které u těchto dětí pozorujeme, vzniká v důsledku neschopnosti soustředit se tak dlouho, aby pronikly do problému a naučily se, co je potřeba. (18)

Hyperaktivní děti se nedokáží soustředit a udržet pozornost vzhledem ke svému věku, a to co do rozsahu i kvality pozornosti. Neumějí si vybrat z množství podnětů

z okolí. Neumí rozlišovat podstatné od nepodstatného, a tím jsou jeho myšlenkové procesy neorganizované až zmatené. Často ulpívá pozorností na nedůležitých jevech a nedovede pružně reagovat na důležitější činnost. Toto ulpívání se přenáší i do oblasti vyjadřování a pohybu. Tím, že se vrací k původnímu podnětu, se jeho myšlenkový proces zpomaluje a zvláště při výuce dělá dítěti potíže. (33)

Nejvýrazněji se tyto obtíže projevují v situacích, jež nutí děti, aby udržely pozornost a soustředily se na těžkopádné, nudné, opakované úlohy, jako je například školní práce bez bezprostředního dohledu učitele, domácí úlohy nebo stálý a nepřilíš zajímavý pracovní výkon. Problémem je tedy i porucha vytrvalosti. (21)

Děti nemají trpělivost, a proto mají problém s dokončením úkolu. Také pracují povrchně a dělají mnoho chyb z nepozornosti a prospěch bývá nevyrovnaný, celkově však bývají známky horší, než odpovídá jejich inteligenci. Často nevěnují pozornost ani svému zevnějšku a ve svých věcech mají většinou nepořádek, stále něco hledají a zapomínají (ať už se jedná o hračky nebo školní pomůcky). (5)

Často se může zdát, že dítě neposlouchá, co mu kdo říká, že se nedokáže soustředit ani na to, o čem právě mluví. U jednoho úkolu vydrží jen tehdy, bude-li ho práce výjimečně bavit a bude-li mít okamžitou zpětnou vazbu. (32)

Hyperaktivita

Druhým základním rysem ADHD je nadměrná nebo vývojově nepřiměřená úroveň motorické či hlasové aktivity. Pozorování dětí při školní práci prokázalo nadměrný pohyb a pozorování sociálních interakcí s jinými dětmi ukázala nadměrný řečový projev a časté komentáře. (21)

Úroveň pohybové aktivity u všech dětí roste do tří let jejich věku. Po tomto roce se pohybová aktivita snižuje. Existují záznamy o tom, že děti postižené ADHD byly neobyčejně aktivní již v děloze před narozením. (18)

V neurologickém vyšetření se k neklidu ve všech polohách přidružila i zvýšená dráždivost u všech dětí. Někdy bývá hyperaktivita považována za určující pro celý syndrom. Chování dětí je nápadné v každém prostředí, není ovlivněno změnou vnějších podmínek. Jsou stále v pohybu, přebíhají od předmětu k předmětu a jsou-li nuceny sedět, pak alespoň mění polohu vsedě, válejí se po stole, hrají si s předměty nebo i prsty. (33)

Ve škole bývají často děti s ADHD právě ty, které nejsou na svých místech, když tam mají být, nebo pokud tam jsou, dlouho tam nevydrží. Bývají to děti, které mají sklón neustále povídat, vykřikovat, pošťuchovat spolužáky a rušit je od zadané práce. Chovají se roztržitě, často zapomínají nebo ztrácejí pomůcky. Takové chování učitele popuzuje. Spolužákům možná zpočátku nevadí, nebo jim dokonce může přijít zábavné, ale ve chvíli, kdy je toto dítě napadne nebo ruší při hodině, začne je také rozčilovat. **(18)**

Podle Drtílkové **(5)** jsou projevy hyperaktivity nápadné zejména v situacích vyžadujících vysoký stupeň sebekontroly chování, ticho a klid. Hyperaktivita obvykle vede u dětí k menší únavě, než by očekávalo jeho okolí. Zvýšená aktivita těchto dětí je však, bohužel, samoučelná a neslouží k zvládnutí většího množství úkolů a práce.

Impulzivita

Má se za to, že klíčovým nedostatkem u ADHD je vlastně neschopnost zamezit reakci na impuls, a to jak vhodné, tak nevhodné. Lidé trpící ADHD nedokáží ovládnout své reakce na signály, podněty nebo události nesouvisející nijak s tím, co právě dělají.

Impulzivní děti mohou selhávat při uvažování o potenciálně negativních, destruktivních či dokonce život ohrožujících následcích, které mohou vzniknout při určitých činnostech. Následkem bývá to, že se tyto děti zřejmě často zapojují do rizikových činností, které nebývají v dané chvíli nezbytné. **(18)**

Mnoho věcí dělají děti s hyperkinetickou poruchou nahodile a postupují spíše impulzivně a chaoticky než plánovaně a systematicky. Mají problémy se sebeovládáním, všechno chtějí a dělají hned, například než by čekaly delší dobu na hodnotnější dárek, vezmou si raději malou okamžitou odměnu, k jejímuž dosažení je zapotřebí méně práce. Těžce nesou různá omezení, příkazy, hůře se podrobují autoritám, různým stereotypům a disciplínám. **(5)**

S impulzivitou souvisí i zvýšené riziko úrazu a nehod, protože se pouštějí zbrkle a bez rozmyslu do nebezpečných aktivit (například vběhnou bez rozhlédnutí do vozovky nebo lezou do nebezpečných výšek). Pro tyto děti je problémem také čekání, až na ně přijde řada v činnosti mající určitý řád. **(21)**

Impulzivita může rovněž přinést problémy v sociálních situacích a může značně ztížit navázání a udržení přátelství. Děti s ADHD často mívají dobré a nevinné záměry, přesto budí dojem, že si v nespolečenských schválnostech a jiných nežádoucích

projevech libují. Jejich chování bývá často zaměňováno s opozičními nebo asociálními činy. Tím, že takové děti nedokáží adekvátně zhodnotit, co se od nich v dané situaci vyžaduje, odpovídají před dokončením otázek, vykřikují bez přihlášení, skáčí do řeči, říkají bez rozmyšlení nevhodné věci a pošťuchují druhé děti, protože mají potřebu to udělat (i když nemívají důvod), mohou způsobit ve společnosti hotové pohromy. A tak se stává, že dítě, které zoufale touží po kamarádech, bývá odmítáno. (18) Dítě si neuvědomuje následky svého chování a dostává se tak do konfliktů, aniž chápe svou vinu, a má proto často pocit nepochopení a ukřivdění a reaguje opět nepřiměřeně situaci. (33)

Jiné projevy

Děti s hyperkinetickou poruchou bývají zvýšeně dráždivé, snadno se nechají vyprovokovat, někdy reagují agresivně, dostávají se do konfliktů s vrstevníky, nemají trvalá přátelství mohou být neoblíbené. Někdy dělají „třídního šaška“, aby získaly pozornost a přízeň. Snadno se pro něco nadchnou, ale málokdy jsou ve svých zájmech a aktivitách vytrvalé a důsledné. Na napomínání reagují podrážděně, málokdy vyhoví okamžitě příkazům. Bývají často hodnoceny jako nespolehlivé a nedochvilné, protože mají problém reálně odhadnout a naplánovat trvání jednotlivých aktivit. Časté jsou opakované stížnosti na tyto děti, ty pak mohou po opakovaných neúspěších reagovat depresivně a jejich sebevědomí se postupně snižuje. (5)

V tabulce 1 je uvedeno 7 základních rysů, které činí dítě víceméně těžko zvladatelným.

Tabulka 1: Rozdíl mezi klidným a neklidným dítětem

Rys	Klidné dítě	Živé dítě
1. Živost	Je cílé, ale klidné.	Je neklidné.
2. Sebeovládání	Umí se ovládnout. Je trpělivé.	Je impulzivní.
3. Soustředěnost	Umí se soustředit. Vytrvale provádí svěřený úkol.	Snadno se rozptýlí, ale někdy velmi tvrdohlavě vyžaduje splnění svého přání.
4. Pravidelnost	Pravidelně jí a spí.	Nemá pravidelný rytmus.
5. Přizpůsobivost	Snadno se otevírá neznámým lidem. Snadno se přizpůsobuje novým situacím.	Je nedůvěřivý a nemá rádo novinky. Odmítá změny.
6. Citlivost	Lehce snáší nepříjemné věci.	Reaguje na hluk, světla, pachy. Silně vnímá bolest. Snadno se rozhněvá.
7. Chování	Je klidné a nepotřebuje neustálou pozornost.	Je hlučné, neukázněné, energické. Své city vyjadřuje dramaticky.

Zdroj: Laniado, N.: Máte neklidné dítě?

Typické projevy dětí s ADHD jsou též uvedeny v **Příloze 4**.

Malá (9) uvádí tyto symptomy hyperkinetické poruchy:

1. Poruchy kognitivních funkcí:

- porucha pozornosti v aspektu zrakovém i sluchovém, spojená často s motorickým neklidem;
- neschopnost selekce podnětů, které na dítě současně působí; dítě nevybírá pro danou situaci podstatné informace;
- porucha analýzy a syntézy informací;
- porucha exekutivních funkcí, kdy dítě není schopno vnímat časový sled; konkrétně to znamená, že si neumí strukturovat a organizovat práci, kterou často nedokončí, není schopno analyzovat své chování;

- porucha motivace, úsilí a vytrvalosti, dítě těžce prožívá jakoukoli frustraci, oddálení činnosti, sebeovládání;
- snížená schopnost prostorové představivosti;
- porucha slovní a pracovní paměti.

2. Poruchy motoricko-percepční:

- hyperaktivita s neschopností relaxace, motorický výkon je zbrklý, nekoordinovaný, nepřesný;
- drobné neurologické odchylky - koordinace pohybů, poruchy symetrie, obtížná pravolevá orientace a taktilní diskriminace;
- motorická neobratnost;
- porucha vizuomotorické koordinace.

3. Porucha emocí a afektů ve smyslu lability

4. Impulzivita - chaotické a nepredikovatelné chování, nepoučí se z chyb, provádí rychlé závěry.

5. Sociální maladaptace

- neadekvátní kontrola, familiární chování, neschopnost se přizpůsobit vrstevníkům, respektovat pravidla, akceptovat sociální prostředí s jeho očekávanými nároky na chování;
- extrémní výkyvy v emocionálních projevech, touha po sociální akceptaci, kterou si neumí udržet, nedostatek altruismu a empatie.

Samozřejmě každý jednotlivý případ nemusí vykazovat všechny popsané symptomy. Je evidentní, že skupina dětí s hyperkinetickým chováním je výrazně heterogenní skupinou. Můžeme říci, že nenajdeme dva stejné klinické obrazy hyperaktivní poruchy.

1.1.6 Přidružené poruchy

U dětí s hyperkinetickou poruchou budeme pravděpodobně pozorovat i příznaky jiných poruch. Odhaduje se, že asi 70 % dětí s touto poruchou trpí přidruženými

problémy. Mnohé děti trpí poruchou opozičního vzdoru nebo jinou poruchou chování. (32) Nezdá se, že by jedna porucha druhou vyvolávala. Pokud je však přítomna porucha pozornosti, zvyšuje to pravděpodobnost výskytu poruchy chování, a to především, jsou-li přítomny další nepříznivé psychosociální okolnosti. Současný výskyt poruchy pozornosti a poruchy chování pak vyvolává větší problémy, než když je každá z poruch přítomna zvlášť. (8)

Munden a Arcelus (18) uvádí, že poruchu opozičního vzdoru, (děti se rozčilují, hádají se s dospělými, odmítají spolupracovat a jsou schválně protivné), pozorujeme u 60 % dětí s ADHD, u 45 % dětí s ADHD pozorujeme poruchu chování (chronická agrese vůči ostatním, destruktivní chování, lhaní a krádeže, vážné a dlouhodobé porušování pravidel) a u 25 % dětí s ADHD pozorujeme asociální nebo delikventní chování.

U těchto dětí se mohou vyskytovat také problémy, které byly dříve zařazovány společně s hyperkinetickou poruchou do syndromu lehké mozkové dysfunkce. Jedná se o vrozené nedostatky, které dětem s normální inteligencí ztěžují úspěšně zvládnout výuku některých školních předmětů, např. dyslexie (poruchou čtení trpí 20-40% dětí s ADHD, i když spolu tyto dvě poruchy nijak nesouvisejí – 37), dysgrafie anebo dyskalkulie, které se souhrnně nazývají specifické poruchy školních dovedností. Některé děti mohou mít problémy s vyjadřováním, zejména s výslovností. (5) Děti s hyperkinetickou poruchou častěji než zdravé děti trpí poruchami spánku a enurézou (pomočování). Častěji než ostatní děti trpí strabismem (šilhavost) a mají zhoršenou motorickou koordinaci, což se zvlášť výrazně týká úloh vyžadujících jemné motorické dovednosti. (21)

U více než 50 % dětí s ADHD se vyskytují emoční problémy a problémy v oblasti sociálních dovedností. (18)

Zejména u starších dětí se mohou k hyperkinetickým projevům připojit úzkostné nebo depresivní příznaky. Část úzkostných a depresivních příznaků může vznikat jako reakce na různé druhy frustrace, které jsou přímým důsledkem příznaků základní poruchy. (5)

Některé děti s ADHD, trpící poruchou chování, mají větší sklony k užívání drog, alkoholu nebo cigaret a začínají s jejich užíváním dříve než děti bez ADHD, je u nich i větší riziko psychické a fyzické závislosti. (18)

Dětem s přidruženými poruchami je třeba věnovat zvýšenou pozornost, jejich léčba je poměrně složitá, výběr vhodných léků nebo jejich kombinaci musí ordinovat zkušený dětský psychiatr. (5)

1.1.7 Problémy dětí s ADHD se vztahy

Ve společnosti se děti musejí přizpůsobit požadovaným normám chování, zvládnout požadavky školy a snažit se plnit různá očekávání rodičů. Děti s hyperkinetickou poruchou mají inteligenci srovnatelnou s ostatními vrstevníky, bývají vnímavé, citlivé, a přitom méně často zažívají pocit úspěchu než ostatní. Bývají také více trestány a zahrnovány výčitkami. Obtížně hledají přátele nebo je snadno ztrácejí. (5)

Děti trpící syndromem ADHD začnou mít potíže často až při nástupu do školy. Dokud jsou doma samy, zdá se, že žádné problémy nemají. Problémovým dětem je třeba poskytnout včasnou pomoc a vyhnout se tak vážným problémům v pozdější době. Pokud se problém nerozpozná včas a učitel se podle toho nezachová, situace se jenom zhorší. Dítě začne svou nedostatečnost kompenzovat špatným chováním a po určité době mu bude věnována negativní pozornost, což je hluboce poznamená. Pokud se podaří problémy dítěte zjistit v časném věku, mohou drobná opatření doma i ve škole zabránit tomu, aby z mírných obtíží vznikly zásadní poruchy. (32)

Hyperkinetická porucha v dětství dokáže zkomplikovat život nejen samotnému dítěti, ale často celé rodině. (5)

Dítě s ADHD se jeví od nejtítlejšího věku jako neklidné, neposlušné, zbrklé, roztěkané, nešikovné apod. Vyžaduje daleko více času a pozornosti, zdánlivě bez jakéhokoli efektu. Dítě nesplňuje nároky a veškerá výchovná snaha se zdá být marná. Na základě nesprávného pochopení obtížného chování dítěte dochází k ohrožení citové vazby a ke vzniku nepřiměřeného výchovného postoje. (33)

S určitou nadsázkou lze říci, že lépe se daří těmto dětem v rodinách, které nejsou nadměrně zaměřeny na prestiž a úspěch a kde se chování dětí nevěnuje přehnaná pozornost. Tolerance však nesmí znamenat přehlížení a nevšímavost nebo podceňování odborné pomoci. Na druhé straně ambiciózní rodiče, kteří kladou na dítě přehnané požadavky, riskují, že u citlivého dítěte vzniknou pocity méněcennosti, sebeobviňování

a úzkosti. Ideální rodina by tedy měla být tolerantní k nedostatkům dítěte, ale také mu nastavit jasná pravidla, co ještě může a co už ne. (5)

Zlaté pravidlo řešení problémů s chováním při výchově je odměňovat dobré chování a ignorovat chování nežádoucí. Dítě docílí špatným chováním svého - získává pozornost rodičů a nemá důvod chovat se příště jinak. Pokud je však špatné chování ignorováno, dítě ničeho nedosáhne. Je ale velmi důležité věnovat dítěti pozornost ve chvílích, kdy je hodné. (19)

Často vyzkoušeli rodiče téměř všechno možné, jen aby se jejich dítě chovalo lépe. Vzájemné vztahy mezi jednotlivými členy i v těch nejpozornějších a nejtřpělivějších rodinách mají tendenci dostávat se do výjimečného napětí. (18)

Rodiče bývají opakovaně voláni do školy kvůli kázeňským přestupkům dítěte. Může v nich vzniknout přesvědčení o vlastní výchovné neschopnosti a někdy se kvůli tomu hádají. Jsou zklamáni špatným prospěchem svého dítěte, o kterém se domnívali, že je nadané a inteligentní. Velmi často se rozhodnou přitvrdit ve výchově. Náročná výchova těchto dětí, často spojená s pocity neúspěchu, může u rodičů způsobit neurotické poruchy. (5)

Děti s ADHD mívají potíže v mezilidských vztazích nejen s dospělými, ale také s ostatními dětmi. Kamarádů mívají málo a pro změnu by udělali cokoli, jenom kdyby věděli jak a byly toho schopné. Často se snaží na sebe strhnout pozornost, někdy jen šaškují, snaží se kamarády „koupit“ různými dary, jindy podnikají provokativní výpady na vychovatele a očekávají obdiv ostatních dětí. Pokusy překonat sociální izolaci se jim většinou moc nedaří. (30; 18)

Příčina společenského osamocení spočívá pravděpodobně v tom, že hyperaktivní děti špatně přijímají pomoc, příkazy či usměrňování od svých vrstevníků a nedovedou s nimi vytrvat v dosahování společných cílů. Normální děti posuzují své hyperaktivní vrstevníky jako méně žádoucí pro školní práci, ne však jako méně vhodné pro kamarádství. Problémy ve vztazích s vrstevníky mají svůj původ v nezralosti jejich osobnosti. Systém „já“ u hyperaktivních dětí nevládne dostatečnou sebekontrolou, což se projevuje v malé stálosti a předpověditelnosti chování, které jsou potřebné pro udržování vrstevnických vztahů. V kamarádství brání těmto dětem i výrazný egocentrismus. (30)

Opakované odmítání a neúspěch u vrstevníků může mít zničující důsledky na sebevědomí dítěte i na jeho další chování. (18)

1.1.8 Dítě s ADHD ve škole

Problémy školáků lze rozdělit do dvou okruhů - první se týká školního prospěchu a druhý společenské situace dítěte ve škole (postavení v dětském kolektivu, vztahy se spolužáky i s učiteli). První problém rodičům neunikne, ale tomu druhému rodiče ani učitelé nevěnují pozornost, jakou by si zasloužil. Škola není jen místem pro získávání vědomostí, ale je i místem společenského života. (17)

Problémy dětí se vzděláváním a chováním jsou diagnostikovány správně velmi zřídka. Mnoho těchto dětí je označováno jako líné a pomalé, některé jsou nazývány jako neposedné bez ohledu na to, co to znamená, a vytýká se jim, že se dostatečně nesnaží. Výkyvy školního prospěchu považuje učitel za lenost a nedostatek snahy. Mnoho dětí nemá dobré výsledky jednoduše proto, že si nevedou dobře při písemných úlohách. Jejich základním problémem není porozumění učivu, ale sezení v klidu, udržení pozornosti a psaní. (20 ; 33)

Po nástupu do školy se nápadnosti v chování dítěte s ADHD většinou vystupňují. Nároky školního vyučování jsou takového rázu, že jim takové dítě sotva může vyhovět. (33) Psychická nezralost znemožní dítěti vpravit se do role školáka a ztotožnit se s ní. Postrádá pak motivaci pro školní práci. Problém je často v tom, že ani v pozdějších ročnících se už tento nedostatek nedokáže dohnat, pokud zůstane bez odborné pomoci. (30)

Hyperaktivní dítě vzbuzuje ve třídě trvalé napětí, strhává ostatní děti k nežádoucímu jednání, ruší učitele při práci a ten si k němu vytváří negativní postoj. Neklidné, zbrklé a hůře ovladatelné dítě se tak dostává do role špatného dítěte. Často pak vznikne konflikt mezi učitelem a rodiči. Spolupráce rodičů a školy pomůže dítěti jen tehdy, jestliže obě strany chápou příčiny jeho zvláštního jednání a postupují jednotně a důsledně. (33)

Značná část dětí s ADHD trpí specifickými poruchami učení, nejčastěji je to porucha čtení a psaní. Vzhledem k tomu, že vzdělávací systém vyžaduje dokonalost ve čtení a psaní, aby bylo možné věnovat se všem předmětům, není divu,

že právě tyto děti často selhávají. Jakmile jednou zůstanou pozadu, je pro ně krajně obtížné znovu všechno dohnat. Učení jim ztěžuje především jejich porucha. Nedokáží se soustředit tak dlouho jako jejich spolužáci. Hluk a okolní pohyb je snadno vyruší a často přeslechnou důležitou informaci nebo pokyn učitele. (18)

Děti s ADHD nedokáží postupovat systematicky, plánovat si své činnosti a mají tendenci vše dělat nahodile a impulzivně, je užitečné, aby si dítě s rodičem vytvořilo určitý rozvrh nebo denní plán, který mu pomůže strukturovat povinnosti i volný čas. (5) Velmi důležité je naučit rodiče pracovat s dětmi. Rodiče musí stanovit pevná pravidla jak v přípravě, tak i v kontrole přípravy na jednotlivé předměty. (31)

Pro tyto děti je obtížné soustředit se delší dobu a na jednu činnost, je tomu třeba přizpůsobit styl práce a učení. Měly by se jim umožnit časté přestávky, nejlépe spojené s pohybovým uvolněním. Ke zlepšení koncentrace může také přispět vhodná okolní prostředí bez rušivých podnětů. Z pracovního okolí by neměl být výhled na příliš rozptýlující okolí, na stole by neměly být zbytečné předměty upoutávající pozornost. Nelze spoléhat na to, že dítě vydrží pracovat samostatně, je nutný dohled, povzbuzení a snaha zabránit chybám z nepozornosti. (5)

Mnohá opatření, která se dají ve třídě udělat, dětem v učení pomohou. Může pomoci posazení dítěte do blízkosti učitele, který ho může sledovat, odměna za dobrou práci a udržení pozornosti pochvalou nebo mírná úleva dítěti tím, že ho pošleme něco zařídit, když ztrácí energii a nadšení. (18)

Další opatření a zásady pro práci s dětmi jsou uvedeny v **Příloze 5**.

Děti s ADHD potřebují třídu, která je strukturovaná a nikoli chaotická. Potřebují se cítit bezpečně a musí přesně vědět, co se od nich očekává z hlediska učení i z hlediska chování. K tomu jim může pomoci:

- jasně sdělený požadavek na chování a práci žáků;
- dostatek času věnovaného vysvětlení toho, co je ve třídě přijatelné a co je nepřijatelné;
- jasná struktura vyučování a stanovené postupy pro často se opakující činnosti;
- předvídatelnost a důslednost jednání učitele;
- častý nácvik žádoucího chování, názorné předvádění správného postupu při plnění rutinních úkolů a příležitostné opakování požadavků a pravidel;
- jasně a spravedlivě stanovené důsledky nežádoucího chování;

- důslednost, trvání na dovedení práce do konce;
- učitelovo porozumění, pružnost, trpělivost;
- předcházení problémům preventivními taktikami;
- učitelova pomoc na individuální úrovni. (27)

Těmto dětem mohou se školní práci asi nejvíce pomoci učitelé. V **Příloze 6** jsou uvedeny nejvýznamnější faktory v práci s dětmi s ADHD.

1.2 Motivace

1.2.1 Definice motivace

Motivace je souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují a dodávají energii lidskému jednání a prožívání, zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem. Tyto faktory dále řídí průběh a způsob dosahování výsledků a ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu. (26)

Motivace objasňuje příčiny lidského chování a jednání, pomáhá nám vysvětlit proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování. (22)

Motivace výkonu - výkon jedince je motivován jednak vnitřními faktory (zejména potřebami), jednak faktory vnějšími (tzv. incentivami). Chování jedince, jehož cílem je dosáhnout určitého výkonu, probíhá v několika fázích:

1. vzbuzení některých potřeb;
2. posouzení vlastních možností výkonu dosáhnout;
3. očekávání, že potřeba bude uspokojena;
4. rozhodnutí vykonat příslušnou činnost.

Mezi výkonové potřeby žáka mj. patří: potřeba samostatnosti, potřeba kompetence, potřeba úspěšného výkonu, potřeba vyhnoutí se neúspěchu a někdy (paradoxně) i potřeba vyhnoutí se úspěchu. (26)

Motivace žáků při výuce – výsledek procesu motivování, na němž se podílí jednak žák sám, jednak učitel, rodiče, spolužáci. Učitel může ovlivňovat motivaci svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim:

1. vytváření adekvátního obrazu o žácích;
2. učitelovo očekávání vůči žákům;
3. probouzení poznávacích potřeb žáků (problémové úlohy);
4. probouzení sociálních potřeb žáků (sociální klima ve třídě);
5. probouzení výkonové motivace (sociální norma, individuální norma);
6. využití odměn a trestů;
7. eliminování pocitu nudy;
8. předcházení strachu ze školy, určitého předmětu, ze zkoušení. (26)

1.2.2 Zdroje motivace

Motivace chování člověka má vnitřní a vnější zdroje. Vnitřní motivační dispozice jedince tvoří především jeho potřeby, vnější motivační zdroje jsou popudy - incentivy. (22)

Incentivy

Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události a předměty, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka.. Rozlišujeme popudy pozitivní (vyvolávající chování směrem k nim, např. potrava nebo pochvala) a negativní (vyvolávající chování směrem od nich, např. výsměch, hrozba). Negativní incentivy mohou vzbudit potřebu, nejsou však schopny ji uspokojit. Popudy většinou nejsou vázány na uspokojení pouze jedné potřeby, proto hovoříme o komplexních incentivách. (11)

Potřeby

Potřeby jsou považovány za dispoziční motivační činitele, mohou být vrozené nebo naučené a projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Vývojový základ tvoří potřeby primární - fyziologické a během života se utváří potřeby sekundární - psychické. Tyto potřeby podléhají vlivům učení a jsou sociálně podmíněny, patří sem většina sociálních potřeb, poznávací potřeby, výkonové potřeby, estetické potřeby, seberealizační potřeby a další. (22)

Vzájemnou interakcí incentiv a potřeb vzniká motiv. Motivem může být vše, co člověka aktivizuje a je příčinou jeho činnosti nebo jednání. Motiv vzniká při vzbuzení potřeby a je v těsném vztahu k chování člověka. (11)

1.2.3 Zdroje motivace učební činnosti

Poznávací potřeby

Poznávací potřeby jsou řazeny mezi potřeby sekundární a u žáka se mohou nebo nemusí rozvinout v plné podobě. Mají-li se poznávací potřeby stát trvalým zdrojem rozvoje osobnosti a motivace, je třeba rozvíjet tyto potřeby během školní docházky, protože pak dochází k úspěchu v učení. Základem poznávacích potřeb je potřeba mozkové aktivity a nedostatek podnětů. Ve školním prostředí můžeme poznávací potřeby dělit na :

- potřebu smysluplného receptivního poznávání - potřeba získávat nové poznatky a informace,
- potřebu vyhledávání a řešení problémů. **(22)**

Sociální potřeby

Sociální potřeby jsou významné pro motivaci chování žáka, určují typ interakce žáka a jsou také silnou vnější motivací k jeho učební činnosti. Sociální motivace se rozvíjí aktualizací sociálních potřeb v procesu sociální interakce. Motivační atmosféru ve třídě významným způsobem ovlivňuje učitel, a to svým chováním a stylem vedení vyučování. Nejvýznamnější sociální potřeby žáků jsou tyto:

- potřeba pozitivních vztahů a obava z odmítnutí
- potřeba sociálního vlivu, respektive prestiže. **(16)**

Výkonové potřeby

Výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň jedince a je nutné jí věnovat pozornost, protože souvisí s rozvojem zdravého (realistického) sebehodnocení každého jedince. Výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje jednak k osamostatňování, potvrzení a prosazení „JÁ” a jednak k jeho obraně, je-li ohroženo. **(22)**

Pro výkonovou motivaci je důležitý zejména motiv úspěšného výkonu a motiv vyhnutí se neúspěchu. Potřeba úspěšného výkonu, vzniká již v dětství, kdy rodina

na dítě klade přiměřené nároky, povzbuzuje ho k samostatnosti a k přesnosti. Dítě s převažující potřebou úspěšného výkonu má tendenci vidět příčinu úspěchu ve svých pozitivních vlastnostech, zatímco neúspěch většinou v nedostatečném vynaložení sil. Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu mají tendenci vytrvat a nevzdat se i při značných obtížích, zatímco u žáků s převažující potřebou vyhnoutí se neúspěchu vyvolávají školní situace strach ze selhání, které by mohlo ukázat jejich neschopnost, a proto se takovým situacím vyhýbají. Jde zejména o situace, které by odhalily jejich skutečnou úroveň schopností, a ve kterých musí vynaložit spousta síly k dosažení výsledku. Z tohoto důvodu je pro lepší motivaci k učení důležité posilovat a zpevňovat potřebu úspěšného výkonu. Žáky je třeba chválit, posilovat jejich výkony a rozvíjet sebedůvěru. (16)

Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu vykazují následující tendence:

- jsou cílově orientovaní, pracovití, mají tendenci dobře plnit úkoly;
 - pracují plánovitě bez zbytečné úzkosti;
 - mají tendenci nevzdat se, vytrvat při řešení úkolu i přes překážky, mají tendenci vrátit se k přerušené aktivitě;
 - mají-li možnost, vybírají úkoly střední obtížnosti (adekvátní aspirační úroveň);
 - příliš snadné úkoly pro ně nejsou „zajímavé“;
 - rádi soutěží s rovnocennými partnery;
 - usilují o úspěch a uznání – neúspěch i úspěch posuzují především z hlediska informace a jako cennou zkušenost do budoucnosti;
 - mají tendenci k dynamické časové percepci, bývají orientováni na budoucnost;
 - úspěch připisují schopnostem a úsilí, neúspěch připisují spíše nedostatku úsilí.
- (22)

Žáci s převažující potřebou vyhnoutí se neúspěchu vykazují následující tendence:

- pracují s úzkostí z možného neúspěchu;
- vyhýbají se výkonovým situacím (každá situace, která by mohla odhalit skutečnou úroveň jejich schopností, vyvolává strach před selháním);
- nemají rádi soutěžení;
- volí úkoly buď příliš lehké nebo příliš těžké (neadekvátní aspirační úroveň);

- hlavním motivem je strach;
- mají tendenci uniknout z výkonové situace, kde hrozí neúspěch (absence při písemných pracích, větší tendence podvádět, opisovat);
- úspěch připisují vnějším příčinám (např. náhodě), neúspěch vidí v těžko změnitelných vnitřních příčinách (například schopnostech). (22)

1.2.4 Hlavní způsoby motivování žáků

Má-li učitel žáky správně motivovat, je nutné vědět, která z uvedených skupin potřeb u daného žáka převládá. K motivaci žáků, lze přistupovat dvojím způsobem:

- navodit podmínky obsahující pro danou skupinu potřeb tak silné pobídky, aby vzniklá motivace u většiny žáků vycházela z aktualizovaných potřeb, např. prvky soutěžení aktualizují sociální potřeby, problémové vyučování poznávací potřeby žáků,
- respektovat potřeby převládající v individuální hierarchii potřeb žáka a některé prvky vyučování individualizovat, např. zohlednit zájmové zaměření žáka, jeho sociální potřeby apod. (16)

Další způsoby rozvíjení a zvyšování motivace jsou uvedeny v **Příloze 7 a 8**.

1.2.5 Druhy motivace

Školní motivace se často rozděluje na vnitřní a vnější, toto rozdělení je důležité zejména k rozvíjení motivace žáků.

Vnější motivace

Chování motivované vnějšími motivačními činiteli je ve své podstatě instrumentální, tzn., že je nástrojem pro dosažení určitých vnějších motivačních činitelů, např. odměny nebo vyhnutí se trestu. Žák se tedy neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Žáci s převládající vnější motivací k učení

projevují o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení se školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem. **(16)**

Typy vnější motivace

Existují čtyři různé druhy chování člověka motivovaného vnějšími činiteli, které se liší v míře vnější motivace a kontroly chování.

1. Externí regulace - jde o typ motivace, která je iniciována výlučně vnějšími činiteli. Impulsem bývá jiná osoba, která nabízí odměnu nebo hrozí trestem. Jednání probíhá na základě vnější závislosti, není prostor na autodeterminaci. (sebeurčení)

2. Regulace pasivně převzatá - pro tento typ motivace je typické pasivní převzetí regulace chování, ale vnitřně není tato regulace přijímána. Vychází většinou z internalizace (osvojení) určitých pravidel chování. Žák tedy přijímá pravidla, ale vnitřně je neakceptuje.

3. Identifikovaná regulace - jde o typ motivace, kdy jedinec přijímá pravidla, bere je za své. Žák se tedy začíná identifikovat s hodnotami požadovaného chování. U tohoto typu je již relativně velký prostor pro vnitřní podporu motivovaného jednání. Žák již jedná daleko ochotněji z vlastního rozhodnutí.

4. Integrovaná regulace - je vývojově nejvyšší formou vnější motivace. Regulace je již plně integrována do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho zájmy a hodnotami. Tento typ umožňuje plnou autodeterminaci, činnosti jsou dělány z vlastního popudu, na rozdíl od vnitřní motivace však není motivačním zdrojem zájem o činnost samotnou, ale důležitost dané činnosti a jejího výsledku. **(22)**

Vnější motivační činitele:

- školní známky,
- odměna a trest,
- vztah žáka k jiným lidem, k vlastní budoucnosti a společnosti. **(16)**

Vnitřní motivace

Vykonává-li člověk určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž očekává jakýkoli vnější podnět, ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu, hovoříme o vnější motivaci. Takové chování je obvykle spontánnější, pružnější a tvořivější. Žák s převládající vnitřní motivací pracuje ochotněji, protože samotné učení ho těší a jeho výsledek ho uspokojuje. Tito žáci jsou ve škole úspěšnější, mají lepší schopnost zapamatování si učební látky a vyšší schopnost pojmového učení, chodí raději do školy a na výuku se připravují lépe než žáci s vnější motivací. **(16)**

Vnitřní motivační činitele:

- poznávací potřeby a zájmy,
- potřeba výkonu,
- potřeby vyhnoutí se neúspěchu a dosažení úspěchu,
- sociální potřeby, tj. potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže. **(16)**

1.2.6 Motivace a dítě s ADHD

Školní práce vyžaduje soustředění i odložení různých potřeb na pozdější dobu, což je pro hyperaktivní děti nesnadné. Většinou nemají vztah ke školním povinnostem. **(30)** Nedovedou se na práci soustředit, pracují povrchně a s chybami, to všechno zhoršuje jejich výkon, a to zejména v situacích, které vyžadují dlouhodobý stabilní výkon. Po všech dětech je vyžadována pozornost a soustředěnost na práci, tyto požadavky však dítě s ADHD nemůže splnit. I přes to, že na zadaný úkol musí vynaložit mnohem větší úsilí než zdravé dítě, dokončuje ho velmi obtížně. Po těchto zkušenostech většinou ztrácí motivaci k práci nebo je pouze minimální. **(12, 28)**

Dítě nemůže zaměřit své chování na vzdálenější cíl a vzdálenější uspokojení z jeho naplnění. Domluvy ani pochvaly nemají u těchto dětí větší efekt. Tresty jen prohlubují jejich prožitky z neúspěchu a přispívají k pocitům méněcennosti. Školní neúspěchy a tresty, s nimiž se velmi často setkávají, je k učení nijak zvlášť nemotivují. Představa vzdálené odměny za splněný úkol či dobré chování nemá u těchto dětí motivující účinek. Nejlepší způsob, jak dítě motivovat k lepšímu sebeovládání a učení

je poskytnutí předem promyšlených odměn a jejich odnímání, nechová-li se dítě žádoucím způsobem. Za každý, i částečný, úspěch je třeba dítě pochválit, protože ho to bude motivovat k další spolupráci. (30)

Při práci s dítětem s ADHD (či se SPU) je třeba vždy promyslet, jak může vnější odměna podpořit jeho vnitřní motivaci k plnění úkolu. Může k tomu pomoci dodržení těchto zásad:

- zadávání jednotlivých úkolů a důsledná kontrola jejich splnění;
- odměna musí přijít bezprostředně po splnění úkolu;
- odměnou musí být něco pro dítě opravdu hodnotného a důležitého;
- odměna musí být u většiny dětí hmatatelná;
- dítě nesmí být pod tlakem, nesmí být nemístně zatěžováno, musí u něj převládnout pocit úspěchu - ten se navodí i pouhým oceněním píle, rodiče by měli dopředu počítat možností pouze pomalého zlepšování a s malými pokroky. (23)

2 Cíle práce a hypotézy

Cíl práce

Zjištění úrovně motivace dětí s ADHD ke školnímu výkonu a úspěchu.

Výzkumná otázka

Liší se nějakým způsobem motivace u dětí s ADHD od dětí bez této poruchy?

.

3 Metodika

3.1 Technika sběru dat

Práce byla zpracována formou kvantitativního výzkumu. Výzkum je doplněn rozhovorem s pracovníky Pedagogicko psychologické poradny v Písku. Jako technika sběru dat byl použit dotazník (viz příloha č. 9). Jak uvádí Disman (4), jedná se o vysoce efektivní techniku, která může postihnout velký počet jedinců, při relativně malých nákladech. Jednalo se o dotazník výkonové motivace MV - 6 - Ž (10). Dotazník byl zcela anonymní, obsahoval 14 otázek. Prvních sedm otázek bylo zaměřeno na zjištění potřeby úspěšného výkonu. Dalších sedm otázek zjišťovalo potřebu vyhnout se neúspěchu.

3.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvořen dětmi s ADHD. Dotazníky byly rozdány chlapcům a dívkám s diagnózou ADHD na druhém stupni dvou škol v Českých Budějovicích a na třech základních školách v Písku. Tyto školy byly vybrány na základě předvýzkumu, kdy jsem obešla základní školy v Písku a zjišťovala, zda je navštěvují děti s ADHD. Obě základní školy v Českých Budějovicích jsem vybrala na základě zkušenosti z absolvované praxe v rámci studia, neboť se v obou děti s ADHD vzdělávaly. Respondenty tvořilo dvacet pět žáků s diagnózou ADHD ve věku 12 – 15 let (tzn. 6. - 9. ročník). Z dvaceti pěti respondentů bylo šest (24 %) dívek a devatenáct (76 %) chlapců. Šest (24 %) žáků navštěvovalo 6. ročník, devět (36 %) žáků 7. ročník, sedm (28 %) žáků 8. ročník a 3 (12 %) žáci 9. ročník.

4 Výsledky

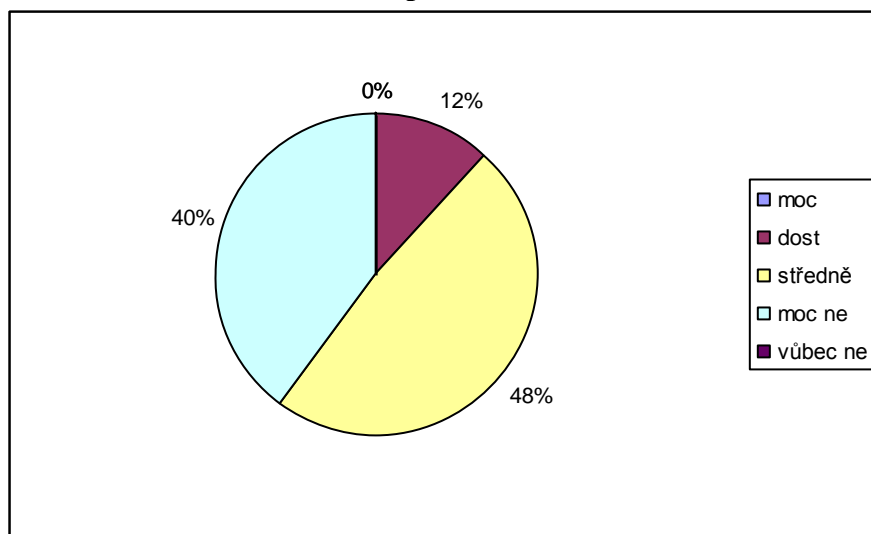
Celkem bylo rozdáno 25 dotazníků. Vrátilo se všech 25 dotazníků (100 %). Respondenty tvořilo šest dívek (24 %) a devatenáct chlapců (76 %). Mezi dotazovanými dětmi bylo 15 žáků z píseckých základních škol a 10 žáků z Českých Budějovic.

Otázka č. 1: Abych byl/a ve škole úspěšný/á, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

Tato otázka zjišťovala, jak moc je pro žáky s ADHD důležitá školní úspěšnost. Možnost a) moc neuvedl ani jeden (0 %) žák, možnost b) dost uvedli tři (12 %) žáci, možnost c) středně zvolilo dvanáct (48 %) žáků, možnost d) moc ne zvolilo deset (40 %) žáků a možnost e) vůbec ne si nevybral žádný (0 %) žák.

Graf 1: Důležitost školního úspěchu



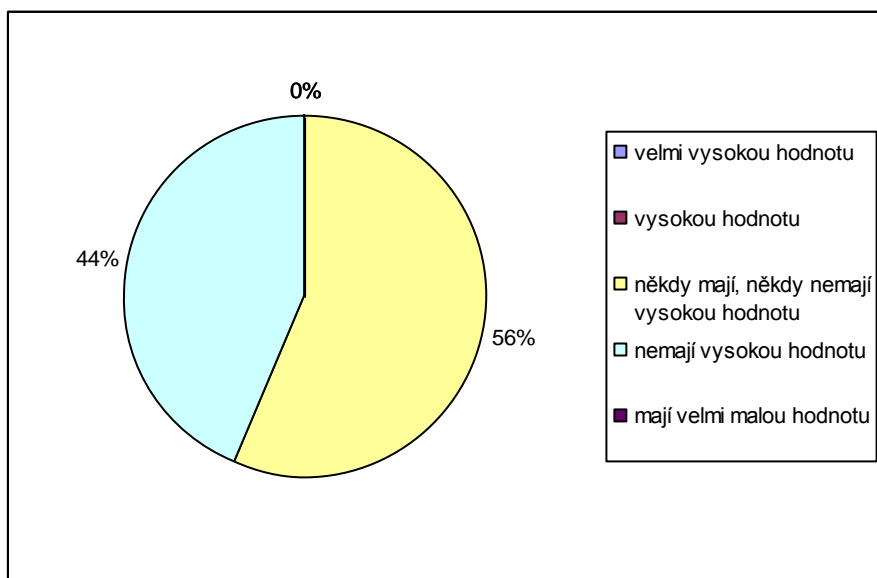
Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 2: Dobré známky pro mne mají:

- a) velmi vysokou hodnotu**
- b) vysokou hodnotu**
- c) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu**
- d) nemají vysokou hodnotu**
- e) mají velmi malou hodnotu**

Druhá otázka zjišťovala, jak moc je pro žáky s ADHD hodnotná dobrá školní klasifikace. Možnost a) velmi vysokou hodnotu ne zvolil žádný (0 %) žák, možnost b) vysokou hodnotu též ne zvolil žádný (0 %) žák, možnost c) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu vybralo čtrnáct (56 %) žáků, možnost d) nemají vysokou hodnotu zakroužkovalo jedenáct (44 %) žáků a možnost e) ne zvolil žádný (0 %) žák.

Graf 2: Význam dobrých známek



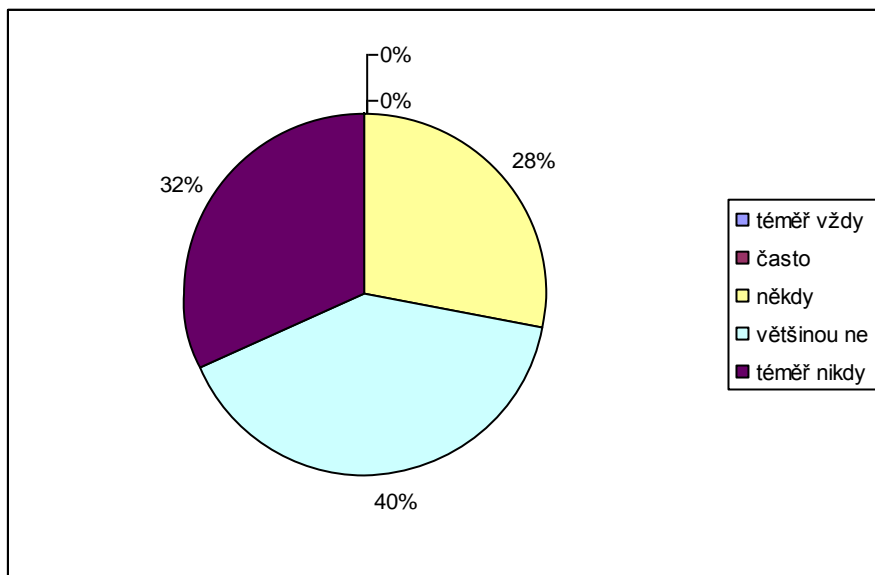
Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 3: Při učení se mi daří soustředit

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

Třetí otázka zjišťovala jak se daří dětem s ADHD při učení soustředit. Možnost a) téměř vždy neuvedl žádný (0 %) žák, ani možnost b) často nezvolil žádný (0 %) žák, možnost c) někdy si vybralo šest (24 %) žáků, možnost d) většinou ne zvolilo dvanáct (48 %) žáků a možnost e) téměř nikdy sedm (28 %) žáků.

Graf 3: Soustředěnost na školní práci



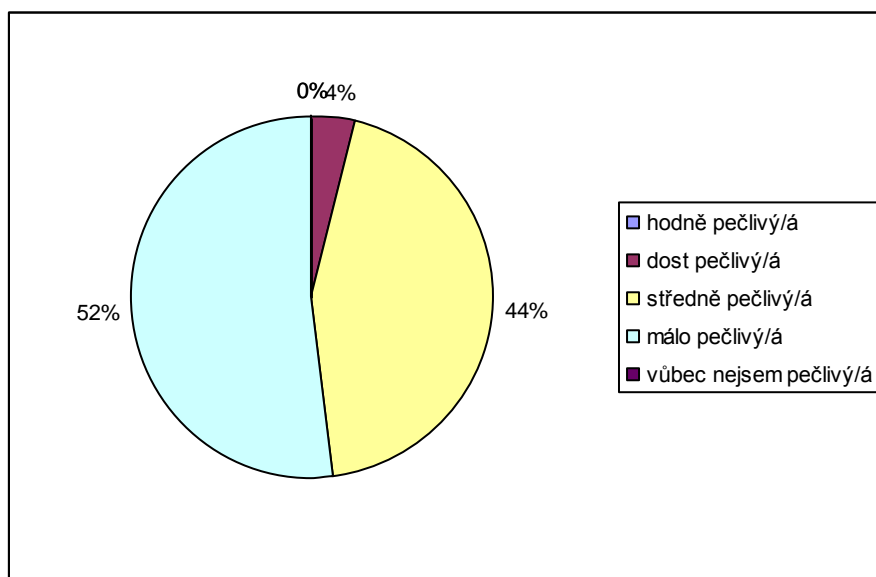
Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 4: Při učení jsem:

- a) hodně pečlivý/á
- b) dost pečlivý/á
- c) středně pečlivý/á
- d) málo pečlivý/á
- e) vůbec nejsem pečlivý/á

Tato otázka měla zjistit jak moc jsou žáci s ADHD při školní práci pečliví. Možnost a) hodně pečlivý/á nevybral ani jeden (0 %) žák, možnost b) dost pečlivý/á vybral jeden (4 %) žák, možnost c) středně pečlivý/á zvolilo jedenáct (44 %) žáků, možnost d) málo pečlivý/á třináct (52 %) žáků a možnost e) vůbec nejsem pečlivý/á si nevybral žádný (0 %) žák.

Graf 4: Pečlivost při školní práci



Zdroj: vlastní výzkum

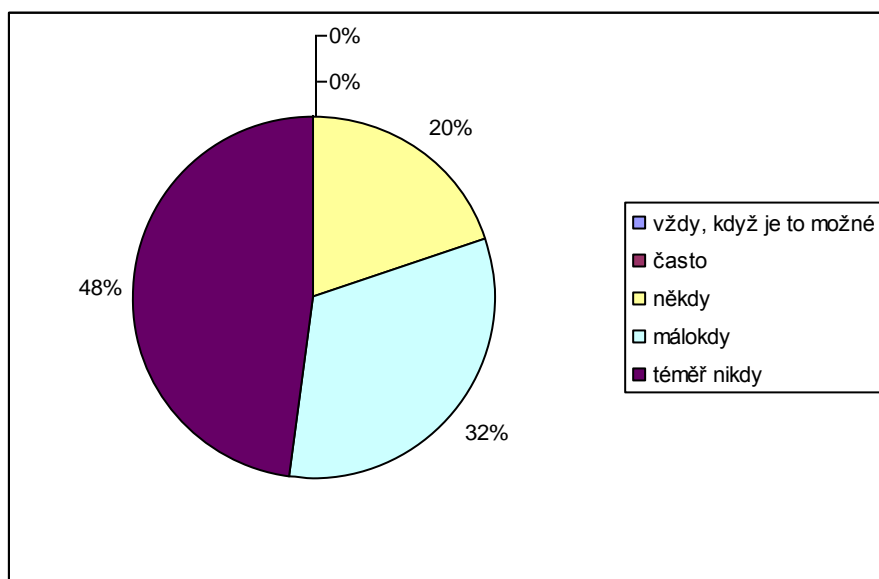
Otázka č. 5: Ve škole se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

Otázka číslo šest zjišťovala, jak často se žáci s ADHD ve škole hlásí. Možnost a) vždy, kdy je to možné nevybral žádný (0 %) žák, ani jeden (0 %) žák si nevybral možnost

b) často. Možnost c) někdy zvolilo pět (20 %) žáků, možnost d) málokdy osm (32 %) žáků a dvanáct (48 %) žáků si vybralo možnost e) téměř nikdy.

Graf 5: Jak často se děti hlásí



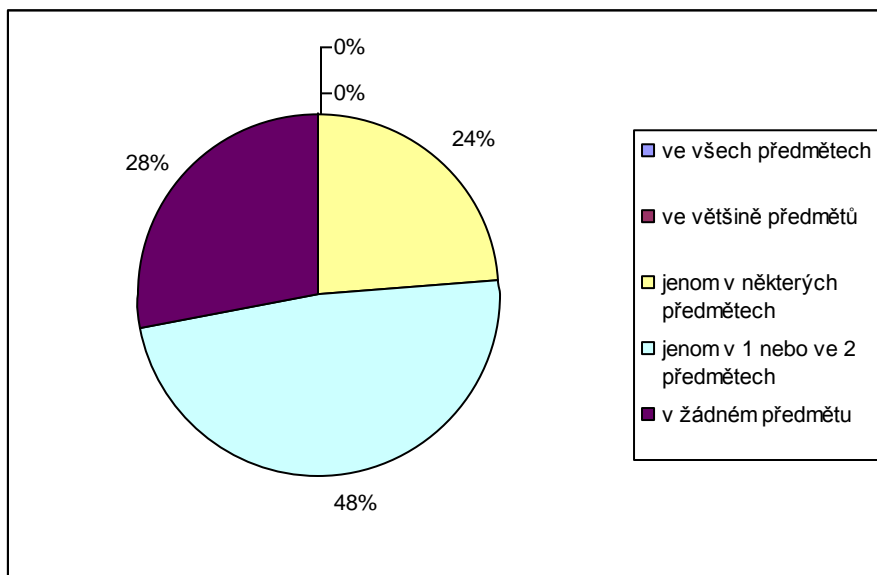
Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 6: Kdybych si mohl/a vybrat, chtěl/a bych být známovaný/á:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

Tato otázka měla za úkol zjistit, z kolika předmětů by chtěli být žáci s ADHD klasifikováni, kdyby si mohli vybrat. Možnost a) ve všech předmětech nezakroužkoval žádný (0 %) žák, stejně tak nezvolil žádný (0 %) žák možnost b) ve většině předmětů. Možnost c) jenom v některých předmětech vybralo šest (24 %) žáků, možnost d) jenom v jednom nebo ve dvou předmětech zvolilo dvanáct (48 %) žáků a možnost e) v žádném předmětu se líbila sedmi (28 %) žákům.

Graf 6: V kolika předmětech by chtěly být děti známkovány



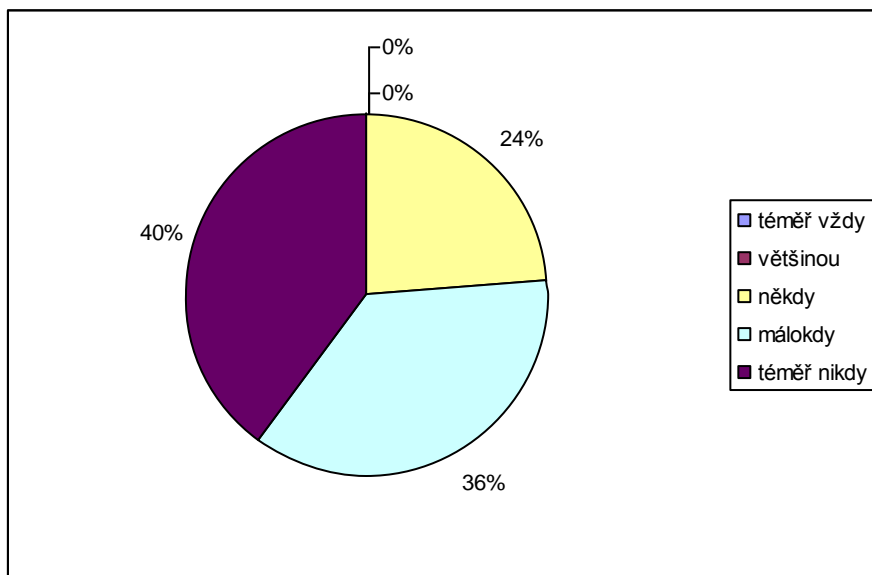
Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 7: Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl/a vyzkoušen/a:

- a) téměř vždy
- b) většinou
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

Sedmá otázka zjišťovala, zda se žák s ADHD přihlásí k přezkoušení, má-li před vysvědčením nerozhodnou známku. Žádný (0 %) žák si nevybral možnost a) téměř vždy, ani možnost b) většinou. Šest (24 %) žáků zvolilo možnost c) někdy a devět (36 %) možnost d) málokdy. Možnost e) téměř nikdy zakroužkovalo deset (40 %) žáků.

Graf 7: Nechají se děti přezkoušet při nerozhodné známce



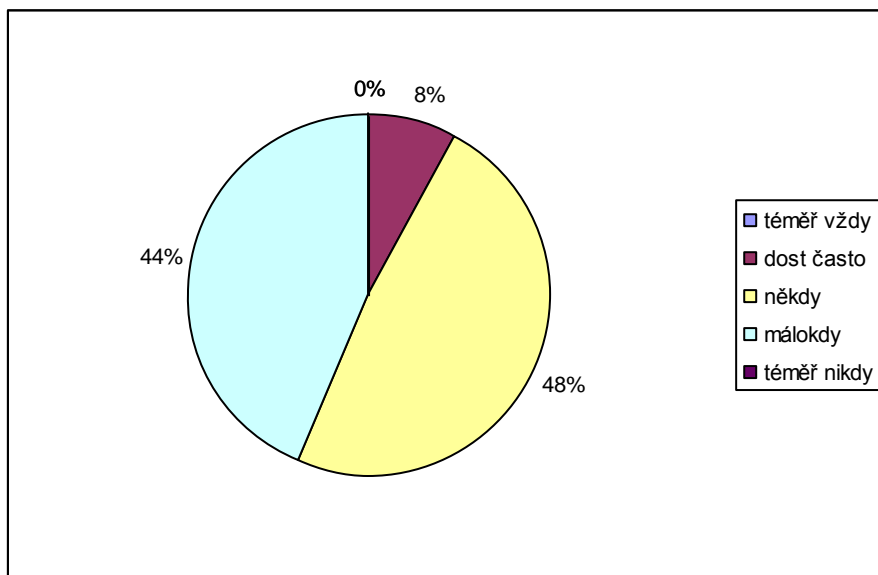
Zdroj:vlastní výzkum

Otázka č. 8: Když mám být zkoušený/á, tak mám strach:

- a) téměř vždy
- b) dost často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

Tato otázka zjišťovala, zda mají žáci s ADHD před zkoušením strach. Možnost a) téměř vždy si nevybral žádný (0 %) žák, možnost b) dost často zvolili dva (8 %) žáci, možnost c) někdy vybralo dvanáct (48 %) žáků, možnost d) málokdy zvolilo jedenáct (44 %) žáků a možnost e) téměř nikdy nevybral ani jeden (0 %) žák.

Graf 8: Výskyt strachu před zkoušením



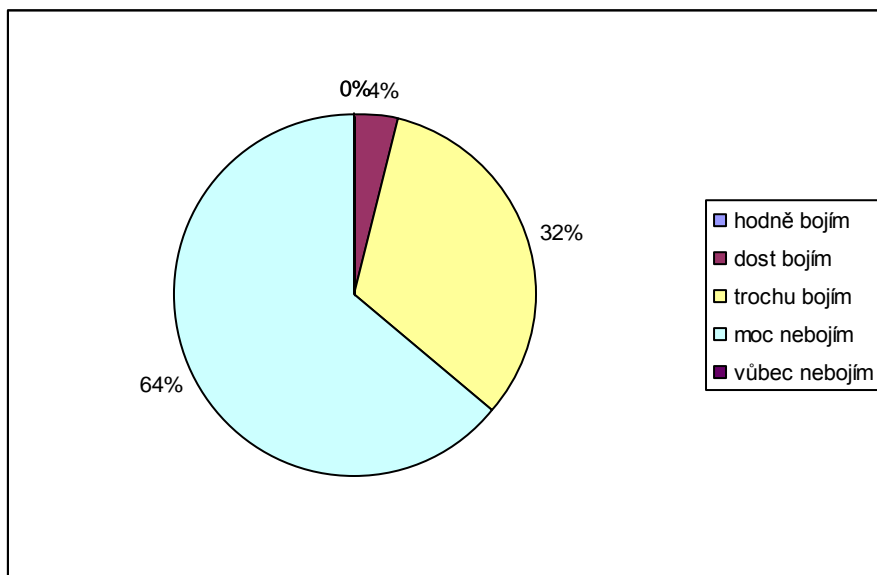
Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 9: Mám-li být upřímný/á, tak se školy:

- a) hodně bojím**
- b) dost bojím**
- c) trochu bojím**
- d) moc nebojím**
- e) vůbec nebojím**

Devátá otázka zjišťovala, jak moc se děti s ADHD obávají školy. Možnost a) hodně bojím nezvolil žádný (0 %) žák, možnost b) dost bojím vybral jeden (4 %) žák, možnost c) trochu bojím vybralo osm (32 %) žáků, možnost d) moc nebojím zakroužkovalo šestnáct (64 %) žáků a žádný žák nevybral možnost e) vůbec nebojím.

Graf 9: Obava ze školy



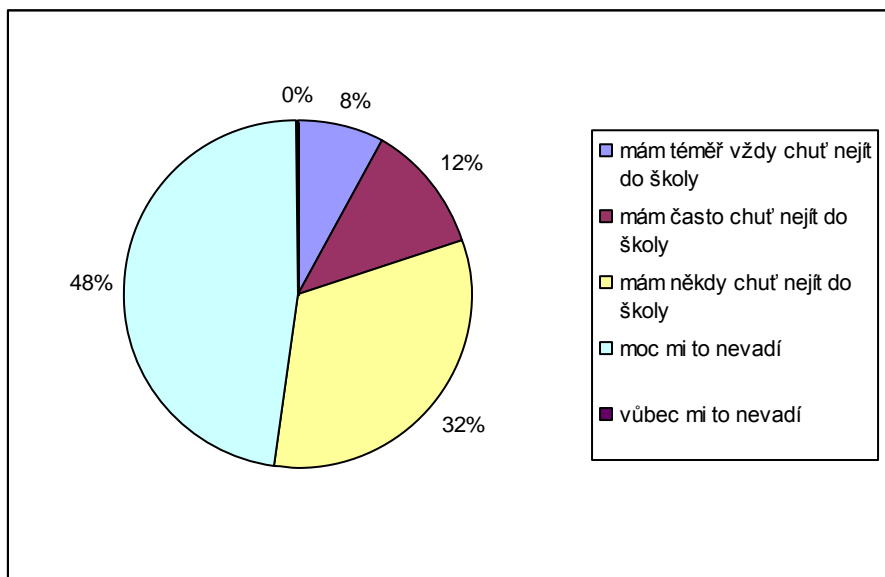
Zdroj:vlastní výzkum

Otázka č. 10: Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždy chuť nejt do školy**
- b) mám často chuť nejt do školy**
- c) mám někdy chuť nejt do školy**
- d) moc mi to nevadí**
- e) vůbec mi to nevadí**

Tato otázka zjišťovala, jaký mají žáci s ADHD pocit, když mají ve škole psát písemnou práci. Dva (8 %) žáci zvolili možnost a) mám téměř vždy chuť nejt do školy, tři žáci si vybrali možnost b) mám často chuť nejt do školy, osm (32 %) žáků zakroužkovalo možnost c) mám někdy chuť nejt do školy, možnost d) moc mi to nevadí se líbila dvanácti (48 %) žákům a možnost e) vůbec mi to nevadí nevolil žádný (0 %) žák.

Graf 10: Pocity před písemnou prací



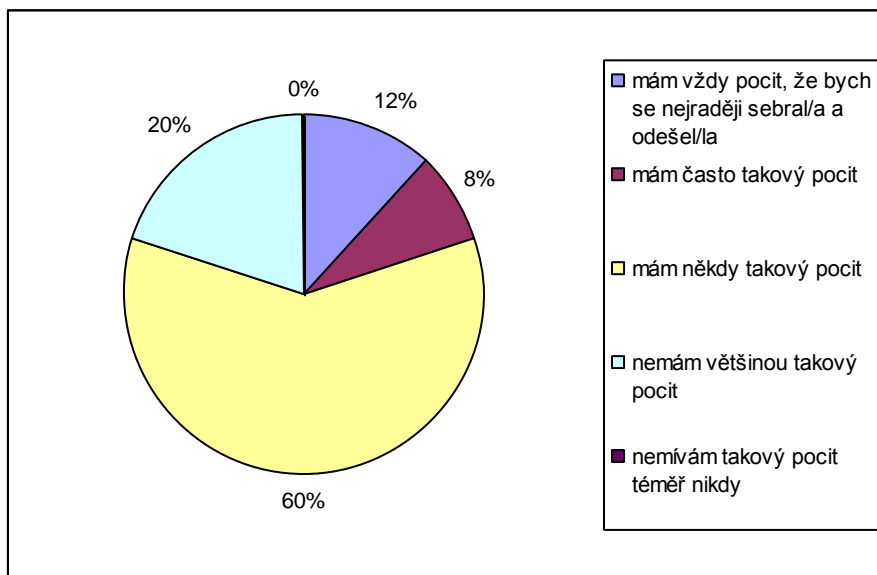
Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 11: Když jsem zkoušený/á a moc neumím:

- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral/a a odešel/la**
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral/a a odešel/la**
- c) mám někdy takový pocit**
- d) nemám většinou takový pocit**
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy**

Jedenáctá otázka zjišťovala, jaké mají děti s ADHD pocity, když jsou zkoušené a neumí. Možnost a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral/a a odešel/la volili tři (12 %) žáci, možnost b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral/a a odešel/la vybrali dva (8 %) žáci, možnost c) mám někdy takový pocit zvolilo patnáct (60 %) žáků, možnost d) nemám většinou takový pocit zakroužkovalo pět (20 %) žáků a žádný (0 %) žák si nevybral možnost e) nemívám takový pocit téměř nikdy.

Graf 11: Pocity při zkoušení



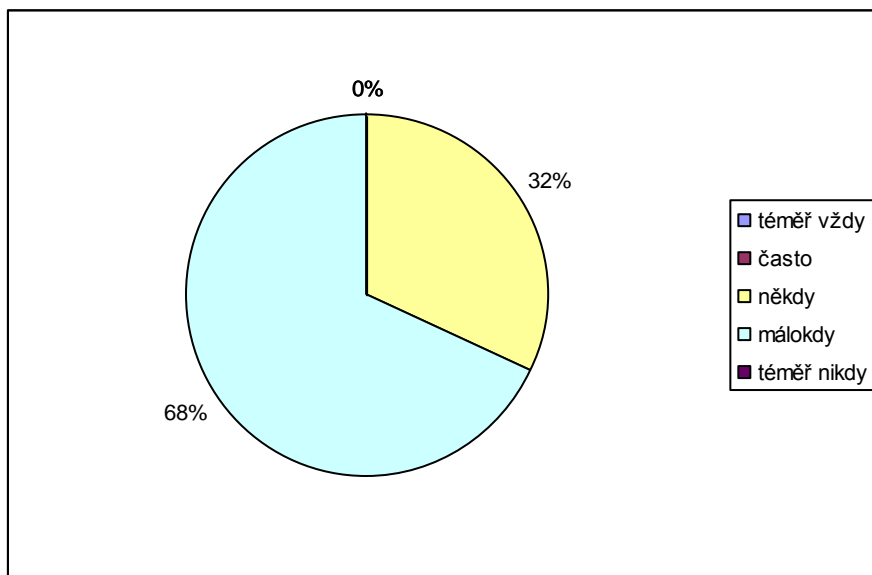
Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 12: Když jdu ráno do školy, mívám strach:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

Tato otázka měla zjistit, jak často mívají žáci s ADHD strach, když jdou ráno do školy. Možnost a) téměř vždy ani možnost b) často si nevybral žádný (0 %) žák. Možnost c) někdy volilo osm (32 %) žáků, možnost d) málokdy sedmnáct (68 %) žáků a ani jeden (0 %) žák ne zvolil možnost e) téměř nikdy.

Graf 12: Strach z chození do školy



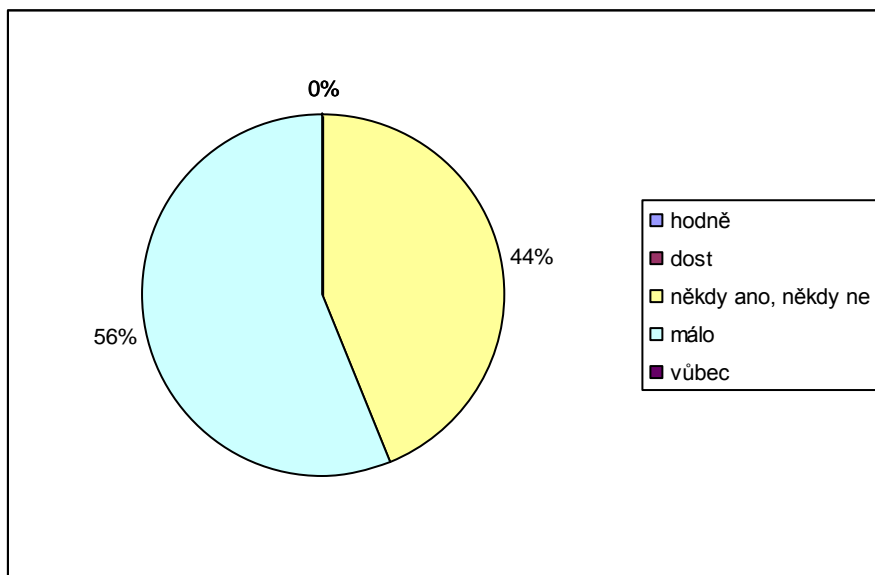
Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 13: Špatných známek se obávám:

- a) hodně**
- b) dost**
- c) někdy ano, někdy ne**
- d) málo**
- e) vůbec**

Třináctá otázka zjišťovala, jak moc se žáci s ADHD obávají špatných známek. Žádný (0 %) z žáků nevolil možnost a) hodně ani možnost b) dost, jedenáct (44 %) žáků vybralo možnost c) někdy ano, někdy ne a čtrnáct (56 %) žáků možnost d) málo. Možnost e) vůbec nezakroužkoval ani jeden (0 %) žák.

Graf 13: Obávají se děti špatných známek



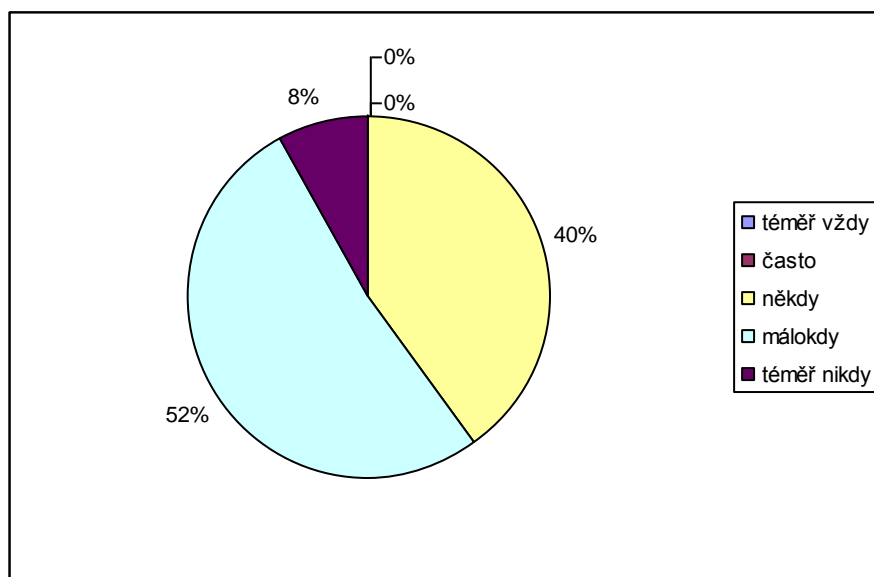
Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 14: Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

Tato otázka měla zjistit, zda žáci s ADHD počítají při písemné práci s horším výsledkem. Možnost a) téměř vždy ani možnost b) často si nikdo (0 %) nevybral, možnost c) někdy volilo deset (40 %) žáků, možnost d) málokdy vybralo třináct (52 %) žáků a možnost e) téměř nikdy zvolili dva (8 %) žáci.

Graf 14: Děti počítají raději s horším výsledkem



Zdroj: vlastní výzkum

5 Diskuse

Výzkum byl zaměřen na žáky s diagnostikovanou ADHD z druhého stupně základních škol, tedy ve věku dvanáct až patnáct let. Výzkumný soubor tvořilo 25 respondentů, 24 % tvořily dívky (dvacet čtyři) a 76 % tvořili chlapci (devatenáct). Poměr mezi dívkami a chlapci se shoduje s literaturou (21), protože dívek bylo přibližně třikrát méně než chlapců. Dotazník jim určený měl odpovědět na stanovenou výzkumnou otázku.

Cílem práce bylo zjistit úroveň motivace dětí s ADHD ke školnímu výkonu a úspěchu.

Pro zodpovězení výzkumné otázky budou nyní srovnány výsledky mého výzkumu na základě dotazníku rozdaného mezi vybrané žáky s ADHD z 6. - 9. třídy základních škol v Písku a Českých Budějovicích a výzkumu výkonových potřeb z roku 2008, který provedla doc. Isabella Pavelková a proběhl u dětí bez diagnostikované ADHD. Tento výzkum byl proveden na 2. stupni základních škol, kde na dotazník výkonové motivace MV - 6 - Ž odpovídalo 565 žáků z 6. - 9. tříd. Prvních sedm otázek se zaměřuje na potřebu úspěšného výkonu a dalších sedm otázek na potřebu vyhnout se neúspěchu. V obou případech bylo možno získat maximální počet bodů $7 \times 5 = 35$.

U otázky č. 1, „Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím:“, bylo očekáváno vysoké množství odpovědí vůbec ne, protože literatura uvádí, že děti s ADHD nemají vztah ke školním povinnostem. (30) Což se nepotvrdilo, z 25 dotázaných žáků tuto odpověď nezvolil žádný žák. Nejvíce se vyskytovala možnost středně, vybralo ji 48 % žáků. Pracovnice pedagogicko psychologické poradny (dále jen PPP) při rozhovoru uvedla, že z hlediska motivace je pro tyto děti nejdůležitější prožitek úspěchu, což nekorresponduje s výsledky z dotazníku. Na druhé straně uvedla, že neúspěch je demotivuje, proto zřejmě nestojí o to, být vynikajícím žákem.

Proto byly na základě tohoto rozhovoru u otázky č. 2, „Dobré známky pro mne mají:“ očekávány odpovědi vysokou a velmi vysokou hodnotu, tyto odpovědi však žádné dítě nevedlo. 56 % uvedlo možnost někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu a 44% uvedlo, že pro ně známky nemají vysokou hodnotu. To odpovídá literatuře, která uvádí, že odměna pro děti s ADHD musí být hmatatelná a musí být pro dítě opravdu hodnotná a důležitá. (23)

Na otázku č. 3, „Při učení se mi daří soustředit:“ se vzhledem k diagnóze ADHD očekávala odpověď většinou ne nebo téměř nikdy, což se potvrdilo. Možnost většinou ne uvedlo 40 % a možnost téměř nikdy 32 %. Munden a Arcelus (18) uvádí, že problémy, které u těchto dětí pozorujeme, vznikají v důsledku neschopnosti soustředit se tak dlouho, aby pronikly do problému a naučily se, co je potřeba. Třesohlavá (33) říká, že hyperaktivní dítě se nedokáže soustředit a udržet pozornost. Neumí si vybrat z množství podnětů z okolí. Často ulpívá pozorností na nedůležitých jevech. Tím, že se vrací k původnímu podnětu, se jeho myšlenkový proces zpomaluje a zvláště při výuce dělá dítěti potíže. Pracovník PPP se při rozhovoru zmínil, že dítě s ADHD se musí na prováděný úkol soustředit mnohem více než dítě bez těchto obtíží, musí vynaložit mnohem větší úsilí a i přesto bývá negativně hodnoceno, což ovlivňuje jeho sebepojetí a ještě více snižuje motivaci k dalším školním výkonům. Proto je důležité zadávat těmto dětem kratší úkoly a nabídnout jim určitou možnost „vybití“.

Otázka č. 5, „Ve škole se hlásím:“ měla za úkol zjistit, jak často se děti s ADHD ve škole hlásí. Výsledky ukazují, že 32% dětí se hlásí jen málokdy a 48 % dětí téměř nikdy. Následující otázka č. 6, „Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:“ zjišťovala, z kolika předmětů by chtěli být žáci ohodnoceni známkami, kdyby si mohli vybrat. 48 % žáků volilo možnost jen v jednom nebo ve dvou a 28 % vybralo možnost v žádném předmětu. Na poslední ze 7 otázek zaměřených na potřebu úspěšného výkonu měli žáci odpovídat, zda by se před vysvědčením přihlásili a nechali se vyzkoušet při nerozhodné známce, 40 % uvedlo téměř nikdy a 36 % málokdy. Pracovníci PPP při rozhovoru uvedli, že úspěch je pro děti s ADHD nejdůležitějším motivačním činitelem. Z těchto výsledků však není patrné, zda pro ně úspěch hraje skutečně tak velkou roli anebo se jen chtějí vyhnout dalšímu neúspěchu.

U otázky č. 8, „Když mám být zkoušený, tak mám strach:“, byl na základě tvrzení pracovníků PPP, že neúspěch je pro tyto děti demotivující, vysoký výskyt odpovědi téměř vždycky, to se však nepotvrdilo, takto neodpověděl nikdo. 48 % zvolilo možnost někdy a 44 % žáků odpovědělo na tuto otázku málokdy. Z těchto odpovědí vyplývá, že děti strach ze zkoušení nemají. Z toho lze také usuzovat, že děti s ADHD většinou špatně předvídají a neumí odhadnout situaci, takže si dopředu nepřipouštějí svou nepřipravenost.

Otázka č. 9 zjišťovala, jestli se děti bojí školy. 64 % žáků se školy moc nebojí a 32 % žáků se bojí trochu. Otázka č. 10 měla za úkol zjistit, jaké pocity mají žáci před písemnou prací. 48 % žáků odpovědělo, že jim to moc nevádí a 32 % zvolilo mám někdy chuť nejit do školy. Následující otázka č. 11 zjišťovala, jaké mají žáci pocity, když jsou zkoušení a moc neumí. Nejvíce žáků, a to 60 % volilo možnost, že mají někdy pocit, že by se nejraději sebrali a odešli, 20 % žáků většinou takový pocit nemá. Další otázka č. 12 měla zjistit, zda mívají žáci strach, když jdou ráno do školy. 68 % dětí má strach málokdy a 32 % dětí volilo možnost někdy. Otázka č. 13 zkoumala, jak moc se žáci obávají špatných známek. Na tuto otázku odpovídalo 56 % žáků, že se bojí málo a 44 % se někdy bojí a někdy ne. To se neshoduje s tvrzením pracovníka PPP, který řekl: „Špatné známky dětem s ADHD neřeknou nic jiného, než že opět neumějí, prožívají tak opakovaně pocit neúspěchu a to ještě více snižuje jejich, už tak malou, motivaci.“ Poslední otázka č. 14 měla zjistit, zda žáci před písemnou prací raději počítají s tím, že dostanou horší známku. Možnost málokdy zvolilo 52 % žáků a 40 % žáků uvedlo, že s horší známkou počítají někdy. Z vyhodnocených odpovědí na druhou část dotazníku, tvořenou sedmi otázkami, vyplývá, že děti s ADHD, kterým byl dotazník zadán, nemají z neúspěchu příliš výrazný strach.

Ve výzkumném vzorku 565 žáků bez ADHD je ve všech ročnících vyšší potřeba úspěšného výkonu, zatímco u 25 žáků s ADHD je ve všech ročnících vyšší potřeba vyhnout se neúspěchu. I když oba tyto skóry jsou u dětí s ADHD výrazně nižší než u dětí bez těchto obtíží, což je pravděpodobně projevem právě nedostatku motivace ke školní práci. Pro názornost jsou uvedeny výsledky obou výzkumných vzorků v tabulkách 2 a 3.

Výzkumnou otázku se podařilo zodpovědět.

Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu.

Tabulka 2: Výzkumný vzorek- děti s ADHD

Ročník	6.			7.			8.			9.		
	x	N	s	x	N	s	x	N	s	x	N	s
PÚV	16,3	6	3,89	15,1	9	3,01	15,3	7	4,33	13,7	3	0,89
PVN	17,8	6	3,17	18,9	9	4,1	18	7	2,57	16	3	1,33

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 3: Výzkumný vzorek- děti bez ADHD

Ročník	6.			7.			8.			9.		
	x	N	s	x	N	s	x	N	s	x	N	s
PÚV	23,3	131	6,15	22,9	142	4,77	22,8	129	4,16	23,1	162	4,48
PVN	21,7	131	5,15	21,8	142	5,2	22,4	129	4,87	20,9	162	4,85

Zdroj: výzkum provedený doc. Isabellou Pavelkovou v roce 2008

PÚV- potřeba úspěšného výkonu (sedm otázek- maximální počet bodů- 35)

PVN- potřeba vyhnout se neúspěchu (sedm otázek- maximální počet bodů- 35)

x- průměrný počet bodů ze sedmi otázek

N- počet žáků v daném ročníku

s- odchylka

6 Závěr

V poslední době je termín ADHD velmi často používán a počet dětí s touto diagnózou nápadně rychle stoupá. Nelze však jednoznačně říci, že je tato „specifická porucha chování“ v medicínském smyslu nemocí. Množí se naopak názory, podle kterých je ADHD spíše projevem toho, že některé děti s nedostatečnou motivací se ve škole jenom strašně nudí. Smyslem motivace je vytvoření pozitivního přístupu k výkonu či k typu chování. 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 5 - 7% dětské populace, přičemž u chlapců je diagnostikována 3 až 5-krát častěji než u dívek, je téměř 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.

Cílem práce bylo zjistit úroveň motivace dětí s ADHD ke školnímu výkonu a úspěchu. Současně práce ověřovala předem stanovenou výzkumnou otázku zda se nějakým způsobem liší motivace u dětí s ADHD od dětí bez této poruchy.

Pro splnění cíle a zodpovězení stanovené výzkumné otázky byl použit dotazník, který byl zcela anonymní, určený žákům s ADHD. Výzkumný soubor tvořilo 25 respondentů s diagnózou ADHD 2. stupně základních škol v Písku a Českých Budějovicích. Tento počet tvoří 24 % žáků 6. ročníku, 36 % žáků 7. ročníku, 28 % žáků 8. ročníku a 12 % žáků 9. ročníku.

Rodiče i pedagogové, kteří přicházejí do styku s dítětem s ADHD, by měli být dobře seznámeni se zvláštnostmi vývoje osobnosti dítěte, umět se vyrovnat se skutečností, že budou vychovávat dítě za ztížených podmínek. Snaha pochopit příčiny potíží dítěte a opravdový zájem o jeho problémy usnadňují jejich překonávání. Syndrom ADHD nelze vyléčit, je vývojově podmíněný, se zráním ustupuje do pozadí a je kompenzován. Ale není možné jen čekat, že samo zrání přinese zmírnění potíží. Aktivním a pozitivním motivačním přístupem k dítěti lze přispět k tomu, aby se jeho osobnost plně rozvinula, nedošlo k narušení povahového vývoje a vážnějším poruchám

chování. Z výzkumu vyplývá, že tyto děti nejsou dostatečně motivovány ke školnímu výkonu. Cíl mé práce byl splněn.

Tato práce zmapovala úroveň motivace dětí s ADHD ke školnímu výkonu a úspěchu a bude sloužit pro seznámení veřejnosti s problematikou ADHD. Dále by mohla tato práce posloužit jako nástin možnosti cíleného rozvíjení motivace v procesu vzdělávání žáků s ADHD.

Pro děti s ADHD je důležité, aby dostávaly přiměřeně obtížné úkoly, teprve potom u nich může dojít k rozvoji pozitivních výkonových potřeb, k jejich upevnění je ale potřeba rozvíjet i potřeby sociální a poznávací. K tomu, aby byly děti s ADHD motivovány ke školnímu výkonu, je zapotřebí nejen zájem pedagogů o tuto problematiku, ale také zájem rodičů věnovat se naplno a správně svému dítěti.

7 Použitá literatura

1. BARKLEY, R., A. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. New York; London: The Guilford Press, 2006, 3rd ed., 700 s. ISBN 1-59385-210-X.
2. BRAGDON, A. D., GAMON, D. *Když mozek pracuje jinak: Specifické mozkové poruchy nebo různé odchylky od běžného fungování mozku*. Přel. z Brains that work a little bit differently. Praha: Portál, 2006, 1. vyd., 120 s., ISBN 80-7367-066-6.
3. ČERNÁ, M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: UK, 2002, 3. vyd., 224 s., ISBN 80-7184-880-8.
4. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2000, 3. vyd., 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
5. DRTÍLKOVÁ, I. *Hyperaktivní dítě: Vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha: Galén, 2007, 2. vyd., 87 s., ISBN 978-80-7262-447-8.
6. DRTÍLKOVÁ, I., ŠERÝ, O. *Hyperkinetická porucha /ADHD*. Praha: Galén, 2007, 1. vyd., 268 s., ISBN 978-80-7262-419-5.
7. DRTÍLKOVÁ, I. *Hyperkinetická porucha* [online]. [2010-03-03]. Dostupné z: <<http://www.pk-brno.cz/res/file/ADHD.doc>>.
8. ELLIOTT, J., PLACE, M. *Dítě v nesnázích: Prevence, příčiny, terapie*. Přel. z Children in difficulty A guide to understanding and helping. Praha: Grada, 2002, 1. vyd., 206 s., ISBN 80-247-0182-0.

9. HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000, 1. vyd., 496 s., ISBN 80-7178-472-9.
10. HRABAL, V.: *Jaký jsem učitel?: Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha: SPN, 1988, 1. vyd., 156 s.
11. HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace*. Praha: SPN, 1984, 1. vyd., 256 s., ISBN 80-04-23487-9.
12. *Hyperaktivní dítě* [online]. Pedagogicko psychologická poradna Třebíč, 5.3.2009. [2010-04-14]. Dostupné z: <www.ppptrebic.cz/prectete-si/hyperaktivni-dite>.
13. KHÝR, M. *Porucha pozornosti a hyperaktivita* [online]. [2009-12-11]. Dostupné z: <<http://www.pppnj.adslink.cz/data/odborneclanky/adhd.html>>.
14. KŘOVÁČKOVÁ, B. *LMD nebo ADHD* [online]. [2010-03-03]. Dostupné z: <<http://kmen.uhk.cz/kmen/dvpp/clanky/LMD%20nebo%20ADHD.html>>.
15. LANIADO, N. *Máte neklidné dítě?*. Přel. z *Bambini irrequieti e genitori disperati*. Praha: Portál, 2004, 1. vyd., 112 s., ISBN 80-7178-868-6.
16. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, 1. vyd., 208 s., ISBN 80-7178-205-X.
17. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí: Rádci pro rodiče a vychovatele*. Praha: Portál, 2007, 4. vyd., 143 s., ISBN 978-80-7367-325-3.
18. MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: Přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Přel. z *The ADHD handbook*. Praha: Portál, 2006, 2. vyd., 120 s., ISBN 80-7367-188-3.

19. NEWMAN, S. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. Přel. z: Small steps forward. Praha: Portál, 2004, 1. vyd., 168 s., ISBN 80-7178-872-4.
20. O'DELL, N. E., COOK, P. A. *Neposedné dítě: Jak pomoci hyperaktivním dětem*. Praha: Grada, 1999, 1. vyd., 140 s., ISBN 80-7169-899-7.
21. PACLT, I. a kol. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007, 1. vyd., 240 s., ISBN 978-80-247-1426-4.
22. PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: UK, 2002, 250 s., ISBN 80-72-90-092-7.
23. *Péče o děti s SPU a syndromem ADHD* [online]. Pedagogicko psychologická poradna Plzeň, 20.5.2008. [2010-04-14]. Dostupné z: < www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=68>.
24. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001, 3. vyd., 336 s., ISBN 80-7178-570-9.
25. PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, Ch. *Neklidné dítě: Rádci pro rodiče a vychovatele*. Přel. z Unruhige Kinder. Praha: Portál, 2008, 2. vyd., 160 s., ISBN 978-80-7367-351-2.
26. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, 3. vyd., 328 s., ISBN 80-7178-579-2.
27. RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Přel. z How to reach & teach ADD/ADHD children. Praha: Portál, 1999, 1. vyd., 256 s., ISBN 80-7178-287-4.

28. *Rozhovor o poruše pozornosti s hyperaktivitou- ADHD*. [online]. [2010-04-14].
Dostupné z: <<http://www.hledamzdravi.cz/clanek/411-rozhovor-o-poruse-pozornosti-s-hyperaktivitou-adhd>>.
29. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006, 4. vyd., 603 s., ISBN 80-247-1049-8.
30. ŠEBEK, M. *Neklidné děti a jejich výchova*. Praha: SPN, 1990, 1. vyd., 128 s., ISBN 80-04-23643-X.
31. ŠKVOROVÁ, J., ŠKVOR, D. *Proč zlobím?: Lehká mozková dysfunkce LMD/ ADHD*. Praha: Triton, 2003, 1. vyd., 133 s., ISBN 80-7254-407-1.
32. TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí: Jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Přel. z Children behaving badly. Could my child have a disorder?. Praha: Portál, 2001, 1. vyd., 200 s., ISBN 80-7178-503-2.
33. TŘESOHLAVÁ, Z. *Lehká mozková dysfunkce v dětském věku*. Praha: Avicenum, 1983, 1. vyd., 198 s.
34. VALEČKOVÁ, D. *Problematika SPUCH: ADHD* [online]. Pedagogicko psychologická poradna, KÁPEZET, 2009. [2010-04-14]. Dostupné z: <<http://www.kapezet.cz/index.php?object=General&articleId=217&leveMenu=>>.
35. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
36. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Část první, Obecná ustanovení, § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

37. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003, 10. vyd., 264 s., ISBN 80-7178-800-7.

8 Klíčová slova

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder– porucha pozornosti s hyperaktivitou)

Nepozornost

Hyperaktivita

Impulzivita

Motivace

Školní výkonnost

9 Přílohy

Příloha 1: Klasifikační systém Světové zdravotnické organizace

Příloha 2: Klasifikační systém Americké psychiatrické asociace

Příloha 3: Diagnostická kritéria ADHD

Příloha 4: Charakteristické projevy chování dětí s ADHD

Příloha 5: Obecně doporučované pedagogické zásady pro práci s dětmi se syndromem ADHD

Příloha 6: Nejvýznamnější faktory v práci s dětmi a ADHD ze strany učitele

Příloha 7: Metody rozvíjení motivace

Příloha 8: Principy zvyšování motivace

Příloha 9: Dotazník

Příloha 1

Klasifikační systém Světové zdravotnické organizace (The International Classification of Diseases, 10th edition, u nás známý jako Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize neboli MKN 10)

MKN 10: Hyperkinetická porucha

Nepozornost

Alespoň šest z následujících příznaků nepozornosti přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že má za následek nepřizpůsobivost dítěte a neodpovídá jeho vývojovému stadiu:

1. často se mu nedaří pozorně se soustředit na podrobnosti nebo dělá chyby z nepozornosti ve škole, při práci nebo při jiných aktivitách;
2. často neudrží pozornost při plnění úkolů nebo při hraní;
3. často se zdá, že neposlouchá, co se mu říká;
4. často nedokáže postupovat podle pokynů nebo dokončit školní práci, domácí práce nebo povinnosti na pracovišti (nikoli proto, že by se stavělo do opozice nebo nepochopilo zadání);
5. často není s to uspořádat si úkoly a činnosti;
6. často se vyhýbá úkolům, například domácím pracím, které vyžadují soustředěné duševní úsilí;
7. často ztrácí věci potřebné pro vykonávání určitých úkolů nebo činností, například školní pomůcky, pera, knížky, hračky nebo nástroje;
8. často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty;
9. často je při běžných denních činnostech zapomnětlivý.

Hyperaktivita

Alespoň tři z následujících příznaků hyperaktivity přetrvávají po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že mají za následek nepřizpůsobivost dítěte a neodpovídají jeho vývojovému stadiu:

1. často bezděčně pohybuje rukama nebo nohama nebo se vrtí na židli;
2. při vyučování nebo v jiných situacích, kdy by mělo zůstat sedět, vstává ze židle;
3. často pobíhá nebo popochází v situacích, kdy je to nevhodné (u dospívajících dětí nebo dospělých se mohou vyskytovat pouze pocity neklidu);
4. často je nadměrně hlučné při hraní nebo má potíže chovat se tiše při odpočinkových činnostech;
5. trvale vykazuje nadměrnou motorickou aktivitu, kterou není schopno zásadně podřizovat společenským podmínkám nebo požadavkům.

Impulzivita

Alespoň jeden z následujících příznaků impulzivity přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že mají za následek nepřizpůsobivost dítěte a neodpovídají jeho vývojovému stadiu:

1. často vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka;
2. často nevydrží stát v řadě nebo počkat, až na ně přijde řada při hře nebo v kolektivu;
3. často přerušuje ostatní nebo se jim plete do hovoru (například skáče jiným do řeči, ruší je při hře);
4. bez ohledu na společenské zvyklosti a omezení nadměrně mluví.

Zdroj: Munden, Arcelus, Poruchy pozornosti a hyperaktivita

Příloha 2

Klasifikační systém Americké psychiatrické asociace (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition, neboli DSM-IV)

DSM-IV: Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD)

A. Buď 1., nebo 2.:

1. Šest nebo více následujících příznaků nepozornosti přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že má za následek nepřizpůsobivost dítěte a neodpovídá jeho vývojovému stadiu:

Nepozornost

- a) často se mu nedaří pozorně se soustředit na podrobnosti nebo dělá chyby z nepozornosti ve škole, při práci nebo při jiných aktivitách;
- b) často má potíže udržet pozornost při plnění úkolů nebo při hraní;
- c) často se zdá, že neposlouchá, když se na ně přímo hovoří;
- d) často nepostupuje podle pokynů a nedaří se mu dokončit školní práci nebo povinnosti na pracovišti (nikoli proto, že by se stavilo do opozice nebo nepochopilo zadání);
- e) často mívá problémy zorganizovat si úkoly a činnosti;
- f) často se vyhýbá vykonávání úkolů, nedělá je rádo, zdráhá se například dělat domácí práce, které vyžadují soustředěné duševní úsilí (například školní nebo domácí úkoly);
- g) často ztrácí věci potřebné pro vykonávání úkolů nebo činností (například hračky, školní pomůcky, pera, knížky nebo nástroje);
- h) často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty;
- i) často zapomíná na každodenní povinnosti.

2. Šest (nebo více) následujících příznaků hyperaktivity či impulzivity přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že má za následek nepřizpůsobivost dítěte a neodpovídá jeho vývojovému stadiu:

Hyperaktivita

- a) často bezděčně pohybuje rukama nebo nohama nebo se vrtí na židli;
- b) při vyučování nebo v jiných situacích, kdy by mělo zůstat sedět, vstává ze židle;

- c) často pobíhá nebo popochází v situacích, kdy je to nevhodné (u dospívajících dětí nebo dospělých se takové chování může omezit na subjektivní pocity neklidu);
- d) často mívá potíže tiše si hrát nebo v klidu něco jiného dělat;
- e) bývá často „na pochodu” nebo se chová, jako by „jelo na motor”;
- f) často bývá nepřiměřeně upovídané.

Impulzivita

- g) často vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka;
- h) mívá problém vyčkat, až na něj přijde řada;
- i) často přerušuje ostatní nebo se jim plete do hovoru (například skáče jiným do řeči, ruší je při hře).

Zdroj: Munden, Arcelus, Poruchy pozornosti a hyperaktivita

Příloha 3

Diagnostická kritéria ADHD (vznikla úpravou kritérií Americké psychiatrické asociace pro potřeby škol):

1) Nejméně šest z následujících symptomů musí přetrvávat po dobu nejméně šesti měsíců, a to v takové intenzitě, která je nepřiměřená pro daný stupeň vývoje dítěte:

- často věnuje bedlivou pozornost detailům nebo dělá chyby z nedbalosti ve školních úkolech a při dalších aktivitách,
- často má obtíže v koncentraci pozornosti na úkoly nebo hry,
- často vypadá, že neposlouchá, co se mu/jí říká,
- často nepracuje podle instrukcí, nedokončuje práci, má nepořádek na svém místě, ve svých věcech, přičemž tyto projevy nejsou projevy opozičního chování, vzdoru nebo nepochopení instrukcí,
- často má obtíže v organizování svých úkolů a aktivit,
- často oddaluje plnění školních i domácích úkolů, které vyžadují intenzivní mentální úsilí,
- často ztrácí věci nezbytné pro školu a zájmové aktivity,
- často se nechá rozptýlit cizími podněty (nepatřícími k věci),
- často je zapomnětlivý/zapomnětlivá v denních činnostech.

2) Alespoň čtyři z následujících symptomů hyperaktivity/impulzivity přetrvávají alespoň šest měsíců v takovém stupni, který je neslučitelný s vývojovou úrovní dítěte:

- často třepe rukama nebo nohama, vrtí se na židli,
- často opouští místo ve třídě nebo v situaci, v níž se očekává, že zůstane sedět,
- často běhá kolem v situacích, kdy je to nevhodné,
- často není schopen/schopna si hrát, nebo provádět volnější činnost ve volném čase,
- často vyhrkne odpověď, aniž si poslechne celou otázku,
- často má obtíže při stání v řadě, při hrách nebo skupinových činnostech.

Uvedené projevy se musejí objevovat doma i ve škole, popř. na jiných místech.

Zdroj: Zelinková, Poruchy učení

Příloha 4

Charakteristické projevy chování dětí s ADHD:

1) Vysoká míra aktivity – hyperaktivita:

- vypadá, že je v neustálém pohybu
- nenechá v klidu ruce ani nohy, vrtí se, padá ze židle
- vyhledává blízké předměty, s nimiž si hraje nebo je vkládá do úst
- prochází se po třídě (nedokáže setrvat na místě)

2) Impulzivita a malé sebeovládání:

- často něco vyhrkne, mnohdy nepřípadně
- nemůže se dočkat, až na něj přijde řada
- často skáče do řeči ostatním nebo je ruší
- často nadměrně mluví
- dostává se do nesnází tím, že si věci nedokáže předem promyslet (nejdříve reaguje, teprve pak přemýšlí)
- nezřídka se zapojuje do fyzicky nebezpečných činností, aniž by předem uvážil možné následky (např. skáče dolů z velké výšky, vjíždí na kole na silnici bez rozhlédnutí), proto se často zraní

3) Potíže s přechodem k jiné činnosti.

4) Agresivní chování, nepřiměřeně silná reakce i na drobné podněty.

5) Sociální nevyzrálost.

6) Malá sebeúcta a značná frustrovanost.

Zdroj: Riefová, Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole

Příloha 5

Obecně doporučované pedagogické zásady pro práci s dětmi se syndromem ADHD:

- žák by neměl sedět přímo u okna, aby nebyl vyrušován dalšími vnějšími podněty, vhodné je místo v blízkosti vyučujícího. Doporučuje se, aby seděl v lavici s klidnějším žákem,
- na stole by měl mít pouze to, s čím se pracuje,
- kontakt s učitelem by měl být co nejpřímější,
- učitel by měl znát způsob, jak dítě uklidnit, např. pohledem očí, položením ruky na rameno,
- učitel musí používat přímé a výstižné věty, důležité pokyny mají být posíleny např. tělesným či zrakovým kontaktem,
- nepřiměřené chování by učitel neměl přehlédnout, měl by však reagovat tiše a klidně. Žáka by však neměl neustále okřikovat a kárat,
- žákovu nekázeň nelze považovat za projevy schválnosti,
- důležité je snažit se podchytit snahu žáka a uspořádat podmínky určitých činností tak, aby dítě bylo úspěšné. Většina těchto dětí lépe pracuje, když může hovořit (pisemný projev bývá horší),
- je vhodné pracovat v co nejmenších skupinách a umožnit, aby žák alespoň část práce udělal správně než aby udělal celou práci chybně,
- učitel by neměl odměňovat jen výsledek práce, ale i zájem a pohotovost,
- důležitý je řád a pravidelnost,
- žák potřebuje k uvolnění mnoho pohybu a někdy i bezúčelnou činnost, aby zregeneroval své síly, vhodné je umožnit těmto dětem pohyb i v průběhu hodiny, zařadit uvolňovací sekvence pomocí her,
- o přestávkách jsou nezbytné četné pohybové aktivity,
- důležité je tyto žáky nepodceňovat (dítě má tendenci se ztotožňovat s tím, za co je okolím pokládáno), je nutné dítěti důvěřovat a podporovat je (např. slovy “pokus se to dokázat” apod.),
- nezbytné je trpělivě vysvětlovat, co je správné chování a co ne,

- důležitá je neustálá tolerance a také naděje, že se dítělepší.

Zdroj: <http://kmen.uhk.cz/kmen/dvpp/clanky/LMD%20nebo%20ADHD.html>

Příloha 6

Nejvýznamnější faktory v práci s dětmi a ADHD ze strany učitele:

- učitelova pružnost, zainteresovanost a ochota,
- další vzdělávání učitelů a získávání znalostí o ADHD,
- úzká spolupráce mezi rodiči a školou – dobrý pracovní vztah, podpora a spolupráce rodičů a otevřená komunikace,
- vytváření přehledného a strukturovaného prostředí - poskytnout řád a strukturu prostřednictvím jasné srozumitelné komunikace, přesného určení toho, co se od nich očekává, jasných pravidel, promyšlených reakcí na určité projevy jejich chování, stálé udržování kontaktu s nimi, poskytování zpětné vazby, pomoc s uspořádáním pomůcek, pracovního prostoru,
- tvořivé, poutavé a interaktivní vyučovací metody, které žáky zaujmou,
- týmová práce učitelů,
- podpora ze strany vedení školy,
- respekt k soukromí žáka a zachování důvěrnosti,
- přizpůsobení zadávaných úloh, méně psaní,
- méně domácích úkolů – mnoho učitelů dětem zadává to, co se nestihlo dokončit ve škole, domácí úkoly se tak mohou stát noční můrou. Je na učiteli, aby množství úloh zredukoval, tak, aby je dítě mohlo zvládnout,
- více času na úkoly při prověrkách,
- citlivý přístup učitele, který problémové děti neztrapňuje a neponižuje před spolužáky,
- pomoc s udržením pořádku,
- přizpůsobení studijního prostředí,
- oceňování toho, čím se žáci liší od druhých, a poskytování možnosti, aby ukázali své silné stránky,
- víra v žáka – nevzdávat se, hledat nové postupy.

Zdroj: Riefová, Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole

Příloha 7

Metody rozvíjení motivace

1. Problémové vyučování - zejména vyvolání zájmu o problém, alternativní řešení, aktivita a zpětná vazba.
2. Vyučování hrou - didaktické hry, kde se motivačně využívá zejména soutěživosti, radosti ze hry, uvolněné atmosféry, nezávaznosti.
3. Zajímavé úlohy - uvedení úloh, ve kterých žák nachází dramatičnost, tajuplnost, vědecké objevování.
4. Soutěže. Jejich využívání je ovšem často předmětem sporů, zejména pokud vždy umožňují vyniknout stále stejné skupině žáků: pak mají negativní účinek nejen na ty, kdo vždy prohrávají, tak na ty, kdo si zvyknou jen vítězit. Pokud chce učitel užívat kompetitivní strategie, měl by např. střídát zadání soutěží tak, aby se uplatnily děti s různými typy nadání, různé životní zkušenosti žáků apod. Soutěžit by mělo dítě s přibližně rovnocennými partnery nebo by měly soutěžit vyrovnané heterogenní týmy. Za úspěch celého týmu pak může učitel odměnit každého člena, a tak i méně nadaní žáci mají možnost získat dobrou známku. To je bude pozitivně motivovat.
5. Programované učení - motivačně využívá samostatné práce, zpětné informace o řešeních, volby vlastního tématu práce.
6. Dramatizace činností - motivačně se využívá v živém a názorném, pro žáka zajímavém způsobu podání učební látky.
7. Odměna a trest - jako vyučovací principy a jejich důsledek, nové způsoby hodnocení, pozitivní hodnocení, slovní, individuální atd.
8. Akceptování jako motivační princip - zodpovědnost každého žáka za výsledky práce, žák jako osobnost, zvýraznění individuality a jedinečnosti žáka ve skupině.
9. Uplatňování principu sebevyjádření žáka - nekonformní vyučování, tolerance individuálních zvláštností žáků, možnost, aby žák hovořil nejen o poznacích, ale i o vztazích, motivech atd.
10. Rozmanitost ve vyučování - variabilita vyučování, změna rytmu a tempa, změna metod a forem práce, překvapivost.

11. Zohledňování principu synektického klimatu - vytvoření ovzduší aktivity, hledání, produkce, humoru.
12. Brainstorming - oddělení produkce od hodnocení, produkování soudů, závěrů, alternativ odděleně od jejich kritizování a posuzování.
13. Koncentrace pozornosti - soustředěnost na práci, zařazení speciálních cvičení na rozvoj a posilování pozornosti, nácvik koncentrace pozornosti.
14. Regenerace sil - problém únavy a odpočinku, zařazení relaxačních cvičení do vyučovacích hodin jako účinného motivačního prostředku.
15. Tvořivost - tvořivé úkoly, řešení podporující motivaci, divergentní produkce umožňující žákovi zažít autentický pocit seberealizace a projevit odvalu a riziko postavit se do jiné role, než je klasická role žáků determinovaná vědomostmi a školním prospěchem.
16. Imaginace - cvičení na rozvoj fantazie, spontánnosti v tvorbě asociací, uvolněná pracovní atmosféra, která zvyšuje motivaci.
17. Učení činností - dodržování zásady aktivity vyžaduje od učitele řídit výuku tak, aby žáci vyvinuli k poznávání maximální praktickou činnost a zapojili do ní celou osobnost.
18. Kooperativní vyučování a učení - rozdělování žáků do skupin, ty měnit podle povahy učiva, změna role pomocí učení ve skupinách, motivačně působí i sociální styk ve skupině a skupinová dynamika.
19. Výcvik a rozvíjení citového vztahu k problémům - k jejich vidění a definování a později k řešení v reálném životě.
20. Skupinová dynamika - k motivaci využívá sociálněpsychologické procesy ve třídě, na základě sociometrických analýz ve třídě respektuje nové role žáků, které vznikají v průběhu vyučovacího procesu.
21. Využívání informačních fondů - samotnými žáky, žák sám vyhledává informace v různých knihách, pracuje se slovníky, encyklopediemi, časopisy, vypracovává různé referáty, kde může projevit vlastní iniciativu, tím získává i jiný vztah ke svým spolužákům, k učení a škole.
22. Rozvoj hodnotícího myšlení a sebehodnocení žáků - jde o axiologický rozměr vyučování, kdy učitel nehodnotí všechno, ale ponechává prostor na to, aby myšlenky, návrhy, skutky i učební výkony svoje i jiných hodnotili žáci sami, čímž se zvyšuje

jejich zodpovědnost. Toto zvýšení zodpovědnosti za dění ve třídě posiluje motivaci žáků.

23. Aktuálnost - problémů, témat, které by měly bezprostředně vycházet ze zkušenosti žáků, z jejich života, měla by se žákům stále ukazovat možnost praktického využití osvojovaných poznatků.

24. Uplatňování principu hierarchie cílů - žák by měl znát bližší i vzdálenější cíle práce, které by měly být konkrétní a srozumitelné.

25. Uplatňování principu smyslu a významu učiva - není jednoduché přesvědčit žáky, že vědomosti budou v praxi potřebovat. Bez tohoto východiska je motivační působení minimální.

Zdroj: Lokšová, Lokša, Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole

Příloha 8

Principy zvyšování motivace

- Žáci potřebují bezprostředně po své výkonu dostat přiměřené zpětné informace, pozitivní výkony by měly být zpevňovány, chyby a neadekvátní výkony eliminovány. Umění práce s žakovou chybou je jedním z kritérií učitelova mistrovství.
- Žáci by měli poznat, pochopit a přijmout za své cíle hodiny, ale také dlouhodobější síle, které vzdělávání sleduje. Pro rozvoj motivace je důležité, aby žáci cíle přijímali tak, jako by si je sami stanovili.
- Je třeba zabezpečit, aby byly ve vyučování používány tvořivější úlohy, neboť nerozvíjejí jen tvořivost, ale i samostatnost a motivaci. Mělo by se více využívat diferencování úloh na doplňující a rozšiřující vedle základních úloh a cvičení. Motivačně působí, pokud si žák může vybrat rozličně náročné úkoly, čímž se reguluje a poznává i aspirační úroveň žáků.
- Ve vyučování, vzhledem k rozvoji vztahu žáků k učení, by k rozvíjení motivace měl být uplatňován demokratický styl vedení kolektivu, žáci by měli dostat prostor k sebevyjádření, zkoumání a poznávání své motivace k činnosti, sledovat, jak vnímají příčiny svých úspěchů a neúspěchů.
- Zásadu využívání problémového vyučování, ve kterém jsou zařazeny tvořivé a různě obtížné úlohy, je možné uplatňovat ve spojení s jinými možnostmi rozvoje motivace žáků k učení, jako jsou zásady uplatňování didaktických her, programovaných postupů a přesně členěným učivem a rychlou zpětnou vazbou. Motivaci učení zvyšují soutěže žáka se sebou samým nebo se spolužáky přibližně stejné vědomostní úrovně.
- Ke zvyšování motivace využíváme tréninky rozvíjení pozornosti, prvky autogenního tréninku, relaxovanou pozornost.
- Dalším principem zvyšující motivaci k učení je princip divergence- zařazujeme cvičení a úlohy, které procvičují mnoho myšlenek, jejich rozmanitost a ojedinelost na dané téma.

- Princip skupinové kooperace pomáhá zlepšovat motivaci žáků, tzn. určit zvláštní část práce jednotlivci ve skupině (celek řeší jeden problém), využívat skupinové diskuse, hodnocení, výběru myšlenek, řešení apod.
- Princip hledání problémů a jejich rozpoznání, výcvik citlivosti na problémy, vidět svět kriticky, pěstování otevřenosti vůči problémům a nedostatkům.

Zdroj: Lokšová, Lokša, Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole

Příloha 9

DOTAZNÍK

Dobrý den, jmenuji se Lenka Křenková a studuji na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Tento dotazník mi přinese cenné informace pro moji diplomovou práci na téma: Problematika motivace u dětí s ADHD, proto se na Vás obracím s prosbou o jeho vyplnění. V následujících 14 otázkách zakroužkujte možnost, která se na Vás nejvíce hodí.

Dotazník je anonymní, vaši učitelé se nedozví vaše konkrétní názory, které jste zde uvedli a uvedené údaje budou použity pouze pro účely mé diplomové práce.

Děkuji za ochotu a pomoc.

Pohlaví:

Věk:

1. Abych byl/a ve škole úspěšný/á, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

2. Dobré známky pro mne mají:

- a) velmi vysokou hodnotu
- b) vysokou hodnotu
- c) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- d) nemají vysokou hodnotu
- e) mají velmi malou hodnotu

3. Při učení se mi daří soustředit

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

4. Při učení jsem:

- a) hodně pečlivý/á
- b) dost pečlivý/á
- c) středně pečlivý/á
- d) málo pečlivý/á
- e) vůbec nejsem pečlivý/á

5. Ve škole se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

6. Kdybych si mohl/a vybrat, chtěl/a bych být známovaný/á:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

7. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl/a vyzkoušen/a:

- a) téměř vždy
- b) většinou
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

8. Když mám být zkoušený/á, tak mám strach:

- a) téměř vždy
- b) dost často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

9. Mám-li být upřímný/á, tak se školy:

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

10. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždy chuť nejit do školy
- b) mám často chuť nejit do školy
- c) mám někdy chuť nejit do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

11. Když jsem zkoušený/á a moc neumím:

- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral/a a odešel/la
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral/a a odešel/la
- c) mám někdy takový pocit
- d) nemám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

12. Když jdu ráno do školy, mívám strach:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

13. Špatných známek se obávám:

- a) hodně
- b) dost
- c) někdy ano, někdy ne
- d) málo
- e) vůbec

14. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy