

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ Z POHLEDU KVALITATIVNÍ METODOLOGIE

SPECIFIC LEARNING AND BEHAVIOURAL DISORDERS IN TERMS OF QUALITATIVE METHODOLOGY

DITA JANDERKOVÁ

Abstrakt: Zkoumání problematiky specifických poruch učení a chování (SPUCH) je aktuální. Setkáváme se s výzkumy a průzkumnými studiemi různé metodologie, různého rozsahu, různé úrovně. Objevují se kvantitativní studie i kvalitativní. Na tomto poli je ještě mnoho nepokrytých míst. Kvalitativní metodologie má v sobě velký potenciál, který je nutné využít.

Příspěvek se zaměří na výběr několika průzkumných studií, které se zabývají problematikou specifických poruch učení a chování a při jejichž zpracování se využívá kvalitativní metodologie. Průzkum staví na polostrukturovaných hloubkových rozhovorech, pozorování, obsahové analýze výsledků činnosti a dokumentaci jednotlivých respondentů.

V příspěvku budou také definovány specifické poruchy učení a chování jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspraxie, ADHD. Bude zmíněna jejich etiologie, symptomy, diagnostika a možnosti reedukace. Příspěvek poukazuje na důležitost vnímání poruch samotnými respondenty.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspraxie, ADHD, kazuistika, diagnostika, reedukace, analýza

Abstract: The research specific learning difficulties and behaviour is the current. We meet with various research studies and research methodology, different sizes, different level. There are quantitative and qualitative studies. This is not much. Qualitative methodology has great potential, which should be used. The contribution will focus on several research studies deal with the specific learning difficulties and behaviour and the processing using qualitative methodology. The research will be based on the method of semi-structured interview, observation and content analyse of the results of actions, documentation of the respondents. The contribution will also be defined in specific learning and behavior disorders such as dyslexia, dyspraxia, dysgraphie, dysorthographie, ADHD and the possibility of re-education. The study shows the importance of the perception of respondents.

Key words: specific learning disorders, dyslexia, dysgraphia, dysorthography, dyspraxia, ADHD, case history, diagnostics, re-education, analysis

ÚVOD

Specifické poruchy učení a chování jsou v dnešní době stále aktuální téma. Znovu se k nim odborníci i laická veřejnost vrací a to i v souvislosti s problematikou současného školství – inkluzivního vzdělávání. Inkluze je fenomén, který budí stále emoce a stává se postupně politickou otázkou a mnohdy se ztrácí ze zřetele jeho podstata. Inkluzivní vzdělávání staví na předpokladu naprostého splynutí každého jedince s edukačním prostředím. Při tom je dobré si uvědomit, že integrace stavěla ještě na požadavku přizpůsobit edukační prostředí žákům, studentům. Ovšem v případě inkluzivního vzdělávání je možné pracovat s různorodou skupinou žáků. Specifika, která sem patří, se týkají pohlaví, etnicity, kultury, jazyka, sociálního prostředí, věku. V této souvislosti se mluví o škole pro všechny.

Mezi jedince, o kterých se často mluví v souvislosti s inkluzí, jsou i ti, kteří se potýkají se specifickými poruchami učení a chování.

CÍLE

Zkoumání problematiky specifických poruch učení a chování má několikaletou tradici. Setkáváme se s výzkumy a průzkumnými studii různé metodologie, různého rozsahu, různé úrovně. Nacházíme jak kvantitativní metodologii, tak stále více i kvalitativní. Právě zde se ukazuje, že je ještě mnoho nepokrytých míst. Kvalitativní metodologie má velké možnosti a to především ve zkoumání oblasti vnitřního prožívání, v emocích samotných „aktérů, účastníků“ procesu zvládnutí SPUCH. Velmi důležité, podobně jako u jiných problémů

a zvláštností, je objasnit, jak člověk nahlíží sám na sebe v určité situaci, v určitém kontextu, jak vnímá svoji odlišnost, svoji jedinečnost. Na to mohou přinést odpovědi kvalitativně zaměřená zkoumání, která jdou hlouběji pod „slupku“ problému. Objevují se nové informace, nová poznání, a pokud ne přímo nové, tak ty, které jsme zatím tušili, ale neuměli jsme je ani pojmenovat, ani uchopit. Odkrývání těchto důležitých okolností je i cílem předloženého příspěvku. Proto nejvíce prostoru dostanou výsledky jednotlivých dílčích průzkumných šetření, která přináší náhled na to, jak vnímají zmíněné poruchy jejich samotní nositelé poruchy, ale také jejich přátelé, kamarádi, vychovatelé a pedagogové.

Vedle toho budou stručně vymezeny jednotlivé specifické poruchy učení a chování, dále bude popsána jejich etiologie, symptomatologie a nastíněny základní možnosti reedukace.

METODOLOGIE

Příspěvek se zaměří na výběr několika průzkumných studií, které se zabývají problematikou specifických poruch učení a chování a kde je využita především kvalitativní metodologie. Převážně se bude jednat o rozhovory, kazuistiky, ze kterých budou těžit průzkumná šetření.

Práce byly zaměřeny na sledování průběhu vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování na základních a středních školách.

Navrátilová (2018) měla tři respondenty – dva muže a jednu ženu, narozené v letech 1988, 1993 a 2000. Chtěla zjistit na základě zjištěných informací, kdy a kým byly specifické poruchy diagnostikovány, jaké mož-

nosti reedukace byly použity, jak se odrazily ve vzdělávání, jaký vliv měl individuální přístup ze strany pedagogů i rodičů u jednotlivých respondentů. Informace od respondentů pomáhaly také objasnit, jak se jednotliví respondenti cítili ve školním prostředí, jak se dokázali začlenit do školního kolektivu a jak vnímali přechod ze základní školy na školu střední. Všechno bylo popisováno z pohledu samotných respondentů. Pro sběr dat sloužily polostrukturované rozhovory, doplněné analýzou zpráv z pedagogicko-psychologických poraden i jiných materiálů z oblasti vzdělávání jednotlivých respondentů. V práci Navrátilová (2018) použila také prvky případové studie. Data byla analyzována pomocí otevřeného kódování, které označuje a kategorizuje pojmy na základě pečlivého studia získaných dat. V práci označila pro lepší orientaci jednotlivé rozhovory a jednotlivé respondenty – například označení RD1 – rozhovor Dana 1, RD2 – rozhovor Dominik 2 a podobně.

Volavka (2017) chtěl zjistit, jaká přání, radosti a starosti mají žáci s ADHD se syndromem v období adolescentního věku (11-20 let). Autor se pokusil v praktické části postihnout faktory ovlivňující žáky z různých pohledů v odlišném prostředí a také jejich úroveň sebehodnocení. Bylo opět využito rozhovorů se třemi respondenty adolescentního věku. Při analýze se opíral o otevřené kódování. Zjišťoval působení školy jako faktoru, který ovlivňuje utváření přání, radostí a starostí u jedinců s ADHD syndromem, dále působení rodiny, širšího sociálního prostředí, zájmové činnosti. Zajímalo ho také sebehodnocení, které

ovlivňuje žáka s ADHD syndromem v oblasti utváření přání, radostí a starostí.

Grmelová (2017) se pokusila zjistit, jak zvládají žáci s ADHD vzdělávání z pohledu učitelů. Chtěla zjistit, jaká je informovanost učitelů o problému hyperkinetické poruchy a prozkoumat, jaké metody výuky volí pro vzdělávání žáků s poruchou chování a jak ovlivňuje výchova a rodinné prostředí jejich chování. Pro zjištění informací oslovila tři učitele středních škol, kteří měli zkušenosti se vzděláváním žáků se syndromem ADHD. Data z polostrukturovaných rozhovorů zpracovala pomocí otevřeného kódování. Autorku zajímalo, jak zvládají výuku žáci s hyperkinetickou poruchou z pohledu učitele. Zda je, případně jak je nebo není, žákům výuka přizpůsobena, jak se mění jejich chování během výuky, kdo má vliv na jejich chování. Otázkou bylo i to, jak jsou samotní pedagogové informováni o problému hyperkinetické poruchy, a zjišťovalo se, jaké metody výuky volí. Opět byly všechny předešlé rozhovory jako u jiných výzkumníků přepsány a analyzovány pomocí otevřeného kódování, které je součástí výzkumné strategie tzv. zakotvené teorie. Zakotvená teorie umožňuje hluboké proniknutí do tématu. Toto tvrzení uvádí o zakotvené teorii i Strauss a Corbinová (1999), kdy píší, že výsledkem výzkumu je spíše teoretické vyjádření zkoumané reality. Cílem metody zakotvené teorie je samozřejmě vytvoření teorie, která věrně odpovídá zkoumané oblasti a vysvětluje ji. Průzkumné šetření Grmelové (2017) proběhlo na třech různých středních školách v Brně, na kterých se vzdělávají žáci s diagnostikovanou poruchou ADHD.

Vlková (2019) vytvářela tři kazuistiky. Využila opět především metodu polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, data z pozorování, a čerpala i z individuálních vzdělávacích plánů, školních záznamů žáka, doporučení z pedagogicko-psychologických poraden a obsahové analýzy výsledků činnosti. Jejím cílem bylo zjistit, jakým způsobem žáci se specifickými poruchami učení zvládají požadavky na studium na Střední průmyslové škole v Třebíči. Co jim pomáhá ve studiu, co jim studium naopak komplikuje a ztěžuje. Jak žákům se specifickými poruchami učení pomáhají učitelé a rodiče. Ptala se ale i na to, jak jsou iniciativní samotní žáci s poruchou, jak se cítí tito respondenti ve školním prostředí a jaké mají zkušenosti se začleněním do kolektivu.

Winklerová (2017) oslovila tři rodiče nadaných dětí, které současně trpěli specifickou poruchou učení, konkrétně měli diagnostikovanou dyslexii. U tohoto šetření je zajímavé, jak výzkumnice získala kontakty na oslovené respondenty. Nejprve ji nasměřovala její sestra, která se profesně věnuje oblasti logopedie a speciální pedagogiky. Ovšem nepodařilo se, jak původně zamýšlela, využít postupu, kdy jeden respondent doporučí dalšího respondenta. Jednalo by se o metodu sněhové koule, kdy na základě prvních kontaktů jsou získány doporučení na další skupinu potenciálních kandidátů (Miovský, 2006). To se ale ukázalo jako nereálné a to proto, že tato skupina (nadaní s poruchou učení a případně jejich rodiče) není nijak úzce provázaná ani propojená. Do šetření byli zapojeni nakonec jen rodiče doporučení sestrou. Průzkum postupoval tak, že se

využívalo polostrukturovaných rozhovorů. Nadání se u všech třech žáků projevovalo před nástupem na základní školu, byli neobvykle zvědaví, zajímavý je souvislosti a detaily. Symptomy dyslexie se objevily až na základní škole, kdy se začali učit číst.

Lavická (2015) si stanovila jako cíl srovnat, jakým způsobem zvládali žáci se specifickými poruchami učení výuku na základních a středních školách v osmdesátých a devadesátých letech 20. století a v současnosti. Jednalo se tedy o srovnání i z pohledu historického. Cílem bylo odhalit, k jakým změnám došlo ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na středních školách a učilištích v uplynulých třiceti letech a doporučit, na co by se měli pedagogičtí pracovníci zaměřit při práci s žáky, kterým byly diagnostikovány specifické poruchy učení. Jako respondenti byli zvoleni tři muži narození v letech 1974, 1981 a 1997. Základem bylo vytvoření tří kazuistik zmíněných mužů. Kazuistiky využívaly informace zjištěné prostřednictvím rozhovorů, pozorování, byly analyzovány zprávy z pedagogicko-psychologických poraden a proveden rozbor výsledků písemného projevu sledovaných mužů.

TEORETICKÝ RÁMEC

Mezi specifické poruchy učení budou zahrnuty poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a specifické poruchy učení (SPU) začínající ve slovním vyjádření známou předponou dys. Poruchy pozornosti s hyperaktivitou u nás známé pod zkratkou ADHD z anglického Attention Deficit Hyperactivity Disorder, podobně jako specifické poruchy učení jako je

například dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie jsou vnímány jako poruchy, které vznikají kombinací faktorů genetických i vrozených. Specifické poruchy učení společně s ADHD a ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity) se vyskytují ve vysokém procentu až kolem 60 % (Závěrková, 2016).

V souvislosti s příčinami poruch se objevují v poslední době zajímavé poznatky z oblasti epigenetického výzkumu. Objevují se nové důkazy o možných příčinách ADHD. Podobor epigenetika se zaměřuje na zkoumání toho, jak moc ovlivňuje pozorovatelné příznaky – v případě ADHD hyperaktivitu, impulzivitu a/nebo nepozornost, dědičnost a jak moc exprese genů, tedy jejich aktivita nebo potlačení jejich aktivity. Exprese genů – tedy, zda se u určitého jedince aktivují, nebo zůstanou pasivní a nijak se neprojeví – závisí na mnoha faktorech. Aktivitu určitých genů mohou změnit životní podmínky, například stravování, psychická zátěž nebo vztah dítěte s matkou. Změny v projevech genů mohou zase ovlivnit vývoj mozku, růst nervů a aktivitu neurotransmiterů (více Rietzler & Grolimund (2018).

Ovšem ani podíl prostředí není možné opomenout. To je nutné mít na paměti z hlediska možných terapeutických zásahů. Nelze totiž, což nebývá až tak výjimečné, vnímat diagnózu ADHD jako určitý štít a snad i alibismus, kdy se objevuje tendence dítě omlouvat, že za projevy nemůže, že je nutné je tolerovat. Nezřídka se to promítá i do výchovných postojů rodičů. Opak je ale pravdou. Pokud se setkáme s jedincem se zmíněnými poruchami, pak je zavedení pravidel, mantinelů,

omezení nejen nutné, ale i výhodné pro všechny zúčastněné a to především pro samotné dítě. Tak se totiž připravuje na život i v dospělosti, kdy už nebude možné se ohánět s „náletem s pedagogicko-psychologické poradny“.

Lze konstatovat, že zkoumání na poli etiologických faktorů stále probíhá a jistě má i velmi úzkou vazbu na možnou terapii. Protože pokud budeme lépe znát příčiny, můžeme více zmírňovat symptomy a možná jim v budoucnu předcházet.

Zásadní je předpoklad, že žádný jednotlivý rizikový faktor – ať už genetický či vnější, nevede neodvratně k ADHD, jen zvyšuje pravděpodobnost vzniku poruchy (více například Archer & M., Blum, 2011; Renner et al., 2008).

Symptomy specifických poruch učení a chování jsou velmi pestré a navíc i individuálně rozmanité. Nicméně s určitým zjednodušením se mluví o třech základních skupinách příznaků. Především jde o poruchy pozornosti, impulzivitu a hyperaktivitu. Jak píše Žáčková a Jucovičová (2017) s poruchami pozornosti souvisejí také poruchy paměti. Přitom poruchy paměti jsou u dětí pozorovatelné ve věku již přibližně od 3 let a pak zejména v předškolním období, kdy už jsou kladeny určité nároky na zapamatování například dětských říkadel, písniček, básniček. Pro své impulzivní jednání se děti dostávají snadno do konfliktu s okolím, mají problémy s vrstevníky. Sice vcelku lehkou navazují přátelské vztahy, ale nedokáží si je déle udržet – buď z důvodu, že zájem rychle ztrácejí, nebo vlivem impulsu se seznámí poměrně rychle s někým jiným a na bývalého kamaráda rychle zapomenou. Také je typické, že volní schopnosti se

oproti ostatním dětem bez poruch vyvíjejí pomaleji. Přitom jejich vývoj by měl být ukončen s koncem období mladšího a středního školního věku, ale u hyperaktivních dětí bývá nerovnoměrný a často opožděný. Pro období dospívání a také dospělost je důležitý fakt, že hrozí zvýšené riziko úrazů a bývá popisován sklon k závislostem. Poruchy pozornosti jsou nejvíce typickým projevem syndromu ADHD, konkrétně se jedná o nesoustředěnost, kolísavost pozornosti, nevýběrovost, případnou ulpívavost, neschopnost rozlišit, co je podstatné od toho, co není důležité. Závěrková (2016) připomíná, že s věkem se snižuje hyperaktivita a impulzivita (kolem osmi až devíti let), ale zvyšuje se nepozornost a nesoustředěnost. Ta se navíc zhoršuje tam, kde byla nápadná už dříve. Pokud je dítě unavené, reaguje paradoxně zvýšenou motorickou aktivitou a jednoduše zlobí. Poruchy pozornosti jsou nejtypičtějším příznakem syndromu ADHD. Především nacházíme nesoustředěnost, nepozornost, která je kolísavá, přítomna bývá nepřiměřená fluktuace pozornosti bez zjevné příčiny; nevýběrovost, kdy jedinec vnímá všechny podněty a často ve velkém množství z okolí a reaguje na ně bez výběru – lidé dávají pozor „na všechno“, neoddělí podstatné od nepodstatného. Charakteristická je i ulpívavost pozornosti. (Žáčková & Jucovičová, 2017).

Švamberk Šauerová, Špačková, Nechlebová (2012) připomínají, že v řadě případů hyperaktivita přetrvává i do dospělosti, v níž se často transformuje do společensky tolerovanější podoby – workoholismu (tedy neutuchajícímu pracovnímu nasazení). Což

bývá spíše kladně hodnoceno a vnímáno jako určité plus vzhledem k ostatním problémům lidí s ADHD. Ovšem dodejme, že i workoholismus není vždy jen pozitivním aspektem života.

Určité zvláštnosti nacházíme i v sociálních vztazích a obecně v tom, jak se jedinci se specifickými poruchami učení a chování projevují v sociálním prostředí, jaká zachází se vztahy, jak je prožívají a podobně. Závěrková (2016) píše, že snaha kompenzovat pocit neúspěchu a selhání může vést k tomu, že se tyto děti budou určitým aktivitám vyhýbat, nebo mohou naopak vyhledávat aktivity, kde snadno a rychle vyniknou, dosáhnou úspěchu. Obvykle ale mívá i tento stav přechodné trvání a rychle se změní v jinou emoci. Jedinci s poruchami se obtížně vyznají ve vlastních emocích, není snadné pro ně orientovat se ve vztazích a vžít se do emocí ostatních. Také nebývá výjimečné, že děti s ADHD bývají častou obětí šikany. Případní agresori jsou upoutáni jejich netradičním chováním a projevy. Často totiž vzbuzuje jejich chování nelibost, nesouhlas, a proto se cítí agresor oprávněn toto chování korigovat. Většinou ale agresor preferuje nestandardní chování jako je ponížení, ublížení, zesměšnění a zdánlivé utváření svého sebevědomí na úkor druhého.

Na to pak navazuje problém s identitou osobnosti u dětí s ADHD. Není ojedinělé, že může docházet k chybným vyhodnocením identity, protože jejich projevy a chování nás mohou zmást. Poměrně často se u nich objevuje urážlivost a vztahovačnost. Ta ale nebývá příznakem jejich přehnaného sebevědomí či konfliktnosti, ale

jejich výrazné pohotovosti. Jsou zvyklé a naučené, že je jim stále něco vytýkáno. Pak se ale urážlivost, kterou nelze vyventilovat vůči okolí, může stát i spouštěčem agresivního chování či sebepoškozování a to jak v širokém spektru na vědomé či nevědomé úrovni, včetně poškozování věcí a psychosomatických obtíží například typu alergie, která se může manifestovat kožními projevy či jako astma. Na to je nutné brát ohled při interpretaci projevů v chování, aby nedošlo k chybné interpretaci. Mnozí vychovatelé nevidí, že děti s ADHD mají podobně dobré hodnoty jako ostatní děti a mrzí je negativní hodnocení a smýšlení o nich. K pochopení jejich chování může přispět i poznámka Závěrkové (2016), že po pocitu kontroly touží i jedinci s ADHD, jen na to jdou trochu jinak. Mají velmi dobře vypracovanou strategii srovnávání se s druhými, a tak s nimi soupeří. Vyhrát pro ně znamená více než přemýšlet o tom, v čem soupeří.

Často se také děti s ADHD potýkají s problémy v řeči. Jejich komunikační dovednosti jsou nápadné vzhledem k věku a to především ve smyslu menší slovní zásoby, nepřiléhavosti pojmů. Co se týká expresivní složky, bývá typická artikulační neobratnost, sykavkové asimilace. Jak píše Zelinková (2017), má 10–54% dětí s ADHD obtíže v expresivní řeči v porovnání s 2–25% výskytu u běžné populace. Nejčastěji se jedná o oslabení v plynulosti řeči, artikulaci a přesnosti vyjadřování, například přesné odpovědi na otázky týkající se porozumění textu. Závěrková (2016) dodává, že především rodiče si všimnou obtíží s popisem věcí a vyjadřováním. Často schází přiléhavé pojmy slovní zásoby,

kteří dítě nahrazuje zájmeny a citoslovci, jež k porozumění děje nepomáhají.

Reedukace u dětí s ADHD musí být vedena správným směrem a musí reagovat na vývoj, zrání jedince stejně jako na změnu jeho životních podmínek. Například jde o změnu školy, bydliště, rozvod a rozchod rodičů. To vše jsou okolnosti, které musí být sledovány.

Reedukačních postupů, osvědčených rad i méně zaručených doporučení je mnoho a není naším cílem je postihnout v jejich šíři. Budou proto vybrány spíše určité závěry spojené s výzkumnými šetřeními, tedy informace, které vychází z určitého ověřenějšího základu. Například Rietzler a Grolimund (2018) přichází se zdánlivě okrajovou záležitostí, kdy si kladli otázku, zda vedou procházky v přírodě k lepšímu soustředění? Využili přitom poznatky studie z Illinoiské univerzity, kde se ukazuje, že procházka v přírodě může mít u dětí s ADHD velmi pozitivní vliv na míru jejich soustředěnosti. Experimentátoři si pozvali několik dní po sobě do laboratoře děti, jimž bylo diagnostikováno ADHD, a dali jim za úkol sestavit poměrně náročné puzzle. Během dne tyto děti pak vzala jedna pečovatelka na dvacetiminutovou procházku do parku, v centru města i v okolí bydliště. Po návratu do laboratoře se děti soustředily prokazatelně lépe. Efekt interpretovali s pomocí Kaplanovy teorie obnovy pozornosti, kdy se má za to, že kapacita tzv. řízené pozornosti je u lidí ohraničena. V okamžiku, kdy se člověk unaví, potřebuje si dát pauzu a odpočine si nejlépe v prostředí, kde se může naprosto uvolnit, a k tomu je příroda jako stvořená. Výlet do přírody je tedy správné řešení,

pokud si potřebují děti s ADHD odpočinout. Což mimochodem platí obecně pro všechny, ale na co se často bohužel zapomíná. Ovšem pozor, při procházce městem si člověk tolik neodpočine, protože je vystaven hluku, a navíc si musí dávat neustále pozor na dopravu, takže o uvolnění v pravém slova smyslu prakticky nejde.

Jiná studie realizovaná ve státní univerzitě v Helsinkách potvrzuje souvislost mezi délkou spánku či jeho kvalitou a symptomy ADHD. Paavonen a kolegové (2009, in Rietzler & Grolimund, 2018) shrnují, že děti ve věku 7-8 let, které spí v průměru méně než 7,7 hodiny za noc, se přes den chovají hyperaktivněji a impulzivněji, než děti, které spí v průměru 7,7–9,4 hodiny. Časté jsou i postřehy rodičů, že spánkový deficit, ať už kvůli problémům s usínáním, nebo v důsledku častého probouzení, způsobí, že jsou děti hyperaktivnější, impulzivnější nepozornější víc než je obvyklé. Ovšem správně autoři výzkumného šetření připomínají, že nelze jednoznačně říci, zda málo spánku vede ke zhoršení symptomů ADHD, nebo ADHD narušuje spánek, protože ovlivňování může být vzájemné. Byly realizovány i jiné experimentální studie, které dokládají, že nedostatek spánku skutečně může vést ke zvýšené nepozornosti, a tím i k horšímu výkonu ve škole. Tedy právě v té oblasti, která podle vědců podstatně ovlivňuje symptomy ADHD. Lze tedy souhrnně konstatovat, že se prokazuje, že unavení lidé se hůře koncentrují, a v důsledku toho dělají více chyb z nepozornosti, hůře si zapamatovávají probíranou látku a jen s obtížemi si ji později vybaví. Proto je nebytné, aby děti, u kterých se objevují symptomy

ADHD, dostatečně spaly. Paradoxem ale bývá, že právě děti s ADHD nejčastěji bojují s problémy se spánkem ve smyslu jeho délky i kvality. Pomáhat mohou některá opatření, která lze vcelku snadno realizovat a která mívají pozitivní efekt. Například lze doporučit dostatek pohybu během dne, tlumené světlo ve večerních hodinách a zamezení přístupu k jakýmkoli obrazovkám před usnutím. U malých dětí je dobré zavést před usínáním rituály jako předčítání pohádky, pěnová koupel, nebo popovídání si o tom, co dítě během dne zažilo.

Zajímavé jsou i poznatky ohledně toho, jak ovlivňují soustředění různé zvuky v pozadí. Výzkumný tým vědců z Norska prozkoumal (Söderlund, Sikström, Loftesnes & Barke, 2010) působení zvuků v pozadí na děti bez poruchy pozornosti a s poruchou pozornosti. Děti dostaly za úkol naučit se věty a ty si pak musely vybavit při testu. Celé šetření proběhlo dvakrát, pokaždé za jiných podmínek. Nejprve učení probíhalo v naprostém tichu, podruhé byly přítomny různé zvuky. Ukázalo se, že děti, které mají problémy s pozorností, se lépe soustředily v mírném hluku, a naproti tomu dětem, které problémy s pozorností nemají, více vyhovovalo ticho. Autoři v této souvislosti pak připojují informaci, že dětem s ADHD prospívají různé zvukové kulisy, například hluk tramvají. Jiné studie ukazují, že děti na základní škole, které trpí ADHD, dosahují lepších výsledků v matematice, když při učení poslouchají hudbu. Pozitivní vliv na ně nemá ani ticho, ani různé nezajímavé hovory v pozadí (Rietzler & Grolimund, 2018).

Důležité, a to především ve školním prostředí, je, jak se děti se specifickými

poruchami učení a chování staví k případným neúspěchům, což se promítá nejen do školního prostředí, jak bychom se mohli mylně domnívat. V rámci šetření byli žáci rozděleni do dvou stejně početných skupinek. Jedna skupina měla za úkol trénovat prožívání úspěchů a druhá vypořádávání se s neúspěchy. Po dobu jednoho měsíce řešily během každého sezení 15 matematických úloh, se kterými se mohly setkávat i v běžné výuce. Děti v první skupině dostaly úlohy, na které stačily jejich síly. Po každé úloze dostaly děti zpětnou vazbu, že příklad vypočítaly správně, takže v průběhu několika sezení zažily mnohokrát úspěch. Děti z druhé skupiny také řešily 15 úloh při každém sezení, ale vždy dvě nebo tři úlohy nebylo možné vyřešit. I těmto dětem byla dána zpětná vazba, přitom ale bylo zdůrazněno, že jejich řešení je špatné, a to proto, že se málo snažily. Takové závěry si během sezení vyslechly více než padesátkrát. Před tréninkem, v jeho průběhu i také po jeho skončení bylo sledováno, jak děti reagují na neúspěchy. Ukázalo se, že děti, z první skupinky se cítily při neúspěchu bezmocně. I dále řada úspěchů, které v tomto tréninku zažívaly, jim nepomohla naučit se vypořádávat se s neúspěchy. Naopak druhá skupinka, která v průběhu tréninku musela zakusit i neúspěchy, se s nimi i později dokázala vyrovnat lépe. Přitom jim ale při každém neúspěchu během tréninku bylo sděleno, že špatný výsledek nemá nic společného s nedostatečnou inteligencí, jen je příště potřeba se více snažit. Už po polovině absolvovaných tréninků se děti necítily po svém neúspěchu zdrceně a nijak tím nebyl ovlivněn jejich další výkon. Po čase byli

učitelé těchto dětí požádáni, aby zhodnotili, jestli si povšimli, že by absolvování tohoto tréninku dětem pomohlo. Uvedli, že se děti ve vyučování více snaží, a to i ve chvíli, když jim dlouho trvá, než přijdou na řešení nějaké úlohy. Nevzdávají se tak snadno a neúspěchy při řešení příkladů si neberou osobně. K podobným výsledkům dospělo i mnoho dalších studií, které rovněž doložily, že když se dětem správně objasní příčina jejich selhání, posílí se jejich vůle a sebedůvěra. (např. Chapin & Dyck, 1976; Fowler & Peterson, 1981, in Rietzler & Grolimund, 2018).

Souhrnně lze k reedukaci konstatovat, že pro hyperaktivní dítě jsou z výchovného hlediska důležité tři výchovné zásady: jasně stanovené výchovné hranice, tedy výchovné mantinely, důslednost v jejich dodržování a vstřícný přístup k dítěti, kdy je třeba, aby cítilo naši bezpodmínečnou tedy ničím nepodmiňovanou lásku a přijímání. Neméně důležité je sjednotit výchovný přístup mezi jednotlivými jejími aktéry, kteří na dítě působí. Pro děti s poruchami je zásadní klid, stabilita a jistota. (Plamínek, 2016, s. 77–78). Naším cílem je vychovat dítě sebevědomé, schopné důvěřovat okolí a ne takové, které uhýbá před povinnostmi, nevěří si ani ve výkonech, ani v sociálních vztazích.

VÝSLEDKY

V následujícím textu budou vybrány jen některé výsledky a zjištěná data z průzkumných šetření. Podrobněji jsou výsledky k dispozici v jednotlivých pracích uvedených zde v příspěvku a v přehledu použitých zdrojů a na ně odkazujeme.

Navrátilová (2018) pojednávala ve své práci o problémech žáků se specifickými poruchami učení v průběhu vzdělávání na základních a středních školách. Dospěla k zajímavým výsledkům u jednotlivých respondentů. Například u nejstaršího respondenta Michala odhalila možné poruchy učení paní učitelka již v první třídě. Nejtěžším obdobím pro Michala bylo právě zvládnutí první třídy. K tomu dodává sám Michal: „to bylo jako každodenní studium a že se mi všecko motalóó (pozn. pletlo) ..., ale pak jakože, to mi pomohlo hodně, to si myslím, že, že jako bylo nejdůležitější pro to, tak ten první rok zvládnout.“ Ve škole mu ale výrazně pomohl individuální přístup ze strany pedagogů. Lze říci, že základní školu, odborné učiliště i nadstavbové studium zdárně ukončil bez větších problémů. Na středním stupni vzdělávání – odborném učilišti i nadstavbovém studiu byl začleněn jako každý jiný žák. V rámci kolektivu byl vždy oblíbený, nikdy nepoznal posměch či šikanu. Michal komentuje slovy: „Myslím si, že jo. Přátel jsem měl opravdu hodně, nebo mám i dodnes.“ Pozitivně vnímal pomoc rodičů i přístup pedagogů. U další oslovené respondentky Dany zjistila poruchy učení paní učitelka také už během docházky do první třídy. Spolupracovala s poradenským zařízením, pomáhala i maminka, která byla poučena, jak s dívkou pracovat doma. Po celou dobu vzdělávání byl brán ohled na Daniny specifické poruchy učení. Lze říci, že vzdělávání na základní i střední škole úspěšně zvládla. Pozitivně byl hodnocen především individuální přístup ze strany pedagogů i každodenní domácí příprava s maminkou. Přestože byla Dana –

další respondentka v práci Navrátilové (2018) – byla v kolektivu velmi oblíbená, nevyhnula se posměchu od spolužáků kvůli čtení. Dokladem budiž výrok Dany: „Nó, ze začátku ano, kvůli čtení (posměch), protože psaní to děcka jako neviděly, ale skrz čtení, to se mi smály.“ Ovšem na střední škole již pedagogové nebrali ohled na její specifické poruchy učení a musela se potýkat i s necitlivým přístupem učitele při maturitní zkoušce. Nejmladší respondent Dominik měl velké problémy už v první třídě základní školy, a to především díky neprofesionálnímu přístupu učitelky. Na možný výskyt poruchy učení a chování upozornila paní učitelka až ve druhé třídě. Jako pozitivní byla později hodnocena spolupráce s poradenským zařízením a vstřícný přístup pedagogů a také individuální vzdělávací plán. Protože byl Dominik spíše introvertně laděný, vyskytly se problémy se začleněním do kolektivu, kamarády ale měl. Užíval i medikaci, protože symptomy ADHD se jednu dobu prohloubily. Ve škole se setkal občas s nepochopením ze strany pedagogů a dokonce i se šikanou od spolužáků. Oporou mu byla ale maminka, která je stále velmi výraznou personou v jeho životě a pomáhá mu řešit všechny jeho problémy. V současnosti Dominik navštěvuje gymnázium, kde už nežadá o individuální vzdělávací plán. Je možné uzavřít, že hlavním předpokladem pro zvládnutí problémů s učením je velká opora v rodině. Sám Dominik komentuje: „Máma mi pomáhá, jsme velice hodně spolu, se se mnou velice hodně učila, zkoušela mě a všechno (lehce nervózní), učila mě, pomáhala mně.“ Samozřejmě je nezbytný i přístup ze strany pedagogů. Bez jejich důs-

ledného přístupu, vstřícnosti a pochopení, by nebyli žáci se specifickými poruchami učení schopni zvládat návštěvu školy.

Volavka (2017) se zajímal ve své práci o přání, radosti a starosti žáků s ADHD syndromem v období adolescentního věku. Zaměřil se na jejich vlastní prožitky a zkušenosti z rodinného zázemí jednotlivých respondentů, na jejichž základě pak vyjadřovali přání (kategorie Přání) související s úpravou rodinných vztahů nebo také s vlastní budoucností. Z rodiny očekávali podporu především v činnosti, která jim umožní ukázat svému okolí, že i oni jsou v něčem dobří. Především šlo o aktivity z oblasti umění a sportu, v nichž respondenti dosahovali dobrých výsledků a chtěli se v nich zdokonalovat. Z vyjádřených přání lze předpokládat, že respondentům podpora ze strany rodiny nechybí. Doložme komentářem: „Při různých věcech mě rodiče podržijou, podporují a tak dál.“ Chybí zde ale častější uznání jejich snahy. Za přispění rodičů mohli respondenti konat i činnosti, které by po domluvě se školou mohli předvést. To by pak následně zviditelnilo samotné respondenty se syndromem ADHD před jejich učiteli a spolužáky a respondenti by měli příležitost zažít úspěch ve školním prostředí. Právě úspěch respondentů by mohl pomoci pedagogům k tomu, aby si uvědomili, že když respondenti cítí podporu a dostanou příležitost ukázat, co umí, tak nezklamou. Možná by pak učitelé pochopili, že práce s těmito jedinci přes mnohé obtíže může vést i k pozitivním momentům a že se vyplatí. To by mohlo následně přispět ke změně skladby přání, která

doposud souvisí zejména s negativním přístupem učitelů. Povzbudilo by to i strukturu sebehodnocení, jak Volavka (2017) píše v sebehodnotících přáních. Ostatně je všeobecně známo, že: „Dlouhodobým cílem je, aby se dítě s pomocí rodičů a učitelů naučilo ovládat své chování, aby se cítilo dobře a vyrůstalo ve společnosti dospělých, kteří oceňují jeho pokroky“ (Laver-Bradbury, Thompson & Weeks, 2016, s. 21). Zájmové aktivity podporované rodinami se odráží i v sociálním prostředí, především ovlivňují vztahy s kamarády. Respondenti jsou spokojeni s tím, že se mohou i za přispění svých kamarádů věnovat a zdokonalovat v tom, co je baví. Což posiluje jejich vybudované kontakty s kamarády. To je také posíleno vědomím, že najít si nové přátele není nijak snadné. Autor práce shrnuje, že co se týká vymezené kategorie Radostí, ukazuje se, že školní prostředí není pro jedince s ADHD zrovna tím, kde by zažívali nespočet radostí. Na základě jejich vyslovených přání se lze domnívat, že se pokouší v tomto prostředí, které jim není zrovna nakloněno, nalézt alespoň drobné radosti, které jim zpříjemní život ve škole. Pozitivně v tomto smyslu mohou zafungovat kamarádi, spolužáci. Ovšem objevuje se i posměch ze strany ostatních žáků. Ten se samotní respondenti snaží nepřipouštět. Jistě že mají ale i touhu ukázat, že jsou v něčem zajímaví a dobří. Pak spoléhají hlavně na svoji výřečnost vtípkování anebo sportovní výkony. Jeden z respondentů říká: „Díky tomu získám třeba i kamarády.“ Sdílet určitou radost podporuje také kladný přístup některých učitelů, kteří s dětmi ADHD umí dobře pracovat a ví „jak na ně“. Volavka (2017) má za

to že i škola je oblast, kterou úplně neodvrhují jako zdroj radostí. Opět se ukazuje, že mnohé mohou na tomto poli vykonat i rodiče respondentů a to především pomocí intenzivní komunikace se školou. Podpora respondentů od rodičů dokazuje, že jim není lhostejné, jak se jejich dětem daří ve škole a co tam prožívají. Rodinná podpora, kterou zažívají žáci ADHD, především posiluje jejich sebedůvěru a vědomí, že i oni jsou v něčem dobří, například v oblasti zájmové činnosti, což také upevňuje styk s kamarády, kteří se zajímají o podobné aktivity. Což následně vede k prožitku radosti a úspěchu.

Další kategorií, kterou se autor zabýval, byla nazvána Starosti. Ukázalo se, že je v úzkém vztahu spojena se školním prostředím. Respondenti se obávali negativního přístupu od učitelů. Domnívali se, že je učitelé nemají rádi. Navíc byli postojem učitelů ovlivněni i jejich kamarádi, kteří se jim posmívali. Bohužel se pak často snažili zaujmout spolužáky jinak, například jejich bavením, což ale neocení učitelé a označují je jako neukázněné. Autor práce k tomu připojil postřehy Fišera a Škody (2008), že není možné bez znalosti příčin poruch chování a jejich typických vlastností ovlivňovat účinnost pedagogické, etopedické, výchovné a terapeutické práce. Mnoho učitelů a vychovatelů si často neuvědomuje, že příčinou ADHD syndromu je dysfunkce CNS. Učitelé si myslí, že pokud na žáka budou klást úkoly spojené s vyššími požadavky na koncentraci a vytrvalost, tak dosáhnou lepších výkonů. Negativní zážitky mají respondenti v souvislosti se školním prostředím i doma. Jedná se o negativní reakce na školní přípravu, což

bývá také zdrojem starostí. Ty lze zmírňovat naopak porozuměním a podporou od nejbližších. Starosti jednoho z respondentů dokresluje následující výrok: „Samozřejmě jsou různé typy učitelů, jsou aji ti, kteří jsou hodní, takže samozřejmě, i když mě to nejde, tak se mi snaží pomoci, ale jsou aji tací učitelé, když mně to jde nebo naopak nejde, tak se mě pořád snaží snižovat, aby sem měl víc poznámek, abych byl prostě trestanej. Snaží se to zvětšit.“ Respondent si myslí, cituji: „Já su spíš z vyššího procenta neoblíbený.“ Dál říká: „Jsou děcka, tak i učitelé, které mě nemají rádi.“ Naopak negativní vliv může mít i zamezení kontaktu s kamarády. Kamarádi jsou pro respondenty velmi důležití. Okolí musí počítat s tím, že u hyperaktivních jedinců přetrvávají podle Vágnerové (2005) problémy i v době adolescence, kdy se od nich očekává, jako od jejich zdravých vrstevníků, zralejší projev a pokud takový není, bývá to okolím negativně hodnoceno. Negativní odraz pak zmíněné starosti mají v sebevědomí dětí s poruchou. Důležitost kvalitních vztahů se promítá do celého života každého jedince a jinak tomu není ani v případě oslovených respondentů. Důležitým faktorem je určitě obecně působení rodinného zázemí. Jednotliví respondenti popisovali svůj vztah s rodiči odlišně. Někde je podpora silnější. Ovšem lze konstatovat, že ani jeden z respondentů se neseťkal s nezájmem rodičů. Důležité byly vedle rodinných vztahů také vztahy s kamarády. Uváděli, že mají jednoho dobrého kamaráda, před kterým mohou být sami sebou. S kamarády sdílí většinou společné zájmy nebo je berou jako svoje důvěrníky, před nimiž se nebojí

hovořit. Své kamarády ale nenachází ani tak ve škole, jako spíše mimo školu. Ve škole totiž mají spíše spojen s vrstevníky posměch, a to může také být faktor vysvětlující, proč si volí kamarády v širším sociálním okolí. Jedinci s ADHD trpí ve zvýšené míře hyperaktivitou, impulsivitou. Tyto projevy ale často „odpuzují“ okolí včetně možných kamarádů. Vzrůstá pak napětí mezi nimi a okolím, což vede k neuspokojování citových vazeb a může mít vliv na další vývoj po psychické stránce. Protože ale mají potřebu, podobně jako každý jiný, citové blízkosti s vrstevníky, mohou tyto podněty získávat v nežádoucím prostředí, jako je například parta vyznávající agrese a podobně. Zdrojem starostí se tedy jeví především škola. Ale i zde nacházíme vstřícné učitele, kteří se snaží najít k respondentům cestu. Sází především na motivaci, která je ve výuce nezbytná.

Grmelová (2017) se zabývala vzděláváním žáků s ADHD na střední škole z pohledu učitelů. Oslovila respondentky, které většinou uváděly, že si myslí, že mají dostatek znalostí i zkušeností, jak pracovat se žáky s ADHD. Například výpověď jedné z respondentek – učitelky: „Záleží, jestli mají tu poruchu pouze ADHD nebo jestli ji mají kombinovanou i s jinou poruchou. Žáci s ADHD, kteří mají ještě navíc tu poruchu chování, tak tam už to zvládnutí výuky je daleko složitější. Každý žák s ADHD je originální kousek. Jsou nevyzpytatelní. Ke každému se musíte chovat jinak.“ Další otázkou bylo, jak žáci s ADHD zvládají vzdělávání? Z rozhovorů plyne, že žáci s ADHD se jeví jako inteligentní a zvládají učivo často i lépe než ostatní spolužáci. Opět

jako například Volavka (2017) upozorňuje autorka tohoto šetření na důležitost motivace, na to, zda předmět žáky baví. Rušivě ovšem působí neukázněnost ve smyslu impulsivity, hyperaktivity a poruchami pozornosti. Učitelky se tomu snaží čelit například střídáním činností v hodině, přípravou pracovních listů a uplatňováním individuálního přístupu. Problémy mají tito žáci v sociálních vztazích, například s kamarády. Pedagogové byli tázáni i na rodinné prostředí žáků. Odpovědi poukázaly na to, že rodina a způsob výchovy mají na projevy specifických poruch učení a chování velký vliv.

Vlková (2019) se ve své bakalářské práci ptala, jakým způsobem žáci se specifickými poruchami učení vnímají požadavky na studium na střední škole. Lze konstatovat, že z informací, které žáci sdělili v rozhovorech, se většina učitelů snaží respektovat specifické požadavky jednotlivých respondentů. Pedagogové uplatňují individuální přístup a tak jim umožňují naplnit jejich specifické vzdělávací potřeby. Jistě, že se vyskytnou i pedagogové, kteří i nezohledňují poruchy žáků a tam je nutné vsadit na lepší spolupráci všech zúčastněných subjektů. Tedy jak učitelů, tak samozřejmě poradenských pracovníků a rodičů a samozřejmě samotných žáků. Výrok jednoho z respondentů – žáků týkající se jeho učitelky. Ta mu řekla: „Že to není možný, že relativně dobře čtu a že já dyslektik v životě být nemůžu.“ Provedené rozhovory byly součástí kazuistik třech respondentů průzkumného šetření. Na základě sdělení žáků konstatuje ale Vlková (2019), že žáci jsou veskrze na škole spokojeni, co se týká přístupu učitelů.

Winklerová (2017) ve své závěrečné práci přináší informace, jak se daří žákům se specifickými poruchami učení a chování a souběžně s nadáním v určité oblasti. Oslovila proto rodiče třech žáků a ptala se jich na okolnosti vzdělávání. Chtěla zjistit, zda se nadání projevuje už od útlého věku dětí, jak například zmiňuje Hříbková (2007). První náznaky nadání se u dětí začaly objevovat již v předškolním věku, jak potvrdili v šetření i rodiče, které oslovila. „Narodil se zdravý, žádné odlišnosti jsme nepozorovali...i když možná měl hlubší zájem o to, jak věci fungují, zajímaly ho souvislosti, měl jako dítě perfektní paměť, v tom byl výjimečný.“ Jiní rodiče: „Jirka byl bezproblémové dítě, měl výborný prospěch na základní škole, co jednou slyšel, si hned zapamatoval, ale neměl rád memo-rování nazpaměť. Trošku hůř mu šlo čtení. Jezdil po matematických olympiádách, sbíral úspěchy jeden za druhým.“ Děti byly zvědavé a zajímalo je okolí, co se kolem děje, jak fungují věci okolo nich. Významnou roli měli právě rodiče, ale i sourozenci, kteří děti podporovali. Nadané děti vyhledávali společnost starších vrstevníků či dospělých, což vplynulo i z rozhovorů. Například dva ze tří respondentů šetření uvedli, že důležitou roli sehrával právě starší sourozenec jako partner při komunikaci a vzor. Ve všech třech případech ovšem nebyl talent ani dyslexie diagnostikována ani v předškolním věku ani na počátku školní docházky, což dokazuje fakt, že je poměrně těžké tuto kombinaci u dětí identifikovat. Je to většinou proto, že žáci s nadáním vyváží svůj handicap a navenek se projevují průměrně, protože porucha překrývá a zastíní

talent. K tomu došlo u dvou dětí oslovených rodičů. Učitelé vnímali žáky spíše jako podprůměrné a neviděli v nich žádný další potenciál. Rodiče se k tomu stavěli tak, že zintenzivnili domácí přípravu. Jedna z oslovených maminek popisovala, jak dcera byla demotivovaná, protože jejich společné úsilí nepřinášelo očekávané výsledky. Učitelé proto také navrhovali v obou případech přeřazením do speciální školy. Rodiče ale nepodlehli doporučení a začali k dětem přistupovat individuálně s respektem k jejich slabým stránkám, jejich potřebám. Díky tomu se situaci podařilo zvládnout a děti zůstaly na běžných základních školách. Rizikové se jeví děti, které nejsou včas diagnostikovány a není u nich objeven talent ani nadání. Ukázalo se ale, že rodiče dětem stále věřili ohledně jejich nadání. Zajímavé například bylo, že i maminka, která naučila po nehodě svého syna znovu číst, si uvědomila, že dyslexii pravděpodobně měl ještě před nehodou, jen to nebylo tak zřejmé a po nehodě se projevila porucha intenzivněji. Autorka šetření Winklerová (2017) se věnovala i otázce sebevědomí, kdy připomíná, že většinu nadaných dětí se nepodaří identifikovat a jejich vzdělávací potřeby jsou skryté, nerozvíjí se jejich potenciál tak, jak by mohl. U dvou žáků, kteří byli předmětem průzkumu, byl již v prvním ročníku základní školy navržen přestup na speciální školu. Zásadní je tedy včasná diagnostika, protože v případě, že se podaří nadání i talent odhalit, je možné k žákům individuálněji přistupovat s důrazem na jejich vzdělávací potřeby. To se v případě průzkumu projevovalo zejména na přístupu rodičů ke svým dětem – při výuce čtení,

slovním opakováním látky se sourozencem. Cílem vzdělávání má být co největší rozvoj osobnosti žáka a toho lze docílit jen tehdy, pokud budou k dispozici dostupné nezbytné informace o žákovi. Na tom pak staví přizpůsobení výuky. Je také nezbytné mít na paměti, že nejsou pouze nadané děti, ale také ty, které, i když jsou nadané, mohou mít různé výchovné a vzdělávací potíže.

Lavická (2015) předložila svoji závěrečnou práci na téma specifických poruch učení v určitém historickém kontextu. Konkrétně se zabývala tím, jak probíhala diagnostika, náprava, reedukace, jaký se uplatnil přístup učitelů a rodičů k dětem se specifickými poruchami učení v době před dvaceti až třiceti lety a v současnosti. Autorka během šetření požádala o rozhovor tři muže narozené v letech 1974, 1981 a 1997 a zjišťovala potřebné informace. Všichni tři muži prožili své dětství na venkově, kde se většina lidí zná a má možnost intenzivnější vzájemné komunikace. Pro jejich rodiče nebyl problém komunikovat s učiteli svých dětí a probrat s nimi problémy svých dětí a společně hledat možné řešení. Zjistilo se, dříve se k rodičům nedostalo takové množství informací, jaké se k nim dostane v současnosti. Podobně určitým informačním deficitem trpěli i samotní učitelé, neměli takový přístup k informacím, jaký mají dnes. Nejstarší z respondentů Antonín byl žákem základní školy v letech 1980–1988. V té době nikoho nenapadlo z vyučujících, aby doporučili Antonínovi vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Většinou byli tito žáci považováni za hloupé, kterým nejde učení a nebaví je. Rodiče také neměli ponětí, že by Antonín mohl mít nějaké poruchy učení.

O ničem takovém neslyšeli a brali Antonínovi potíže s učením tak, že je to kluk, kterého to nebaví. Ovšem jeho to ale hlavně nebavilo proto, že mu to nešlo. Za připomenutí stojí skutečnost, že možná diagnóza u něj byla vyslovena až v roce 2007, kdy byl diagnostikován jeho syn. Jírka – další respondent chodil na základní školu v letech 1987 až 1995. Na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně ho doporučila matka poté, co Jirkova třídní učitelka navrhovala jeho přeřazení do zvláštní školy. Na základě toho byla ve třetí třídě Jirkovi diagnostikována dysortografie. Díky tomu, že se matka nechtěla smířit s jeho přeřazením do zvláštní školy. Lukáš – také respondent, který navštěvoval základní školu v letech 2003 až 2012, získal doporučení k návštěvě poradny od třídní učitelky ve čtvrté třídě, kdy mu byly diagnostikovány specifické poruchy učení. Lavická (2015) má za to, že se informace o specifických poruchách učení dostanou jen k těm rodičům, kteří už mají zkušenost s těmito poruchami buď vlastní, nebo někoho blízkého, nebo k těm rodičům, kteří tyto informace aktivně vyhledávají. Rodiče Antonína neměli v osmdesátých letech minulého století ponětí, že nějaké specifické poruchy učení existují. V případě Jirkova případu měla jeho matka alespoň omezenou možnost dostat se k informacím díky tomu, že byla členkou školní komise SRPŠ (Sdružení rodičů a přátel školy), kde se projednávaly různé výchovné i vzdělávací problémy žáků místní základní školy a uvědomila si, že je možné problémy konzultovat s poradenskými zařízeními. Lukášovi byly specifické poruchy učení diagnostikovány o plných

sedmnáct let později než Jirkovi. Matka Lukáše sice někdy ve sdělovacích prostředcích zaznamenala informace o dyslexii a dysgrafii, ale nenapadlo ji, že by to mohl být právě případ jejího syna. Vždyť Lukáš se tolik snažil a na vysvědčení dostával vždy samé jedničky. Na možnost poruch u Lukáše upozornila třídní pedagožka, která měla dlouholeté zkušenosti. Její podezření z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně to potvrdilo. Respondenti považovali v průzkumu za dobrý krok ve svém životě volbu střední školy nebo učiliště technického směru. Jeden respondent také kladně hodnotil dyslektický kroužek, který navštěvoval během docházky do základní školy. Na vysoké škole bylo přínosem, že se naučili dostatečně využívat funkce programových aplikací Word a Outlook. Především cenili jejich pomoc v současném zaměstnání, kde musí psát různé zprávy, hlášení a e-maily. Autorka závěrečné práce shrnuje, že se všichni tři dotazovaní dokázali se svými poruchami vypořádat natolik dobře, že se úspěšně dokážou uplatnit na pracovním trhu.

DISKUZE

Zkoumání na poli specifických poruch učení a chování představuje velmi širokou a rozmanitou oblast, kterou je možné sledovat z různých úhlů pohledu. Už bylo zmíněno, že se setkáváme dnes převážně o průzkumy zpracované kvantitativní metodologií. Jako velmi vhodná se ovšem jeví i kvalitativní metodologie, která umožňuje sice méně „rozsáhlý“, ale o to hlubší rozbor tématu. To je právě pozitivní moment.

Život jedinců se specifickými poruchami učení a chování přináší mnohá zklamání, problémy a staví do cesty překážky. Na druhou stranu může být i podnětem k mobilizaci sil a posílením motivace ukázat, že člověk něco zvládá i přes dané obtíže. Posílí v některých případech schopnost zdolávat překážky.

Na základě předložených šetření, která byla zpracována autory bakalářských a závěrečných prací, se ukázalo, že na úspěšném vyrovnání se s problémy jednotlivých nositelů poruch má vliv mnoho činitelů. Jako stěžejní se jeví, vedle určitého materiálního zabezpečení v podobě například pomůcek, lidí. Máme tím na mysli především samotného nositele handicapu, jeho nejbližší (rodiče, sourozenci), pedagogy, vychovatele (například vedoucí zájmových kroužků a podobně), pracovníky poradenského systému, i širší sociální prostředí, kam bychom zařadili například kamarády.

Samotný nositel poruchy

Lze říci, že na samotného člověka s poruchou se zapomíná. Pokud je mladší a je cela v péči rodiny, vnímáme ho jako pasivního, v tom smyslu, že se, pokud má poruchu, chová jinak než ostatní a jsou s ním převážně jen problémy. Postupně se tento postoj fixuje a okolí, včetně školy si na něj zvykne. Nicméně od nejútlejšího věku je potřeba stanovit adekvátní, především tedy splnitelné požadavky a trvat na jejich důsledném plnění. Ovšem požadavky musí být přiměřené a tudíž splnitelné. Pokud jsou naplněny, má následovat pochvala, pokud ne, musí se dostavit sankce. Jinak se u dítěte nerozvíjí tolik potřebné přiměřené sebevědomí, jako složka sebeuvě-

domění. Děti mohou získat pocit, že jsou jen bezmocně „vláčeny a strkány“ svým okolím a ony samy moc nezmůžou. Postupně tento přístup přijmou, stanou se pasivními a jejich snaha o zlepšení, poleví. Mohou si říkat něco v tom smyslu, že proč bych se snažil, když mi to moc nejde a pokud se mi něco podaří, stejně na to okolí nereaguje. Protože to „malé pozitivní“ v tom „velkém negativním“ není ani vidět.

Rodina

Winklerová (2017), kterou zajímaly děti se specifickými poruchami a současně s nadáním v určité oblasti, si všímala také důležitosti velmi rané diagnostiky, ke které může dát podnět i rodič, protože se dítě v raném věku nachází především v rodinném prostředí a lze předpokládat, že rodiče jsou právě ti, kteří případné nadání zachytí jako první. Píše, že je poměrně těžké tuto kombinaci u dětí identifikovat, jelikož, jak zmiňuje Machů (2010), dochází k tomu, že žák svým nadáním vyváží svůj handicap a navenek se projevuje průměrně. Někdy ovšem porucha úplně zastíní talent. Právě tyto děti, kdy není diagnostikován ani talent ani nadání, pokládá Butler-Porová (1995 in Machů 2010) a Novotná (2004) za nejvíce rizikovou skupinu. Co se týká dětí se specifickými poruchami, u kterých se vyskytuje i nadání, upozorňuje Machů (2010) na fakt, že většina rodičů přestane mít nadějně očekávání, čímž přímo demotivuje sebe i své děti. Winklerová (2017) k tomu píše, že v případě jejího průzkumného šetření se ukázalo, že rodiče tušili, co v dětech může být, a věřili v potenciál svých potomků. Je třeba si uvědomit, že rodina, podobně jako jiné skupiny lidí,

mají své problémy a nejsou bez nedostatků. Lidé jsou chybní a vytváří mnoho přehmatů. Pokud v rodinách vznikají nějaké spory, kolize a neshody, nebo jsou vztahy ochladlé, je potřeba na nich pracovat. Jako jedno z možných řešení je využití rodinné terapie, která může znamenat pomoc pro celou rodinu, včetně problémového dítěte. Rodinná terapie podle Mundena a Arceluse (2006) staví na snaze zlepšit komunikaci a porozumění mezi členy rodiny s cílem pomoci najít vlastní řešení, jenž bylo narušeno vlivem ADHD syndromu či jiných okolností. Tato metoda je především vhodná v rodinách, kde jsou vztahy mezi jednotlivými příslušníky napjaté nebo se bortí. Princip rodinné terapie tkví ve vytváření a hledání jedinečného řešení k různým situacím bez konfrontace. Všichni v rodině se dohodnou na určitých pravidlech za přítomnosti terapeuta, který bude plnit roli mediátora. Mediátor by měl být garantem vytvoření klidného prostředí pro komunikaci. K celkové klidné atmosféře je ovšem třeba také rozvoj vztahů v širším sociálním prostředí.

Pedagog

Specifické poruchy učení a chování představují zátěž především pro rodiče jedinců s ADHD a s tím, jak se dostávají do dospělého věku pro ně samotné i jejich širší sociální prostředí, ať už v práci či soukromí. Nicméně zaměřme se nyní na oblast vzdělávání a ta se bude ponejvíce dotýkat právě věku do 18 let v případě vysokoškolského studia asi tak do 28 let věku. Jistě, že dnes se vzdělává většina z nás i během dalšího profesního života v rámci celoživotního procesu vzdělávání. Většinou bývají

vztahy se školním prostředím významně poznamenány výskytem symptomů ADHD a specifických poruch učení. Ke zlepšení vztahů s pedagogy a celkově školním prostředím má přispívat kvalitně realizovaná reedukace. Jak píše Zelinová (2015), je východiskem cílené reedukace rozbor dostupných informací vyplývajících z diagnostiky dítěte, sledování rodičů, učitelů i dalších dospělých i dětí, s nimiž jedinec s ADHD přichází do styku. Na základě takových poznatků jsou pak vytyčovány hlavní postupy při reedukační činnosti. Cílem nemůže být například při prvotním působení ihned úprava chování, ale změna podmínek, v nichž dítě žije, aby ubylo negativních podnětů, které mohou působit jako spouštěcí mechanismy. Jestliže nedojde ke změně v tomto smyslu, ke zlepšení přístupu a s tím související znalosti učitelů ve vztahu k přístupu k žákům s handicapem či poruchami, bude velice těžké ve školním prostředí kladně působit na žáky a provádět s nimi reedukační a kompenzační činnosti. Kompenzační činnosti spolu s reedukací mohou jedincům se specifickými problémy vrátit sebevědomí a naučit se pracovat s nepřízní osudu ve školním prostředí. Mohou se uplatnit například také vhodné výtvarné činnosti, které doporučuje Valečková (2012) pro děti s ADHD a SPU jako přirozenou cestou k integraci osobnosti dítěte. Neformální přístup učitele u expresivních technik umožňuje vnímat jedinci školní prostředí a výuku jinak – bez stresu, aktivně a také tvořivě. Mnohé prvky takové terapie lze zařadit i do běžných školních předmětů a jistě mnoho pedagogů to dělá. To může být i podnětem ke změně náhledu na žáky s poruchami, protože si většinou vši-

máme jejich slabých stránek a naopak ty, které jsou lépe rozvinuty, opomíjíme. Například je to snaha něco tvořit, v něčem vyniknout. Nesmíme ovšem předpokládat velké výkony, spíše jde o připomenutí, že i člověk s problémem, se může vhodně realizovat, pokud dostane příležitost.

Problematika vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování je vlivem inkluze neustále aktuální a diskutované téma. Nově se má upřednostnit zařazení žáka do běžných škol, pokud o to mají rodiče zájem. Je ale skutečností, že převážná část dětí navštěvuje běžné školy a to je jistě správné. Domníváme se ale, že pro jistý počet jedinců může speciálně zaměřená třída znamenat přínos a může pozitivně působit, třeba jen po část školní docházky. Pedagog v některých případech na běžných školách může nahlížet, pod vlivem nedostatečných informací či převažujících negativních zkušeností, únavy a podobně, na žáky se specifickými problémy jako na podprůměrné a nevšimnou si hlubšího potenciálu, který mohou mít. To vede následně ke snížení motivace a problémům ve školním prospěchu i chování. Platí staré osvědčené, ale mnohdy zapomínané a to nejen učitelé i rodiči, pomáhat a přistupovat ke každému individuálně s ohledem na jeho slabé stránky a potřeby.

Poradenství

Na počátku úspěšného zvládnutí specifických poruch učení a chování stojí jejich odhalení, identifikace. To je převážně v rukou poradenského systému. Máme tím na mysli, především odbornou diagnostiku, která pak zakládá kvalitní terapii a podklady k dalšímu

vzdělávání vyžadované legislativou. Může se jednat například o doporučení týkající se maturitní zkoušky a podobně. Včasná a správně realizovaná diagnostika může předejít mnoha následným problémům nejen ve výuce, ale především v chování. Jedinci s poruchou nedosahují očekávaných výsledků a často nevědí proč. Vždyť se snaží, připravují, ale výsledky tomu neodpovídají. Postupně ztrácí motivace, získávají odpor ke škole a učení, narušují se sociální vazby jak s rodiči i učiteli. V této souvislosti můžeme vzpomenout například na rizikovou skupinu dětí se specifickou poruchou a nadáním současně, o kterých jsme už psali. Jak také připomínají například Butler-Porová (1995 in Machů, 2010) a také (Novotná, 2004). Silvermannová (1997) provedla výzkum u 3000 nadaných žáků a zjistila, každý šestý nadaný žák byl zároveň dvakrát výjimečný, měl ke svému nadání buď specifickou poruchu učení chování, nebo jiný handicap, který do té doby nebyl objeven. Jakmile má učitel k dispozici relevantní diagnostické informace o žákovi, o jeho specifických vzdělávacích potřebách, má možnost výuku v rámci svých možností a možností školy přizpůsobit. Konkrétně se uplatní například individuální úkoly, opatření v souladu s legislativou.

Kamarádi

Faktorem, který ovlivní zvládnutí specifických poruch učení a chování mohou být i přátelské vztahy s kamarády. Jejich působení může být pozitivní, ale i negativní, například v podobě vysmívání, vylučování, až případně šikany. Hrozí také, že pokud schází dětem s poruchami vstřícnost

kamarádů a podporující rodinné prostředí, mohou případnou kompenzaci najít i v nejbližším okolí. Může se jednat například o působení party, která podporuje a oceňuje agresi. Problémy narůstají i s věkem, kdy se potřeba uznání od vrstevníků a lidí mimo nejbližší rodinu zvyšuje.

Podobný vývoj zaznamenáváme i u dvojvýjimečných dětí, jak o nich ve své práci psala Winklerová (2017). Jurášková (2006) k tomu dodává, že nadané děti vyhledávají společnost starších vrstevníků či dospělých. Což i Winklerová zmiňuje i v rámci průzkumu, kdy ve dvou případech hrál důležitou roli starší sourozenec jako partner při komunikaci a vzor. Děti mívají narušené adekvátní sebevědomí, protože jsou zklamaní ze svých výsledků. Podobně se o tom zmiňují například (Porter, 1999, in Jurášková, 2006, Brunswick, 2012). Právě nízké sebevědomí je u nadaných dětí s dyslexií velmi časté. Této problematice se věnovaly i Hajná a Portešová (2005), když provedly výzkum, z něhož zjistily, že dvakrát výjimečné děti jsou na tom v porovnání s žáky z vyrovnávací skupiny a s nadanými žáky nejhůře v oblasti sociální akceptace, z čehož dedukovaly a předpokládaly, že právě handicap – dyslexie – dvakrát výjimečných žáků může vést k nižšímu sebehodnocení. Není zcela ani vyloučena situace, kdy třeba úspěšný sourozenec zastíní dvakrát výjimečného sourozence. Rodiče si pak na tuto skutečnost zvyknou, smíří se tím, že jejich dítě je ve škole méně úspěšné, je líné a škola ho nezajímá.

Na základě informací, které byly získány ze zmíněných šetření předložených v bakalářských a závěrečných

pracích, lze konstatovat, že problematika specifických poruch učení a chování je stále aktuální a ukazuje se, že těchto poruch neubývá, spíše naopak. Nicméně je potřeba se zaměřit nejen na statistická šetření, poukazující na to, v jakém množství poruchy nacházíme, ale je dobré se nyní spíše koncentrovat na to, jak se s problémem vyrovnávají jednotlivci, jak se jim s poruchami žije, vzdělává. Právě v této oblasti může kvalitativní metodologie poskytnout nenahraditelné a jedinečné informace. Proto je vhodné se těmto studiím věnovat více, než tomu bylo dosud a více také v mezích možností a s ohledem na metodologii je konfrontovat. Přínos by mohly znamenat i longitudinální studie, kdy se budou jednotlivé případy sledovat v delším časovém horizontu.

Na druhou stranu je třeba opatrnosti v tom smyslu, že provedená šetření a jejich výsledky jsou vždy jedinečné, jak už konec konců vyplývá z podstaty kvalitativní metodologie a při srovnávání výsledků je třeba postupovat s nejvyšší opatrností. Ale to nesnižuje jejich význam ani přínos. Jen je potřeba a nutné se při jejich čtení otevřít skutečnosti, že realita není jednoznačná, snadno měřitelná a předem vypočitatelná a předvídatelná.

ZÁVĚR

Z poznatků prezentovaných v předkládaném příspěvku, je možné vyvodit závěr, že specifické poruchy učení a chování, tedy ADHD a poruchy označované jako „dysporuchy“ (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a další) jsou nejen problémem vzdělávacím, ale i výchovným a nejsou jen záležitostmi školního prostředí, ale

především rodiny a celého sociálního prostředí. Proto předložená data demonstrují, že zvládat poruchy od počátku jejich výskytu je nejen prevencí špatných vzdělávacích výsledků, ale i prevencí následných a možných sociálně patologických jevů. Tyto argumenty jsou jistě podstatné a musí být stále připomínány nejen pedagogům, ale i manažerům vzdělávání, později případně zaměstnavatelům a na prvním místě rodičům. A opět nutno podotknout, že každý jedinec s tím, jak vyspívá, stárne, musí převzít odpovědnost za své vzdělávání a především za své chování. Jinak se okolí připravuje o jejich potenciál, což může v důsledku poškodit celou společnost.

LITERATURA

- ARCHER, Trevor, OSCAR-BERMAN, Marlen, BLUM, Kanneth. Epigenetics in Developmental Disorder: ADHD and Endophenotypes. *Journal of genetic syndromes a gene therapy*. 2011, 2(104), 1–17. ISSN 2157-7412 (Elektronik). doi: 10.4172/2157-7412.1000104.
- BRUNSWICK, Nicola. *Supporting dyslexic adults in higher education and the workplace* (This ed. 1st pub). Chichester: Wiley-Blackwell. 2012. ISBN 9780470974797 (print)
- BUTLER-POROVÁ, N. Gifted children: Who is at risk for underachievement and why? In KATZKO, M. W., MÖNKS, F. J. *Nurturing Talent. The Fourth Conference of the European Council for High Ability*. Assen (Netherland): Van Gorcum, 1995. p.252-261. ISBN 90-232-3033-7.
- FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008.

- 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0. Dostupné také z: <http://www.ereading.cz>.
- GRMELOVÁ, Simona. *Vzdělávání žáka s ADHD na střední škole*. Brno, 2017. Bakalářské práce (Bc.). Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Dostupné také z: https://theses.cz/id/m48fzt/zaverecna_prace.pdf.
- HAJNÁ, Věra, PORTEŠOVÁ, Šárka. Sebepojetí nadaných dětí a dětí "dvakrát výjimečných". In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 65-75. ISBN 80-210-3717-2.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Základní témata problematiky nadaných*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. 72 s. ISBN 978-80-86723-25-9.
- JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 131 s. ISBN 80-86856-19-4.
- LAVÉR-BRADBURY, Cathy a kol. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele*. Překlad Hana Antonínová. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 143 stran. ISBN 978-80-262-1035-1.
- LAVICKÁ, Markéta. *Specifické poruchy učení – srovnání generací*. Brno, 2015. Závěrečná práce. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Dostupné také z: https://theses.cz/id/a2x7qy/zaverecna_prace.pdf?lang=en;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dkojen%26start%3D59
- MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. Brno: Paido. 2010. 124 s. ISBN 978-807315-197-3.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. 119 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-188-3.
- NAVRÁTILOVÁ, Hedvika. *Žáci se specifickými poruchami učení a změny v přístupu pedagogů k nim*. [online]. Brno, 2018 [cit. 2020-05-29]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/7ftd80/>. Bakalářská práce. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce Mgr. Dita Janderková, Ph.D.
- NOVOTNÁ, Lucie. *Mimořádně nadané děti s handicapem. Metodický portál RVP – Modul Články* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/22/MIMORADNE-NADANE-DETI-S-HANDICAPEM.html/>.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Průvodce lidským myšlením a chováním*. Vydání první. Praha: Argo, 2016. 157 stran. ISBN 978-80-257-1995-4.
- RENNER, T. J., et al. (2008): Neurobiologie des Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndroms. *Der Nervenarzt*. 2008, 79, 771–781. ISSN 1433-0407 (electronic), ISSN 0028-2804 (print)
- RIETZLER, Stefanie a GROLIMUND, Fabian. *Jak se úspěšně učit s ADHD: praktický rádce pro rodiče*. Překlad Tereza Těšínská. Vydání první. V Bratislavě: Noxi, 2018. 255 stran. ISBN 978-80-8111-471-7.
- SILVERMANNOVÁ, Linda. *Kreger. What We Have Learned about Gifted Children, 1979-1997.*, 1997. *ERIC - Education Resources Information*

- Center [online]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED428473>.
- SÖDERLUND, Göran. B. W., SIKSTRÖM, Sverken, LOFTESNES, Jan M. et al. The Effects of Background White Noise on Memory Performance in Inattentive School Children. *Behavioral and Brain Functions*. 2010, 6(55). ISSN 1744-9081. Dostupné z <https://behavioralandbrainfunctions.biomedcentral.com/articles/10.1186/1744-9081-6-55>
- STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. SCAN; 2. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 248 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4369-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VALEČKOVÁ, Diana. Péče o děti s SPU a syndromem ADHD: vhodnost výtvarných aktivit pro děti s ADHD a s SPU [online]. 2012, 13. 10. 2012 [cit. 2016-06-28]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/103-peceo-deti-s-spu-a-syndromu-adhd>.
- VLKOVÁ, Jana. *Specifické poruchy učení u žáků na středních školách*. Brno, 2019. Bakalářská práce. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce Mgr. Dita Janderková, Ph.D.
- VOLAVKA, L. V. *Přání, radosti a starosti žáků s ADHD syndromem v období adolescentního věku*. (Bakalářské práce). 2017. Dostupné z: *Přání, radosti a starosti žáků WINKLEROVÁ, K. Dvakrát výjimeční – nadání žáci s dyslexií*. (Závěrečná práce). 2017.
- ZÁVĚRKOVÁ, Markéta. *Jak se žije s ADHD: co se stane, když vám vstoupí do života, jaké to je žít s nimi a s námi*. Vydání první. Praha: Pasparta, [2016], ©2016. 126 stran. ISBN 978-80-88163-30-5.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. 140 stran. ISBN 978-80-262-1266-9.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.
- ŽÁČKOVÁ, Hana a JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: záporné i klady ADHD v dospělosti*. Vydání 1. Praha: Grada, 2017. 164 stran. ISBN 978-80-271-0204-4.

KONTAKT

Mgr. Dita Janderková, Ph.D.
dita.janderkova@mendelu.cz

Mendelova univerzita v Brně
Institut celoživotního vzdělávání
Oddělení sociálních věd
Zemědělská 5
613 00 Brno