

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM**

2011 – 2013

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Lucie Mošnerová**

**Sebepojetí žáka s Touretteovým syndromem na základní  
škole a jeho postavení ve třídním kolektivu**

Praha 2013

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Lenka Felcmanová

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER FULL-TIME STUDIES

2011 – 2013

**DIPLOMA THESIS**

**Lucie Mošnerová**

**The Self-perception of Primary School Children  
with Tourette Syndrome and Their Position in a Class**

Prague 2013

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Lenka Felcmanová

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne .....

Lucie Mošnerová

## **Poděkování**

Z celého svého srdce bych chtěla moc poděkovat za pomoc při psaní diplomové práce: Bohu, své vedoucí paní Mgr. Lence Felcmanové, občanskému sdružení ATOS, rodinám, které se zapojily do výzkumného projektu, a všem svým blízkým.

## **Anotace**

Diplomová práce se ve své teoretické části věnuje problematice Touretteova syndromu, a to v souvislosti s obdobím povinné školní docházky, s tematikou třídního kolektivu a sebepojetí jedince. Empirická část je založena na kvalitativním výzkumu, za využití především polostrukturovaných rozhovorů se zaměřuje na zhodnocení problematiky sebepojetí jedinců s Touretteovým syndromem v období povinné školní docházky. Výzkumné šetření dále hodnotí postavení žáka s Touretteovým syndromem ve třídním kolektivu. Konkrétně se zabývá šesti dobrovolníky.

## **Klíčové pojmy**

Kvalitativní výzkumné šetření, období povinné školní docházky, pohybové a zvukové tiky, projevy sníženého sebepojetí, sebepojetí jedince, Touretteův syndrom, třídní kolektiv, vyloučení z třídního kolektivu.

## **Annotation**

The theoretical part of the thesis deals with the issues of Tourette syndrome, in relation to the time of the compulsory education, to the relationships in a class, and to the self-perception of an individual. The empirical part is based on qualitative research; using mostly semi-structured interviews it focuses on evaluation of the issues of self-perception of individuals with Tourette syndrome during the time of compulsory education. Apart from that, the research evaluates the position of the child with Tourette syndrome in a class. The research is based on the work with six volunteers.

## **Key words**

Class, motor and phonic tics, qualitative research, self-perception of an individual, signs of low self-perception, social exclusion within a class, time of compulsory education, Tourette syndrome.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>1 TOURETTEŮV SYNDROM</b> .....	<b>11</b>
1.1 Etiologie .....	14
1.2 Historie .....	18
1.3 Diagnostika.....	19
1.3.1 Lékařská diagnostika.....	20
1.3.2 Diferenciální diagnostika .....	21
1.3.3 Shrnutí diagnostiky Touretteova syndromu .....	22
1.4 Léčba .....	23
<b>2 OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY</b> .....	<b>26</b>
2.1 Žák – nová sociální role .....	26
2.2 Raný, střední a starší školní věk.....	27
2.3 Specifika dítěte a dospívajícího s Touretteovým syndromem.....	30
<b>3 TŘÍDNÍ KOLEKTIV</b> .....	<b>32</b>
3.1 Klima třídy a postavení jednotlivců ve skupině spolužáků.....	33
3.2 Žák s Touretteovým syndromem ve třídním kolektivu .....	35
<b>4 SEBEPOJETÍ</b> .....	<b>37</b>
4.1 Členění sebepojetí .....	38
4.2 Utváření sebepojetí.....	39
4.3 Zvýšené a snížené sebepojetí .....	41
4.4 Specifika sebepojetí člověka s Touretteovým syndromem .....	43
<b>5 VÝZKUMNÝ PROJEKT</b> .....	<b>45</b>
5.1 Vymezení výzkumného cíle, výzkumných otázek a hypotéz.....	45
5.2 Výzkumný vzorek .....	46
5.3 Výzkumná metodika.....	47
5.4 Organizace výzkumného projektu.....	48

<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO PROJEKTU .....</b>	<b>50</b>
6.1	Jednotliví respondenti.....	50
6.1.1	Rozhovor č. 1 (chlapec, osm let).....	50
6.1.2	Rozhovor č. 2 (chlapec, jedenáct let) .....	52
6.1.3	Rozhovor č. 3 (dívka, jedenáct let).....	55
6.1.4	Rozhovor č. 4 (chlapec, třináct let) .....	56
6.1.5	Rozhovor č. 5 (chlapec, čtrnáct let).....	58
6.1.6	Rozhovor č. 6 (chlapec, devatenáct let) .....	59
6.2	Vyhodnocení otázek .....	60
6.3	Interpretace a diskuze výsledků .....	62
6.3.1	Hypotéza č. 1 .....	62
6.3.2	Hypotéza č. 2.....	64
6.3.3	Vzájemné souvislosti.....	65
6.3.4	Shrnutí získaných výsledků.....	68
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....</b>	<b>78</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>79</b>



## ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem tikové nemoci, konkrétně Touretteova syndromu. Řeší, jak dané zdravotní znevýhodnění ovlivňuje život dětí plnicích povinnou školní docházkou. Zaměřuje se na oblast sebepojetí žáka a na postavení dítěte ve třídním kolektivu. Vzhledem k tomu, že zmíněné onemocnění postihuje až každé sté dítě (Fiala, Růžička, 2006) a častokrát bývá nevhodně považováno za zlozvyky nebo za poruchy osobnosti z důvodu nízké informovanosti laické i odborné veřejnosti (Fiala, Růžička, 2003), je zvolená tematika velmi aktuální.

K výběru problematiky Touretteova syndromu přispěly osobní zkušenosti autorky práce – jak v podobě vlastních mírnějších tikových obtíží, tak v podobě zážitků autorčiny známých. Při zpracovávání diplomové práce napomohla tedy i vnitřní motivace popsat, pochopit a prozkoumat zvolené téma.

Cílem práce je v teoretické části charakterizovat Touretteův syndrom a přiblížit, jaký má vliv na jedince a jeho sebepojetí v období povinné školní docházky a také na třídní kolektiv, jehož je součástí. Praktická část diplomové práce si klade za cíl zhodnotit sebepojetí konkrétních žáků s Touretteovým syndromem a posoudit, jaké je jejich postavení v třídním kolektivu na základní škole<sup>1</sup>. Zabývá se především ověřením tvrzení vycházejících z odborné literatury<sup>2</sup>, řeší, zda u dětí s daným onemocněním lze sledovat projevy sníženého sebepojetí a zda zažívají pocit vyloučení z třídního kolektivu.

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu. Nejvíce využitou metodu představují polostrukturované rozhovory s žáky s Touretteovým syndromem doplněné výpověďmi matek dotyčných. Při realizaci výzkumného šetření největší těžkosti nastaly v souvislosti s vyhledáváním žáků s Touretteovým syndromem aktuálně plnicích povinnou školní docházkou, kteří by byli ochotní poskytnout interview.

Obsah a struktura diplomové práce se jednoznačně odvíjejí od stanoveného cíle. První kapitola objasňuje problematiku Touretteova syndromu, zabývá se jeho symptomatikou a výskytem, vysvětluje příčiny onemocnění, věnuje se syndromu také

---

<sup>1</sup> Pojem základní škola je v práci míněn nejen doslova, nýbrž i ve významu jakékoliv školy, kde žáci s Touretteovým syndromem plní povinnou školní docházkou. Nemusí se tedy jednat pouze o základní školu, ale může také jít například o osmileté gymnázium.

<sup>2</sup> Khalifa, Dalan, Rydell (2010); Markova (2012); Sandle (2012) a Sýkora (2012).

z historického pohledu, pojednává o jeho diagnostice a hovoří o léčebných přístupech. Druhá kapitola se zaměřuje na období povinné školní docházky, na školní zralost a připravenost, na školní věk a na specifika dítěte a dospívajícího s Touretteovým syndromem. Třetí kapitola práce řeší téma třídního kolektivu, jeho vývoj a působení na žáky, nastiňuje problematiku třídního klimatu a postavení jednotlivců ve skupině spolužáků, v neposlední řadě upozorňuje rovněž na vhodná zohlednění dítěte s Touretteovým syndromem ve třídě a na rizika, která mu hrozí. Čtvrtá, poslední teoretická kapitola, přibližuje oblast sebepojetí, vymezuje ji, uvádí, jak lze sebepojetí členit, jak se utváří, čím se vyznačuje zvýšené a snížené sebepojetí, a doplňuje dané téma charakteristikami sebepojetí člověka s Touretteovým syndromem.

Praktická část diplomové práce začíná pátou kapitolou, která prezentuje výzkumné šetření a jeho východiska, uvádí výzkumný cíl, výzkumné otázky a hypotézy, dále objasňuje výběr výzkumného vzorku, představuje zvolené metody a popisuje průběh i organizaci výzkumného šetření. Šestá kapitola shrnuje a interpretuje výsledky praktické části práce. Pojednává o jednotlivých respondentech, předkládá jejich odpovědi, vyhodnocuje předem stanovené hypotézy, hledá a vysvětluje vzájemné souvislosti mezi výsledky. Praktická část je doplněna přílohami, jež ukazují podrobnou práci s výzkumnými metodami.

Celkový přínos diplomové práce spočívá zejména ve výběru v České republice málo známého tématu. Smysluplná a přínosná se jeví také praktická část práce, jejímž záměrem bylo prozkoumat zvolenou problematiku z perspektivy reálného života a zabývat se skutečnými případy žáků s Touretteovým syndromem.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 TOURETTEŮV SYNDROM

Touretteův syndrom (F 95.2) je „vrozené neurologicko-psychiatrické onemocnění“ (Fiala, 2011, s. 19). Patří podle MKN-10<sup>3</sup> mezi „poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání“ (F 90 – 98), konkrétně mezi „tiky“ (F 95). DSM-IV-TR<sup>4</sup> stanovuje pět základních příznaků, na základě kterých je možné rozhodnout, že se opravdu jedná o Touretteův syndrom. „1. vyskytly se jak mnohočetné motorické, tak jeden či více vokálních tiků, a to kdykoliv v průběhu onemocnění, nikoli nutně současně; 2. tiky se vyskytují mnohokrát za den, většinou v salvách, buď téměř denně, nebo občas po dobu jednoho roku. Během této doby nikdy nenastalo období bez tiků na dobu delší tří měsíců; 3. příznaky vyvolávají význačné nesnáze či omezení sociální, pracovní nebo jiné důležité životní sféry; 4. projevy začaly před dosažením 18 let věku; a 5. porucha není důsledkem působení léků či jiných chemických látek ani projevem celkového onemocnění“ (Růžička, Jankovic, 2002, s. 174).

Za tiky Drtílková (1997) považuje různé pohyby (např. mimovolní, rychlé, nerytmické a opakované) nebo zvukovou produkci. Tiky neplní žádnou funkci, účel<sup>5</sup>. Lze je dělit na jednoduché a složitější (neboli prosté a komplexní). Malá (2000) uvádí, že tiky je možné na určitou dobu potlačit, odolat nutkavému pocitu učinit daný pohyb, zvuk či říci konkrétní slova nebo věty. Proto lidé s Touretteovým syndromem své tiky často označují za vědomé jednání, jak podotýkají Růžička, Jankovic (2002), a při koncertě, přednášce či vyučovací hodině se snaží svému nutkání nevyhovět. Jde tedy o vůli částečně ovlivnitelné chování. Ovšem po zadržení tiků (např. po skončení koncertu) nastává silné projevení nahromaděných tiků (tj.: „rebound“ fenomén). Ihned po provedení tiků nebo více tiků dotyčný cítí úlevu (Tamtéž).

---

<sup>3</sup> Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009. 1. vyd. Praha: BOMTON agency, 2009, 743 s. ISBN 978-80-904259-1-03

<sup>4</sup> *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR: text revision* Ps. 4th ed. Washington: American Psychiatric Association, c2000, xxxvii, 943 p. ISBN 0-89042-025-4.

<sup>5</sup> Růžička, Jankovic (2002, s. 168) ovšem podotýkají, že tiky „mohou být zjevně bezúčelné (potřásání hlavou, kývání trupem) nebo mohou napodobovat cílené účelné pohyby (odhazování pramene vlasů z očí, rovnání brýlí na nose, upravování účesu či oděvu ap.)“.

Intenzita a druhy tiků se v průběhu života mění. Mezi prvotní typy tiků se velmi často řadí mrkání víčky a abnormální pohyby očima (Nomura, Y. et al., 2003). Růžička, Malá, Fiala (2003) upozorňují na sklon začínat variantami tiků v oblasti hlavy; k již zmíněným tikům přidávají ještě trhání hlavou, odhazování vlasů z čela pohybem hlavy a opakované pokynutí hlavou.

Tabulka 1: Klasifikace tikových projevů<sup>6</sup>

Klasifikace	Charakteristika/popis
<b>Pohybové tiky</b> <b>Prosté</b> – klonické – dystonické  <b>Komplexní</b> – kopropraxie – echopraxie	<b>postihují pouze jedinou svalovou skupinu</b> krátkodobé pohyby šubavého rázu (mrkání, trhání hlavou a končetinami atd.) pomalejší přetrvávající stahy a kroutivé pohyby (svírání víček, valení očí, kroucení a otvírání úst, cenění a skřípání zubů, kroucení ramen atd.) <b>koordinované pohyby působené několika svalovými skupinami</b> (poskoky, výkopy, dotýkání se, očichávání, upravování účesu apod.) naznačování manipulace s genitáliemi, jejich ohmatávání či vystavování, obscénní gestikulace napodobování a opakování pohybů a gest jiné osoby
<b>Zvukové tiky</b> <b>Prosté</b>  <b>Komplexní</b> – koprolalie – echolalie – palilalie	<b>jednoduché neartikulované zvuky</b> (posmrkávání, odkašlávání, chrochtání, pískání, houkání, krkání atd.) <b>slova nebo jejich fragmenty, obsahující nějaký význam</b> vykřikování neslušných, často obscénních slov opakování slov nebo vět jiné osoby opakování vlastních výroků, poslední slabiky, slova nebo části věty

Zdroj: Fiala, Růžička, 2006, s. 926

<sup>6</sup> Celou klasifikaci tikových projevů Fiala (2011, s. 19) doplňuje o podskupinu prostých pohybových tiků – tzv.: „blokační – náhlá přechodná zástava právě probíhající hybné aktivity“. Také do jednotlivých podskupin tikových projevů přidává ještě další konkrétní příklady druhů tiků (např. mezi prostými pohybovými tiky klonickými uvádí i vyplazování jazyka).

Růžička, Malá, Fiala (2003) upozorňují na velkou sugestibilitu, která se projevuje ovlivnitelností druhu tiků (např. člověk s Touretteovým syndromem má obrovskou chuť, nucení, začít dělat ty tiky, jež vidí u jiného člověka se stejným zdravotním postižením; nebo začne vykonávat ten tik, o kterém se zrovna mluví, přestože u něj daný druh tiků už odezněl).

Tiky se vyznačují určitými charakteristickými rysy, některé z nich jsou výše zmíněné. Pro shrnutí uvádíme, jak je vyjmenovávají Růžička, Jankovic (2002, s. 169): *„základní vlastnosti tiků: intenzivnější než normální pohyb, hlasitější než normální řeč; nutkavý, neodolatelný ráz; repetitivní, nikoli však rytmický výskyt; výstražné pocity; dočasná potlačitelnost vůlí, potom »rebound« tiků; při snaze potlačit tik vzrůstá vnitřní tenze, po provedení tiků nastává úleva; snadná napodobitelnost; zhoršení ve stresu, ale i v době uvolnění po stresu; zlepšení při odvedení pozornosti od tiků a při soustředění se na jiný problém; zlepšování a zhoršování v čase, přechodné remise; výskyt i ve spánku“.*

Podle Drtílkové (1997) Touretteův syndrom začíná většinou v dětském věku, přibližně kolem sedmi<sup>7</sup> let. *„První příznaky mohou být nenápadné, později následuje jejich plné rozvinutí. Přechodné zhoršení nastává na začátku puberty. V dospělosti obvykle tikové projevy ustupují a dochází k zlepšení a stabilizování potíží“* (Touretteův syndrom, online, cit. 2013-01-18). Fiala (2011) průběh a prognózu onemocnění definuje i číselně, udává, že přibližně třetina lidí s Touretteovým syndromem v dospělosti netrpí téměř žádnými tiky<sup>8</sup>, druhé třetině zůstává jen lehká forma tikových projevů a u třetí třetiny se jedná o vážnější zdravotní postižení, kde je nutná medikace.

Velké množství osob s Touretteovým syndromem mívá přidružené poruchy chování. Leckman, Cohen (1999) zmiňují zejména poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a obsedantně-kompulzivní poruchu. Chowdhury, Robertson (2006) uvádějí dále depresivitu, bipolární poruchu, úzkostlivost, poruchu chování s opozičním vzdorem a poruchy spánku. Růžička, Malá, Fiala (2003) mezi onemocnění vyskytující se současně s Touretteovým syndromem řadí ještě impulzivitu a agresivní projevy (což je zhruba srovnatelné s poruchou chování s opozičním vzdorem), sebepoškozující jednání,

---

<sup>7</sup> Kushner (2011) věkové rozhraní specifikuje na období mezi sedmým a devátým rokem dítěte a poznamenává, že prvním druhem tiků bývají tiky pohybové.

<sup>8</sup> Kushner (2011, s. 19) ale podotýká: *„Někdy tiky zcela zmizí a vícekrát se již neobjeví. Často ovšem pouze poleví a navrátí se později, v nepatrně odlišné podobě a s obnovenou silou“.*

neobscénní komplexní sociálně nevhodné chování<sup>9</sup>, afektivní poruchy (kam spadá i bipolární porucha), fobické poruchy, specifické poruchy učení a koktavost. Všechna přidružená onemocnění mají silný vliv na kvalitu života lidí s Touretteovým syndromem, zvláště v sociální a emoční<sup>10</sup> oblasti.

Můžeme tedy rozlišovat tzv. „čistý Touretteův syndrom“, dále „plně rozvinutý“, který obsahuje i kopropraxii, echopraxii, koprolalii, echolalii, palilalii, a „Touretteův syndrom-plus“, jenž se pojí s různými poruchami chování – typu ADHD, obsedantně-kompulzivní poruchy, sebepoškozování a dalších (Růžička, Jankovic, 2002).

Děti i dospělí s Touretteovým syndromem se také nezdávkou vyznačují nadprůměrným nadáním (Fiala, Růžička, 2006). Typickým příkladem bývají „nadprůměrné intelektové schopnosti“, rovněž „mnozí vynikají výtečnou pamětí, nevšední kreativitou a hravostí“ (Růžička, Jankovic, 2002, s. 184). Podle historických údajů se usuzuje, že dané onemocnění měli i některé slavné osobnosti (Tamtéž).

Výskyt Touretteova syndromu v populaci lze pouze odhadovat. Fiala, Růžička (2003) totiž poznamenávají, že častokrát onemocnění bývá pokládáno za poruchu osobnosti či za zlovyky, a vůbec nedochází ke stanovení diagnózy. Růžička, Malá, Fiala (2003) dále podotýkají, že asi třetina osob s Touretteovým syndromem si svoje tikové obtíže nikterak zvlášť neuvědomuje (může se to týkat např. posmrkávání, pokašlávání). Nicméně výskyt onemocnění se přibližně odhaduje na padesát až sto případů na sto tisíc obyvatel (Fiala, Růžička, 2006). „Některé studie dokládají výskyt mnohem vyšší, zvláště v dětské populaci, kde se blíží až k 1 %“ (Tamtéž, s. 929). Průměrný poměr mezi muži a ženami s Touretteovým syndromem je podle všech výzkumů stanoven na tři až čtyři muže k jedné ženě (Růžička, Malá, Fiala, 2003).

## 1.1 Etiologie

„Přesná příčina Touretteova syndromu není dosud zcela známá. Na jeho vzniku se kromě genetických faktorů značným dílem podílejí i vlivy vnějšího prostředí“ (Walkup In: Fiala, Růžička, 2003, s. 197). Osoby s Touretteovým syndromem mají geneticky

---

<sup>9</sup> Může se jednat o „nutkání urážet své okolí“ (Růžička, Malá, Fiala, 2003, s. 438). Typickými projevy pak jsou nevhodné narážky na vzhled či jiné vlastnosti druhých lidí. Daná porucha chování bývá zejména u mužů, kde se pojí s kombinací Touretteova syndromu a ADHD.

<sup>10</sup> Osoby s Touretteovým syndromem obvykle city prožívají velmi silně (Růžička, Jankovič, 2002).

danou dispozici k onemocnění, kvůli které bývají zranitelnější „*vůči dalším faktorům*“ (Růžička, Jankovic, 2002, s. 177), a ty pak dále ovlivňují, do jaké míry se syndrom projeví. Jde zejména o „*vlivy působící na plod během nitroděložního vývoje (stres matky v průběhu těhotenství, užívání některých léků, alkohol, kouření, infekce, porodní komplikace atd.), ale i vlivy zevního prostředí po narození*“ (Fiala, Růžička, 2006, s. 929). Postnatálně mohou dotyčného ovlivnit infekční onemocnění, úrazy lebky a mozku, užívání psychoaktivních látek a v nezanedbatelné míře na rozvoj Touretteova syndromu působí také silné stresové zážitky, např. sociální stres (Růžička, Malá, Fiala, 2003). „*Tíži nemoci ovlivňují i pohlavní hormony*“ (Fiala, Růžička, 2006, s. 929), a tak syndrom mívají častěji muži, v období puberty se zpravidla tikové obtíže stupňují a u žen dochází ke zhoršení projevů v estrogenních fázích menstruačního cyklu, tj. premenstruálně (Růžička, Malá, Fiala, 2003).

Geneticky daná dispozice k onemocnění způsobuje funkční poruchu „*bazálních ganglií s následnou dysregulací kortiko-striato-talamo-kortikálního okruhu*<sup>11</sup>“ (Fiala, 2011, s. 19), což je pravděpodobně nejpodstatnější vrozenou příčinou. Odlišnosti v oblasti bazálních ganglií, tedy v hlubokých částech, jádrech, mozku (Touretteův syndrom, online, cit. 2013-01-21), dokládají i výsledky magnetických rezonancí osob s Touretteovým syndromem, které ukazují menší objem bazálních ganglií – oproti lidem bez daného zdravotního postižení (Peterson In: Drtílková, 1997). „*Bazální ganglia jsou součástí šedé hmoty koncového mozku (...). Uplatňují se při vytváření a řízení pohybu, podílí se také na kognitivních funkcích a funkcích limbického systému*<sup>12</sup>“ (Bazální ganglia, online, cit. 2013-01-21).

Swain et al. (In: Fiala, 2011, s. 19) uvádějí, že důvodem zmíněné funkční poruchy bazálních ganglií „*může být vývojová dopaminergní<sup>13</sup> hyperinervace striata<sup>14</sup>, zvýšená senzitivita dopaminových<sup>15</sup> receptorů, ale i změny dalších neuromediátorových*

---

<sup>11</sup> Je míněna porucha řízení okruhu, jehož „*obecné schéma je: kůra → vstupní bazální ganglion → výstupní bazální ganglion → thalamus → kůra*“ (Bazální ganglia, online, cit. 2013-01-21).

<sup>12</sup> Limbický systém je „*část mozku, která má vztah k instinktům sloužícím zachování jedince i rodu (vyhledávání potravy, rozmnožování, péče o potomstvo), citové a náladové složce osobnosti (vztek, strach, radost) a paměti*“ (Limbický systém, online cit. 2013-01-21).

<sup>13</sup> Dopaminergní – viz poznámka pod čarou č. 15.

<sup>14</sup> Corpus striatum je součástí bazálních ganglií, dochází zde k příjmu informací z mozkové kůry (Bazální ganglia, online, cit. 2013-01-21).

<sup>15</sup> „*Dopamin funguje jako neuropřenašeč, který v jistých částech mozku umožňuje přenos impulsů*“ (Dopamin, online, cit. 2013-01-21). Dopaminergní systém je mediátorový systém, který jako mediátor (neuropřenašeč) při přenosu nervového vzruchu na synapsi využívá dopamin (Dopaminergný systém, online, cit. 2013-01-21).

systemů<sup>16</sup>“. Jmenované odchylky zasahují do rovnováhy biochemických procesů v mozku, a tak mohou narušit např. běžnou funkci pohybového systému.

Uvedené důvody funkční poruchy bazálních ganglií jsou doloženy různými výzkumy. Konkrétně kupříkladu na spekulovanou přecitlivělost dopaminových receptorů by podle Růžičky, Jankovice (2002, s. 177) poukazovaly pozitivní účinky léčby tikových obtíží za pomoci „*neuroleptik, antagonistů dopaminových receptorů*“ (léků opačně působících).

Dále předpoklad vývojově daného nadměrného inervování dopaminovými zakončeními v oblasti striata, části bazálních ganglií, doložený dalšími zkoumánými (Singer In: Tamtéž, s. 177-178) by vysvětloval „*úzkou souvislost mezi tiky a komplexními behaviorálními projevy Touretteova syndromu, zejména impulzivitou a desinhibicí<sup>17</sup> chování*“ (Růžička, Malá, Fiala, 2003, s. 439). Narušení úlohy striata a limbického systému také pravděpodobně způsobuje, že některé projevy Touretteova syndromu mají sexuální podtext. Ventrální striatum (tj. přední část striata) i limbický systém totiž ze všeho nejvíce ovlivňují „*uspořádání základních vzorců reprodukčního chování*“ (Růžička, Jankovic, 2002, s. 178).

Výsledky některých dalších zkoumání, jak popisují Růžička, Jankovic (2002), se přiklánějí ještě k jiným teoriím o příčinách nebo spolupříčinách vzniku Touretteova syndromu. Jde například o narušení i jiného neuromediátorového systému než dopaminergního přenosu (uvažuje se o přecitlivělosti serotoninergních receptorů).

Navrhuje se též, že Touretteův syndrom a obsedantně-kompulzivní porucha by mohly být způsobeny společnými etiologickými faktory (Leckman, Cohen, 1999). Někteří autoři jako etiologicky příbuznou jmenují i poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Zatím však nelze jednoznačně rozhodnout. Je rovněž možné, že jde „*o současně probíhající neurobehaviorální poruchy na nejednotném podkladu*“, jak podotýkají Růžička, Jankovic (2002, s. 177).

Odborníky je také zvažována „*genetická heterogenita, tj. odlišné příčinné geny v různých rodinách*“ (Tamtéž, s. 176), což by vysvětlovalo dosud neobjasněnou etiologii syndromu, přestože se jejímu zkoumání věnovalo už mnoho odborných týmů.

---

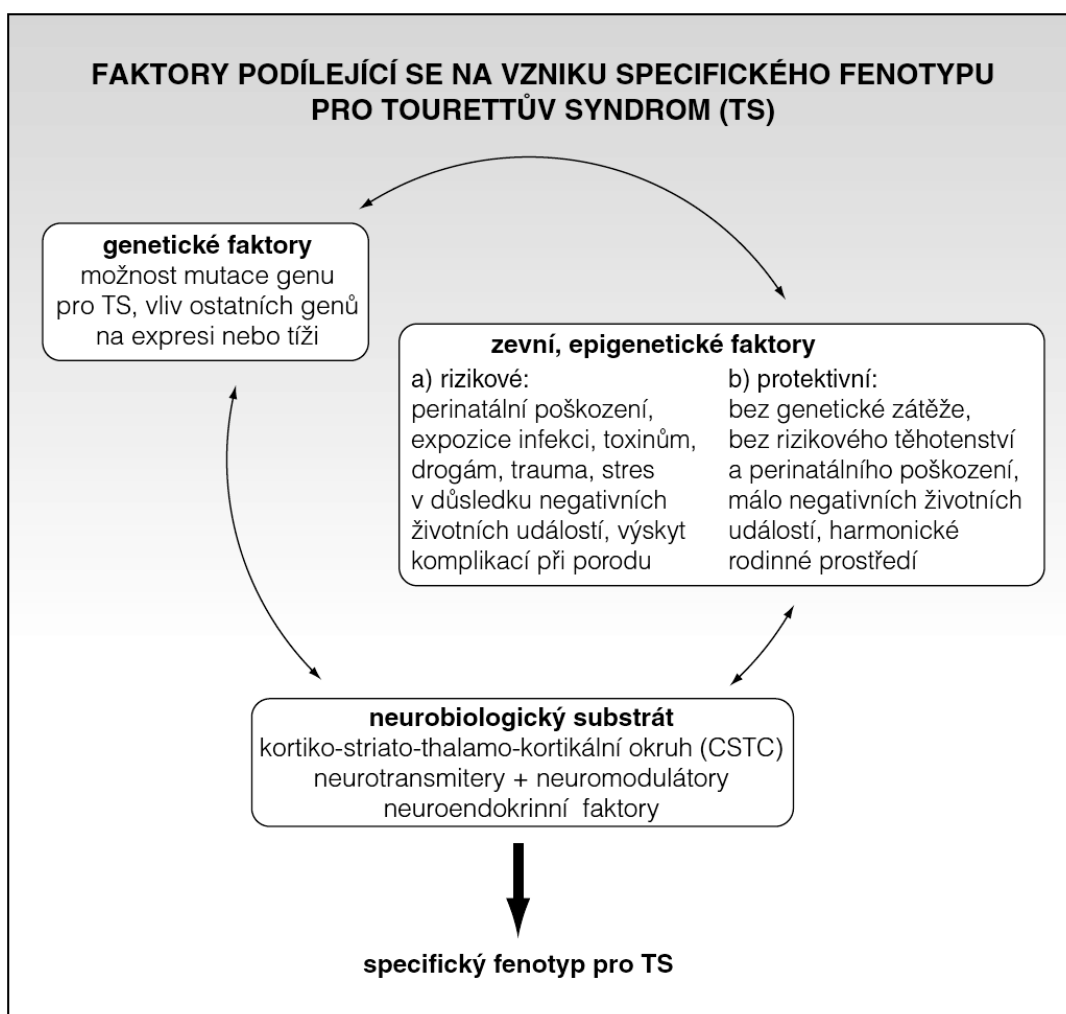
<sup>16</sup> Mediátorový systém je obecné označení celého systému nebo části centrální nervové soustavy (např. skupiny neuronů a nervových drah), systém využívá při přenosu vzruchu přes synapse konkrétní mediátor – neuropřenašeč (Mediátorový systém, online, cit. 2013-01-21).

<sup>17</sup> Desinhibice = „*odtlumení zábran, neadekvátní změna sociálního chování, např. vulgárnost, verbální nebo dokonce i brachiální agresivita*“ (ABZ.cz: slovník cizích slov, online, cit. 2013-01-21).



Touretteův syndrom „patří mezi polygenně dědičná onemocnění, kde se na vzniku nemoci podílí více odlišných genů“ (Fiala, 2011, s. 19). I když chorobou trpí především muži, pravděpodobnost, že děti nemoc zdědí, je vyšší, má-li Touretteův syndrom matka, nikoliv otec (Růžička, Jankovic, 2002, s. 176). Dále pravděpodobnost projevení Touretteova syndromu na základě předaného genu od rodičů podle Drtílkové (1997) bývá u mužů skoro sto procent, u žen pouze padesát šest procent. Zahrneme-li však mezi možnosti následného projevení genu i obsedantně-kompulzivní poruchu (za předpokladu, že by byla onemocnění etiologicky příbuzná), pak pravděpodobnost u žen je až sedmdesát procent. Obsedantně-kompulzivní porucha je u ženského pohlaví častější (Leonard, Swedo In: Tamtáž).

Obrázek 1: Etiologie Touretteova syndromu



Zdroj: Malá, 2000, s. 417

## 1.2 Historie

Touretteův syndrom se vyznačuje velmi nápadnými symptomy, a tak není těžké nalézt zmínky o jeho projevech v historii (Růžička, Jankovic, 2002). Většinou příznaky bývaly a stále bývají chápány jako poruchy osobnosti nebo chování. Prvním, kdo popsal „*případy jako mimovolné vraštění obočí, posunky a neobvyklá gesta, nevědomělé nadávky a sprostá slova*“ byl řecký lékař Aretaios z Kappadokie, žák Hippokrata (Sacks, 2009, s. 84). Lidé s daným zdravotním postižením v dějinách se pravděpodobně stávali i objekty exorcismu, jak lze vyvodit ze spisu „Kladivo na čarodějnice“, pod původním latinským názvem: „*Malleus maleficarum*“, z roku 1489 (Shapiro, Shapiro In: Tamtéž). Růžička, Jankovic (2002) rovněž uvádějí, že tikové obtíže asi neúmyslně charakterizovali také středověcí lékaři, kteří je zahrnuli mezi popisy tzv. tanečních epidemií<sup>18</sup> a chorey<sup>19</sup>.

O konkrétních případech výskytu onemocnění se dále zmiňují soudní spisy. Projevů syndromu si můžeme všimnout i v životopisech významných umělců. Tikovými obtížemi pravděpodobně trpěli „*hudební skladatelé W. A. Mozart a Eric Satie, literáti John Milton, Dr. Samuel Johnson, H. Ch. Andersen, Charles Dickens, Emile Zola, H. Ibsen, André Malraux a jiní*“ (Růžička, Jankovic, 2002).

Odborný popis symptomů Touretteova syndromu jako první v historii sestavil francouzský lékař Jean M. G. Itard, a to v roce 1825 (Drtílková, 1997). Zpozoroval totiž šestadvacetiletou markýzu de Dampierre v antikvariátu, která vykazovala mnoho tikových projevů – vykřikovala sprostá slova, dělala podivné pohybové rituály a počítala nahlas vystavené knihy (Malá, 2000). Markýza se následně stala Itardovou pacientkou. Je známo, že se u ní tiky projevíly v sedmi letech, celý svůj život byla raději v ústraní kvůli svému společensky nepřijatelnému chování, zemřela v osmdesáti pěti letech a do poslední chvíle prokazovala dobré intelektové schopnosti (Tamtéž).

Touretteův syndrom se nazývá po pařížském lékaři, jenž se jmenoval Georges A. É. B. Gilles de la Tourette a popsal případy devíti pacientů, kteří měli mnoho

---

<sup>18</sup> Zvláště v období morových epidemií panoval názor, že „*tanečník v transu je imunní vůči každé chorobě*“ (Čížková, 2005, s. 19), a tak vznikalo mnoho tanečních průvodů. Nejvíce se uplatňoval tzv. tanec sv. Víta, kdy tančící trhaně cukali končetinami a celým tělem, až se dostali do silného nervového rozrušení a klesali vyčerpáni k zemi s křečemi nebo i pěnou u úst. „*Jejich projev měl takovou sílu, že strhával přihlížející, kteří se často k tanečníkům připojovali*“ (Tamtéž).

<sup>19</sup> Chorea = „*porucha centrální nervové soustavy projevující se mimovolenými škubavými pohyby*“ (ABZ.cz: slovník cizích slov, online, cit. 2013-01-23).

tikových obtíží a dalších příznaků (Chowdhury, Robertson, 2006). Stalo se tak v roce 1885. Doktor Gilles de la Tourette a jeho kolega Pierre Janet byli žáci slavného francouzského neurologa Jeana Martina Charcota. Profesor Charcot se mimo jiné zabýval hypnózou a hysterií. Jeho první žák Gilles de la Tourette popsal tikové poruchy a druhý žák Pierre Janet detailně charakterizoval obsedantně-kompulzivní poruchu podle případů tři sta pacientů (Malá, 2000).

V průběhu dalších let byly podobné případy lidí s obsedantně-kompulzivními a tikovými projevy *„popsány transkulturně na celém světě – od USA přes Velkou Británii, Belgie, Dánsko, Německo, dřívější SSSR, Čínu až po Japonsko“* (Malá, 2000, s. 415).

Velkým mezníkem v dějinách objevování a zkoumání Touretteova syndromu je počátek období biologického pojetí po roce 1960, kdy bylo zpochybněno doposud jediné hledisko na etiologii onemocnění, které za jedinou příčinu považovalo psychologické vlivy (Růžička, Jankovic, 2002). Konečně rodiče osob s Touretteovým syndromem mohli přestat být nepřímo obviňováni z odpovědnosti za zdravotní postižení svých dětí. K novému pohledu přispěly pozitivní účinky léčby tikových obtíží haloperidolem a dalšími neuroleptiky. Ke koncepci představy syndromu jako zpravidla geneticky vázaného onemocnění na organickém podkladu napomohly také *„nové poznatky o roli dopaminergního přenosu a ventrálního striatolimbického systému“* (Tamtéž, s. 175).

### 1.3 Diagnostika

Cesta k určení diagnózy Touretteova syndromu bývá často velmi dlouhá. Pravděpodobně je to způsobeno malou informovaností veřejnosti i některých odborníků. *„Obvykle prvním, kdo si všimne u dětí projevů Touretteova syndromu, je jeho rodič či učitel“* (Touretteův syndrom, online, cit. 2013-01-24). Hned poté ovšem zpravidla nedochází k rozpoznání onemocnění. Podle závěrů šetření v České republice od projevení prvních příznaků syndromu po stanovení diagnózy průměrně uplyne osm a půl roku (Fiala, Růžička, 2003).

Přinosilová (2007) uvádí, že odborný lékař by měl definovat druh eventuálního zdravotního postižení, jeho intenzitu, dále zvolit a nabídnout léčbu (v případě

vážnějšího Touretteova syndromu například vhodnou medikací). Avšak mnoho rodičů dětí s Touretteovým syndromem u odborníků radu ani pomoc nenalezlo, častokrát sami museli shánět informace a hledat vysvětlení pro chování svého dítěte. A tak se stávalo, že až po tom, co se rodiče za pomoci časopisů, novin či neziskových organizací seznámili s diagnózou a poučili lékaře, byl jejich dítěti Touretteův syndrom diagnostikován (Kushner, 2011).

### 1.3.1 Lékařská diagnostika

Opravdu je velmi zásadní, aby onemocnění bylo specializovaným lékařem včas a správně rozpoznáno (Fiala, 2011). „*Pro diagnostikování tikové nemoci není k dispozici diagnostický laboratorní test. Jedná se o ložiskový neurologický nález bez ložiskových příznaků či známek lateralizace. Ani spontánní remise a výrazné zlepšení nelze reliabilně predikovat*“ (Malá, 2000, s. 419). Odborníci tedy vycházejí především z klinického vyšetření a anamnézy jedince i jeho rodiny. Ve sporných případech jsou použity pomocné vyšetřovací metody (Fiala, 2011). Přestože se jedná o „nález bez ložiskových příznaků či známek lateralizace“, jak již bylo uvedeno, u sedmdesáti procent dětí a pětadvaceti procent dospělých s Touretteovým syndromem bývají zaznamenány odchylky na EEG, jak poznamenává Malá (2000).

Během vyšetření se provádí pečlivé pozorování. Růžička, Jankovic (2002) popisují, na co všechno by se měl lékař zaměřit. „*Vzhledem k měnlivosti projevů tiků a k jejich ovlivnitelnosti vůči i dalšími psychickými faktory by bylo optimální možností monitorovat pacienta skrytou kamerou*“ (Tamtéž, s. 173). V písemném záznamu je nutné charakterizovat tik z hlediska jeho umístění, síly a průběhu; popsat, které faktory tik zapříčiňují a které ho naopak mírní; a uvést doprovodné projevy. U složitějších tikových projevů Růžička, Jankovic (2002) doporučují využít videonahrávky. Ke stanovení správné diagnózy napomáhají též výsledky neurologického vyšetření, informující o celkovém stavu pacienta a případných dalších příznacích.

Nezbytnou součást vyšetření představuje podrobná anamnéza, do které patří záznamy nejen o nemocném, nýbrž i o jeho sourozencích a rodičích. Úkolem anamnézy je zjistit přítomnost tikových obtíží, poruchy chování nebo jiných mimovolních pohybů u všech rodinných příslušníků; popsat průběh těhotenství matky, porodu „*a raného*

psychomotorického vývoje pacienta“ (Růžička, Jankovic, 2002, s. 173); dále určit, kdy se objevily první příznaky, jak se vyvíjely, zda se jednalo o pohybové i zvukové tiky; má-li dotyčný „projevy hyperaktivity, poruch pozornosti a obsedantně-kompulzivního jednání“, a v neposlední řadě je potřebné se informovat „o dříve užívaných lécích a jejich efektech, včetně nežádoucích vedlejších účinků“ (Tamtéž).

### 1.3.2 Diferenciální diagnostika

„Diferenciální diagnostika vychází z příznaků, které jsou obecnější povahy, a proto jednoznačně neurčují konkrétní postižení. V průběhu diagnostického procesu je proto nutno postupně vylučovat na základě výsledků různých vyšetření ty vady, které dotyčné příznaky nezpůsobují, a najít postižení, které je za ně odpovědno“ (Přinosilová, 2007, s. 15).

Podle Malé (2000) se diferenciální diagnostika Touretteova syndromu musí zaměřit především na odlišení od motorických poruch spojených s diagnózami: chorea<sup>20</sup>, epilepsie, athetoidní pohyby, myoklonie<sup>21</sup>, různé spasmy, dystonické<sup>22</sup> syndromy atd.; dále musí dbát na to, aby nedošlo k záměně s pohybovými stereotypy u lidí s mentálním postižením nebo s poruchou autistického spektra či k záměně s kompulzivními činnostmi pacientů s obsedantně-kompulzivní poruchou.

Tiky se rovněž mohou vyskytovat pouze jako sekundární projevy, kdy nepředstavují primární poruchu. „Sekundární tiky lze často odhalit na základě atypických projevů (např. začátek v dospělosti, absence potlačitelnosti vůlí) a přítomnosti další symptomatiky, která nebývá součástí primárních tikových poruch“ (Fiala, 2011, s. 20). Růžička, Jankovic (2002) jmenují konkrétní onemocnění, která se mohou sekundárně projevovat i tiky, ale jen v ojedinělých případech. Jedná se kupříkladu o Huntingtonovu chorobu<sup>23</sup>, úrazy hlavy, cévní mozkové příhody, tiky vyvolané užíváním léků, abnormální úlekové reakce, schizofrenii ad. Touretteův

---

<sup>20</sup> Chorea – viz poznámka pod čarou č. 19

<sup>21</sup> Myoklonie = „krátké, křečovité záškuby, křeče svalů nebo jejich částí, zpravidla s malým pohybovým účinkem“ (ABZ.cz: slovník cizích slov, online, cit. 2013-01-24).

<sup>22</sup> Dystonie = „abnormální svalové napětí, zvýšené (např. křeče) nebo snižené“ (Tamtéž).

<sup>23</sup> Příznaky Huntingtonovy choroby „jsou mimovolní pohyby či ztráta kognitivních funkcí (řeč, paměť, poznávání a používání předmětů atd.) a k jejich nástupu dochází obvykle v dospělosti, nejčastěji mezi 35. – 45. rokem života“ (Společnost pro pomoc při Huntingtonově chorobě, online, cit. 2013-01-24).

syndrom se mnohdy postupně připojuje k poruchám autistického spektra. Obě onemocnění dokonce mají některé podobné znaky. Sverd (In: Tamtéž) uvádí, že existuje domněnka, jež vysvětluje poruchy autistického spektra jako nejvážnější podobu „*klinické exprese genu*“ zodpovědného za Touretteův syndrom „*při jeho homozygotním přenosu*“ (Tamtéž, s. 187).

Nepochybně je také možné zaměnit Touretteův syndrom za jinou primární tikovou poruchu, a tak lékaři zejména podle typů tiků, délky jejich trvání a dalších kritérií rozlišují Přechodnou tikovou poruchu (F 95.0)<sup>24</sup>, Chronickou motorickou nebo vokální tikovou poruchu (F 95.1)<sup>25</sup> a Touretteův syndrom<sup>26</sup> (kombinovanou vokální a mnohočetnou motorickou tikovou poruchu, F 95.2), jak uvádí Malá (2000). Dané skutečnosti je velmi důležité mít při diferenciální diagnostice na zřeteli.

### 1.3.3 Shrnutí diagnostiky Touretteova syndromu

Diagnostikování jedince začíná většinou zaregistrováním prvotních příznaků, tiků. Obvykle prvním člověkem, který tiky zpozoruje, bývá rodič nebo učitel. Posléze rodiče s dítětem přicházejí k lékaři či shánějí informace sami (např. z internetu, časopisů, médií, od neziskových organizací atd.). Dalším krokem by měla být návštěva psychologa nebo psychiatra<sup>27</sup>, jenž podle symptomů, závěrů diferenciální diagnostiky a výsledků z případného neurologického vyšetření potvrdí či vyloučí diagnózu Touretteova syndromu.

---

<sup>24</sup> Přejídná tiková porucha: „*Většinou se jedná o jednoduché tiky, vyskytující se kolem 4. a 5. roku věku, přetrvávající méně než 12 měsíců a mající tendenci k remisím, ale i relapsům. Nejčastěji postihují mimické svaly. Po několika týdnech mizí a znovu se objeví ve stejných nebo jiných svalových partiích*“ (Malá, 2000, s. 416).

<sup>25</sup> Chronická motorická nebo vokální tiková porucha: „*Porucha se objevuje v dětství, někdy i v dospělosti. Její průběh bývá velmi stabilní a vyznačuje se zpravidla jediným pohybovým nebo zvukovým tikem neměnné intenzity. Motorické a vokální tiky se u této nozologické jednotky nikdy nekombinují. Onemocnění trvá nejméně 12 měsíců, přičemž případná remise nepřesáhne 2 měsíce.*“ (Fiala, 2011, s. 18-19).

<sup>26</sup> Touretteův syndrom: „*Kombinovaná vokální a mnohočetná motorická tiková porucha je dlouhodobé onemocnění s undulujícím průběhem od dětství do stáří. Typická jsou období s expresí mnohočetných, opakujících se vokálních tiků. (...) Ataky střídají remise*“ (Malá, 2000, s. 416).

<sup>27</sup> Seznam odborníků, kteří se zabývají problematikou Touretteova syndromu po celé České Republice, je dostupný z: <http://www.atos-os.cz/index.php/seznam-specialistu>.

## 1.4 Léčba

Léčbou Touretteova syndromu není myšleno pouze zvolení vhodné medikace, ale i zavedení potřebných opatření, informování jedince samotného a také jeho okolí. Lidé s lehčí formou onemocnění, kterým jejich tiky způsobují menší potíže, se obejdou bez užívání léků. Rovněž přibližně dvacet procent osob s těžším Touretteovým syndromem zvládá běžně „fungovat“ bez medikace (Růžička, Jankovic, 2002), což se zpravidla považuje za vhodnější řešení, neboť jak upozorňuje Drtílková (1997), užívání léků s sebou přináší vedlejší účinky. *„Nelze vyloučit, že ke snížené schopnosti uplatnění u některých postižených přispívá i vliv dlouhodobé terapie neuroleptiky, která mohou tlumit iniciativu a motivaci nebo nepříznivě ovlivňovat kognitivní funkce“* (Drtílková, 1997, s. 19).

Ze všeho nejdůležitější je poučit dotyčného a jeho rodinu o průběhu onemocnění, o jeho příčinách, prognóze atd. Fiala (2011, s. 19) uvádí, že *„racionální pochopení příčiny vlastních obtíží má pro nemocného nezastupitelný léčebný efekt“*. O tom, jak správně k nemocnému přistupovat, je nutné informovat nejen rodinné příslušníky, ale i učitele, vedoucí zájmových aktivit a další důležité osoby přicházející s dotyčným do kontaktu. V rámci dobrého přístupu jde především o omezení stresových situací, nekladení nepřiměřených požadavků, předejití vyloučení daného člověka z kolektivu a *„dodržování vhodného režimu“* (Malá, 200, s. 422).

V rodině by se mělo dbát na přívětivý a klidný přístup k dítěti. Rodiče se v žádném případě nesmí pokoušet odnaučit jejich potomka tikům, jak tomu občas bývá (Touretteův syndrom, online, cit. 2013-01-26). Rozhodně není smysluplné dítěti jeho tikové projevy zakazovat nebo je za ně trestat. *„Trestání jen zhorší projevy poruchy“* (Tamtéž). Naopak je dobré dohlížet na časový plán dítěte, zajistit dostatek aktivního a pasivního odpočinku.

Ve školním prostředí se doporučuje seznámit s problematikou onemocnění adekvátním způsobem nejen zaměstnance školy, ale i ostatní žáky. Růžička, Jankovic (2002, s. 188) dále podotýkají, že je vhodné vyčlenit *„speciální místnost nebo prostor, kde nemocný může »vybít« tiky a emoce“*, poskytnout mu možnost relaxace během vyučování, zadávat žákovi menší počet písemných cvičení, nedávat mu testy s omezeným časem na vypracování. Ideální by bylo vycházet z ústního zkoušení. Uplatňuje se individuální přístup k dítěti. Proto, aby vyučující v hodině vytvořil

bezpečné prostředí a zabránil stresovým situacím, je doporučeno dát dítěti „*přesný rozpis výuky, domácích úkolů a termínů zkoušení. Učitel by měl cíleně upevňovat pravidelné návyky a tím během výuky navodit pocit jistoty.*“ (Touretteův syndrom, online, cit. 2013-01-26). Nebývá výjimkou, že se lidé s Touretteovým syndromem setkávají s nepřijetím, posměchem a šikanou, na to vše je rovněž nutné brát ve školním prostředí zřetel. Jak v rodině, tak ve škole je důležité přistupovat k dítěti s trpělivostí, povzbuzováním, a tak pozitivně ovlivňovat jeho sebevědomí (Tamtéž).

Pro člověka s tikovou poruchou a pro celou jeho rodinu představuje jednu z velmi podstatných složek léčebného procesu jednorázová či dlouhodobá psychologická podpora (Růžička, Jankovic, 2002). Odborné konzultace mohou rodičům dítěte s postižením nebo jedinci samotnému poradit, jak řešit jejich konkrétní individuální nesnáze. Psychologickou i sociální pomoc nabízí „*občanské sdružení na podporu nemocných s Touretteovým syndromem*“ (Růžička, Malá, Fiala, 2003, s. 440). V České republice se toto sdružení jmenuje „ATOS – Asociace pacientů s Touretteovým syndromem“ (Fiala, online, cit. 2013-01-26). Bylo založeno v roce 2001 a poskytuje široké spektrum služeb od pravidelných setkání či odborných přednášek až po zprostředkování lékařské péče (Tamtéž). Pro rodiny s dětmi se zdravotním postižením tvoří společná setkání nezastupitelnou pomoc. Mohou si zde vyměňovat své osobní zkušenosti a navzájem se podporovat.

Ke zlepšení kvality života lidí s Touretteovým syndromem v některých případech částečně napomáhá „*kognitivně-behaviorální léčba, případně i jiné postupy psychoterapie*“ (Růžička, Jankovic, 2002, s. 188), zejména je-li přidružena i porucha pozornosti s hyperaktivitou. Terapie mají spíše podpůrnou funkci, přispívají k posílení motivace a zlepšení sebehodnocení (Tamtéž). Například kognitivně-behaviorální terapie, jak popisují (Chowdhury, Robertson, 2006), se snaží o zmírnění psychického strádání jedince s Touretteovým syndromem za pomoci cílených rozhovorů, kterými usiluje o pozměnění způsobu uvažování a prožívání nemocného. Využívá se především u lidí s depresemi a obsedantně-kompulzivními projevy; při léčbě tikových obtíží nemá prokazatelné výsledky (Tamtéž).

Jestliže nemocný trpí těžko snesitelnými obtížemi i přes splnění výše zmíněných opatření, snaží se lékaři zvolit vhodné léky. Výběr medikamentózní léčby často znesnadňuje přítomnost přidružených onemocnění (zejména výskyt poruchy pozornosti



s hyperaktivitou a obsedantně-kompulzivní poruchy) a proměnlivost intenzity tikových obtíží v čase (Malá, 2000). Zpravidla se volí léky podle toho, které symptomy dotyčnému činí největší potíže (Chowdhury, Robertson, 2006). Může jít o tiky, obsedantně-kompulzivní projevy, příznaky poruchy pozornosti s hyperaktivitou či o poruchy spánku, přičemž *„cílem není jejich úplné odstranění, ale spíše potlačení na snesitelnou míru“* (Růžička, Jankovic, 2002, s. 188). Růžička, Jankovic (2002) upozorňují také na nutnost individuálního přístupu k pacientovi při výběru léčiv. U každého léku je potřeba zkoušet ho *„dostatečně dlouhou dobu a v dostatečném dávkování“* (Tamtéž, s. 188), nenechat se zmást přirozenou proměnlivostí intenzity tiků v čase a zvážit vedlejší účinky. Farmakoterapie využívá například tato léčiva: klasická neuroleptika<sup>28</sup> (Haloperidol), atypická neuroleptika (Risperdal), Benzodiazepiny (Rivotril), Botulotoxin, *„léky ovlivňující noradrenergní systém“*, psychostimulancia (Ritalin), antidepresiva (Tamtéž).

---

<sup>28</sup> Neuroleptika ovlivňují citlivost dopaminových receptorů, a tak vyrovnávají pravděpodobnou, spekulovanou přecitlivělost těchto receptorů (Růžička, Jankovic, 2002).

## 2 OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Podle školského zákona České republiky č. 561/2004 Sb. (In: Sbíрка zákonů, Česká republika, 2008, částka 103) a podle jeho novely (In: Sbíрка zákonů, Česká republika, 2011, částka 161) platí povinnost školní docházky po devět školních let, maximálně však do roku, kdy žák dosáhne sedmnácti let (včetně).

### 2.1 Žák – nová sociální role

Na základě legislativy České republiky začíná povinnost školní docházky dětem, které dovršily šestý rok věku<sup>29</sup>. Zákonní zástupci dětí mohou zažádat o odklad povinné školní docházky<sup>30</sup> nebo o dřívější nástup do školy. Začátek školní docházky představuje zlomovou událost v životě dítěte, hlavní náplní života přestává být hra a na její místo nastupují práce a povinnosti (Franclová, 2012). Dítě „získává novou roli, stává se školákem“ (Skorunková, 2011, s. 42). Musí se naučit vydržet být delší dobu bez rodičů, chovat se v novém prostředí adekvátně a začlenit se mezi spolužáky (Šimíčková-Čížková et al., 2003).

Ne každé dítě je už v šesti letech schopné zvládnout tak výraznou změnu, proto se odborníci zabývají otázkou školní zralosti a připravenosti. „Kompetence, které jsou závislé na procesu zrání, určují školní zralost. Schopnosti, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení, lze označit jako školní připravenost“ (Skorunková, 2011, s. 42). K připravenosti dětí na školní prostředí a na jeho požadavky výrazně přispívá mateřská škola (Tamtéž). Školní připravenost ovlivňuje také podnětnost rodinného prostředí, předškolák by měl mít dostatek zkušeností s pohybovými, hudebními, výtvarnými aj. aktivitami (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Langmeier, Langmeier, Krejčířová (1998) mezi hlavní znaky školní zralosti řadí 1) zralost tělesnou včetně zdravotní způsobilosti, což zahrnuje kupříkladu posouzení

---

<sup>29</sup> Také Jan Amos Komenský „stanovil 6. rok jako nejvhodnější pro zahájení školní docházky, ale zároveň upozornil na možnou „nezralost“ některých dětí“ (Šimíčková-Čížková et al., 2003, s. 84).

<sup>30</sup> Žádosti o odklad povinné školní docházky je možné vyhovět na základě doporučení odborného lékaře a příslušného školského poradenského zařízení (Školský zákon In: Sbíрка zákonů, Česká republika, 2008, částka 103).

hmotnosti, výšky dítěte, jeho fyzických proporcí, motorických schopností (oblast jemné motoriky, hrubé motoriky, grafomotoriky) a laterality.

Dalším znakem je 2) rozumová zralost. Dítě by mělo přecházet k logickému a konkrétnímu uvažování, začíná rovněž vnímat detaily a rozdíly (jak ve sluchové, tak ve zrakové percepci), postupem času např. rozeznává některé hlásky ve slovech. „*Pro úspěšné zvládnutí školní výuky je podstatný i přiměřený vývoj řeči*“ (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 80) – to se týká vyjadřovacích schopností, slovní zásoby, stavby vět a správné výslovnosti, přičemž lehká patlavost bývá tolerována, je běžná zejména u hlásek ř, r, k, l. V neposlední řadě do rozumové zralosti patří též souhrn vědomostí a zkušeností přiměřených věku.

Poslední znak školní zralosti tvoří 3) citová a sociální zralost. „*Citová zralost dítěte vstupujícího do školy závisí především na jeho schopnosti kontrolovat lépe své afekty a impulzy*“. Dítě by mělo být s to zvládat překážky a nechtít „mít všechno hned“ (Tamtéž, s. 81). Obsahem sociální zralosti je určitá míra samostatnosti, nezávislosti na rodičích, dále schopnost poslechnout učitele a respektovat nová pravidla. Langmeier, Langmeier, Krejčířová (1998) rovněž uvádí pracovní zralost, která se projevuje zájmem dítěte nejen o herní, nýbrž i o pracovní činnosti.

Pro měření a posuzování školní zralosti a připravenosti existuje mnoho typů metod, které podrobně ve své publikaci popisují například Vágnerová, Klégrová (2008).

## **2.2 Raný, střední a starší školní věk**

Školní věk Vágnerová (2012) dělí na raný (tj. přibližně od šesti do devíti let), střední (tj. devět až jedenáct či dvanáct let) a starší (tj. zhruba do patnácti let). Vyznačuje se především dvěma navzájem se prolínajícími charakteristickými oblastmi. První Erikson (In: Tamtéž, s. 255) definuje jako „*fázi péle a snaživosti*“ – je kladen důraz na výkony dítěte. Druhou oblast či druhý úkol představuje začlenění do kolektivu vrstevníků. Šolcová (2009, s. 43) za nejdůležitější podpurné vlivy působící ve škole považuje pedagogovo očekávání dobrých výsledků od žáka neboli víru v jeho schopnosti, pečující vztah ze strany vyučujících a možnost žáka být užitečným pro ostatní.

Nyní přistoupíme k charakteristice konkrétních úseků školního věku. Raný školní věk má jeden hlavní cíl, totiž vyrovnat se s novou sociální rolí a s jejími pravidly, tvoří přechodné období (Skorunková, 2011). Dítě mezi šestým a devátým rokem obvykle zvládá konkrétní logické myšlení (Šimíčková-Čížková et al., 2003). Skorunková (2011) dále podotýká, že dítě raného školního věku přijímá skutečnost jako jednoznačně daný fakt, nesnaží se ji nijak měnit. Přirozeně také nepochybuje o autoritě vyučujících a vytváří si k nim silnou citovou vazbu. Pomalu se u něj začíná rozvíjet empatie, dokáže zhodnotit situaci z více hledisek, už ji nevnímá jen ze svého úhlu pohledu, jak poznamenává West (2002). Mladší žáci se soustředí zejména na své výkony, učí se číst, psát, počítat, rozvíjí svou paměť a postupně se orientují v časových představách (Skorunková, 2011).

Střední školní věk bývá označován jako klidové období, kdy nedochází k velkým změnám. Přetrvávají některé charakteristiky z raného školního věku, žáci se zajímají o svět kolem sebe, rádi čtou naučné encyklopedie a učí se novým znalostem a dovednostem (Tamtéž). Školáci se mezi devátým a dvanáctým rokem vyznačují značnou extravertí, bývají otevření ke svému okolí, sílí jejich potřeba patřit do skupiny vrstevníků a naopak slábne závislost na rodičích (Šimíčková-Čížková et al., 2003). Kolem desátého roku věku například přestávají žalovat na své spolužáky, jak dodává Skorunková (2011). Děti mají na všechny „stejná měřítka“, nejsou s to pochopit, že mladší žáci by měli být zvýhodňováni. Vyžadují pro všechny shodná pravidla. Značný problém nastává s akceptováním odlišnosti, dochází až k prvním projevům šikany vůči spolužákům s určitými rysy odlišnosti. Děti tohoto věku se totiž domnívají, „že *problémoví spolužáci by mohli své chování změnit vůlí, pokud by chtěli*“ (Tamtéž, s. 47).

Starší školní věk se pohybuje v rozmezí od jedenácti, dvanácti let do patnácti let dítěte (Vágnerová, 2012). Jedná se o první fázi dospívání, o pubescenci, jak uvádí Skorunková (2011). Zmíněné období dělíme na prepubertu (jedenáct až třináct let) a pubertu (třináct až patnáct let). Okolo jedenácti let věku dochází k prvním známkám pohlavního dospívání. Ovšem Langmeier, Langmeier, Krejčířová (1998) upozorňují na individuální rozdíly mezi dětmi. Šimíčková-Čížková et al. (2003) dodávají, že dívky začínají dospívat dříve než chlapci. Děvčatům se například zaobluje postava a chlapcům rostou svaly. Skorunková (2011) hovoří o tělesné nevyváženosti a pohybové

neobratnosti. V průběhu puberty mezi třináctým a patnáctým rokem pohlavní orgány „postupně dosahují reprodukční schopnosti“ (Tamtéž, s. 49).

Dětem se nemění jen jejich postava, ale i chování a prožívání, což vyvolává silnou nejistotu. Musí znovu přijmout samy sebe, jsou nuceny hledat novou identitu (Šimíčková-Čížková et al., 2003). Častokrát pochybují samy o sobě, nejsou spokojeny se svým vzhledem (Skorunková, 2011). „V období dospívání se rozvíjí schopnost introspekce. Je to nový způsob sebepoznávání, kdy se pubescent zaměřuje na své pocity, prožitky, myšlenky, a objevuje tak svůj vnitřní svět“ (Skorunková, 2011, s. 49).

Starší školní věk vymezuje „úsek mezi dětstvím a dospělostí“ (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 87). Pro pubescenci je typické kolísání nálad, určitá míra napětí, značná vztahovačnost, nepřiměřenost reakcí, ztráta emoční jistoty a stability, jak poznamenává Skorunková (2011). Velmi rychle depresivní náladu střídá nadšení a opačně (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998). Šimíčková-Čížková et al. (2003) popisují emoce jako náhlé, prudké a proměnlivé; usuzují, že hlavním důvodem rozkolísanosti citového prožívání je konflikt mezi nároky dospělých a mezi nároky vrstevníků na dospívajícího jedince. Ačkoliv projevy nálad jsou velmi výrazné, dospívající bývají uzavřenější, nechtějí o svých citech mluvit, považují je za intimní záležitost, (Skorunková, 2011).

Langmeier, Langmeier, Krejčířová (1998) konstatují, že v období staršího školního věku dochází rovněž ke změně uvažování dětí. Piaget (In: Tamtéž) jejich způsob myšlení nazval formálními logickými operacemi. Rozvíjí se abstraktní úvahy, děti už tolik nelpí na konkrétní realitě. Stoupá i míra kritičnosti vůči rodičům a učitelům, dospívající mívají odlišný názor než dospělí, nechtějí se podřídít a neradi přistupují na kompromisy. Proto se období dospívání někdy říká fáze druhého vzdoru či negativismu, jak dále podotýká Skorunková (2011). Šimíčková-Čížková et al. (2003) popisují potřebu dospívajících odpoutat se od své rodiny a naopak se připojit ke skupině vrstevníků. Starší děti touží po hlubším přátelství, mnohdy se u nich vyskytují i první zamilovanost a dotazy na oblast sexuality (Skorunková, 2011; Vágnerová, 2012).

Dospívající se již nezaměřují tolik na současnost jako mladší děti, ale zajímají se o budoucnost, jejich představy bývají plné ideálů a nereálných plánů (Skorunková, 2011). Na závěr staršího školního věku žáci zpravidla ukončují základní vzdělání, tedy

povinnou školní docházku, a volí si způsob přípravy na své budoucí povolání (Vágnerová, 2012). Skorunková (2011) upozorňuje, že většina dospívajících se nechce plně rozhodnout, bojí se omezit své možnosti, a tak žáci využívají spíše negativních vymezení – hovoří o tom, jakou profesi rozhodně dělat nechtějí.

### 2.3 Specifika dítěte a dospívajícího s Touretteovým syndromem

Právě v období povinné školní docházky obvykle začínají první projevy Touretteova syndromu (Růžička, Malá, Fiala, 2003), a tak nejenže si dítě musí zvyknout na školní prostředí, ale navíc se musí postavit čelem nové skutečnosti a řešit otázky typu „Co se to se mnou děje?“. Velmi často děti novou situaci intenzivně prožívají a pociťují úzkost (Malá, 2000). Nástup do školy a potvrzení určité odlišnosti dítěte představuje značnou zátěž (Vágnerová, 2004). Proto vhodnou pomoc může představovat odborná psychologická péče (Fiala, Růžička, 2006).

Vzhledem k častým přidruženým poruchám chování a učení ne vždy mají žáci s Touretteovým syndromem dobré známky a nebývá výjimkou, že se stávají obětí šikany; toto vše prohlubuje nejisté sebepojetí a snížené sebehodnocení dítěte (Tamtéž). Vágnerová (2004, s. 149) upozorňuje na rizika „*pocitů méněcennosti, nedostačivosti či strachu ze selhání*“. Celkový vliv Touretteova syndromu lze vystihnout slovy, že „*má takový význam, jaký mu dávají postoje a reakce lidí (zejména emočně významných)*“ (Tamtéž).

Za největší problém bývá považováno, vyskytne-li se u člověka s tikovou poruchou v průběhu dospívání sebepoškozující jednání (Růžička, Jankovic, 2002). Freeman (In: Tamtéž) uvádí sebepoškozování jako přidruženou poruchu chování, která se objevuje ve čtyřech až ve čtyřiceti procentech případů. Konkrétně se jedná například o kousání se do jazyka či do rtů, bouchání hlavou o zeď a také je „*poměrně častá tendence k poškozování očí*“ silným svíráním víček a mačkáním si očí (Tamtéž, s. 183).

Dospívající uvažuje o své budoucnosti a i o svých reálných možnostech. „*Pokud žije mezi zdravými vrstevníky, je ochuzen o přijatelný vzor obdobně postiženého člověka a je navíc vystaven většímu tlaku nedosažitelné konkurence*“ (Vágnerová, 2004). Velmi vhodné je zaměřením se na činnosti, v nichž dotyčný vyniká, může tak nalézt dostatečné sebeuspokojení (Tamtéž). U lidí s Touretteovým syndromem bývá téměř pravidlem, že

v určitých aktivitách opravdu excelují (Sacks, 2009). Mohli bychom se domnívat, že pro dospívající s Touretteovým syndromem „*bude mnoho profesí uzavřeno. Ale není tomu tak*“ (Sacks, 2009). Tikové obtíže při soustředění se na oblíbenou činnost většinou odeznívají (Tamtéž; Fiala, 2011). Sacks (2009, s. 86) uvádí, že zná dokonce „*pět chirurgů s tímto syndromem*“.

### 3 TŘÍDNÍ KOLEKTIV

Třídní kolektiv je velmi důležitou součástí života dětí v období povinné školní docházky především proto, že je tvořen vrstevnickou skupinou (Trpišovská, Vacínová, 2007). Kolektiv může být definován „jako skupina lidí, spojených společnými cíli a blízkými motivy společné činnosti, které jsou podřízeny cílům širšího společenství. Rozhodujícím znakem kolektivu je právě to, že jeho cíle se netýkají pouze skupiny samotné, ale přesahují její rámec“ (Tamtéž, s. 44). Nadřazeným kolektivem by tedy byla škola. Podle uvedeného vymezení pojmu kolektiv se každá školní třída nestává automaticky kolektivem, jak upozorňují Trpišovská, Vacínová. Záleží na splněných kritériích.

Školní třída patří podle svého vzniku mezi skupiny formální (tzn., že není vytvořena spontánně), její existence je podmíněna legislativou, zakládá se za účelem vzdělávání (Lašek, 2001). Přesto se však mezi spolužáky formují přirozené vztahy a cíle, které se mohou a nemusí shodovat s cíli stanovenými školou (Hrabal, 2002). Třída čili skupina žáků „*má podobně jako organismus vývojovou dynamiku: vzniká, rozvíjí se – udržuje se na dosažené úrovni – rozpadá se – zaniká*“ (Tamtéž, s. 11).

Vývoj třídního kolektivu je předurčen hned několika faktory. Jedná se o vrozené dispozice a schopnosti žáků, o osobnost a pedagogickou způsobilost třídního učitele a v neposlední řadě je situace ve třídě ovlivněna poměry panujícími ve škole, obsahem učiva a vyučovacími podmínkami (Tamtéž). V průběhu času „*třída formuje žáka a žák formuje třídu*“, jak konstatuje Hrabal (2002), hovoříme tedy o vzájemném působení, do kterého vstupuje i učitel.

Konkrétní postup tohoto formování lze popsat následovně: 1) seskupení žáků s jejich osobnostními předpoklady; 2) vzájemné kontakty mezi žáky a učitelem a mezi žáky navzájem; 3) vznik sociálních vztahů a společných postojů uvnitř skupiny; 4) vzájemná závislost a propojenost sítě vztahů; 5) upevnění pozic a rolí jednotlivých žáků ve třídě (tzn. vytvoření struktury skupiny); 6) zrod společných cílů, hodnot a pravidel<sup>31</sup>; 7) formování osobností a schopností žáků. „*Naznačený proces závislého a vzájemného ovlivňování skupiny a jejích členů je cyklický a permanentní. (...)*

---

<sup>31</sup> „*Ve skupině, kterou nelze opustit (školní třída, výchovná skupina) je dodržování norem skupiny někdy až záležitostí „přežití“, tj. člen se musí podřídit normativnímu tlaku, pokud chce být ve skupině alespoň tolerován a nechce se stát terčem útoků ostatních, případně šikany*“ (Hadj-Moussová, 2012, s. 88).



*Probíhající transformace mohou mít jak konstruktivní, tak destruktivní ráz“ (Tamtéž, s. 55-56).*

Vztahy mezi žáky navzájem a mezi učitelem a žáky se v průběhu let mění. Čapek (2010) nastiňuje proces proměny. Na začátku povinné školní docházky děti přirozeně poslouchají svého učitele a vnímají ho jako autoritu. Žáci jednoduše přejímají pedagogovy názory a své vrstevníky posuzují podle jejich školních výsledků a hodnocení učitele, což poznamenává rovněž Vágnerová (2006). „*Spolužáci však již dokážou být i velmi tvrdí, nemilosrdní a bezohlední k jednotlivcům jen proto, že jsou jiní“*, zvláště vycítí-li odmítavou pózu vůči těmto jednotlivcům také ze strany kantora (Čapek, 2010, s. 20).

Kolem devátého roku věku žáků se ve třídě začínají tvořit kamarádské party, ovšem jejich trvání bývá krátkodobé. Čapek (2010) dále upozorňuje na vznikání rovnocennějších vztahů mezi dětmi, budování individuálních osobností žáků, kritičtější posuzování učitele, lpění na dodržování pravidel a vyžadování spravedlnosti.

Na druhém stupni základní školy „*vrcholí vývoj třídy jako skupiny“* a jednotlivé třídy se od sebe čím dál tím více odlišují (Tamtéž, s. 21). Žáci se snaží získat samostatnost a nezávislost, přistupují kritičtěji k celému světu. Vztahy ve třídě jsou pevnější a žáci tvoří kolektiv, který dokáže jednomyslně oponovat vyučujícím.

### **3.1 Klima třídy a postavení jednotlivců ve skupině spolužáků**

O klimatu třídy je možné uvažovat až po vytvoření vztahů mezi spolužáky (Lašek, 2001). Lze definovat jako „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“* (Tamtéž, s. 40). Klima třídy má vliv na motivaci žáků, na jejich výkony, emocionální prožívání, na mravní hodnoty a společenské cítění. Naopak samo klima třídy je ovlivněno charakterem vztahů mezi spolužáky, úrovní vzájemného respektu a tolerance<sup>32</sup>. Souvisí také s tím, zda je kolektiv ochotný poskytnout prostor pro osobní růst jednotlivců, a rovněž na klima třídy působí, jak celá skupina přistupuje ke změnám (Tamtéž). Podle výsledků výzkumu, které uvádí

---

<sup>32</sup> Hadj-Mousová (2012, s. 92) danou skutečnost shrnuje slovy: „*Klima třídy má vliv na utváření vzájemných vztahů mezi žáky a zároveň je vzájemnými vztahy žáků vytvářeno“*.

Lašek (2001), žáci základních škol upřednostňují klidné, kamarádké a soudržné třídní klima.

Hadj-Moussová (2012) vyjmenovává základní východiska pro rozložení vztahů ve skupině podle Řezáče. Hierarchie ve třídě se odvíjí podle míry vlivu, podle sympatií a způsobu prosazování<sup>33</sup>. „*Sociální pozice podle vlivu ve skupině: 1. vůdcové; 2. aktivní pomocníci vůdce – jemu nejbližší členové; 3. podržení, závislí členové; 4. pasivní členové; 5. okrajoví členové*<sup>34</sup>.

*Sociální pozice podle sympatií (oblíbenosti) ve skupině: 1. hvězdy – populární, přitažliví pro většinu; 2. oblíbení mnohými členy skupiny; 3. akceptování – pro některé přitažliví, ostatním nevadí; 4. trpění; 5. stojící mimo.*

*Sociální pozice podle způsobu prosazování ve skupině: 1. podporování – jejich způsob prosazování je akceptován; 2. odmítání – chtějí se prosazovat, ale skupina jim brání; 3. přehlížení – chtějí se prosazovat, ale neumí to, skupina je přehlíží; 4. izolování – nechtějí se prosazovat ve skupině a skupina je rovněž neakceptuje“ (Tamtéž, s. 84).*

Hadj-Moussová (2012) upozorňuje, že konkrétní žák má různou pozici – vždy záleží na hledisku, podle něhož vztahy v kolektivu hodnotíme. Postavení dítěte ve třídě je ovlivněno jak jím samým (např. jeho povahou, zájmy, schopnostmi), tak celkovým složením třídy (Hrabal, 2002; Trpišovská, Vacínová, 2007).

Lašek (2001) představuje tři skupiny výzkumných metod zabývajících se třídním klimatem. První okruh metod je založený na přímém pozorování, jde o zjišťování informací o třídě a o dění v ní (např. počet žáků, způsoby komunikace a její četnost). Druhý soubor metod využívá především posuzovací škály a dotazníky. Zaměřuje se „*na události, odehrávající se ve třídě (...): vazby mezi žáky, žáky a učitelem, jejich přátelskost, působení těchto vlivů na psychiku žáka, na jeho úspěšnost ve škole*“ (Tamtéž, s. 47-48). Uvedená metodika vycházející z dotazníků je použita i v praktické části práce, konkrétně se jedná o sociometrický dotazník B – 4<sup>35</sup>. Třetí skupina metod zkoumajících klima třídy vychází ze zúčastněného pozorování a její základ tvoří etnografické studie školy.

---

<sup>33</sup> Hrabal (2002) zmiňuje ještě rozložení hierarchie podle školních výkonů.

<sup>34</sup> „*Okrajoví členové často navazují vztahy mezi sebou právě z důvodu své izolace – hovoříme pak o „koalici zavržených“*“ (Hadj-Moussová, 2012, s. 86).

<sup>35</sup> Podrobnější informace o sociometrickém dotazníku B – 4 jsou uvedeny v kapitole 5.3 Výzkumná metodika a v příloze H.

### 3.2 Žák s Touretteovým syndromem ve třídním kolektivu

Postavení žáka s Touretteovým syndromem ve třídním kolektivu do značné míry závisí na přístupu učitelů, konkrétně na tom, jak vyučující reagují na jeho tikové projevy (Leckman, Cohen, 1999). Zdůrazňuje se především informovanost rodičů, zaměstnanců školy, ostatních spolužáků, ale i jedince samotného (Malá, 2000). Některé školy nejsou schopny akceptovat speciální požadavky pro ideální začlenění dítěte se zdravotním postižením. *„Mnohé děti neobstojí pro rušivé výkřiky a koprolalie v běžné škole a bývá jim doporučena individuální výuka v domácím prostředí nebo mezerovitě absolvují školu v různých psychiatrických zařízeních“* (Drtílková, 1997, s. 19).

Růžička, Jankovic (2002) uvádějí konkrétní příklad tikových obtíží ze školního prostředí podle vyprávění člověka s Touretteovým syndromem a přidruženou obsedantně-kompulzivní poruchou. Dotyčný ve škole (kromě jiného) míval nutkání opakovaně si sáhnout na roh lavice svého spolužáka, který sedával za ním. Můžeme si tedy představit, jak je pro děti s tikovou poruchou složité nejen soustředit se na výuku, ale i obstát v očích ostatních spolužáků.

*„Ve škole tiky přitahují pozornost a působí rušivě. Dítě nadměrně vyrušuje, je neposedné a neudrží pozornost. Specifické poruchy učení dále prohlubují školní nesháze. Takřka pravidlem bývá posměch spolužáků a šikana.“* (Fiala, Růžička, 2006, s. 930). Polehčující okolností podle výpovědí rodičů dětí s Touretteovým syndromem bývá, když si děti nejprve vybudují přátelské vztahy, a poté teprve dojde k projevení prvních příznaků (kupříkladu pohybových tiků).

Role třídního učitele při vytváření klimatu tříd, kde se vzdělávají žáci s Touretteovým syndromem, je poměrně významná, proto by si měl dát pozor na své jednání. Hadj-Mousová (2012) poukazuje na případ, kdy vyučující v dobré víře dává za příklad odmítaného žáka, což v dětech vzbuzuje protikladné reakce – budou se chovat přesně opačně, aby se nepodobaly neoblíbenému spolužákovi a nehrozilo jim odmítnutí ze strany skupiny. Učitel tak nevědomky přispívá ke špatnému postavení žáka ve třídním kolektivu.

Pedagog může napomoci ke zlepšení vztahů ve skupině využitím vhodných aktivit, které upřednostňují spolupráci žáků namísto jejich soutěživosti (Hermochová, 2005; Hadj-Mousová, 2012). Pro zlepšení postavení konkrétního žáka ve třídě je důležité vědět, kdo má v kolektivu největší vliv, a zapracovat na přístupu k dotyčnému

především u tohoto dítěte (Hadj-Mousová, 2012, s. 89). Učitel působí na třídní klima svým hodnocením, očekáváními, svými postoji k jednotlivým žákům, ale i ke třídě obecně, svým charakterem, smyslem pro humor a vytvářením příjemné či nepříjemné atmosféry (Tamtéž; Helus, 2012).

Hrabal (2002, s. 95-99) radí, že třídní učitel může ovlivnit postavení určitého žáka ve třídě (tedy rovněž dítěte s Touretteovým syndromem) konkrétními opatřeními, jako jsou vhodná úprava zasedacího pořádku<sup>36</sup>; svěřením odpovědnosti dobře zvolenému dítěti (např. odmítanému žákovi či žákovi, který odmítaného žáka akceptuje); přeformování špatných postojů ve třídě<sup>37</sup>; ignorace nepatrného nevhodného chování a naopak povzbuzování při pozitivním jednáním, ať už jedince samotného či celé třídy.

V životopisném filmu „Front of the Class“ (2008) o osobě s Touretteovým syndromem se osvědčilo, že ředitel školy vhodným způsobem na celoškolské akci vysvětlil všem žákům problematiku onemocnění. Tato skutečnost koresponduje také s míněním Hollenbecka (In: Sandle, 2012), totiž že Touretteův syndrom je především nemocí diváka. Mnoho nepříjemností nevyvolávají tiky samotné, způsobuje je společenské stigma zapříčiněné přístupem veřejnosti k odlišnostem. *„Výuka dětí s Touretteovým syndromem bývá náročná a vyžaduje zkušeného, odborně i prakticky dovedného pedagoga. Zásadní roli hraje úprava výchovných a vyučovacích metod“* (Fiala, Růžička, CD, 2008).

Někteří lidé s Touretteovým syndromem, jak podotýká Drtílková (1997), úspěšně dokončí vysokou školu, najdou dobré pracovní uplatnění a jejich tikové obtíže se promítají pouze do sociální sféry. Postavení člověka s Touretteovým syndromem ve společnosti je do jisté míry předurčeno tím, zda se u něj jedná o lehčí či těžší formu zdravotního postižení, avšak záleží rovněž na povaze a rodinném zázemí dotyčného. Setkáváme se tedy s lidmi, kteří mají mnoho plnohodnotných sociálních vztahů, ale i s lidmi, jež stojí na okraji společnosti. Sociální vyloučení má značný vliv na sebepojetí dotyčného (Helus, 2007; Vágnerová, 2012).

---

<sup>36</sup> Sacks (2009) vypráví o svých zkušenostech s lidmi s Touretteovým syndromem a upozorňuje na skutečnost, že si rádi sedají do rohu, jelikož tam bývají klidnější, cítí se zde v bezpečí a nemusejí se ohlížet za sebe.

<sup>37</sup> Učitel však musí zvolit přiměřené metody, neboť *„přímé verbální výzvy učitele, adresované celé třídě, bývají v mnoha případech nevhodné, leckdy netaktní a převážně neúčinné“* (Hrabal, 2002, s. 97). Ideální je kupříkladu diskuze s několika nejvlivnějšími a nejoblíbenějšími dětmi, jak uvádí též Hadj-Mousová (2012) a což bylo již zmiňováno.

## 4 SEBEPOJETÍ

Termín sebepojetí je v celé diplomové práci užíván jakožto synonymum k pojmu sebeobraz, tedy ve smyslu vnímání sebe sama<sup>38</sup>. Sebeпоjetí definuje „*pohled jedince na sebe sama. (...) Sebeobraz tak není jen popisem rysů vlastní osobnosti, podstatné pro něj je, jak si jedinec uvědomuje svou vlastní osobnost, jakou má o sobě představu jako o já*“ (Trpišovská, 2007, s. 93).

Sebeпоjetí se vytváří především za působení dvou základních vlivů. Prvním z nich je introspekce neboli sebeпоzorování „*vlastních prožitků a vlastního jednání*“ (Tamtéž). Nepřímé působení na vznik sebeobrazu představuje posuzování osobnosti jedince ostatními lidmi. Konkrétně tedy druhý přímý vliv na utváření sebepojetí má to, jak si dotyčný vykládá, že ho vidí druzí lidé (Tamtéž).

Se sebeobrazem souvisí rovněž osobní identita, tj. „*pocit totožnosti, vědomí „Kdo jsem?“ a „Kam patřím?“*“ (Smékal, 2012, s. 344). Osobní identita se formuje na základě přijetí personálních fyzických i psychických znaků (konkrétně jde o přijetí svého věku a svého pohlaví) a na základě přijetí sociálních rolí a vztahů (Tamtéž). Nedojde-li k vytvoření osobní identity během dospívání, dotyčný se posléze v průběhu života hledá a připadá si nezakotvený (Erikson In: Valečková, 2011). Dospěje-li člověk k získání své osobní identity<sup>39</sup>, přinese mu to mimo jiné rovněž uvědomění si vlastní jedinečnosti (Čermák, Hřebíčková, Macek In: Valečková, 2011). Pochopí tedy, v čem se odlišuje od ostatních a jaké jsou jeho osobité charakteristiky (Cakirpaloglu, 2012). Na následující tabulce lze sledovat, jak se vědomí vlastní jedinečnosti vyvíjí.

Tabulka 2: Vývoj pocitu vlastní jedinečnosti

Věk	Kategorie	Povaha	Příklad
Předškolní	fyzické vlastnosti, věci, které vlastním	vnější	jmenuji se Honza, jsem vysoký

<sup>38</sup> Někteří autoři zmíněné termíny ztotožňují také s pojmem „jáství“, kupříkladu Smékal (2012). Termín „já“ souvisí s vnímáním sebe sama pouze ve svém významu „*„já“ jako obraz sebe (me, self): sebepojetí – vnímané, hodnocené, chráněné, zdokonalované. „Já“ poznávané. (...) Je nám v prožitku dáno jako stále přítomné schéma vědomí, cítění a jednání*“ (Balcar In: Valečková, 2011, s. 22-23). Cakirpaloglu (2012, s. 172) dělí „já“ mimo jiné na „já“ jakožto činitel; „já“ jakožto objekt neboli tělesné schéma a „já“ jakožto subjekt čili postoj k sobě samému, což je srovnatelné s vymezením Balcara „já“ jako obraz sebe.

<sup>39</sup> „*Osobní identita je výsledkem individuace, tj. procesu stávání se sebou samým*“ (Trpišovská, 2007, s. 34).

8 – 10 let	schopnosti, aktivita	co, probíhá	jsem fotbalista
Raná adolescence	psychické a sociální vlastnosti	vztahy	jsem přátelský
Pozdní adolescence	morální vlastnosti, sentimenty	vnitřní	jsem vlastenec

Zdroj: Cakirpaloglu, 2012, s. 167

## 4.1 Členění sebepojetí

Sebepojetí je tvořeno komplexním vztahem k sobě samému a nezdá se, že tento vztah bývá i rozporuplný (Smékal, 2012). Obsahuje tři hlavní aspekty. První aspekt se nazývá kognitivní a „shrnuje představu o charakteristikách a podstatě vlastní osobnosti“ (Tamtéž, s. 342). Druhý, afektivní aspekt, prezentuje citový vztah k sobě samému, pohybuje se v rozmezí od úplného odmítnutí až po naprosté přijetí sebe sama. Podstatnou roli zde hraje rovněž oblast sebehodnocení, sebedůvěry a sebeúcty (Tamtéž), přičemž sebeúctu lze popsat jako „přesvědčení, že moje vlastnosti a projevy jsou dobré a žádoucí“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 169). Smékal (2012) třetí aspekt pojmenovává termínem volní neboli akční a konstatuje, že „určuje míru úsilí k sebeprosazení a sebeuplatnění“ (Tamtéž, s. 342).

Sebeobrazy Trpišovská (2007) rozděluje na 1) reálné já, které lze vymezit pojmy struktura a obsah sebepojetí; 2) vnímané já, „tj., jaký si myslím, že jsem,“ (Tamtéž, s. 94) nebo jak vidím sám sebe v konkrétních situacích (Smékal, 2012); 3) ideální já<sup>40</sup>, jež je možné definovat okruhem přání, jaký by člověk chtěl být. Smékal (2012) k členění přidává ještě čtvrtý typ a tím je 4) prezentované já, tedy profil, kterým se dotyčný rád demonstruje. Doslova se snaží ukazovat se tak, aby ho ostatní lidé vnímali, jak by si on přál.

Reálné já neboli obsah a strukturu sebepojetí Blatný, Plháková (2003, s. 105) spojují s kognitivním aspektem vnímání sebe sama<sup>41</sup>. Vznik obsahu sebepojetí nastiňují

<sup>40</sup> „Pokud je celkový pohled člověka na sebe sama (sebepojetí) blízko tomu, jaký by chtěl být (jeho „ideálnímu“ já), pak může prohlásit, že má zdravou sebeúctu. „Ideální“ já je takové já, které přijímá všechny stránky své osobnosti a které se cítí dobře takové, jaké je. „Ideální“ tedy nemusí znamenat dokonalé!“ (Plummer, 2010, s. 102).

<sup>41</sup> „Suma všech znalostí o sobě (obsah sebepojetí) je určitým způsobem kognitivně organizována (struktura sebepojetí)“ (Blatný a kol., 2010, s. 118).

jako proces, který je „charakterizován postupným narůstáním informací o sobě“, a to díky reakcím okolí a vlastnímu sebezpozorování. Obsah sebepojetí velmi často zahrnuje znaky, jež jsou typické přímo pro člověka samotného a odlišují ho tak od jeho okolí<sup>42</sup>. Blatný a kol. (2010) dále podotýká, že s rostoucím věkem se představa o sobě samém rozšiřuje.

Mezi zmiňované charakteristiky sebepojetí obvykle též patří sebehodnocení a vědomí vlastní účinnosti (Balaščíková, Blatný, Kohoutek, 2004). Další vlastností vztahu k sobě samému je jasnost sebepojetí, tu lze vysvětlit jako míru, „do jaké jsou obsahy sebepojetí jasně a přesvědčivě definovány, jak jsou vnitřně konzistentní a časově stabilní. Je spojena s dobrým sebezpoznáním a ve svém důsledku vede k větší sebejistotě a celkově kladnému emočnímu postoji k sobě“ (Blatný a kol., 2010, s. 123).

Balaščíková, Blatný, Kohoutek (2004) se ve svém výzkumu zaměřili na právě uvedené vlastnosti sebepojetí, konkrétně řešili, nakolik sebehodnocení, vědomí vlastní účinnosti a jasnost sebepojetí ovlivňují zvládání zátěžových situací u dospívajících osob. Z dřívějších výzkumů už bylo doloženo, že to, jak člověk hodnotí sám sebe a jak dokáže zvládat zátěž, se vzájemně ovlivňuje (Tamtéž).

Největší vliv na chování ve stresových situacích má jasnost sebepojetí, jak ukazují výsledky výzkumu. Konkrétně adolescenti s vyšší mírou jasnosti sebepojetí se při zvládání zátěže vyhýbají nekonstruktivním řešením (tj. sociální izolace, fantazijní únik a sebeobviňování). Zbylé dvě vlastnosti sebepojetí ovlivňují chování v zátěžových okamžicích poněkud méně. „Nízké sebehodnocení vede k úniku do fantazie. (...) Vědomí vlastní účinnosti souvisí poněkud paradoxně se strategií vyhýbání se problému“, což může být způsobeno tím, že mezi dospívajícími je vyhýbání se problému bráno jako „vyjádření vlastní kompetence a autonomie“ (Balaščíková, Blatný, Kohoutek, 2004, s. 413-414).

## 4.2 Utváření sebepojetí

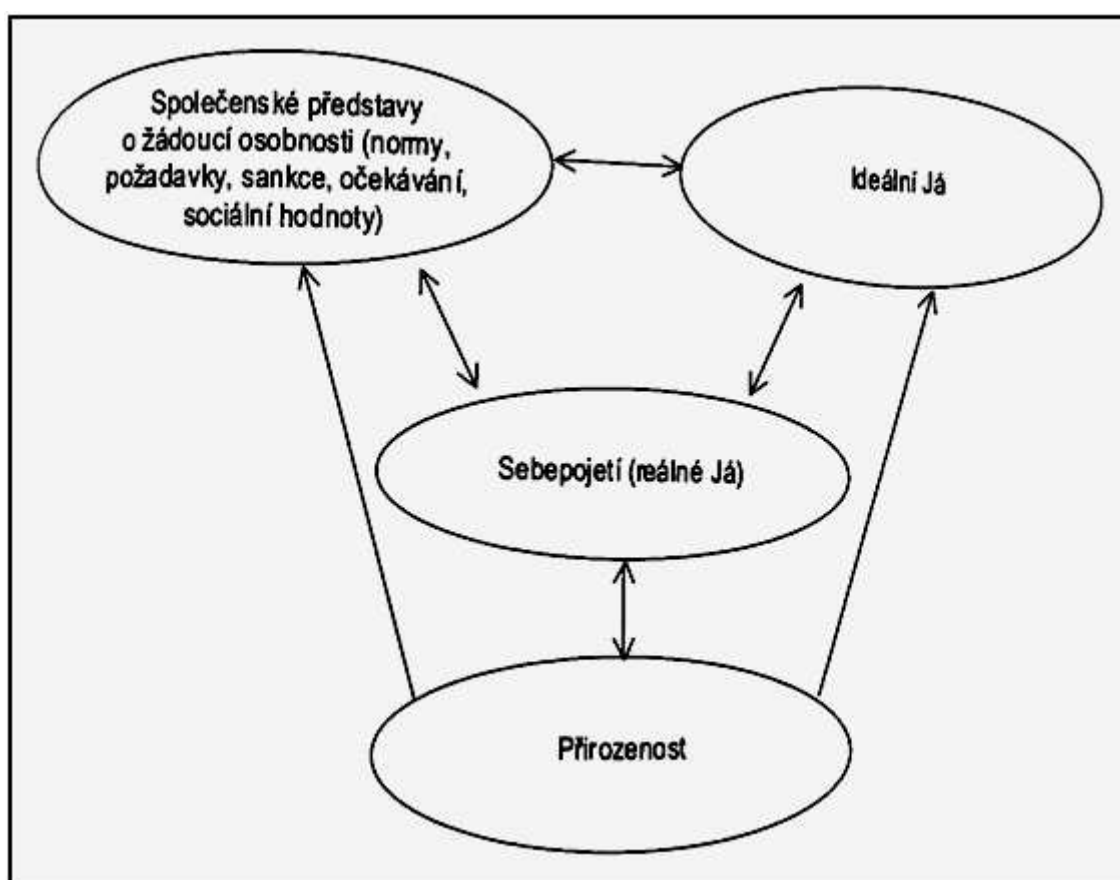
Sebepojetí obecně je formováno více faktory, jak uvádí Smékal (2012). Značnou roli hrají vrozené dispozice jedince, podle nichž se vytváří základ osobnosti. Ovšem

---

<sup>42</sup> „Například Markusová (1980) zjistila, že zrzavé děti častěji než ostatní uváděly při sebezpopisu barvu svých vlasů“ (Blatný a kol., 2010, s. 119).

osobnost dítěte dále ovlivňují reakce jeho okolí, především reakce rodiny a posléze širšího sociálního prostředí. Reakce okolí jsou vymezeny zejména společenskými normami a požadavky. Dotyčný tyto odezvy okolí vnímá především ve formě odměn a trestů nebo jako očekávání ostatních. Na základě genetických dispozic a působení sociálního prostředí se vytváří ideální já (definované v kapitole 4.1 Členění sebepojetí) a reálné já, jakožto skutečný obraz sebe sama neboli reálné sebepojetí. Vzájemné působení znázorňuje následující obrázek.

Obrázek 2: Silové pole utváření sebepojetí



Zdroj: Smékal, 2012, s. 343

Nakonečný (In: Valečková, 2011, s. 24) uvádí, že „člověk si už jako dítě připisuje určité vlastnosti, a tak si utváří určitý obraz sebe samého – sebepojetí, které obsahuje i citový vztah k sobě samému“. Sebeobraz je u dětí mladších osmi let poměrně proměnlivý, odvíjí se od konkrétní situace. Předškolní děti a mladší žáci se při vnímání



sebe sama zaměřují především na viditelné znaky – např. na oblast svého vzhledu, vlastnictví a na okolní svět (Skorunková, 2011; Vágnerová, 2012).

Devítileté a starší děti vnímají samy sebe zejména z hlediska svých schopností a výkonů (Vágnerová, 2012). Později se zvládají reflektovat též v rovině svých povahových vlastností (Skorunková, 2011), „*berou v úvahu svoje přednosti i nedostatky*“ a rozpoznají, v čem se odlišují od ostatních lidí (Vágnerová, 2012, s. 362). Dospívající žáci se postupem času více soustředí na svoji vlastní osobnost a ke konci adolescence se pomalu zmenšuje jejich potřeba sounáležitosti se skupinou vrstevníků, která je výrazná v období povinné školní docházky (Tamtéž). Formování stabilního sebepojetí považují Balaštíková, Blatný, Kohoutek (2004) za vývojový úkol všech dospívajících.

Pro školní prostředí Helus (2007) doporučuje, aby učitelé podporovali tvorbu pozitivního sebepojetí žáka. Způsob, kterým toho lze dosáhnout, Helus vidí v empatickém naslouchání žákovi. Nutným předpokladem „*je ovšem vzájemná důvěra mezi učitelem a žákem*“ (Tamtéž, s. 244) a také učitelova schopnost vcítit se do dítěte a vytvořit příjemnou atmosféru, při které je žák ochotný sdílet se.

Kreitlerová, Kreitler (In: Blatný, Plháková, 2003) definovali oblasti, které představují hlavní témata sebepojetí u lidí různého věku. Dospívající ve věku mezi šestnáctým a osmnáctým rokem vnímají nejvíce aktivity či předpoklady pro tyto aktivity, pocity a tělesné znaky. Dospělé osoby ve věku od dvaceti do šedesáti let ve svých sebeobrazech upřednostňovaly „*pasivní činnosti (tzn. činnosti směřované k nim či prováděné v souvislosti s nimi), emoce, interpersonální vztahy, vlastnictví a způsob provádění činností*“ (Tamtéž, s. 105). Poslední zkoumanou skupinu tvořili senioři ve věku od šedesáti do devadesáti let. Mezi jejich charakteristické obsahy sebepojetí patřily také „*pasivní činnosti a dále soudy a hodnocení, stavy (např. síla a zdraví), kontextové začlenění (např. příslušnost ke skupině) a vývojové perspektivy*“ (Tamtéž).

### **4.3 Zvýšené a snížené sebepojetí**

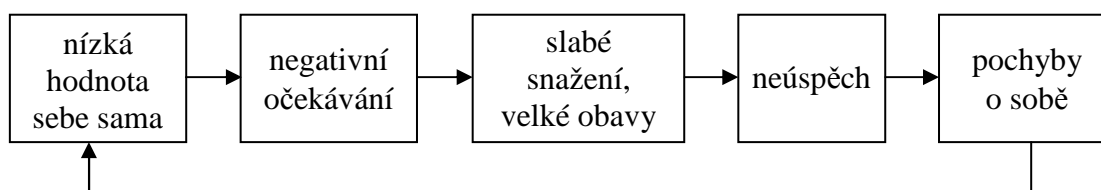
Součástí našeho sebepojetí neboli sebeobrazu jsou hodnotící soudy o nás samých, které se promítají do našeho vztahu k sobě a do vnímání sebe sama. Sebepojetí je tedy

značně ovlivněno sebehodnocením. To „*má dva póly: spokojenost a nespokojenost se sebou*“ (Smékal, 2012, s. 353).

Oleš (In: Nakonečný, 2009, s. 350) konstatuje, že „*lidé s vysokým sebehodnocením chtějí být obdivováni a touží po potvrzování svých neobyčejných vlastností (schopností)*“, sebe sama vidí tedy jednoznačně pozitivně (Tamtéž). Mezi další charakteristiky vysokého hodnocení sebe sama patří značná výkonnost spojená s menší ochotou riskovat, jak uvádí Nakonečný (2009). Mnohdy dochází k přeceňování vlastní inteligence a atraktivity, což se obvykle pojí i s pocitem nadřazenosti, s extravertní povahou a s narcismem (Tamtéž).

Oleš (In: Nakonečný, 2009, s. 350) snížené sebepojetí vnímá jako málo stabilní, nesoudržné, méně odolné, prezentované smíšenými pocity a spojuje ho s nejasnou představou o sobě samém. „*Lidé s nízkým sebehodnocením jsou opatrní, nejistí, touží po úspěších, ale ještě více se obávají proher, a chrání si nestabilní a snížený pocit vlastní hodnoty; v nových a obtížných situacích se orientují na defenzívu*“. Smékal (2012) dodává, že lidé s malým sebevědomím se neustále soustředí na to, jak působí na druhé lidi kolem sebe, a zabývají se otázkou, jaký názor na jejich jednání budou mít ostatní. Životní problematika lidí se sníženým hodnocením sebe sama je znázorněna na následujícím obrázku, který vystihuje jejich složitou a takřka bezvýchodnou situaci.

Obrázek 3: Blokové schéma bludného kruhu lidí s nízkým sebehodnocením



Zdroj: Schützová In: Nakonečný, 2009, s. 351

Vágnerová (2012) podotýká, že silný vliv na sebehodnocení dítěte mají jeho postavení ve skupině vrstevníků a jeho vlastní výkony. Oba dva faktory se podílejí na utváření sebepojetí školáka. V nepříznivých situacích se může rozvinout pocit méněcennosti a nedostačivosti.

Jistě by bylo vhodné popsat také, jak se projevuje sebepojetí člověka, je-li vyrovnané a optimální. Smékal (2012) hovoří o zdravém sebevědomí, pro které je

charakteristické, že dotyčný zná sám sebe, ví, jaké má schopnosti a co si může dovolit. Nepoddává se pocitu nejistoty, ale ani se nepřeceňuje, „*občas se ovšem vyskytne k přeceňování sklon. Lidé s tímto sebevědomím dávají najevo, že jsou si vědomi své ceny*“ (Tamtéž, s. 358). Většina lidí má zmíněné zdravé sebevědomí v trochu menší míře, objevuje se u nich i částečná nejistota a tendence lehce se podceňovat (Tamtéž).

#### **4.4 Specifika sebepojetí člověka s Touretteovým syndromem**

Značný vliv na sebepojetí člověka s tikovou poruchou má fakt, že ve většině případů po dlouhou dobu nebývá onemocnění rozpoznáno (Fiala, Růžička, 2003), a tak jsou dotyční nuceni vyrovnávat se s nepochopením svého chování. Jednak nerozumějí sami sobě, a navíc ještě musejí čelit otázkám okolí. Druzí lidé si většinou nedokážou tikové projevy vysvětlit, a „*nemoc má tak pro svého nositele negativní sociální dopad*“ včetně problematického sebepojetí (Fiala, Růžička, 2006, s. 930).

Zejména pro děti bývají nutkavé pocity a tiky jen stěží srozumitelné (Markova, 2012). „*Cítí úzkost a zahanbené se ptají: „Co je to se mnou? Jak se tomu mohu bránit? “*“ (Malá, 2000, s. 416). Markova (2012) vidí u dětí problém nejen v pocitu úzkosti, ale i v prožité zkušenosti vlastní neúčinnosti, vnímají totiž, že nemají plnou kontrolu nad svým jednáním. Nadto se mnohdy na sebepojetí dítěte negativně podepisuje také neadekvátní přístup rodičů a učitelů. Neinformovaní dospělí často dítěti zakazují dělat jeho tiky, což jen posiluje pocity stresu a zhoršuje příznaky onemocnění (Růžička, Malá, Fiala, 2003). Silný negativní vliv na sebepojetí mohou mít přidružené poruchy, zvláště deprese.

Vnímání sebe sama u lidí s onemocněním velmi závisí na jejich přístupu k jejich znevýhodnění. Do sebeobrazu osob s Touretteovým syndromem se promítá nejen jejich vlastní osobnost, ale i prožívané pocity nutkání a následné tikové projevy. Sacks (2009, s. 85) konstatuje, že uvnitř člověka „*může vzniknout spor, může dojít ke kompromisu, k dohodě, k určitému srozumění*“. Ovšem syndrom a osobnost jedince se také mohou spojit v jakýsi celek, který působí destruktivně či konstruktivně, zvláště objevilo-li se onemocnění už v dětství. Konstruktivnost se projevuje především vynikajícími výkony, schopností jednat rychle a spontánně (Tamtéž).

Propojení osobnosti a nemoci popisuje Sacks (2009, s. 104) slovy: „*Tourettikům dělá potíže, mají-li svoji chorobu považovat za něco vnějšího, mimo sebe, protože mnohé tiky a popudy mohou cítit jako integrální součást svého já, své osobnosti, své vůle. (...) Křeče a tiky jsou vnímány jako někde uprostřed – někdy jako vyjádření vlastní vůle, někdy jako nátlak cizí, vnější síly*“.

Pozitivně na sebepojetí jedince s Touretteovým syndromem může působit dlouhodobá psychologická nebo psychoterapeutická podpora. V rámci odborné péče je dotyčnému i jeho rodině zprostředkována pomoc, kladně ovlivňující emocionální prožívání a sebehodnocení nemocného (Růžička, Jankovic, 2002). Silné pozitivní účinky mají také hudba, poezie a sport (Markova, 2012; Sacks, 2009; Sandle, 2012). Rovněž se do sebepojetí jedince promítá nadprůměrné nadání, jež se nezřídka k diagnóze Touretteova syndromu připojuje. „*Tvořivé schopnosti nejsou bržděny sebekritikou a sociálními konvencemi a nadprůměrný intelekt či nadání se tak mohou za jinak příznivých okolností plně projevit a rozvinout*“ (Růžička, Malá, Fiala, 2003).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 VÝZKUMNÝ PROJEKT

V teoretické části byly představeny základní poznatky o problematice Touretteova syndromu, o období povinné školní docházky, o třídním kolektivu a o tématu sebepojetí jedince. Praktická část přistupuje k popisovaným oblastem již konkrétněji. Zabývá se skutečnými případy osob s Touretteovým syndromem. Zkoumá především jejich začlenění mezi spolužáky ve třídě a jejich pohled na sebe sama. Smyslem výzkumného projektu tedy je prozkoumat zvolenou problematiku z perspektivy reálného života.

Vzhledem k tématice diplomové práce je praktická část založena na kvalitativním výzkumu. Zaměřuje se na jednotlivce a jejím cílem není získat údaje pomocí statistických metod (Hendl, 2008). Snaží se zachytit, jak vybrané osoby vnímají zkoumané jevy. Využívá metodu indukce, tedy postup od konkrétního k abstraktnímu (Ferjenčík, 2010). Pokouší se formulovat platná pravidla, principy a zákonitosti (Hendl, 2008).

Ferjenčík (2010) ovšem upozorňuje, že ani na základě velkého množství nových zjištění, která se shodují s induktivně vyvozenou teorií, nelze zcela vyloučit chybnost tvrzení. Teorii vyvozenou indukcí nemůžeme nikdy stoprocentně potvrdit.

Výzkumný projekt v praktické části práce konkrétně zjišťuje, jak žáci s Touretteovým syndromem pohlíží sami na sebe a jak se cítí ve třídním kolektivu školy, kde absolvují základní vzdělání.

### 5.1 Vymezení výzkumného cíle, výzkumných otázek a hypotéz

Cílem šetření je zhodnotit sebepojetí žáka s Touretteovým syndromem a zhodnotit jeho postavení ve třídním kolektivu.

Výzkumný problém můžeme tedy definovat otázkami: „Jak ovlivňuje onemocnění Touretteovým syndromem sebepojetí žáka základní školy?“ a „Jak ovlivňuje onemocnění Touretteovým syndromem postavení žáka v jeho třídním kolektivu na základní škole?“ Přičemž použitý termín „základní škola“ není myšlen doslova,

označuje jakýkoliv typ školy, kde děti plní povinnou školní docházku, tedy základní vzdělání; může jít například o gymnázium (taktéž i nadále v celé praktické části).

Předpokládaná řešení stanovených výzkumných otázek představují formulované hypotézy (Chráska, 2007):

**Hypotéza č. 1:** Má-li žák Touretteův syndrom, lze u něho sledovat projevy sníženého sebepojetí.

**Hypotéza č. 2:** Má-li žák Touretteův syndrom, zažívá pocit vyloučení z třídního kolektivu.

Použité termíny v hypotézách jsou definovány následovně: Žákem se rozumí jedinec plnící povinnou školní docházku. Pojem Touretteův syndrom je v hypotézách míněn tak, jak jej vymezuje kapitola 1. Za projevy sníženého sebepojetí považujeme kupříkladu, že žák častěji zažívá pocit strachu, málo si věří, složitě se rozhoduje, podceňuje se, je nejistý a vnímá se jako málo atraktivní (přitažlivý). Pocit vyloučení z třídního kolektivu označuje stav, kdy se žák cítí nepřijatý či odstrčený svými spolužáky.

Hypotézy byly sestaveny na základě literárních podkladů. Hypotéza č. 1 vychází z výsledků švédského výzkumu, které uvádí, že děti s Touretteovým syndromem oproti dětem bez zdravotního postižení mají negativnější vnímání sebe sama (Khalifa, Dalan, Rydell, 2010). Problematiku sníženého sebepojetí lidí s Touretteovým syndromem dále doplňuje Markova (2012), jež popisuje vliv onemocnění na vytváření identity jedince. Možnost vyčlenění z třídního kolektivu jmenovanou v hypotéze č. 2 kromě Markové (2012) zmiňují také Sandle (2012) a Sýkora (2012).

## 5.2 Výzkumný vzorek

*„Podobně jako v běžném životě, ani v pedagogickém výzkumu není zpravidla myslitelné, abychom prozkoumali všechny jedince (nebo situace), kteří nás zajímají. Svoje zjištění opíráme většinou jen o znalost určitého vzorku (výběru)“* (Chráska 2007, s. 20). Do výzkumného vzorku uskutečněného šetření bylo zařazeno šest osob podle následujících kritérií.

Nejdůležitější hledisko při výběru jedinců představuje přítomnost tikové nemoci, zvané Touretteův syndrom. Kromě toho vybrané osoby věkově spadají do období

povinné školní docházky, anebo dané období tvoří jejich nedávnou minulost. Dalším znakem výzkumného vzorku je ochota spolupracovat.

Je nutné tedy zdůraznit, že šetření bylo provedeno za účasti dobrovolníků. Většina vybraných je členy občanského sdružení ATOS (sdružení bylo již zmiňováno v teoretické části práce). Členové ATOSu byli totiž informováni o výzkumném projektu předkládané diplomové práce, a tak se někteří z nich posléze sami přihlásili a nabídli spolupráci. Pouze jedna osoba byla kontaktována na základě konexí autorky.

Výzkumný vzorek byl vybrán z řad osob s Touretteovým syndromem žijících na území České a Slovenské republiky. Konkrétně se jedná o čtyři Čechy, jednu Češku a jednoho Slováka.

### 5.3 Výzkumná metodika

Metodika šetření byla zvolena tak, aby co nejlépe přispěla k dosažení cíle výzkumu. Záměrem projektu bylo zkoumat vyjádřené názory a pocity subjektu a případně je porovnat s objektivní realitou, bylo-li možné ji zjistit. Konkrétně se šetření zaměřuje na to, jak žák s Touretteovým syndromem v období povinné školní docházky vnímá sám sebe a jak se cítí ve třídním kolektivu.

Mezi použité metody patří polostrukturovaný rozhovor s dotyčným, sociometrické šetření ve třídě a následná obsahová analýza dat získaných z rozhovorů a sociometrie. Ferjenčík (2010, s. 171) považuje rozhovor za nejvhodnější postup pro zjištění informací „o názorech, postojích, záměrech, přáních“ ad. Ve výzkumném projektu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který „*má předem připravený seznam otázek*“, přičemž ale „*způsob a forma odpovědí na tyto otázky zůstává nadále víceméně volná. Respondent si sám může vybrat styl odpovědi*“ (Tamtéž, s. 175).

Některé v rozhovoru použité otázky byly inspirovány aktivitami pro posílení sebepoznání a sebepojetí, jež uvádí Kříž (2005), a poznatky ze sociální psychologie školní třídy podle Hrabala (2002). Rozhovor se zabýval především následujícími otázkami, v tomto znění: 1) Můžeš mi na začátek říci něco o sobě, prosím? (např. kolik ti je let, do jaké chodíš nyní třídy, kolik máš sourozenců, co tě baví a tak dále); 2) Jak hodně tě ve škole obtěžují tiky? 3) Co máš na sobě rád/a? (např. nějaké své vlastnosti; něco, co umíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.); 4) Co bys na sobě naopak změnil/a?

(např. některé své vlastnosti; něco, co neumíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.); 5) Jak se obvykle cítíš, když se musíš rozhodnout? Jde ti rozhodování jednoduše, nebo složitě? 6) V jakých situacích se chováš nebo cítíš sebevědomě (věříš si, jsi si jistý/á sám/sama sebou) + jak často to asi bývá? 7) V jakých situacích se naopak chováš či cítíš nejistě (bojíš se, nevěříš si) + jak často to asi bývá? 8) Jaký/á jsi a jaký/á bys chtěl/a být? 9) Jak jsi spokojený/á sám/sama se sebou? 10) Chceš být raději sám/sama, nebo spíš ve společnosti druhých lidí? 11) Jak se cítíš mezi svými spolužáky ve třídě? 12) Kolik máš ve své třídě kamarádů? (např.: skoro všechny spolužáky / hodně / málo / žádné /...); 13) Jak se k tobě chovají ostatní spolužáci ve třídě? 14) Jak se ti líbí ve třídě ve skupině tvých spolužáků? 15) Připadáš si svými spolužáky ze třídy přijímaný/á, nebo máš pocit, že jsi spíš odstrčený/á?

Další zvolenou metodu představoval sociometrický dotazník vztahů ve třídě B – 4, který je určen „*pro mladší školáky na prvním stupni*“ základní školy a slouží „*k hodnocení vztahů ke spolužákům a atmosféry ve třídě*“. Sestavil ho „*pražský školní psycholog R. Braun*“ v letech 1998 a 2000, přičemž vycházel z australské předlohy (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 512). Podle dotazníku je možné posoudit postavení zkoumaného jedince ve třídě (Tamtéž). Zadání konkrétní verze dotazníku je zařazeno mezi přílohy práce.

Poslední využitou metodou je obsahová analýza získaných dat. Podle Ferjenčíka (2010) je nutné údaje z rozhovorů a dotazníků vhodně roztřídit a zpracovat, abychom našli odpovědi na výzkumné otázky. Hendl (2008) doporučuje nejprve navrhnout kategorizační systém a poté dohledat v získaných datech výskytu jednotlivých kategorií. Je možné zaměřit se i „*na statistickou analýzu získaných četností výskytů jednotlivých obsahových prvků*“ (Tamtéž, s. 131). Realizovaný výzkumný projekt se zabývá zejména předpokládaným výskytem projevů sníženého sebepojetí u žáků s Touretteovým syndromem a potencionální přítomností pocitu vyloučení z třídního kolektivu.

## **5.4 Organizace výzkumného projektu**

Data byla získána především z polostrukturovaných rozhovorů s žáky s Touretteovým syndromem. Doplňující informace vyloučily z výpovědí matek



a z výsledků sociometrického dotazníku. Pro zaznamenání rozhovorů byla zvolena metoda audio-nahrávky, jelikož postup, kdy si tazající „*dělá mnoho zápisů během interview, působí rušivě na klienta a současně tím trpí i plynulost rozhovoru*“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 42).

Čtyři rozhovory s dotyčnými realizovala autorka práce a zbylé dva byly zprostředkovány osobou blízkou dítěti (matkou). V prvním případě to bylo kvůli větší vzdálenosti (jedná se o respondenta ze Slovenska) a ve druhém případě z důvodu značné nekomunikativnosti dotazovaného. Rozhovory byly uskutečněny v prostředí, kde se dotyční cítili bezpečně, konkrétně v domácím prostředí nebo alespoň poblíž místa bydliště.

Vyjádřené názory a pocity žáků byly častokrát doplněny vypravováním maminek. U jednoho respondenta bylo možné porovnat jeho dojmy nejen s výpovědí matky, ale i s objektivní realitou zastoupenou výsledky sociometrického šetření ve třídě (díky svolení ze strany konkrétní školy). Část dobrovolníků s rozdělením sociometrických dotazníků ve třídě nesouhlasila, například kvůli již objektivně prokázanému špatnému postavení dítěte v kolektivu doloženému někdejší šikanou od spolužáků. Další odmítnutí sociometrie bylo zapříčiněno obavami způsobenými pravděpodobně novým kolektivem či negativními zkušenostmi z minulosti. Stalo se také, že možnost zrealizování sociometrického šetření ve třídě žáka s Touretteovým syndromem nepovolilo vedení školy.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

### 6.1 Jednotliví respondenti

Do výzkumného projektu se zapojilo celkem šest jedinců s Touretteovým syndromem. Jak probíhal jejich výběr, popisuje předcházející kapitola. Odpovědi dotyčných na otázky polostrukturovaného rozhovoru byly doplněny i informacemi sdělenými matkami. Podrobný průběh konkrétních rozhovorů byl zaznamenán a je uveden mezi přílohami práce.

#### 6.1.1 Rozhovor č. 1 (chlapec, osm let)

Prvním dobrovolníkem, který se zúčastnil výzkumného projektu diplomové práce, byl osmiletý chlapec navštěvující třetí třídu základní školy. Mezi jeho zájmy patří hraní her, stavění lega aj., hoch dochází také na hodiny juda a rád tráví čas s kamarády. Přiměřeně svému věku sám sebe zatím hodnotí především podle toho, co vlastní (Skorunková, 2011). Líbí se mu jejich nový byt. Do budoucna by si přál lepší mobilní telefon a nejráději by prodloužil prázdniny. Na otázku, jaký by chtěl být, odpověděl, že by chtěl být bohatý, anebo možná být jako hrdinové z pohádek a her. Sám se sebou spokojený je. Posuzuje se zejména podle svých výkonů a známek ve škole<sup>43</sup>, velmi mu na nich záleží, přestože se jeho rodiče snaží, aby vždy věděl, že ho mají rádi nezávisle na jeho známkách. Dítě samo na sebe klade velké požadavky, nerado přiznává chybu a občas se pokouší působit suverénně, i když takové není, jak podotýká jeho matka.

Sebevědomě se respondent cítí ve škole při velmi lehkých úkolech, sám jmenoval příklad jedna plus jedna. Když měl zhodnotit, jak často se tak cítí, vybral si časový údaj: „někdy“. Z rozhovoru vyplynulo, že chlapec si většinou nepřipadá sebejistě. Při odpovědi na otázku, kdy si naopak nevěřil, vzpomínal na první a druhou třídu základní školy a na to, když byl malý a přišel k nim Mikuláš. Míra obtíží při rozhodování u dítěte

---

<sup>43</sup> Doslovná citace z rozhovoru s chlapcem (respondent č. 1, osm let): „Jak jsi spokojený sám se sebou?“ „No, spokojený jsem se sebou. A nejsem třeba spokojený, když dostanu v druhé, teda v třetí třídě trojku. Držel jsem si dosud jedničky a dvojky a teď už mám dvě trojky.“

závisí na konkrétní situaci, některá rozhodování vnímá jako hodně těžká<sup>44</sup>. Z pohledu rodičů se chlapec velmi podceňuje, častokrát dopředu „vzdává boj“, přestože je na mnoho věcí opravdu šikovný.

Dotazovaný subjektivně konstatuje, že ho tikové projevy ve škole příliš netrápí<sup>45</sup>, jelikož tam na ně zapomíná, což se shoduje s vlastností tiků definovanou slovy, že dochází ke „zlepšení při odvedení pozornosti od tiků a při soustředění se na jiný problém“ (Růžička, Jankovic, 2002, s. 169). Tiky se u hoča projevují otevíráním úst, taháním za triko, vytahováním ponožek, potřebou silně zavřít oči a pak je hodně otevřít, dále dlouhým vydechováním. Dotyčný si stěžuje na otravnost svých tikových obtíží. Z následného volného rozhovoru s matkou vyplynulo, že tiky dítěti začaly v pěti letech, jsou spojeny i s obsedantně-kompulzivními projevy a střídají se období zhoršení a zlepšení stavu (srov. Růžička, Jankovic, 2002).

Ve škole je chlapec rád ve společnosti svých kamarádů, ale doma je někdy raději sám, a to z konkrétního důvodu – občas totiž nechce být ve společnosti své mladší sestry. Někdy má pocit, že ho sestra otravuje, a jindy si chce hrát sám, protože bez sestry toho dokáže z lega postavit o hodně více. Ve třídě má hoch poměrně dost kamarádů, líbí se mu zde, cítí se mezi svými spolužáky dobře. Ale pokud by si mohl vybrat, raději by se ve třídě neučil. Spolužáci jsou na dotyčného hodní, kromě jednoho kluka. Tento chlapec na sebe strhává pozornost svým nevhodným chováním k učitelům i ke spolužákům. Hoch nejedná hrubě pouze s respondentem, nýbrž s většinou žáků ve třídě.

Dotazovaný si ve svém třídním kolektivu připadá spíše přijímaný. Matka vidí značný klad v tom, že její syn s některými dětmi chodil už do stejné mateřské školy. Spolužáci jsou na jeho tikové projevy zvyklí a on je mezi nimi oblíbený. Dané tvrzení dokládají i výsledky<sup>46</sup> sociometrických dotazníků rozdaných ve třídě dotyčného. Ani jedno dítě respondenta neoznačilo jako nesympatického, protivného či osamoceneného. Naopak hned čtyři děti ho zařadily mezi žáky, které mají ve třídě nejraději.

---

<sup>44</sup> Doslovná citace z rozhovoru s chlapcem (respondent č. 1, osm let): „Jde ti rozhodování jednoduše, nebo složitě?“ „No, jak které. Když se mám rozhodnout, co chci ke svátku nebo k „narozkám“, je to hodně těžké...“

<sup>45</sup> Doslovná citace z rozhovoru s chlapcem (respondent č. 1, osm let): „Jak hodně tě ve škole obtěžují tiky?“ „Tak ve škole na ně..., já je moc nedělám, protože tam na ně zapomenu. Když mě něco zabaví, tak na ně úplně zapomenu.“

<sup>46</sup> Podrobné výsledky sociometrického šetření jsou zařazeny mezi přílohy práce.

Z následného rozhovoru s matkou vyvstaly další informace o dítěti. Například učení chlapec zvládá bez problémů, přestože je nejmladší ze třídy. V mateřské škole kdysi s rostoucím věkem nebyl spokojený, a tak nastoupil do první třídy bez odkladu povinné školní docházky (na doporučení pedagogicko-psychologické poradny). Ve škole je hoch obvykle plně zaujatý, rád se dozvídá nové věci a má výbornou třídní paní učitelku. Dítě vykazuje určité autistické rysy. Nemá rádo některé materiály, odmítá nosit rukavice. Chlapec má velkou paměť a je nejšťastnější, když ví dopředu, co se bude dělat následující den. Zhoršení tikových obtíží nastává většinou na začátku školního roku, kdy si dítě musí znovu zvykat na školní režim. Při zhoršení tiků hoch nebyl schopen přečíst nahlas souvislý text, musel otvírat ústa a zavírat oči, což četbu znemožňovalo.

#### 6.1.2 Rozhovor č. 2 (chlapec, jedenáct let)

Druhým respondentem byl jedenáctiletý chlapec navštěvující pátou třídu základní školy. Jeho největší zájem představuje sportovní gymnastika, na kterou začal chodit letošní školní rok. Dříve se věnoval akrobacii. Tréninky gymnastiky jsou jediným časem, kdy mizí chlapcovy tikové projevy, objevují se pouze, musí-li hoch čekat a nesportuje. Na otázku, co má na sobě rád, dotazovaný odpověděl, že je nejraději, když se naučí něco nového zejména v gymnastice. Dále vnímá své přednosti v přírodovědném nadání – je nejlepší ve třídě. Matka chlapcovy vlohy shrnuje slovy: „sportovně založený, soutěživý“. Rovněž vidí synovy schopnosti v poznávací oblasti, zejména v okruhu přírodních věd, fyziky, chemie a dalších oborů encyklopedického rázu.

Kdyby dotýčný mohl na sobě něco změnit, přál by si, aby neměl vokální tik, konkrétně se jedná o pohoukávání, a aby mu šla vlastivěda. Na otázku, jaký jsi, chlapec upozornil na skutečnost, že je asi neoblíbený. Cítí, že ho hodně lidí nemá rádo – hlavně ve třídě<sup>47</sup>. Jinak si nevybavil žádné přání být jinačí. Doslova mu to vyhovuje tak, jak to

---

<sup>47</sup> Doslovná citace z rozhovoru s chlapcem (respondent č. 2, jedenáct let): „Jak se cítíš mezi svými spolužáky ve třídě?“ „Tak vím, že mě nemusejí, ale taky vím, že mě někteří mají rádi, no tak... Někteří si o mně taky dřív mysleli, že jsem takový trubka, ale teďka už si to nemyslí. Převážně mě spíš ale ve třídě nemusejí... Hlavně mě štve, že člověk tam třeba něco špatně řekne, něco, co by se nemělo, nebo špatnou odpověď a všichni hnedka na něj řvou ne, ne, ne. Takže člověk se tam v té třídě kolikrát..., v té třídě se někdy vyloženě bojím mluvit. Já dostanu vždycky tu sodu největší...“

je. Se sebou samým je hoch spokojený dost, jak sám konstatuje, akorát ho mrzí, že ve třídě to tak není nebo nevypadá.

Respondent si věří, je si jistý sám sebou především při testu z přírodovědy ve škole nebo při sportování, má-li dělat něco, co už umí. Naopak při zkoušení z anglického jazyka nebo vlastivědy se velmi bojí, připadá si nesebevědomě. Stává se mu, že si najednou nemůže vybavit ani lehká anglická slova, která za jiných okolností běžně zná. Matka dítěte za hlavní příčinu nejistoty považuje stres a celkově časově limitované úkoly – zvláště, je-li důraz na rychlost. Ohledně problematiky rozhodování chlapec říká, že se právě radši hned nerozhodne, lze tedy usuzovat, že hoch není příliš rozhodný.

Ve škole dotazovaný zažívá poměrně silné problémy pravděpodobně také kvůli svým tikovým obtížím. Chlapce nejvíce trápí zvukový tik podobající se vysoce znějícímu zahoukání, které se opakuje. Tik se objevuje nejčastěji při psaní, například při opisování z tabule v hodině českého jazyka a mizí naopak při hodinách tělesné výchovy. Největší nucení pohoukávat hoch pociťuje zejména v situacích, kdy sám ví, že se to nehodí<sup>48</sup>. Další tik představuje potřeba silně vydechnout. V období zhoršeného stavu nebyl žák kvůli tikům schopen číst. S pohybovými tiky chlapec nemívá tolik potíží, objevují se jednou za čas. Dotazovaný jmenoval bouchání hlavou.

Dotyčný je nejraději ve společnosti jednoho nebo dvou lidí. Cítí se příjemně i sám. O samotě často přemýšlí nebo cvičí a někdy se také potřebuje vyhoukat. Ve své třídě vnímá nepříjetí ze strany většiny spolužáků. Občas se bojí ve třídě vyloženě mluvit, protože když něco řekne špatně, ostatní mu to dávají výrazně najevo. Paní učitelka se dítěte nezastane. Ve třídě není chlapec jediným šikanovaným žákem, spolužáci se chovají ošklivě i k jeho kamarádovi. Hoch má zde jen málo kamarádů, konkrétně jmenoval dva. Stěžuje si na krátkodobá přátelství, která spolužáci po sebemenší chybě hned ukončí. Není spokojený také s rozdělením třídy na skupinky, jelikož někteří spolužáci by se s chlapcem klidně kamarádili, ale nečiní tak, protože on nepatří do jejich skupinky a oni vědí, že přátelství s dotyčným by jejich ostatní

---

<sup>48</sup> Doslovná citace z rozhovoru s chlapcem (respondent č. 2, jedenáct let): „...A zákon schválnosti je, že nejvíc mě to nutí vždycky, když vím, že se to nehodí. Vždycky, když vím, že se to nehodí, tak nejvíc to otravuje.“

kamarádi vyhodnotili negativně<sup>49</sup>. Obecně se respondentovi ve třídním kolektivu moc nelíbí, připadá si zde spíše ostrčený.

Hochovi spolužáci si na jeho tik, houkání, už zvykli. Přesto však někteří rádi využijí tiku jako důvodu, aby se mohli dítěti posmívat. Dříve mezi chlapcovy tikové projevy patřilo i dloubání v nose a určití spolužáci mu to s chutí připomínají, přestože dotazovaný už minimálně jeden a půl roku daný tik nemá. Dále si hoch vzpomněl na tik, který v minulosti dělával doma – točil se na křesle a mumlal různá slova, což koresponduje se Sacksem (2009, s. 107), jenž uvádí, že „*tourettici bývají fascinováni vším, co se točí*“. Kdysi se objevovalo nutkání zakopávat nohama o sebe, šáhnout si na zem před tramvají nebo před autem a šlapat si na prsty. Také musíval před spaním silně zadupat nebo se vždy v posteli otočit doprava, doleva, doprava a poté mohl usnout. Chlapec míval těžké bolesti hlavy.

K tikům se pojí i obsedantně-kompulzivní obtíže. Jak chlapec sám uvádí, má většinu dne poskládanou z rituálů (do školy jde každý den úplně stejným způsobem, stejnou trasou přesně na metr). Například si rád s něčím v ruce hraje. Než jde spát, třikrát dupne, počtvrté zavolá „dobrou noc“, třikrát pleskne rukama do dveří a pak je spokojený a usne. Hoch už ani nad svými rituály nepřemýšlí, prostě je dělá, má to zautomatizované. Nejsou pro něj přítěží, spíše naopak.

V kolektivu dětí chodících na gymnastiku se chlapec cítí dobře, říká, že ho tam mají všichni rádi. Trenér se o hochovi vyjádřil slovy: „nikoho tak dobrého jsem neviděl“. Talent dotyčného se shoduje s poznatky Sackse (2009, s. 100), který hovoří o neobyčejné rychlosti a přesnosti pohybů osob s Touretteovým syndromem, „*v tomto smyslu je tourettikův nervový systém mnohem dokonalejší (jakkoli to vede k kvapeným a zbrklým reakcím)*“. Zájem o sport může být zčásti také zapříčiněn potřebou vybití přebytečné množství energie a dát průchod silným motorickým projevům (Tamtéž).

Matka konstatuje, že syn je velmi citlivý, vnímavý a chápavý, někdy až překvapivě dospěle uvažující. Všechny změny nebo jen mluvení o nich silně a sensitivně prožívá. Svě tiky se dítě snaží na veřejnosti moc nedělat, raději volí jízdu autem než autobusem.

---

<sup>49</sup> Doslovná citace z rozhovoru s chlapcem (respondent č. 2, jedenáct let): „Oni tam mají, oni jsou tam různě kluci, že tam dělají partičky, že člověk třeba by byl „kámoš“, ale nebude „kámošem“ za tu cenu, že ostatní si ho „znenávidějí“... A takové, to mě taky štve, že prostě člověk něco udělá, a oni hnedka řeknou, tak „neka“. To mě hrozně štve.“

### 6.1.3 Rozhovor č. 3 (dívka, jedenáct let)

Jedinou zástupkyní ženského pohlaví ve výzkumném projektu byla jedenáctiletá dívka. Daný poměr mezi pohlavími je pravděpodobně zapříčiněn tím, že onemocnění Touretteovým syndromem postihuje více chlapce (Růžička, Malá, Fiala, 2003). Dotyčná jako svůj koníček uvedla tanec, chodí na tréninky dvakrát týdně. Oceňuje na sobě svoji schopnost rychle se skamarádit a bez problémů jít do nové společnosti, líbí se jí, jak tancuje. Naopak na sobě nemá ráda výbušnou povahu, tendenci rychle se rozplakat a náladovost – konkrétně střídání extrémních emocí (v jedné chvíli výrazně pozitivní rozpoložení a v druhém momentě protivná nálada). Kolísání emocí a jejich intenzity je v daném věku přirozené, jak poznamenává Skorunková (2011). Dívka by si přála být hezčí a hubenější. Svoji spokojenost se sebou samou vyjádřila slovy: „docela jo“ a hovořila o tom, jak si dlouho vyčítá a mrzí ji, když zbrkle někomu řekne něco nevhodného<sup>50</sup>.

Respondentka se cítí sebevědomě, když na tancování, jak zde bývá zvykem, jde doprostřed a tancuje sama volným stylem. Při tancování dívku tiky netrápí, objevují se pouze před vystoupením, než začne hrát hudba<sup>51</sup>. Nejisté emoce dotyčná prožívá, zapomene-li si sešit například do hodiny matematiky, jelikož paní učitelka na matematiku je velmi přísná. Zda zažívá více situací, kdy si věří, nebo kdy si nevěří, zhodnotit nedokáže, je to různé.

Z vyprávění i z pozorování vyplynulo, že dívčiny tikové obtíže jsou kupříkladu mrkání, grimasy v obličeji (usmívání se), pokašlávání, posmrkávání a dávání očí v sloup. Mezi obsedantně-kompulzivní projevy u dotazované patří různé představy, které vnímá jako velice otravné. Například si dívka musí v hlavě představovat obrazec podobný hodinám a občas před usnutím bývá nucena sledovat ve své mysli houpající se houpačku, kterou se nejednou pokouší zastavit, někdy úspěšně, jindy neúspěšně. Dříve měla problémy s usínáním a silné bolesti hlavy pravděpodobně způsobené častým mrkáním.

---

<sup>50</sup> Doslovná citace z rozhovoru s dívkou (respondentka č. 3, jedenáct let): „Jak jsi spokojená sama se sebou?“ „Hm... Jo, docela jo. Ale... Někdy, když třeba něco řeknu a moc nad tím nepřemýšlím, tak potom toho lituji, třeba měsíc. „Furt“ říkám, „ježiš maria“, já jsem blbá, proč jsem to říkala. A strašně dlouho potom nad tím přemýšlím...“

<sup>51</sup> Sacks (2009) poznamenává, že tikové projevy častokrát mizí, když se jedinec nechá strhnout rytmickou hudbou.

Tiky začaly v mateřské škole posmrkáváním a pokašláváním. Ke zhoršení tikových obtíží došlo při nástupu do školy, příčinou mohlo být též časté křičení paní učitelky ze základní školy. V té době dívka mimo jiné vydávala pískavé zvuky a musela si natahovat dlouhé rukávy a pak je zase sklepávat. V současnosti už ani jeden z obou dvou zmíněných tiků dotyčnou netrápí. Tiky se zhoršují při stresu, jak poznamenávají i Růžička, Jankovic, (2002), zejména na konci prázdnin a Vánoc, kdy se blíží nástup do školy a hrozí neplánované zkoušení. V nynější třídě (tj. první ročník osmiletého gymnázia, tedy šestá třída základní školy) své tikové projevy respondentka nepovažuje za obtěžující. Spolužáci ji berou, jako kdyby je neměla, jak sama konstatuje. Oproti tomu na předešlé škole pro ni tiky znamenaly značnou přítěž, spolužáci se dívce za její projevy smáli<sup>52</sup>.

Dotazovaná se cítí lépe ve společnosti, nežli sama. Ovšem pokládá za podstatné, jací lidé míněnou společnost tvoří. Je pro ni důležité, aby dané lidi znala a věděla, že ji mají rádi, důvěřují jí a berou ji jako kamarádku. Podle jejího názoru dívčina třída jako celek spolu vychází dobře, kdyby se někomu něco stalo, tak by ho pravděpodobně ostatní „podrželi“. Ona sama se přátelí skoro se všemi děvčaty ve třídě, akorát obecně holky a kluci se zatím spolu příliš nebaví. Většina spolužáků se k dotyčné chová dobře. Ve své nové třídě se cítí svými spolužáky spíše přijímaná.

Postavení dívky ve třídě je možná ovlivněno také tím, že pozornost dětí se zčásti zaměřuje na problematické chování jiných spolužáků. Do třídy chodí žák se zdravotním znevýhodněním, které způsobuje, že chlapcovy projevy jsou pomalejší. Z následného volného rozhovoru vyplynula rovněž informace o spolužačce, jež svým nepřátelským chováním ostatní děti pohoršuje.

#### 6.1.4 Rozhovor č. 4 (chlapec, třináct let)

Dalším respondentem byl třináctiletý chlapec. K jeho zálibám patří především hudba a sport. Konkrétně hoch hraje na klarinet, je členem florbalového týmu, rád se chodí potápět, zahraje si airsoft, sleduje hokejová utkání, navštěvuje oddíl skautů

---

<sup>52</sup> Doslovná citace z rozhovoru s dívkou (respondentka č. 3, jedenáct let): „Jak hodně tě ve škole obtěžují tiky?“ „No, na škole, co jsem byla před tím, se mně za ně smáli... A docela mi byly dost přítěží. Ale teďka... teďka mě prostě berou, úplně jak kdybych je neměla.“



a zvažuje možnost začít boxovat. Ze svých vlastností a schopností si nejvíce váží toho, že má smysl pro humor, umí dobře hrát na klarinet a chytat v bráně při florbalu.

Svých předností si je chlapec vědom, je se svými schopnostmi spokojen, zmiňuje své hudební a sportovní nadání. Jednou by se rád stal florbalistou. Pokud by mohl na sobě něco změnit, rád by se zbavil svých tikových projevů. Není spokojený s tím, že nedokáže své tiky ovládnout<sup>53</sup>, dané potíže popisuje jako velmi otravné.

Dotyčný se cítí sebevědomě při překonání strachu v nebezpečných pohybových aktivitách, dokládá to svými zážitky z lyžařského kurzu a z dovolené na chalupě<sup>54</sup>. Naopak nejistě si hoch připadá ve škole při zkoušení a při písemných pracích, zejména na začátku, než se rozepíše. Připodobňuje to k situaci na florbalu – každý brankář se musí nejprve „rozchytat“, a ke hraní na klarinet, kdy si hudebník musí před vystoupením nejdříve do nástroje fouknout, aby se více uklidnil. Poměr mezi nejistými činnostmi a mezi případy, ve kterých se chlapec chová či cítí sebevědomě, je vyrovnaný. Oproti tomu nesnáze ve chvílích, kdy je nutné se rozhodnout, jednoznačně převládají, hoch konstatuje, že mu rozhodování jde těžce.

Z tikových a obsedantně-kompulzivních projevů dotazovaného trápí jeho potřeba zavírat dveře, všechno kontrolovat, srovnávat (např. bránu či věci na lavici), často se otáčet a rozhlížet, také se vyskytují i pohyby rukama, nohama, hoch musí dodržovat svůj přesný systém při zhasínání, zamykání atd., své obtíže vnímá jako velmi nepříjemné. Dotyčný užívá medikaci, ale subjektivně po ní žádné zlepšení nepozoruje. Ve třídě situaci zhoršují spolužáci, kteří kupříkladu vrazí do chlapcovy lavice, a on musí začít srovnávat vše od začátku, což nesnáší. Tiky ho ruší i při učení, někdy se nemůže soustředit na čtení, ztrácí se v textu, stejně tak i při hraní na klarinet z not. Při florbalovém zápase tikové potíže odeznívají, je-li míček blízko brány a hoch se plně soustředí (srov. Růžička, Jankovic, 2002).

Pouze ve třídě respondent preferuje možnost být sám, tzn. nikoliv ve společnosti spolužáků. Rozhoduje se podle toho, jací lidé v konkrétní skupině jsou. Na druhou

---

<sup>53</sup> Jednou ze základních vlastností tiků je jejich částečná potlačitelnost vůlí. „Při delším zadržování tiků však vnitřní napětí zesílí natolik, že tiky nelze již děle potlačovat a dochází k intenzivnímu vybíjení nashromážděných tikových projevů (tzv. *remund fenomén*)“ (Fiala, 2011, s. 18).

<sup>54</sup> Doslovná citace z rozhovoru s chlapcem (respondent č. 4, třináct let): „V jakých situacích se chováš nebo cítíš sebevědomě (věříš si, jsi si jistý sám sebou) + jak často to asi bývá?“ „No tak třeba na „lyžáku“..., teďka jsme byli na „lyžáku“ a tam jsem řešil takový hodně velký skokánek, no, nakonec jsem ho sjel.“ „A byl sis jistý?“ „Byl jsem si jistý. A ještě k tomu, my máme třeba na chatě takový provaz a my vždycky vylezeme na strom a z větví se houpáme dolů. A že to je, mami, rychlé? No tak vždycky se s kamarádem tam z různých nebezpečných míst houpáme schválně – jako zábava a tak...“

stranu dětí z ostatních tříd dotyčný zná skoro všechny a je s nimi rád. Mnoho kamarádů má i z mimoškolních aktivit. Ve své třídě se cítí špatně, moc se mu tam nelíbí, kamarádí se jen s pár spolužáky, vnímá se jako nepřijímaný, ostrčený. Dotazovaný se zde setkal se šikanou, hovoří například o posmívání a naschválech, které nesouvisí pouze s jeho tikovými projevy, ale souvisí i s jeho výbornými studijními výsledky a sportovními úspěchy<sup>55</sup>. Na základní škole chlapec problémy v kolektivu neměl, přestože se mu tiky už projevíly, zpočátku se jednalo o posmrkávání a hlavně pokašlávání.

Z následného volného rozhovoru s dotyčným a s jeho matkou vyplynulo, že v chlapcově třídě se sešlo výrazné procento agresivních jedinců, kteří si svoji zlost vybíjí na ostatních, šikanováno je více žáků. Třidu navštívila paní psychologka, škola se situaci snaží řešit. Nyní se chování spolužáků snad trochu zlepšuje, pravděpodobně díky postupující pubertě. Hoch chodí do druhého ročníku osmiletého gymnázia, tedy do sedmého ročníku základní školy.

#### 6.1.5 Rozhovor č. 5 (chlapec, čtrnáct let)

Čtrnáctiletý hoch, jenž byl ochoten zapojit se do výzkumného šetření, žije na Slovensku, a tak interview s ním bylo zprostředkované. Chlapec rád tráví čas buď to se svými kamarády, nebo na počítači. V době, kdy se dotyčný účastnil běžné výuky ve třídě, byly jeho tikové obtíže nesnesitelné, jak sám poznamenává. Při individuální výuce v kabinetě se tiky značně zmírňovaly<sup>56</sup>. V současné době se chlapcovy tikové potíže zlepšily. Povinnou školní docházku nyní absoluuje zčásti formou domácího vzdělávání, zčásti formou individuální výuky v kabinetě a zčásti se pozvolna začíná připojovat k výuce s ostatními spolužáky v běžné třídě. Respondent chodí do osmého ročníku základní školy.

Hoch si na sobě cení toho, že umí pracovat s počítači. Na otázku, co by na sobě změnil, neodpověděl. Ovšem později říká, že by chtěl umět ovládnout svoji nervozitu,

---

<sup>55</sup> Doslovná citace z rozhovoru s chlapcem (respondent č. 4, třináct let): „Jak se k tobě chovají ostatní spolužáci ve třídě?“ „No, naschvály, smějí se a podobně.“ „A smějí se za ty tiky, nebo tak prostě...?“ „No tak za tiky, občas i třeba za..., jako že se dobře učím a podobně. Prostě člověk by řekl, že závidí. Třeba při tělocviku, ti, co hrají jenom počítačové hry, záleží jim jenom na tom, jo, trápí ty ostatní, tak třeba, i když jim „tělák“ nejde, nejde jim učení, tak prostě se smějí.“

<sup>56</sup> Doslovná citace z rozhovoru s chlapcem (respondent č. 5, čtrnáct let): „Jak hodně tě během docházky na základní školu trápily tiky?“ „Počas dochádzky do bežnej triedy to kedysi bolo neznesiteľné, ale v kabinete skoro vôbec.“

protože s tím často mívá problém. Míru své spokojenosti se sebou samým vyjádřil slovy: „nie veľmi“, hoch tedy se sebou spokojený příliš není.

Dotazovaný v otázce rozhodování se není vyhraněný. Problém s rozhodováním je podmíněný konkrétní situací. Sebevědomě se chlapec cítí při práci s počítači. Případ, kdy se naopak cítí či chová nejistě, hoch nevedl.

Respondent preferuje trávení času se svými kamarády, upřednostňuje ho před možností být sám či ve společnosti druhých lidí obecně. Mezi svými spolužáky dříve žádného dobrého kamaráda neměl, přátelil se jen s jedním a ten chlapce někdy využíval. Ovšem v současnosti hoch našel mnoho dobrých kamarádů<sup>57</sup>.

Kdysi se dotyčný ve své třídě cítil špatně, nelíbilo se mu tam, ale nyní je mu v kolektivu spolužáků naopak velmi dobře, říká, že už se skamarádili. Ke změně přispěly dva roky, kdy se hoch vzdělával pouze individuálně, a nová třídní paní učitelka, která ostatním dětem pečlivě a vhodně vysvětlila problematiku Touretteova syndromu. K podobnému úsudku dospěl i zahraniční výzkum. Konkrétně jde o zjištění, že s větší informovaností spolužáků o Touretteově syndromu se zlepšují jejich postoje k lidem s tímto onemocněním (Nussey, Pistrang, Murphy, 2012). Maminka chlapce podotýká, že v minulosti dotazovaný pocítil na vlastní kůži posměch spojený s napodobováním tiků a šikanování od starších žáků.

Hoch sám o současném stavu podotýká, že spolužákům tiky nevadí a jsou velmi tolerantní. Připadá si svými spolužáky ze třídy přijímaný.

#### 6.1.6 Rozhovor č. 6 (chlapec, devatenáct let)

Posledním, tedy šestým, dobrovolníkem, který se zúčastnil výzkumného projektu, byl devatenáctiletý středoškolák. Polostrukturovaný rozhovor proběhl ve zprostředkované formě přes matku dotyčného. Podle výpovědí matky (jež se shodují i s odpověďmi dotazovaného) hoch s druhými lidmi příliš nekomunikuje.

Vzhledem k tomu, že respondent navštěvuje již střední školu, odpověděl na některé otázky zpětně, tedy podle toho, jak se cítil mezi spolužáky na základní škole. Během povinné školní docházky ho tikové projevy dosti obtěžovaly, několik let užíval

---

<sup>57</sup> Doslovná citace z rozhovoru s chlapcem (respondent č. 5, čtrnáct let): „Dávnejšie som nemal žiadnych kamarátov len jedného, ale s ním mi nebolo dobre a niekedy ma využíval, ale keď sme sa presťahovali do mesta, našiel som si veľa dobrých kamarátov.“

medikaci<sup>58</sup>. Jako své zájmy mladík uvedl činnosti na počítači a čtení knih. Za přednosti považuje své znalosti v oblasti počítačů a své hudební nadání, konkrétně zpěv a hru na tubu.

Dotazovaný se necítí být ani výrazně rozhodnou osobou, ani výrazně nerozhodnou osobou, jeho schopnost rozhodnout se závisí na situaci. Jistý si sám sebou bývá ve všech činnostech, co ovládá, zejména při hodinách informační a komunikační technologie. Naopak nejistě se cítí v nových, pro něj neznámých, situacích, kdy dělá věci poprvé v životě<sup>59</sup>.

Na otázku, co by na sobě hoch změnil, neodpověděl nic. Jeho postoj k němu samému ukazují i další odpovědi, ve kterých říká, že by chtěl být takový, jaký je, doslova „stejný“, a že je sám se sebou spokojený na sto procent. O možnosti absence sebekritičnosti u lidí s Touretteovým syndromem hovoří i Růžička, Jankovic, (2002).

Chlapec je raději sám než ve společnosti druhých lidí, na což upozorňuje i jeho matka a podotýká, že hoch se svých spolužáků stranil<sup>60</sup>. Spolužáci s ním chtěli komunikovat, ale on o to nestál. Ve své třídě na základní škole měl kamarádů jen pomálu. Spolužáci se k dotyčnému chovali hrozně a později se mu vyhýbali, vysvětluje maminka. Respondentovi se ve třídním kolektivu nelíbilo. Případal si spíše odstrčený.

## 6.2 Vyhodnocení otázek

Tabulka 3: Souhrn odpovědí

Otázky	Resp. č. 1	Resp. č. 2	Resp. č. 3	Resp. č. 4	Resp. č. 5	Resp. č. 6
<b>Pohlaví</b>	chlapec	chlapec	dívka	chlapec	chlapec	chlapec
<b>Věk</b>	8 let	11 let	11 let	13 let	14 let	19 let
<b>Třída ZŠ<sup>61</sup></b>	3. třída	5. třída	6. třída	7. třída	8. třída	SŠ <sup>62</sup>

<sup>58</sup> Doslovná citace z rozhovoru s chlapcem (respondent č. 6, devatenáct let): „Jak hodně tě během docházky na základní školu trápily tiky?“ „Celkem hodně, několik let jsem na to bral léky.“

<sup>59</sup> Doslovná citace z rozhovoru s chlapcem (respondent č. 6, devatenáct let): „V jakých situacích se naopak chováš či cítíš nejistě (bojíš se, nevěříš si) + jak často to asi bývá?“ „Při všem, co jsem nikdy v životě nedělal.“

<sup>60</sup> Podobnou situaci zmiňuje i Sacks (2009, s. 91) ve svém vyprávění o chirurgovi s Touretteovým syndromem, který se určité období svého života také raději držel dál od ostatních. „*Být sám a sám chodit na dlouhé výlety mu vyhovovalo. Cítil se nezávislý a soběstačný*“.

<sup>61</sup> Kolonka s nadpisem „Třída ZŠ“ ukazuje, do jaké třídy základní školy dotyčný chodí, nebo by chodil, kdyby navštěvoval daný typ školy.

<b>Zájmy</b>	hry, judo, kamarádi	sportovní gymnastika, přírodní vědy	tanec	florbal, klarinet, skaut ad. sporty	počítač, kamarádi	počítač, knihy
<b>Tikové obtíže ve škole</b>	střídavé, nyní slabší	silné	střední	silné	kdysi silné	silné
<b>Co má na sobě rád/ráda?</b>	chlapec se zatím hodnotí dle toho, co vlastní	studijní a pohybové nadání (sport. gymnastika)	taneční schopnosti, společenská a kamarádská povaha	smysl pro humor, sportovní a hudební nadání	schopnost pracovat s počítači	znalosti v oblasti počítačů, hudební nadání
<b>Co by na sobě změnil/a?</b>	hmotné věci, prodloužení prázdnin	nemít zvukový tik, umět vlastivědu	nebýt náladová, výbušná	nemít tiky	/bez odpovědi/	nic
<b>Jak mu/jí jde rozhodování?</b>	různě (spíš složitě)	složitě	jednoduše	složitě	různě	různě
<b>Kdy je sebevědomý /á?</b>	při lehkém úkolu ve škole	při testu z přírodovědy a v gymnastice	při tancování	po překonání strachu, v nebezpečí	při práci s počítači	ve všem, co ovládá, při hodině ICT <sup>63</sup>
<b>Kdy je nejistý/á?</b>	byl nejistý, když byl mladší – ve škole a na Mikuláše	při zkoušení z Aj <sup>64</sup> , vlastivědy	když si zapomene sešit na matematiku	při zkoušení, písemkách – zvláště zpočátku	/bez odpovědi/	při všem, co nikdy v životě nedělal
<b>Jak často si je jistý/á sám/sama sebou?</b>	někdy	/bez odpovědi/	to se nedá říct, jak kdy	vyrovnaně	/bez odpovědi/	/bez odpovědi/
<b>Jaký/á je a jaký/á by chtěl/a být</b>	chtěl by být bohatý a možná hrdinou z pohádky	vyhovuje mu to tak, jak to je; akorát ve třídě si připadá neoblíbený	chtěla by být hezčí a hubenější	je hudebně a sportovně nadaný; chtěl by být florbalistou	chtěl by umět ovládnout nervozitu	stejný
<b>Jak je spokojený/á sám/sama se sebou?</b>	se sebou spokojený je; ale není spokojený se špatnými známkami	se sebou je spokojený dost; ale mrzí ho, že ve třídě to tak nevypadá	se sebou je spokojená docela, ale dlouho si vyčítá neuvážená slova	se sebou spokojený je; ale není spokojený, nedokáže-li ovládnout své tiky	se sebou není příliš spokojený	se sebou je spokojený na sto procent
<b>Preferuje společnost, nebo být sám/sama?</b>	kamarády ve škole ano; sestru doma ne vždy	společnost 1 až 2 lidí, rád je i sám	společnost, kde ji mají rádi	společnost přátel; ve třídě je raději sám	společnost kamarádů	preferuje být sám

<sup>62</sup> Respondent č. 6 na některé otázky odpovídal zpětně – podle toho, jak se cítil na základní škole.

<sup>63</sup> ICT je zkrácený název předmětu: Informační a komunikační technologie.

<sup>64</sup> Aj je zkrácený název předmětu: Anglický jazyk.

<b>Jak se cítí mezi spolužáky?</b>	dobře	špatně (cítí se nepřijíman)	dobře	špatně	dříve špatně, nyní velmi dobře	/bez odpovědi/
<b>Kolik má ve třídě kamarádů?</b>	hodně (docela dost)	málo (asi dva)	skoro všechna děvčata	málo	dříve jen 1 (nedobrého), nyní hodně	málo
<b>Jak se k němu/k ní chovají spolužáci?</b>	většina dobře (ale 1 hoch se chová hrubě ke všem)	posměch, nadávky, šikana	většina dobře	naschvály, posměch (nejen za tiky, ale i za dobré známky), šikana	dříve posměch, napodobování, šikana; nyní značná tolerance	matka odpovídá: špatně, později se mu vyhýbali
<b>Jak se mu/jí líbí mezi spolužáky?</b>	líbí	spíš nelíbí	líbí	spíš nelíbí	dříve nelíbilo, nyní už se skamarádili	nelíbilo
<b>Jak si ve třídě připadá?</b>	přijímaný	tak napůl, spíš odstrčen	přijímaná	odstrčený	přijímaný	odstrčený

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

## 6.3 Interpretace a diskuze výsledků

### 6.3.1 Hypotéza č. 1

Nyní je možné zhodnotit předem formulované hypotézy. První domněnka předpokládala, že „má-li žák Touretteův syndrom, lze u něho sledovat projevy sníženého sebepojetí“. Příznaky sníženého sebepojetí byly definovány jako častěji prožívaný pocit strachu, malá sebedůvěra, problematické rozhodování, podceňování se, nejistota a pocit neatraktivnosti vlastní osoby.

Dobrovolník č. 1 (tj. chlapec, osm let) se z pohledu rodičů velmi podceňuje a nevěří si. Z jeho odpovědí je zřejmé, že si výrazně zakládá na svých známkách a těžko snáší neúspěchy. Některá rozhodování jsou pro něj složitá, jak sám připouští. Sebevědomě se cítí jen někdy. Projevy sníženého sebepojetí tedy u něho lze jasně vysledovat.

Dotazovaný č. 2 (tj. chlapec, jedenáct let) si pravděpodobně plně uvědomuje svoji vlastní hodnotu, své přednosti i své nedostatky. Silné pocity strachu zažívá v činnostech, pro které nemá výrazné nadání. Na druhou stranu při aktivitách, k nimž

má vlohy, se cítí sebevědomě. Výpovědi chlapce nenasvědčují tomu, že by se často podceňoval. Hoch vnímá jistou míru neatraktivnosti své osoby, ovšem ne všeobecně – pouze ve třídě, kde se jeho mínění zakládá na objektivní skutečnosti. Oproti tomu na trénincích gymnastiky pozoruje přijetí od všech ostatních. Jediným projevem sníženého sebepojetí by tedy mohlo být problematické rozhodování, které dotyčný zmiňuje.

U respondentky č. 3 (tj. dívka, jedenáct let) nelze posoudit, zda zažívá častěji pocit strachu a nejistoty, ovšem jistý náznak sníženého sebepojetí z rozhovoru s ní vyplynul. Dívka se rozhodně nepovažuje za atraktivní, zejména v oblasti svého vzhledu. Často si poměrně dlouho vyčítá to, co řekla špatně. Balašítková, Blatný, Kohoutek (2004) uvádějí, že u lidí s vysokou mírou jasnosti jejich sebepojetí<sup>65</sup> se sebeobviňování spíše nevyskytuje. Můžeme tedy usuzovat, že dívka vykazuje projevy sníženého sebepojetí.

Dobrovolník č. 4 (tj. chlapec, třináct let) konstatuje, že se složitě rozhoduje, což by mohlo být považováno za příznak sníženého sebepojetí. Také se u něho objevují známky nervozity, zejména na začátku písemné práce ve škole. Mírné projevy sníženého sebepojetí lze tudíž u chlapce vyzorovat.

Dotazovaný č. 5 (tj. chlapec, čtrnáct let) uznává, že není sám se sebou příliš spokojený. Nejvíce ho trápí častá nervozita, kterou neumí ovládnout. Určité míře nejistoty by nasvědčovaly otázky, jež ponechal bez odpovědi. Je tedy možné uvažovat o známkách sníženého sebepojetí.

Respondent č. 6 (tj. chlapec, devatenáct let) by na sobě nerad něco měnil, přál by si zůstat stejný. Odpovídá, že je spokojený sám se sebou na sto procent. Nejistě se cítí, když dělá něco poprvé v životě. Ve zmíněných odpovědích se nevyskytují projevy sníženého sebepojetí. Jedinou možností, která by mohla poukazovat na snížené sebepojetí, je skutečnost, že dotyčný rád volí sociální izolaci. Ovšem hoch může být raději sám i z jiných důvodů, než je sebepodceňování. Podle odpovědí dotazovaného lze uvažovat spíše o zvýšeném sebepojetí. Je rovněž možné, že dotyčnému schází sebekritičnost, což se může u lidí s Touretteovým syndromem stát (Růžička, Jankovic, 2002).

---

<sup>65</sup> „Jasnost sebepojetí vyjadřuje míru, do jaké jsou obsahy sebepojetí jasné a přesvědčivě definovány, jak jsou vnitřně konzistentní a časově stabilní“ (Campbell a kol., Blatný In Balašítková, Blatný, Kohoutek, 2004, s. 411).

Výrazný rozdíl mezi sebepojetím posledního respondenta a ostatních dotazovaných by mohl být způsoben například odlišným věkem chlapce. Těžko odhadovat, zda měl hoch stejné sebepojetí i v období povinné školní docházky. Balaštíková, Blatný, Kohoutek (2004) považují formování stabilního sebepojetí za vývojový úkol všech adolescentů. Lze se tedy domnívat, že devatenáctiletý hoch tento úkol již zdárně zvládl.

Hypotéza č. 1 ve znění: „Má-li žák Touretteův syndrom, lze u něho sledovat projevy sníženého sebepojetí“ byla potvrzena u většiny zkoumaných případů, přičemž u některých respondentů šlo pouze o velmi mírné projevy. Vzhledem k tomu, že jeden dotazovaný naopak vykazoval spíše známky zvýšeného sebepojetí, není možné hypotézu jednoznačně potvrdit.

Ferjenčík (2010) ovšem podotýká, že teorii vyvozenou indukci nemůžeme nikdy stoprocentně potvrdit a vyloučit její chybnost.

### 6.3.2 Hypotéza č. 2

Druhá hypotéza byla formulována následovně: „Má-li žák Touretteův syndrom, zažívá pocit vyloučení z třídního kolektivu“, přičemž pocit vyloučení z třídního kolektivu označoval stav, kdy se žák cítí nepřijatý či odstrčený svými spolužáky.

Vyhodnocení hypotézy č. 2 je poměrně jednoduché, jelikož poslední otázka polostrukturovaného rozhovoru se ptala přímo na pocit vyloučení z třídního kolektivu. Respondent č. 2 (jedenáctiletý chlapec), respondent č. 4 (třináctiletý chlapec) a respondent č. 6 (devatenáctiletý let chlapec) se cítí spíše odstrčený svými spolužáky.

Oproti tomu zbylí tři dotazovaní si připadají přijímaní svým třídním kolektivem. Konkrétně se jedná o respondenta č. 1 (osmiletého chlapce), respondentku č. 3 (jedenáctiletou dívku) a respondenta č. 5 (čtrnáctiletého chlapce). Polovina dotazovaných tedy nezažívá pocit vyloučení z třídního kolektivu.

Ovšem respondentka č. 3 (jedenáctiletá dívka) a respondent č. 5 (čtrnáctiletý chlapec) byli terčem posměchů od svých spolužáků už dříve, tudíž pocit vyloučení z třídního kolektivu zažili v minulosti. Jediný dotazovaný č. 1 (osmiletý chlapec) se pravděpodobně nikdy necítil odstrčený čili nepřijímaný svými spolužáky (nejspíše ani v mateřské škole).



Hypotéza č. 2 ve znění: „Má-li žák Touretteův syndrom, zažívá pocit vyloučení z třídního kolektivu“ byla vyvrácena, a to polovinou zkoumaných případů (tj. tři). Pokud by byla hypotéza přeformulována a zahrnovala by i variantu vyloučení v minulosti – zněla by tedy: „Má-li žák Touretteův syndrom, zažil pocit vyloučení z třídního kolektivu“, byla by potvrzena všemi respondenty kromě jednoho.

### 6.3.3 Vzájemné souvislosti

Ve výsledcích z polostrukturovaných rozhovorů lze nalézt různorodé vzájemné souvislosti. Je možné porovnat jednotlivé respondenty a jejich odpovědi a hledat případná vysvětlení v odborné literatuře.

Jedním z hledisek, podle kterých se dají posuzovat výpovědi dotazovaných, je věk konkrétních dobrovolníků. Zaměříme-li se na oblast sebepojetí jedince, jsou zřejmé dvě výrazné odlišnosti. Mezi odpověďmi všech ostatních nápadně vynikají sdělení nejmladšího a nejstaršího respondenta. Pro osmiletého chlapce hrály velmi významnou úlohu hmotné věci. V raném školním věku (tj. od šesti do devíti let) si totiž děti „*víc všímají viditelných znaků*“ a jejich vnímání sebe je silně ovlivněno aktuálními zážitky (Vágnerová, 2012, s. 361-362). V době rozhovoru chlapec intenzivně prožíval své rozhodování, jaký dárek si přeje k svátku. A do jeho nedávných vzpomínek rovněž patřilo stěhování a zabydlování se v novém bytě. Není tedy divu, že hoch hovořil především o možnosti mít lepší mobilní telefon, o nových knihovničkách, o knihách, o bytě obecně atd. (plné znění rozhovoru viz Příloha B).

Jasně vyhraněné odpovědi nejstaršího chlapce na sebe také strhávají pozornost. Devatenáctiletý hoch by na sobě nechtěl nic měnit, rád by zůstal stejným, je sám se sebou spokojený na sto procent a preferuje být sám. Je očividné, že dotyčný se soustředí na svoji vlastní osobnost, to je v období adolescence běžné; oproti tomu „*mladší děti víc zajímá okolní svět*“ (Vágnerová, 2012, s. 452), což je taktéž dobře vidět z výpovědi nejmladšího chlapce. Pro dospívající už rovněž „*není tak důležité, zda patří k nějaké partě*“ (Tamtéž, s. 431), to by mohlo vysvětlovat, proč je hoch raději sám.

Vágnerová (2012) nastiňuje i charakteristiky specifické pro střední školní věk (tj. od devíti do jedenácti až dvanácti let) a pro starší školní věk (tj. období druhého stupně základní školy až po ukončení povinné školní docházky). Zvláštnosti tohoto

věku lze vysledovat v odpovědích zbylých čtyř dobrovolníků. Například děti středního školního věku vnímají samy sebe podle toho, co dokážou. Schopnosti a výkony silně ovlivňují sebepojetí všech dětí ve školním věku. Je tedy přirozené, že pro většinu dotazovaných představují jejich znalosti a dovednosti jednu z nejdůležitějších charakteristik.

Žáci středního školního věku již také „berou v úvahu svoje přednosti i nedostatky“ a rozpoznají, v čem se odlišují od ostatních lidí (Vágnerová, 2012, s. 362), oboje je možné zpozorovat ve výpovědích dětí starších devíti let<sup>66</sup>.

Nyní se můžeme podívat na odpovědi jediné zástupkyně ženského pohlaví, totiž jedenáctileté dívky. Respondentka na rozdíl od chlapců jednoznačně uvádí svoje povahové rysy. Někdy je vnímá jako pozitiva (společenská a kamarádská povaha), jindy jako negativa (výbušnost, náladovost, tendence se rozplakat aj.). Přičemž jmenovaná negativa jsou zcela přiměřená jejímu věku, totiž období dospívání, kdy se objevuje kolísání nálad, zvýšená intenzita emocí a přecitlivělost (Skorunková, 2011). Dívka kritičtěji posuzuje samu sebe (Vágnerová, 2012) zejména v oblasti vzhledu.

Dalším důležitým tématem je postavení jedince ve třídním kolektivu. Z výpovědí respondentů lze usuzovat, že jejich začlenění do kolektivu záviselo na více faktorech. Dotazovaní hovořili o vlivu třídních učitelů, složení kolektivu, míře tíkových obtíží, o věku spolužáků, o nástupu prvotních příznaků. Mezi charakteristiky dítěte se znevýhodněním, které ovlivňují úspěšnost začlenění dítěte do kolektivu, Vágnerová (2004) ještě přidává osobnostní vlastnosti dítěte.

Pro navazování kamarádských vztahů ve třídě je zapotřebí mít určité předpoklady. Například „*introverze je častou osobnostní příčinou nedobrovolné a bolestivé izolace*“ (Hrabal, 2002, s. 74). Vysoká míra společenské povahy a komunikativnosti byla rozpoznána na základě odpovědí dotazovaných, pozorování a výpovědí matek především u respondenta č. 1 (chlapec, osm let), respondentky č. 3 (dívka, jedenáct let) a respondenta č. 4 (chlapec, třináct let). Přesto je však zřejmé, že přijetí jedince mezi spolužáky nezávisí pouze na něm samotném, ale i na složení konkrétního kolektivu, což dokládá případ třináctiletého chlapce. Dotyčný na prvním stupni základní školy

---

<sup>66</sup> Je to zřejmé např. z rozhovoru s chlapcem, jedenáct let, a jeho matkou: Maminka: „A v čem si třeba myslíš, že jsi dobrý?“ Chlapec: „Tu gymnastiku asi. (...) Pak přírodověda, tu miluji, jsem nejlepší ve třídě.“

vycházel se svými spolužáky bez problémů, v nové škole nyní stojí na okraji kolektivu, přestože je velmi přátelský a komunikativní.

Respondent č. 1 (osmiletý chlapec), respondentka č. 3 (jedenáctiletá dívka) a respondent č. 5 (čtrnáctiletý chlapec) se cítí být přijímaní svými spolužáky. Nabízí se otázka, nakolik k postavení osmiletého chlapce a jedenáctileté dívky ve třídě přispívá kromě jejich společenské povahy také přítomnost žáků nedobře hodnocených zbytkem kolektivu. Tito žáci většinu negativní pozornosti strhnou na sebe, což dokládají kupříkladu výsledky sociometrického šetření uskutečněného ve třídě respondenta č. 1. U respondenta č. 5, čtrnáctiletého chlapce, významnou úlohu v začleňování do kolektivu sehrálo více faktorů (dva roky, kdy se vzdělával individuálně; zásahy třídní paní učitelky – zejména vysvětlování problematiky syndromu; dospívání třídního kolektivu).

Formování vztahů ve třídě totiž do jisté míry ovlivňuje i třídní učitel. U mladších dětí je jeho vliv silnější, ovšem u starších dětí rovněž může třídní učitel využít přirozené autority, neformálního přístupu a osobního vztahu k žákům, aby nasměroval vytváření vztahů ve třídě (Čapek, 2010). Jak lze vidět z výsledků výzkumného projektu, ne ve všech třídách se třídním učitelům podařilo vylepšit postavení dotyčného žáka ve třídě, někde se o to třídní učitelka pravděpodobně ani nepokoušela (u respondenta č. 2, jedenáctiletého chlapce).

V některých případech<sup>67</sup> se žáci s Touretteovým syndromem setkali s přijetím třídního kolektivu na prvním stupni základní školy a jiní<sup>68</sup> naopak až na druhém stupni. Přestup na osmileté gymnázium u respondentky č. 3, jedenáctileté dívky, vedl k získání nových přátelství a dobrého kolektivu, ovšem ve druhém případě naopak přispěl k tomu, že se chlapec (třináct let, respondent č. 4) stal terčem šikany. Obecně část dotazovaných vypovídá, že s rostoucím věkem spolužáků se intenzita šikany zmenšuje, například se mění na ignoraci (u respondenta č. 6, tj. devatenáctiletý hoch), nebo dokonce na přijetí, jak již bylo zmíněno (u respondenta č. 5, tj. čtrnáctiletý chlapec).

Velmi zajímavým vedlejším zjištěním je skutečnost, že ne všichni dotazovaní své tikové a obsedantně-kompulzivní projevy vnímají jako nepříjemné. Například respondent č. 2, jedenáctiletý chlapec, považuje za nepohodlný pouze svůj vokální tik,

---

<sup>67</sup> Jedná se o respondenta č. 1 (chlapec, osm let) a o respondenta č. 4 (chlapec, třináct let).

<sup>68</sup> Zlepšení vztahů se spolužáky v pozdějším věku zažili respondenti č. 3 a 5 (jedenáctiletá dívka a čtrnáctiletý chlapec).

který je zčásti příčinou vyloučení dotyčného z třídního kolektivu. Daný fakt koresponduje s tvrzením, že stresující zkušenosti nemusí být tiky samotné, nýbrž stigma vyvolané veřejností (Hollenbeck In Sandle, 2012). Ostatní projevy Touretteova syndromu chlapci nevadí, doslova říká, je to spíš naopak. Jeho zvyklosti a rituály mu během dne pravděpodobně dodávají pocit bezpečí a jistoty (srov. Sacks, 2009).

#### 6.3.4 Shrnutí získaných výsledků

Cílem výzkumného projektu bylo zhodnotit sebepojetí žáka s Touretteovým syndromem a zhodnotit jeho postavení ve třídním kolektivu. Cíle bylo dosaženo za využití polostrukturovaných rozhovorů s šesti dobrovolníky, kteří se do šetření zapojili.

Předem formulované tvrzení: „Má-li žák Touretteův syndrom, lze u něho sledovat projevy sníženého sebepojetí“ bylo potvrzeno pouze většinou zkoumaných případů, přičemž u některých dotazovaných se jednalo o velmi mírné projevy sníženého sebepojetí. Vzhledem k tomu, že jeden respondent naopak vykazoval spíše známky zvýšeného sebepojetí, není možné hypotézu jednoznačně potvrdit.

Předpokládané zhodnocení postavení žáka s Touretteovým syndromem ve třídním kolektivu ve znění: „Má-li žák Touretteův syndrom, zažívá pocit vyloučení z třídního kolektivu“ bylo vyvráceno, a to polovinou zkoumaných případů (tj. tři).

## ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce se pokusila nastínit problematiku Touretteova syndromu, a to v kontextu období povinné školní docházky, tematiky třídního kolektivu a sebepojetí jedince. Cílem praktické části práce bylo zhodnocení sebepojetí žáka s Touretteovým syndromem a zhodnocení jeho postavení v třídním kolektivu na škole, kde žák plní povinnou školní docházku. Vytyčené cíle se podařilo splnit.

Přistoupíme tedy ke stručnému shrnutí výsledků jak teoretické, tak praktické části diplomové práce. Touretteův syndrom je vrozeným onemocněním, jehož nejvýznamnějším symptomem jsou pohybové a zvukové tiky, částečně potlačitelné vůlí. Odhaduje se, že jím trpí až jedno dítě ze sta, aniž by vždy byl syndrom správně diagnostikován (Fiala, Růžička, 2003 a 2006). Období povinné školní docházky přináší mnoho změn a klade na děti nové požadavky (Vágnerová, 2012), častokrát dochází k rozvinutí prvotních příznaků syndromu právě v této době (Sýkora, 2012). Vzhledem k tomu, že tikové projevy se velmi nápadně odlišují od běžného chování, hrozí žákům s Touretteovým syndromem vyloučení z třídního kolektivu (Markova, 2012). Odmítnutí vrstevníky může mít negativní vliv na osobnost dotyčného (Tamtéž). Problematika sebepojetí, tedy vnímání sebe sama neboli sebeobraz představuje komplexní vztah k sobě samému (Trpišovská, 2007), který je u dětí s Touretteovým syndromem značně komplikovaný, zvláště nemohou-li porozumět svému vlastnímu jednání (Malá, 2000).

Praktická část práce dospěla díky výsledkům šesti polostrukturovaných rozhovorů s dobrovolníky s Touretteovým syndromem k vyhodnocení předem formulovaných hypotéz. Hypotézu č. 1 „Má-li žák Touretteův syndrom, lze u něho sledovat projevy sníženého sebepojetí“ nebylo možné jednoznačně potvrdit, jelikož u jednoho respondenta se vyskytovaly spíše známky zvýšeného sebepojetí. U ostatních účastníků výzkumného projektu se projevy sníženého sebepojetí objevovaly, ovšem v některých případech jen ve velmi malé míře. Ukázalo se tedy, že by bylo vhodnější formulaci hypotézy více upřesnit a ze předem stanovených projevů sníženého sebepojetí se zaměřit například pouze na jeden nebo na dva. Skoro vždy bylo totiž možné najít i nepatrné projevy, ale jen stěží šlo posoudit, zda jejich příčinou je opravdu nízké vnímání sebe sama.

Hypotéza č. 2 „Má-li žák Touretteův syndrom, zažívá pocit vyloučení z třídního kolektivu“ byla vyvrácena, a to polovinou zkoumaných případů (tj. tři). Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že příhodnější variantou hypotézy by bylo zohlednění i zážitků z minulosti. Kdyby se bral zřetel rovněž na odmítnutí dřívějšími třídními kolektivy a hypotéza by byla přeformulována následovně: „Má-li žák Touretteův syndrom, zažil pocit vyloučení z třídního kolektivu“, byla by potvrzena všemi respondenty kromě jednoho.

K řešení otázky problematického začlenění jedinců s Touretteovým syndromem do třídního kolektivu v perspektivě reálného života by jistě napomohla větší informovanost o onemocnění mezi laickou i odbornou veřejností (srov. Sýkora, 2012). V neposlední řadě by k přijetí odlišného dítěte taktéž přispělo adekvátně podané vysvětlení problematiky syndromu přímo třídním kolektivům (srov. Nussey, Pistrang, Murphy, 2012).

V budoucnu by bylo jistě vhodné zabývat se strategiemi, jak pomoci žákům s Touretteovým syndromem vybudovat si vyrovnané a stabilní sebepojetí. Dané téma ovšem přesahuje možnosti diplomové práce. Nejzásadnější doporučení pro vysokoškolskou praxi představuje výzva zařadit problematiku Touretteova syndromu mezi běžná témata, která jsou probírána v rámci profesní přípravy vychovatelů, učitelů a lékařů v České a Slovenské republice.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BALAŠTIKOVÁ, V., M. BLATNÝ a T. KOHOUTEK. Aspekty sebepojetí jako determinanty výběru strategií zvládnání u adolescentů. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. 2004, roč. XLVIII, č. 5, s. 410-415. ISSN 0009-062X.

BLATNÝ, M. et al. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.

BLATNÝ, M. a A. PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2003, 150 s. ISBN 80-86620-05-0.

CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 287 s. ISBN: 978-80-247-4033-1.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÍŽKOVÁ, K. Léčebné využití tance v historii lidstva. In: ČÍŽKOVÁ, K. *Tanečně-pohybová terapie*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005. Kapitola 2, s. 13-22. ISBN 80-7254-547-7.

DRTÍLKOVÁ, I. Tikové poruchy z hlediska biologické psychiatrie. *Česká a slovenská psychiatrie*. 1997, roč. 93, č. 3, s. 4-28. ISSN 1212-0383.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010, 256 s. ISBN 978-80-7367-815-9.

FIALA, O. Tiky a Touretteův syndrom. *Neurologie pro praxi*. 2011, roč. 12, č. 1, s. 18-21. ISSN 1213-1814.

FIALA, O. a E. RŮŽIČKA. Mezinárodní databáze Touretteova syndromu: zapojení do projektu v České republice. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*. 2003, roč. 66/99, č. 3, s. 197-202. ISSN 1210-7859.

FIALA, O. a E. RŮŽIČKA. Dyskinetické syndromy dětského věku. *Postgraduální medicína*. 2006, roč. 8, č. 5, s. 529-534. ISSN 1212-4184.

FRANCLOVÁ, M. Počátek školní docházky – specifický nárok na učitelovu profesionalitu. In: HELUS, Z., N. BRAVENÁ a M. FRANCLOVÁ. *Perspektivy učitelství*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. Část třetí, s. 93-126. ISBN 978-80-7290-596-6.

HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Pedagogická a sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 126 s. ISBN 978-80-7290-587-4.

HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2005, 169 s. ISBN 80-239-5612-4.

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 125 s. ISBN 80-246-0436-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem?: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2005, 132 s. ISBN 80-239-4669-2.

KUSHNER, H. I. *Tourettův syndrom*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. 295 s. ISBN 978-80-7387-471-1.

LANGMEIER, J., M. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie: s úvodem do vývojové neurofyziologie*. 1. vyd. Praha: H&H, 1998, 132 s. ISBN 80-86022-37-4.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 80-7041-088-4.



MALÁ, E. Tikové poruchy. *Remedia: farmakoterapeutický dvouměsíčník pro lékaře a farmaceuty*. 2000, roč. 10, č. 6, s. 415-423. ISSN 0862-8947.

*Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009*. 1. vyd. Praha: BOMTON agency, 2009, 743 s. ISBN 978-80-904259-1-03

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

PLUMMER, D. *Budování sebeúcty: aktivity a praktické techniky pro osobní i pracovní využití*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010, 248 s. ISBN: 978-80-251-1970-9.

PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.

RŮŽIČKA, E. a J. JANKOVIC. Tiky a Touretteův syndrom. In: RŮŽIČKA, E. et al. *Dyskinetické syndromy a onemocnění*. 1. vyd. Praha: Galén, 2002. Kapitola 7, s. 167-197. ISBN 80-7262-154-8.

RŮŽIČKA, E., E. MALÁ a O. FIALA. Touretteův syndrom – klinická diagnóza a léčba: Téma: Extrapyramidová onemocnění. *Postgraduální medicína*, 2003, Roč. 5, č. 4, s. 436-443. ISSN 1212-4184.

SACKS, O. W. Život chirurga. In: SACKS, O. W. *Antropoložka na Marsu: podivuhodné a výjimečné životy geniálních a psychicky odlišných osobností*. 2. vyd. Praha: Dybbuk, 2009. Kapitola 3, s. 84-108. ISBN 978-80-86862-81-1.

SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 69 s. ISBN 978-80-7435-115-0.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3. opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, dotisk 2012, 523 s. ISBN: 978-80-87029-62-6.

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

SÝKORA, M. Škola a Touretteův syndrom. *Rodina a škola*. 2012, roč. LIX, č. 1, s. 30. ISSN 0035-7766.

- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, dotisk 2003, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 102 s. ISBN 978-80-247-2947-3.
- TRPIŠOVSKÁ, D. *Psychologie osobnosti: (výkladový slovník)*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2007, 136 s. ISBN 978-80-7044-928-8.
- TRPIŠOVSKÁ, D. a M. VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybraná témata*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, 156 s. ISBN 978-80-86723-30-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, dotisk 2004, 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi. Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. 2006, roč. L, č. 4, s. 311-326. ISSN 0009-062X.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, M. a J. KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
- VALEČKOVÁ, H. *Základy psychologie osobnosti: studijní opora*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2011, 111 s. ISBN 978-80-7248-667-0.
- WEST, G. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 248 s. ISBN 80-7178-684-5.

## Seznam použitých zahraničních zdrojů

*Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR: text revision* Ps. 4th ed. Washington: American Psychiatric Association. 2000. XXXVII, 943 p. ISBN 0-89042-025-4.

CHOWDHURY, U. & M. ROBERTSON. *Why do you do that?: a book about Tourette syndrome for children and young people*. 1st ed. London, UK: Jessica Kingsley Publishers, 2006, 96 p. ISBN pdf eBook 1-84642-491-7.

KHALIFA, N., M. DALAN & A. RYDELL. Tourette syndrome in the general child population: Cognitive functioning and self-perception. *Nordic Journal of Psychiatry*. February 2010, vol. 64, no. 1, p. 11-18. doi: 10.3109/08039480903248096.

LECKMAN, J. F. & D. J. COHEN. *Tourette's syndrome – tics, obsessions, compulsions: developmental psychopathology and clinical care*. 1st ed. New York: Wiley, 1999. XV, 584 p. ISBN 0-471-16037-7.

MARKOVA, D. Tourette's syndrome: How the syndrome impacts identity development and mode of action. *Inkblot: The Undergraduate Journal of Psychology* [online]. September 2012, vol. 1, p. 62-67 [cit. 2013-02-05]. Dostupné z: <http://www.inkblotjournal.com/wp-content/uploads/2012/08/62-67-Diana-Markova-Tourettes.pdf>

NOMURA, Y. et al. Abnormalities of voluntary saccades in Gilles de la Tourette's syndrome: pathophysiological consideration. *Brain & Development: Official Journal of the Japanese Society of Child Neurology*. 2003, vol. 25, suppl. 1, p. S48-S54. ISSN 0387-7604.

NUSSEY, C., N. PISTRANG & T. MURPHY. Does it help to talk about tics? An evaluation of a classroom presentation about Tourette syndrome. *Child and Adolescent Mental Health*, October 2012, doi: 10.1111/camh.12000.

SANDLE, R. V. The deconstruction of Gilles de la Tourette's Syndrome. *Journal of European Psychology Students (JEPS)* [online]. May 2012, vol. 3, p. 68-77 [cit. 2013-02-05]. Dostupné z: <http://jeps.efpsa.org/index.php/jeps/article/viewFile/58/50>

## Seznam použitých internetových zdrojů

ABZ.cz: *slovník cizích slov*. [online]. © 2005-2006 [cit. 2013-01-21, 23 a 24]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

Bazální ganglia. In: *WikiSkripta, projekt sítě lékařských fakult MEFANET*. [online]. [cit. 2013-01-21]. ISSN 1804-6517.

Dostupné z: [http://www.wikiskripta.eu/index.php/Baz%C3%A1ln%C3%AD\\_ganglia](http://www.wikiskripta.eu/index.php/Baz%C3%A1ln%C3%AD_ganglia)

Dopamin. In: *Wikipedia: the free encyclopedia*. [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, © 2001- [cit. 2013-01-21]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dopamin>

Dopamínerný systém. In: *Wikipedia: the free encyclopedia*. [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, © 2001- [cit. 2013-01-21]. Dostupné z: [http://sk.wikipedia.org/wiki/Dopam%C3%ADnergn%C3%BD\\_syst%C3%A9m](http://sk.wikipedia.org/wiki/Dopam%C3%ADnergn%C3%BD_syst%C3%A9m)

FIALA, O. *O nás*. [online]. © 2008. Poslední aktualizace 8. 5. 2012 [cit. 2013-01-24]. Dostupné z: <http://www.atos-os.cz/index.php/o-nas>

Limbický systém. In: *Velký lékařský slovník*. [online]. © 2008 [cit. 2013-01-21]. Dostupné z: <http://lekarske.slovníky.cz/lexikon-pojem/limbicky-system-3>

Mediátorový systém. In: *Wikipedia: the free encyclopedia*. [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, © 2001- [cit. 2013-01-21]. Dostupné z: [http://sk.wikipedia.org/wiki/Medi%C3%A1torov%C3%BD\\_syst%C3%A9m](http://sk.wikipedia.org/wiki/Medi%C3%A1torov%C3%BD_syst%C3%A9m)

*Seznam specialistů v ČR*. [online]. [cit. 2013-01-24]. Dostupné z: <http://www.atos-os.cz/index.php/seznam-specialistu>

SPOLEČNOST PRO POMOC PŘI HUNTINGTONOVĚ CHOROBE. *Huntingtonova choroba*. [online]. © 2012-2013 [cit. 2013-01-24]. Dostupné z: <http://www.huntington.cz/o-nemoci/huntingtonova-choroba/>

*Touretteův syndrom*. [online]. Poslední aktualizace 8. 5. 2012 [cit. 2013-01-18, 21, 24 a 26]. Dostupné z: <http://www.atos-os.cz/index.php/co-je-to-ts>

## Seznam ostatních zdrojů

ČESKO. Zákon č. 472 ze dne 20. prosince 2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2011, částka 161, s. 6317-6327. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=23650>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), úplné znění zákona, jak vyplývá z pozdějších změn. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2008, částka 103, s. 4826-4904. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/soubor/sb103-08-pdf.aspx>

FIALA O. a E. RŮŽIČKA. *Touretteův syndrom* [CD]. Praha: Cittadella Production, 2008. Dostupné z: <http://www.atos-os.cz/cd>

*Front of the Class* [film]. Directed by Peter WERNER. USA: Hallmark Hall of Fame Productions, McGee Street Productions, 2008.

## SEZNAM OBRÁZKŮ a TABULEK

### Seznam obrázků

Obrázek 1: Etiologie Touretteova syndromu.....	17
Obrázek 2: Silové pole utváření sebepojetí .....	40
Obrázek 3: Blokované schéma bludného kruhu lidí s nízkým sebehodnocením .....	42

### Seznam tabulek

Tabulka 1: Klasifikace tikových projevů.....	12
Tabulka 2: Vývoj pocitu vlastní jedinečnosti .....	37
Tabulka 3: Souhrn odpovědí.....	60

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A – Otázky do polostrukturovaného rozhovoru .....</b>	<b>I</b>
<b>Příloha B – Rozhovor č. 1 (chlapec, osm let) .....</b>	<b>II</b>
<b>Příloha C – Rozhovor č. 2 (chlapec, jedenáct let) .....</b>	<b>IX</b>
<b>Příloha D – Rozhovor č. 3 (dívka, jedenáct let).....</b>	<b>XVIII</b>
<b>Příloha E – Rozhovor č. 4 (chlapec, třináct let) .....</b>	<b>XXII</b>
<b>Příloha F – Rozhovor č. 5 (chlapec, čtrnáct let).....</b>	<b>XXIX</b>
<b>Příloha G – Rozhovor č. 6 (chlapec, devatenáct let) .....</b>	<b>XXXII</b>
<b>Příloha H – Zadání sociometrického dotazníku B – 4.....</b>	<b>XXXIV</b>
<b>Příloha I – Vyhodnocení sociometrického dotazníku B – 4 .....</b>	<b>XXXV</b>

# PŘÍLOHY

## Příloha A – Otázky do polostrukturovaného rozhovoru<sup>69</sup>

- 1) Můžeš mi na začátek říci něco o sobě, prosím? (např. kolik ti je let, do jaké chodíš nyní třídy, kolik máš sourozenců, co tě baví a tak dále)
- 2) Jak hodně tě ve škole obtěžují tiky?
- 3) Co máš na sobě rád/a? (např. nějaké své vlastnosti; něco, co umíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)
- 4) Co bys na sobě naopak změnil/a? (např. některé své vlastnosti; něco, co neumíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)
- 5) Jak se obvykle cítíš, když se musíš rozhodnout? Jde ti rozhodování jednoduše, nebo složitě?
- 6) V jakých situacích se chováš nebo cítíš sebevědomě (věříš si, jsi si jistý/á sám/sama sebou) + jak často to asi bývá?
- 7) V jakých situacích se naopak chováš či cítíš nejistě (bojíš se, nevěříš si) + jak často to asi bývá?
- 8) Jaký/á jsi a jaký/á bys chtěl/a být?
- 9) Jak jsi spokojený/á sám/sama se sebou?
- 10) Chceš být raději sám/sama, nebo spíš ve společnosti druhých lidí?
- 11) Jak se cítíš mezi svými spolužáky ve třídě?
- 12) Kolik máš ve své třídě kamarádů? (např.: skoro všechny spolužáky / hodně / málo / žádné /...)
- 13) Jak se k tobě chovají ostatní spolužáci ve třídě?
- 14) Jak se ti líbí ve třídě ve skupině tvých spolužáků?
- 15) Připadáš si svými spolužáky ze třídy přijímaný/á, nebo máš pocit, že jsi spíš ostrčený/á?

---

<sup>69</sup> Znění zadaných otázek se mírně liší podle pohlaví a věku dotazovaného. Konkrétní formulace jsou uvedeny v jednotlivých rozhovorech.



## **Příloha B – Rozhovor č. 1 (chlapec, osm let)**

- 1) Můžeš mi na začátek říci něco o sobě, prosím? (např. kolik ti je let, do jaké chodíš nyní třídy, kolik máš sourozenců, co tě baví a tak dále)

*Dobře, chodím do třetí třídy, baví mě třeba honěná, schovávaná. Pak mě třeba baví taková hra „dračák“, to hraji s „kámošema“, jinak se to jmenovalo Dračí doupě. A... Ještě třeba mě baví, tam máme třeba /název stolní hry/ a ještě třeba to, jak se to jmenuje... Mami, jak se jmenuje ta hra s těmi slovy?*

*Maminka: Scrabble.*

*Chlapec: A ještě Scrabble.*

Hm, no a tak ještě něco třeba o tobě, jestli mi můžeš znovu zopakovat, kolik je ti let?

*Osm let.*

Hm, a do jaké chodíš třídy?

*Do třetí bé.*

A kolik máš sourozenců?

*Jednoho... Spíš jednu.*

A ještě něco mi chceš říct o sobě?

*Tak třeba to, že umím hrozně dobře stavět, můžete se jít tady podívat..., jsem zrovna něco postavil. To je moje mistrovská stavba tady. Tady tohle. A tohle bylo hrozně těžké. /Ukazuje a dál popisuje svoji stavbu z lega./ (...) A tohle všechno patří těmhle dvěma panáčkům: tři koně, kočička, auto, altánek.*

- 2) Jak hodně tě ve škole obtěžují tiky?

*Tak ve škole na ně..., já je moc nedělám, protože tam na ně zapomenu. Když mě něco zabaví, tak na ně úplně zapomenu. Třeba když se dívám na televizi, tak na to úplně zapomenu, nebo když hledám nějakou hru. Ve škole v družině na to úplně zapomenu... A když na to nezapomenu, tak jich mám, řekněme, tak šest. Otevírání pusy, pak tahání za triko, vytahování ponožek, pak nějak to, že musím hrozně moc zavírat oči a pak hrozně moc otevírat oči... No mamka měla taky, tady tenhle, že musela pořád dělat tohle. A... prostě... to hrozně otravuje ty tiky.*

A ve škole tolik ne?

*Ve škole, nebo když se nějak zabavím, tak moc ne. Jo, a pak mám ještě tenhle, u kterého se můžu udusit. Protože musím takhle /předvádí/ hrozně dlouho vydechovat, a když se mi to povede, tak to musím udělat aspoň tři minuty. A u toho se můžu během nějak dusit. No... to už bylo všechno.*

- 3) Co máš na sobě rád? (např. nějaké své vlastnosti; něco, co umíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)

*Třeba. No tak. Rád mám..., třeba, já nevím. Jako rád někdy pomáhám, ale jenom někdy.*

Tak co třeba, s čím jsi spokojený, s nějakými svými vlastnostmi?

*Jsem spokojený. No, tak spokojený jsem s bytem. Je to hodně dobré. Máme tady hrozně moc knížek. Máme ještě jednu dětskou knihovnu v pokojíku, tady je hned za...*

A kdyby ses měl zamyslet třeba nad tím, jaký jsi, třeba buď jak vypadáš, nebo jaké máš vlastnosti, tak které z nich máš nejradši?

*Vlastnosti? Tak nejradši... Nejradši mám třeba, když přijde nějaká návštěva a třeba..., nebo když my přijdeme k někomu. Třeba k jedné dobré „kámošce“ xy, to je hrozná sranda, oni mají hrozně velký dvůr. Ale to mají takový..., tam mají strom, ořech, a na tom mají takový žebříček a tam jsou..., nejsou takové dřevěné ty, ale je to z látky a jsou tam takové kapky, jako kdyby... a my si do toho vždycky zapleteme nohy, všechny čtyři. /smích/ A pak musíme volat mamku – tetu nebo mamku, která nás musí osvobodit. /smích/ Takhle: Pomoc. Ta jedna noha je takhle, pak je jedna takhle a jedna takhle. A nebo si tam... nějak ta první, to děláme nějak takhle /vždy ukazuje/.*

- 4) Co bys na sobě naopak změnil? (např. některé své vlastnosti; něco, co neumíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)

*Chtěl bych, aby třeba... No lepší mobil už budu mít, protože babička mně ho chtěla s dědou donést na svátek, který mám v neděli, tuhle. Ale mamka mi to bohužel zatrhla, takže ho dostanu možná tak do devíti nebo desíti. A pak bych třeba chtěl,*

*aby... Třeba..., abych si někdy, abych měl někdy, aby to bylo udělané třeba takhle, že by škola trvala dva měsíce a prázdniny deset měsíců.*

A víš, když třeba nějaký člověk je hrozně vysoký, a přál by si být malý, tak jestli máš taky nějaké takové přání?

*No, to ne, ale vím, jak by to šlo udělat: vzít kladivo a zaťukat ho, aby se třeba ze tří metrů zmenšil do jednoho milimetru /smích/.*

- 5) Jak se obvykle cítíš, když se musíš rozhodnout? Jde ti rozhodování jednoduše, nebo složitě?

*No, jak které. Když se mám rozhodnout, co chci ke svátku nebo k „narozkám“, je to hodně těžké, ale nebo... Letos to nebylo, protože jsem si přál kolečkové brusle, už je mám. Na svátek teď nevím, co si budu přát. A... Ale rozhodl bych třeba, kdyby se měl volit ne Miloš... Kdyby volili za prezidenta toho... Miloše Zemana, tak, což vyvolili, tak to nejsem rád. A kdyby volili Schwarzenberga, tak bych byl rád.*

- 6) V jakých situacích se chováš nebo cítíš sebevědomě (věříš si, jsi si jistý sám sebou) + jak často to asi bývá?

*Hm, tak ve škole, když máme něco hodně lehkého, třeba když máme příklady jedna plus jedna.*

A jak často se tak cítíš?

*Nevím, tak, řekněme, tak za rok, tak čtvrt roku, nějak tak.*

Dobře. A myslíš, že je to spíš většinou, nebo jenom někdy?

*Spíš někdy.*

- 7) V jakých situacích se naopak chováš či cítíš nejistě (bojíš se, nevěříš si) + jak často to asi bývá?

*Tak to jsem si nevěřil třeba v první a v druhé třídě, nebo když jsem byl malý a byl Mikuláš, to jsem si moc nevěřil /smích/.*

Takže teď si nemyslíš, že už by to bylo nějak často?

*Teď už ne, teď už jsem velký, a mamka mně to navíc prozradila, že je to jenom hra ještě. Tak já to radši nebudu říkat nahlas, protože xy /jméno sestry/ by to mohla slyšet.*

8) Jaký jsi a jaký bys chtěl být?

*Chtěl bych být bohatý! /smích/*

No, a jaký jsi – normálně?

*Jsem... Nevím... Peníze mám tři tisíce něco, myslím.*

Tak ještě něco, co bys chtěl být?

*Hm... Chtěl bych být prostě... Možná, že něco z pohádek. Třeba z pohádky..., nebo možná ještě nějaké hry. Třeba ze hry... To není hra, ale hračka. To se mně hodně líbí. To je „lego-hero-factory“, těch mám hodně. A mám tam jednoho policistu, ten má takhle bazuku na ruce, tady má kopí. A tady má takové větráky a tady na nohách má taková elektrická klepítka malinká. Ale je hodný. A pak je ještě zlý. A mám od obou bratry. A pak je ještě zlý, toho bohužel nemám, to je myslím zloděj. Toho má jeden kluk ze školy, spíš ze třídy.*

9) Jak jsi spokojený sám se sebou?

*No, spokojený jsem se sebou. A nejsem třeba spokojený, když dostanu v druhé, teda v třetí třídě trojku. Držel jsem si dosud jedničky a dvojky, a teď už mám dvě trojky.*

Hm, tak to ještě není tak špatné. To jsi pořád hodně šikovný.

*No, v první nebo v druhé dostala xy pětku z matiky. Pětku!*

Hm, to se občas stane. A to ty ještě žádnou nemáš?

*Naštěstí... Moje nejhorší známka je čtyřka.*

No, tak to je dobré. Co budeš dělat, až dostaneš jednu pětku?

*Ale to ještě nebudu... To spíš... To... To budu utíkat před mamkou a před tatškou. Nebo se schovám, nebo se schovám, to, třeba tam za to. Tam je takový... Tady se dá na tohle nějak vylézt. Tam vzadu je takový trojúhelníček, tam bych si vlezl... No, tatka... My jsme jednou hráli na „schovku“. To bylo ještě v jiném bytě. Tatka se schoval tam za to přece, mami... A pak jsme ho hledali tak hodinu.*

*Maminka: Ty děláš, jako kdybychom ti za špatné známky nadávali.*

Chlapec: *To ne. No to je jedno.*

10) Chceš být raději sám, nebo spíš ve společnosti druhých lidí?

*No, někdy sám a někdy ve společnosti – třeba ve škole s „kámošema“. A tady jsem někdy rád sám, když mě xy /jméno sestry/ otravuje, když si hrajeme, tak jako radši ne. Když mě otravuje, tak si radši hraji sám, protože toho umím postavit o hodně víc. Máme hrozně moc hraček, nevíme, s jakou si dřív hrát. To musím přiznat. Uděláme krok a už máme v noze hračku. Pak tam mám dětskou knihovničku. Tady máme tu velkou, ta je taťkova. Mám tady někde Harryho Pottera, už ho vidím, sedmičku. Tu jsem... To je jediný díl, který jsem neviděl. (...)*

11) Jak se cítíš mezi svými spolužáky ve třídě?

*No, dobře – u nějakých. Třeba u „kámošů“, u xy, u xy, u xy, u xy /jména spolužáků/ a tak dále a tak dále. Pak ještě u xy /další jméno/. S tím je sranda v judu. On si hrál na bizona v judu a bizoni útočí na to červené. A tam to máme skoro celé červené, tak já vždycky ukážu na zem – červená. A on... /ukázka, jak xy skáče do červené barvy/. A zastaví se hlavou o zem. (...)*

12) Kolik máš ve své třídě kamarádů? (např.: skoro všechny spolužáky / hodně / málo / žádné /...)

*Hm, no, docela dost jich mám.*

13) Jak se k tobě chovají ostatní spolužáci ve třídě?

*No, jak kteří. Třeba xy je hodně hodný, pak xy, xy. Pak tam máme jednoho hrozného, to je xy. Toho jsem tam napsal na tom listu /= sociometrický dotazník/ dokonce dvakrát na tom špatném pod sebe.*

A ten se chová k tobě nějak špatně?

*Ke všem. A ještě když tam byla ta poslední otázka, úplně v té poslední, té..., v tom posledním úkolu, jak tam, to, jak, jestli tam někdo prostě ubližuje, tak já jsem zakroužkoval ano. A já vím kdo.*

14) Jak se ti líbí ve třídě ve skupině tvých spolužáků?

*Hm, mezi spolužáky dobře, ale když jsme prostě ve třídě a učíme se, tak je to příšerné.*

15) Připadáš si svými spolužáky ze třídy přijímaný, nebo máš pocit, že jsi spíš ostrčený?

*Spíš přijímaný. /Následovalo další volné povídání o zážitcích z tábora, z dovolené a o tom, co dotyčný nemá a má rád, atd./*

### **Důležité informace z vypravování matky:**

Oblast sebepojetí:

- Dítě samo na sebe klade velké požadavky, nerado přiznává chybu. Někdy se snaží působit „suverénně“, i když takový úplně není.
- Z pohledu rodičů se hoch podceňuje strašně moc, rovnou říká, to nezvládnou, budu poslední, to neumím, chlapec si nevěří, přestože je velmi šikovný na mnoho věcí a rodiče na něho nekladou nepřiměřené nároky.
- Poté, co se matka dítěte více smířila s chlapcovou diagnózou a přestala hledat možnosti, jak se „zbavit“ Touretteova syndromu, více se se situací vyrovnal i chlapec sám.
- Velký význam pro dítě mělo také objasnění diagnózy – když mu rodiče vysvětlili, že za své tiky nemůže. Chlapec ke své nemoci nyní přistupuje tím způsobem, „že to tak je“.

Postavení ve třídním kolektivu:

- Je velmi důležité, že dítě je už od mateřské školy v podobném kolektivu. Ostatní děti jsou na jeho projevy zvyklé a on je v kolektivu oblíbený. Maminka by raději změnu neriskovala.
- Značnou výhodu zejména pro postavení dotazovaného ve třídě představuje přítomnost jiného spolužáka, který strhává pozornost na sebe svým nevhodným chováním k učitelům i ke spolužákům.

Tiky, přidružené problémy a další charakteristiky dítěte:

- Tikové obtíže začaly v pěti letech dítěte, jsou spojeny i s obsesemi. Střídají se období útlumu.
- K určení diagnózy napomohlo televizní vysílání pořadu TV Nova Vizita.
- V určitém období se tiky natolik zhoršily, že dítě nemohlo pořádně ani číst. Muselo zavírat oči, a tak se ztrácelo v textu. Dále nemohlo dobře vyslovovat, protože kvůli tikům muselo otvírat ústa, a nebylo mu rozumět. Popraskaly mu koutky, roztrhaly se trička atd.
- Chlapec má velkou paměť, asi trochu i autistické rysy, čemuž nasvědčuje to, že mu vadí určité materiály a oblečení, např. rukavice.
- Dítě je velmi chytré, pedagogicko-psychologická poradna odklad školní docházky nedoporučila, a tak je chlapec nejmladší ze třídy. Učení zvládá bez problémů. Nástup do školy dítěti prospěl. V mateřské škole se mu nelíbilo, ale ve škole ano. Rádo se dozvídá nové věci.
- Chlapec je nejšťastnější, když ví dopředu, co bude následovat – např. další den.
- Zhoršení tiků nastává obvykle na začátku školního roku, protože si ho musí po prázdninách znovu zvykat na školní režim.

## **Příloha C – Rozhovor č. 2 (chlapec, jedenáct let)**

- 1) Můžeš mi na začátek říci něco o sobě, prosím? (např. kolik ti je let, do jaké chodíš nyní třídy, kolik máš sourozenců, co tě baví a tak dále)

*/Otázka o sourozencích je vypuštěna, jelikož chlapec je jedináček. Danou informaci už dříve sdělila matka. /*

Kolik ti je let?

*Jedenáct.*

Do jaké chodíš třídy?

*Do páté.*

Co tě baví?

*No, tak já dělám sportovní gymnastiku. Hodně mě to baví.*

Maminka: *Hodně ho to baví a hodně mu to pomáhá.*

Chlapec: *Protože já když sportuji, tak to je jediné, kdy vůbec... nikdy /ukazuje, že nemusí dělat tiky/.*

Maminka: *No, taky jsi už měl, ale je to spíš jako by v takové té čekací fázi, že na něco čeká, že se zrovna nehýbe.... Ale má to tam míň.*

A máš hodně závodů?

*Hm, já jsem ještě na žádných závodech nebyl /zasmání se/. Já dělám teprve půlroku, ani ne. Nebo jo?*

Maminka: *Ale před tím jsi dělal tamtu akrobacii, to bylo podobné.*

Chlapec: *Hm, to jo.*

A co přesně děláš?

*Tak tam je šest druhů náradí: kruhy, hrazda, bradla, kůň, akrobat – to je takový koberec – „šílenej“, a přeskok.*

A přeskok. Hm, ty jo, to já bych se bála.

Maminka: *No, on se moc nebojí.*

Chlapec: *Taky jsem se nedávno málem přizabil /zasmání se/.*



- 2) Jak hodně tě ve škole obtěžují tiky?

*Hm, tak, při jak čem, když píšeš, tak nejvíc.*

Maminka: *Když se hodně na něco soustředíš, vid'.*

Chlapec: *Při psaní je to nejhorší. Hlavně při češtině, když tam píšeme různé opisování z tabule, tak to je hnedka.*

A kdy třeba je ve škole moc nemáš?

Maminka: *Asi při těláku, vid'.*

Chlapec: *Hm, to je jediné, jinak vždycky. A zákon schválnosti je, že nejvíc mě to nutí vždycky, když vím, že se to nehodí. Vždycky, když vím, že se to nehodí, tak nejvíc to otravuje.*

Maminka: *To je pravda, i když jdeme někam na hrad nebo jsme byli třeba někde. On když ví, že tam by houknout neměl, tak asi, jak si na to asi vzpomene, tak ho to rozhouká. ...On má tedy samozřejmě i ty motorické, ale ty..., těch si každý nemusí všimnout hned na první pohled.*

Chlapec: *To mám jednou za čas, že třeba mlátím hlavou.*

Maminka: *Nebo i před spaním to máš, vid'... Anebo někdy se vyhouká až po, že se někde jako by drží, aby tam nic neudělal. Je to tak, vid'?*

- 3) Co máš na sobě rád? (např. nějaké své vlastnosti; něco, co umíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)

*Tak já jsem..., já jsem nejradší, když se pokaždé naučím něco nového, no.*

Maminka: *A v čem si třeba myslíš, že jsi dobrý?*

Chlapec: *Tu gymnastiku asi. (...) Pak přírodověda, tu miluji, jsem nejlepší ve třídě.*

Maminka: *Sportovně založený, soutěživý, i co se týče myšlení – přírodní vědy, fyzika, chemie, takovéhle jakoby encyklopedické věci. V tom vyniká.*

- 4) Co bys na sobě naopak změnil? (např. některé své vlastnosti; něco, co neumíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)

*/Rozpaky/ Já nevím.*

Maminka: *Kdybys mohl teď, opravdu kdyby někdo jako by mohl...*

Chlapec: *Tak by...*

Maminka: ...*tě toho zbavit.*

Chlapec: *To houkání, no.*

A ještě třeba něco jiného?

*Třeba ve škole bych chtěl, aby mi šla vlastivěda.*

- 5) Jak se obvykle cítíš, když se musíš rozhodnout? Jde ti rozhodování jednoduše, nebo složitě?

*Hm, to se zrovna říct nedá. Já právě se hned nerozhodnu, hnedka. Radši.*

- 6) V jakých situacích se chováš nebo cítíš sebevědomě (věříš si, jsi si jistý sám sebou) + jak často to asi bývá?

*Třeba, třeba, právě, právě když máme třeba testy z přírodovědy, tak všichni jsou „vyplesklí“, a já tam jdu a ani se na to neučím. Prostě se nebojím, jen tak, úplně v pohodě. Toho se vůbec nebojím.*

Maminka: *Asi když si je něčím jistý.*

A kdy si třeba jsi ještě jistý něčím, napadá tě něco?

*Tak když něco mám dělat a když to umím, tak třeba u toho sportu jsem si jistý... Že se toho nebojím, když už to umím.*

- 7) V jakých situacích se naopak chováš či cítíš nejistě (bojíš se, nevěříš si) + jak často to asi bývá?

*Hm, právě třeba při, v té škole, zase při vlastivědě třeba, to se hrozně bojím. Celkově, celkově, když se zkouší, hlavně, hlavně z angličtiny, to úplně lehká slova prostě najednou nevím, co, co. Třeba. To je hrůza.*

A jak myslíš, že to bývá často? Jestli spíš častěji jsi jistější, nebo častěji jsi víc...

Maminka: *Spíš když je ve stresu, bych řekla, když ho stresuje třeba čas, když mají mít něco honem, honem. On dělá chyby vlastně kolikrát z nepozornosti. On má problém s tou nepozorností a... soustředěním. Někdy se soustředí líp a ten den je takový lepší, a někdy mi řekne, že měl celý den fakt „blbec“, že třeba i zapomněl nějakou věc, kterou umí, prostě najednou nebyl schopen se soustředit. A někdy mu to*

*je tolerováno, ale více méně se na to dost jakoby... hodně se to přehlíží. Jako na to, jaké on má to ÍVéPéčko, tak se z toho skoro nic... Byly dohady. (...)*

*Chlapec: Hlavně u nás je taková ta škola lehce přísnější. No, hlavně mi tak přijde..., oni tam píšou jazyková škola, přitom že se učíme v šestém ročníku druhý jazyk... /zasmání se/.*

*Maminka: Ale jsou jakoby náročnější. Opravdu sebemenší chyba, hned stupeň dolů, bez ohledu na to, jestli mu měli něco zohledňovat... Ale zas..., je otázka. Možná, že to... Ale tomu sebevědomí to nedodá, že jo. Protože kolikrát ho mrzí, že opravdu něco udělal blbě, že to prostě spletl.*

8) Jaký jsi a jaký bys chtěl být?

*Někdy si připadám, jako kdyby mě dost lidí nemělo rádo. Třeba ve třídě.*

*Hm, tak k tomu se ještě dostaneme. A máš nějaké přání, jaký bys chtěl být?*

*Hm... Já nevím, mně to vyhovuje tak, jak to je.*

9) Jak jsi spokojený sám se sebou?

*No, já si myslím, že dost. Jenom mě štve, že kolikrát v té třídě si to ani nemyslím, ale prostě děti mě nemají rády, některé, no. Ale ne kvůli tomu houkání, celkově prostě. Já jsem do té školy přišel později, a už si některé děti prostě na mě nezvykly a chovají se hnusně, no. Třeba takové různé ošklivé věci, jako když k nim přijdu, a ony jako: „fuj, é“.*

10) Chceš být raději sám, nebo spíš ve společnosti druhých lidí?

*Tak jako je mi příjemné, když si občas támhle zalezu, třeba támhle doma si občas zalezu do obýváku, cvičím si tam na křesle sám a jsem spokojený.*

*Maminka: On někdy má chvílku, že si fakt potřebuje někam jakoby... Nevím, jestli se nějak i... Má to třeba něco společného s tím, že by ses chtěl vyhoukat?*

*Chlapec: Někdy, někdy taky.*

*Maminka: Někdy... je zamýšlený, potřebuje si... A já třeba k němu i přijdu a on: Mami, ještě chvíličku, prosím tě, já se tady jako... Není to tak, že by se stranil, ale potřebuje si, já nevím, jestli něco ujasnit, přemýšlet. To musíš říct, xy /oslovení chlapce/, ty.*

Chlapec: *Hm, hodně přemýšlím jako... Jsem v transu /zasmání se/.*

A kdybys to měl trošku nějak spočítat nebo zhodnotit, – no, ono to moc nejde – ale jestli radši spíš jsi s lidmi, nebo radši spíš jsi sám, nebo je to tak napůl?

*Hm, tak ve finále... jako mně stačí, když jsem třeba s jedním nebo s dvěma lidmi. To je nejlepší.*

11) Jak se cítíš mezi svými spolužáky ve třídě?

*Tak vím, že mě nemusejí, ale taky vím, že mě někteří mají rádi, no tak... Někteří si o mně taky dřív mysleli, že jsem takový trubka, ale teďka už si to nemyslí. Převážně mě spíš ale ve třídě nemusejí... Hlavně mě štve, že člověk tam třeba něco špatně řekne, něco, co by se nemělo, nebo špatnou odpověď a všichni hnedka na něj řvou ne, ne, ne. Takže člověk se tam v té třídě kolikrát..., v té třídě se někdy vyloženě bojím mluvit. Já dostanu vždycky tu sodu největší... Hlavně oni si tam třeba..., třeba mně někdo něco dělá, nebo si tam někdo ze mě dělá srandu a učitelka si toho prostě nevšimne. A já jí to budu říkat? Já když jí to řeknu, tak zase celá třída půjde proti mně automaticky. Třeba támhle je jeden kluk, můj „kámoš“, on je takový, takový zvláštní..., ale všichni si tam z něj dělají prču, různě mu nadávají třeba i o hodině a učitelka si toho ani nevšimne.*

Hm, tak to je divné. Takže je tam třeba i víc dětí, na které jsou ty ostatní oškliví?

*Hm, tak na něj..., zrovna na tady toho kluka, to je chudák, protože na něj je ošklivá úplně celá třída kromě mě. Tak je to „kámoš“.*

12) Kolik máš ve své třídě kamarádů? (např.: skoro všechny spolužáky / hodně / málo / žádné /...)

*Málo, tak xy /jméno spolužáka/ a ještě k tomu ten... Oni tam mají, oni jsou tam různě kluci, že tam dělají partičky, že člověk třeba by byl „kámoš“, ale nebude „kámošem“ za tu cenu, že ostatní si ho „znenávidějí“ ... A takové, to mě taky štve, že prostě člověk něco udělá, a oni hnedka řeknou, tak „neka“. To mě hrozně štve.*

13) Jak se k tobě chovají ostatní spolužáci ve třídě?

*Tak třeba na to houkání už si zvykli, ale někteří, kteří mě nemusejí, tak právě jsou schopní si, blbci, z toho udělat třeba srandu.*

*Maminka: Tam byl průšvih v tom, že on to měl jeden čas, jednu dobu (už to je třeba dva roky zpátky, nebo rok a půl) hodně spojené s dloubáním v nose. Jo, a opravdu to měl až do tiku. Bohužel, takovéhle hnusné... no, on to schytl. A i když už to nedělá, tak to má dost často na talíři samozřejmě.*

*Chlapec: A docela hnusnou přezdívku mi vymysleli a furt mi, furt, když tam přijdu a nějak je naštvu, tak všichni: Holube, a takové, to je docela hnusné.*

*Maminka: To se zpátky vzít nedá, no. On už se toho zbavil, ale na tu psychiku to moc... Ale tady v tomto kolektivu on byl jakoby bez problémů, i když třeba nějaké skryté problémy už asi mohly být, ale nebylo to – ještě to nějak jakoby nevybujelo. A pak nám se to stalo přesně o prázdninách – ten zlom. Takže přišel v to září a to bylo teda extrémně, extrémně, že mi ani nepřečetl souvisle článek.*

*Chlapec: Mami, ale ono jako, já už jsem to měl hodně dávno, třeba že jsem mlel nějaká slova. Třeba právě, když jsem se točil na křesle, tak jsem mumlal různá slova.*

*(...) Dále maminka vypráví, že Touretteův syndrom neznala, a tak nevěděla, co má dělat, a jak si pak tu diagnózu našla na internetu.*

14) Jak se ti líbí ve třídě ve skupině tvých spolužáků?

*Jako... Moc ne.*

*Maminka: Ale zase má dny, kdy se tam těší...*

*Chlapec: Taky.*

*Maminka: Ale byla jedna doba, že se mu do školy, myslím, že i z těchto důvodů, nechtělo.*

*Chlapec: Hlavně když jsme, mami, měli minulou učitelku, tak jsem byl úplně nešťastný, když jsem měl jít do školy. Ta byla šílená.*

15) Připadáš si svými spolužáky ze třídy přijímaný, nebo máš pocit, že jsi spíš odstrčený?

*Tak napůl, ale spíš to blbé.*

Maminka: *Ale třeba na té gymnastice...*

Chlapec: *Tam mě mají všichni rádi.*

Maminka: *Tam nejenom, že ho baví ta gymnastika, samozřejmě... i trenér – zrovna si padli do oka. Přestože tam je celkem velký dril, my jsme zrovna dostali shodou okolností trenéra, který to takhle nepraktikuje. A oni si zrovna rozumí nejenom, co se týče té gymnastiky, ale vůbec si sedli „jako lidé“, zrovna ti dva. On jich moc nemá, protože každý trenér má jenom pár individuálních žáků. Takže to je jedna věc, která je super na psychiku... A další věc, že i ti kluci, prostě vůbec ty děti, co se tam schází (teď byly i na soustředění), tak ten kolektiv je tam takový úplně jiný. A i to samozřejmě někteří vědí, protože si o tom kluci povídali, a brali to spíš jako, co mi říkal /jméno chlapce/: *Jé, to máš blbý... A nic.**

(...)

Chlapec: *Trenér říkal, že nikdy nikoho tak dobrého neviděl za tu dobu, jakou cvičím.*

*/Následovalo další volné povídání o gymnastice, škole atd./*

### **Důležité informace z vyprávění matky a i z volného rozhovoru s dotyčným:**

Oblast sebepojetí:

- Chlapec se naučil být zčásti nad věcí, plně si uvědomuje svoji vlastní hodnotu vůči ostatním spolužákům. Vidí i jejich nedostatky.
- Dítě nevnímá své obsedantně-kompulzivní projevy nikterak nepříjemně – pro sebe osobně. Není mu na obtíž dodržovat během dne svá vytvořená schémata, rituály. Vadí mu pouze jeho vokální tik.
- Hoch je velmi citlivý, vnímavý a chápavý, někdy až překvapivě dospěle uvažující. Vzhledem k prožitým traumatům v rodině se upíná dosti na matku.
- Chlapec se seberealizuje na sportovní gymnastice, dělá mu dobře i tamní kolektiv, hoch mívá obrovskou radost, když se mu po dlouhém trénování povede naučit se něco nového.

Postavení ve třídním kolektivu:

- Celá třída je dosti problematická, nepřijímá ani další děti s odlišnostmi.
- Chlapec vypráví, že na něj někdy spolužáci o přestávce křičí, dělají mu naschvály, šikanují ho a stejně se poté celá třída diví, proč o hodině tolik houká.
- Velmi nepříjemný přístup k integrovanému dítěti a jejich rodičům uplatňuje jak učitelský sbor, tak vedení školy. Například po propuknutí onemocnění škola dávala matce dítěte jasně najevo, že by její syn měl ze školy odejít.
- Chlapec má vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, zprávu pro školu, IVP (individuální vzdělávací plán), přesto škola jeho problémy nerespektuje – ani paní třídní učitelka, ani ostatní vyučující (např. suplující). Žákovy problémy nezohledňují a individuální přístup k dítěti neuplatňují.
- Běžně se stává, že do třídy přijde nový vyučující a není vůbec informovaný o chlapcově onemocnění. Naštěstí někteří spolužáci ze třídy někdy vysvětlují, že za to chlapec nemůže. Hoch si podle svých slov připadá před rozčileným učitelem trochu hloupě, neví, zda má říci, že jeho pohukování je nemoc, nebo jak to vysvětlit.
- Ohledně sportu hoch říká, že si se sportovním týmem nerozumí (např. při fotbale), v jiných situacích mu kolektiv nevádí; obecně sportuje radši sám.
- V mateřské škole bylo dítě oblíbené, mělo zde kamarády, bylo živější, ale zvladatelné.

Tiky, přidružené problémy a další charakteristiky dítěte:

- K tikům se pojí i obsedantně-kompulzivní obtíže. Objevují se zejména před usnutím, ale nejen v té době. Jak chlapec sám uvádí, má většinu dne poskládanou z rituálů (do školy jde každý den úplně stejným způsobem, stejnou trasou přesně na metr). Například si rád s něčím v ruce hraje. Než jde spát, třikrát dupne, počtvrté zavolá „dobrou noc“, třikrát pleskne rukama do dveří a pak je spokojený a usne.
- Kdysi musel před spaním hodně dupat do země nebo se vždy musel v posteli otočit doprava, doleva, doprava a poté usnul.
- Hoch už prý ani nad svými rituály nepřemýšlí, prostě to udělá, má to zautomatizované. Nevadí mu to, spíš naopak.

- Kvůli Touretteovu syndromu chlapec navštívil paní psycholožku i paní psychiatricku.
- Mezi jeho tikové obtíže patří zejména vokální tik – houkání, dále občas silné vydechování ad. Z motorických tiků v rozhovoru uvádí bouchání hlavou. Dříve kvůli vydechování nemohl ani číst. Kdysi se objevovalo nutkání zakopávat nohama o sebe, šáhnout si na zem před tramvají nebo před autem a šlapat si na prsty. Míval silné bolesti hlavy.
- S nepochopením se rodina setkala nejen ve škole, ale i u babičky a sousedky.
- Hoch se snaží své tiky na veřejnosti moc nedělat, raději zvolí jízdu autem než autobusem.
- Cítí-li se dítě bezpečně, např. je-li ve společnosti matky, někdy se naopak tiky objevují více, protože chlapec ví, že nyní může, a tak se „vyhoukává“.
- Hoch těžko snáší, když „se vyjede z kolejí“. Všechny změny nebo jen mluvení o nich silně a citlivě prožívá. Kupříkladu déle před koncem letních prázdnin se obává nástupu do školy.
- Ve škole musí chlapec bojovat s nepozorností, uvádí, že i když sleduje, co paní učitelka říká, tak mu to stejně unikne.
- Hoch je rád ve společnosti dospělých nebo starších dětí, je zvědavý, velmi komunikativní, a povídavý.
- Hoch ve škole dosahuje výborných výsledků, má velkou paměť – na věci, které ho baví.



## **Příloha D – Rozhovor č. 3 (dívka, jedenáct let)**

- 1) Můžeš mi na začátek říci něco o sobě, prosím? (např. kolik ti je let, do jaké chodíš nyní třídy, kolik máš sourozenců, co tě baví a tak dále)

*Hm, no tak já dvakrát týdně chodím tančit.*

Tak třeba kolik je ti let?

*Je mi jedenáct let.*

Do jaké chodíš třídy?

*Chodím do třídy jedna á bé na gymnázium xy.*

Kolik máš sourozenců?

*Mám jednu sestru, o dva roky starší než já.*

- 2) Jak hodně tě ve škole obtěžují tiky?

*No, na škole, co jsem byla před tím, se mně za ně smáli... A docela mi byly dost přítěží. Ale teďka... teďka mě prostě berou, úplně jak kdybych je neměla.*

- 3) Co máš na sobě ráda? (např. nějaké své vlastnosti; něco, co umíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)

*Mně se na mně líbí, že se dokážu rychle skamarádit, že mi nedělá problém jít do nové společnosti. ...Líbí se mi, jak tancuji. A...*

- 4) Co bys na sobě naopak změnila? (např. některé své vlastnosti; něco, co neumíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)

*No, jsem hodně výbušná, že jsem jako hodně náladová, že prostě jednu chvíli mám dobrou náladu, se můžu ze všeho podělat, a potom na všechny řvu a jsem strašně protivná.*

- 5) Jak se obvykle cítíš, když se musíš rozhodnout? Jde ti rozhodování jednoduše, nebo složitě?

*Hm... Když... Podle toho, co je to za rozhodování. Ale tak většinou se rozhoduji docela rychle.*

- 6) V jakých situacích se chováš nebo cítíš sebevědomě (věříš si, jsi si jistá sama sebou) + jak často to asi bývá?

*Hm, no tak, jak chodím tančit, tak tam často uděláme třeba pár koleček a potom jeden jde doprostřed a jakoby „freestyluje“, že tančí, co chce, tak když jdu do toho kolečka, tak se cítím docela sebevědomě, že tam se cítím tak jako svá.*

Tak to je dobré, to já bych se bála.

*To já jsem ze začátku taky, ale to opadne.*

- 7) V jakých situacích se naopak chováš či cítíš nejistě (bojíš se, nevěříš si) + jak často to asi bývá?

*Hm, když si třeba zapomenu sešit nebo takhle, hlavně do matiky, my tam máme strašně přísnou učitelku.*

A jak je to třeba asi často? Jestli jsi častěji víc jistá, nebo častěji nejistá? Nebo se to nedá říct?

*To se nedá říct, tak jak kdy.*

- 8) Jaká jsi a jaká bys chtěla být?

*Hm... Chtěla bych být hezčí a hubenější.*

Jsi hezká...

*Děkuji, mně se nezdá.*

- 9) Jak jsi spokojená sama se sebou?

*Hm... Jo, docela jo. Ale... Někdy, když třeba něco řeknu a moc nad tím nepřemýšlím, tak potom toho lituji, třeba měsíc. „Furt“ říkám, „ježíš maria“, já jsem blbá, proč jsem to říkala. A strašně dlouho potom nad tím přemýšlím...*

10) Chceš být raději sama, nebo spíš ve společnosti druhých lidí?

*No, já se cítím líp, když jsem ve společnosti. Ale ve společnosti, kde ty lidi znám a vím, že mě mají rádi a že mi důvěřují, že mě berou jako... prostě kamarádku.*

11) Jak se cítíš mezi svými spolužáky ve třídě?

*Já myslím, že spolu vycházíme jako třída, jako celek dobře.*

12) Kolik máš ve své třídě kamarádů? (např.: skoro všechny spolužáky / hodně / málo / žádné /...)

*No... Kluci s holkami se ještě moc nebaví, protože jsme teďka jako v září – jsme teď byli spolu od září. Ale s holkami se kamarádím skoro se všemi.*

13) Jak se k tobě chovají ostatní spolužáci ve třídě?

*Většina dobře.*

14) Jak se ti líbí ve třídě ve skupině tvých spolužáků?

*Jo... Já... myslím, že když se někomu něco stane, tak že ti ostatní ho podrží.*

15) Připadáš si svými spolužáky ze třídy přijímaná, nebo máš pocit, že jsi spíš ostrčená?

*Spíš přijímaná.*

### **Důležité informace z vypravování matky a i z volného rozhovoru s dotyčnou:**

Oblast sebepojetí:

- Dívka je emotivní, má tendenci rychle se rozbrečet. Vadí jí to.

Postavení ve třídním kolektivu:

- Třídní paní učitelka z gymnázia dívčiny tikové obtíže přijala dobře. Zeptala se dívky, jestli chce na adaptačním kurzu se spolužáky probírat své tiky. Dívka nabídku odmítla s vysvětlením, že to spolužáci berou dobře, tak to zatím není nutné. Děti samy se dívky na tiky vůbec nevyptávaly.

- Ve třídním kolektivu je spolužák, který má jiné zdravotní znevýhodnění, jež způsobuje kupříkladu to, že všechny chlapcovy projevy jsou pomalejší. Také do třídy chodí žákyně, která svým nepřátelským chováním pohoršuje všechny ostatní.
- Paní učitelka na tancování ostatním dětem o dívčině diagnóze neřekla, ale dívka sama svým kamarádkám o tikách pověděla.
- V minulé škole měla dívka tiky nejvíce o přestávkách, děti je nepřijímaly moc dobře. Nebyly ochotné respektovat dívčino vysvětlení, že je to nemoc a že za to dívka nemůže. Maminka dívky poprosila rodiče jedné dívčiny spolužačky, aby svému dítěti vysvětlili, že si dívka nevymýšlí a že taková nemoc opravdu existuje. Poté se situace trochu zlepšila.

Tiky, přidružené problémy a další charakteristiky dítěte:

- Tiky se projevují zejména mrkáním, grimasami v obličeji (usmívání se), pokašláváním, posmrkáváním, dáváním očí v sloup atd. Začaly v mateřské škole pokašláváním a posmrkáváním. Ke zhoršení tikových obtíží došlo při nástupu do školy, příčinou mohlo být i to, že paní učitelka ze základní školy na děti často křičela.
- Dříve dívka mimo jiné vydávala pískavé zvuky a musela si natahovat dlouhé rukávy a pak je zase sklepávat.
- Objevovala se častá bolest hlavy, pravděpodobně z mrkání.
- Tiky se zhoršují při stresu zejména na konci prázdnin a Vánoc, když se blíží nástup do školy a hrozí neplánované zkoušení.
- Při tancování dívku tiky netrápí, objevují se pouze, než začne hrát hudba, například před vystoupením.
- K tikům se pojí i obsedantně-kompulzivní projevy, například si dívka musí v hlavě představovat jakési hodiny, což je pro ni „strašně otravné“, jak říká. Před usnutím je někdy nucena sledovat ve své mysli houpající se houpačku, kterou se občas pokouší zastavit, někdy úspěšně, jindy neúspěšně. Dříve měla problémy s usínáním.

## **Příloha E – Rozhovor č. 4 (chlapec, třináct let)**

- 1) Můžeš mi na začátek říci něco o sobě, prosím? (např. kolik ti je let, do jaké chodíš nyní třídy, kolik máš sourozenců, co tě baví a tak dále)

*Klidně, tak jo, takže jmenuji se xy. Je mi třináct let, bude mi čtrnáct. Chodím teda teďka na gympl. Dřív jsem chodil tady na xy /název základní školy/. Třeba k zálibám můžu něco říct?*

Hm, určitě.

*Tak jo. Hraji na klarinet, chodím do souboru, do tria, normálně hraji, že jo. Pak hraji... – pětkrát hodin týdně mám florbal. A pak airsoft, potápět se chodím. Možná začnu s boxem, to uvidím. Pak miluji hokej, takže jsem členem fanklubu. Takže... Hodně rád se teďka dívám na xy /jméno hokejového týmu/, který dneska hraje a tak no. Takže takhle... a mám skauty.*

Kolik máš sourozenců?

*Jednoho, pět let.*

Hm, a chodíš teda do sedmičky?

*Jo.*

- 2) Jak hodně tě ve škole obtěžují tiky?

*No tak je to dost otravné. Já mám k tomu ještě ty nutkavé pohyby, takže musím ještě k tomu zavírat dveře, kontrolovat všechno a tak. Takže... Co se týče školy, musím říct? Tak asi nejvíc mně třeba vadí – když mám něco říct k těm nutkavým pohybům, tak srovnávání věcí na lavici. A když už to konečně srovnám, tak nesnáším, když spolužáci ze třídy rozrazí lavici, a musím s tím srovnáváním začít znova. Je to pak nepříjemné, když se člověk pořád musí otáčet, no a tak.*

A ruší tě to třeba i při učení, nebo ne?

*No tak jako... Ruší, no. Jednou jsem měl takovou nehodu, že jsme četli, já jsem měl tiky a vždycky jsem se ztrácel a pak jsme z toho psali písemku.*

A jaké máš přesně ty tiky? Máš hodně ty pohyby hlavou? /Chlapec se často rozhlíží kolem sebe (jakožto tik). /

*No hodně hlavu. Ale spíš jako součást těla – ruce, nohy, všechno prostě, hlavu.*

A myslíš, že víc tě ruší ty tiky ve škole, nebo doma?

*No to je těžká otázka... Oboje, no. Je to hodně. Doma zase se srovnáváním věcí, třeba když jdu spát, tak polštář, všechno a podobně. Je to nepříjemné, no.*

- 3) Co máš na sobě rád? (např. nějaké své vlastnosti; něco, co umíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)

*No, to je těžší takhle říct. Ale tak mám na sobě rád, že třeba jako, že mám smysl pro humor, že umím dobře hrát na klarinet a dobře umím chytat v bráně – na florbale. A... Prostě jako takhle...*

- 4) Co bys na sobě naopak změnil? (např. některé své vlastnosti; něco, co neumíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)

*Nevím, no. Jako takhle to neumím současně říct. Co na sobě nemám rád? Tak ty tiky, že ano /zasmání se/.*

- 5) Jak se obvykle cítíš, když se musíš rozhodnout? Jde ti rozhodování jednoduše, nebo složitě?

*Právě že těžko.*

- 6) V jakých situacích se chováš nebo cítíš sebevědomě (věříš si, jsi si jistý sám sebou) + jak často to asi bývá?

*No tak třeba na „lyžáku“ ..., teďka jsme byli na „lyžáku“ a tam jsem řešil takový hodně velký skokánek, no, nakonec jsem ho sjel.*

A byl sis jistý?

*Byl jsem si jistý.*

*A ještě k tomu, my máme třeba na chatě takový provaz a my vždycky vylezeme na strom a z větví se houpáme dolů. A že to je, mamí, rychlé? No tak vždycky se s kamarádem tam z různých nebezpečných míst houpáme schválně – jako zábava a tak. Nebo třeba, když jsme byli jednou v kůlně, tam byla nějaká hromada cihel a tam na tom prkna, tak vypadalo to trochu divně. Tak já jsem tam vlezl a samozřejmě se to propadlo a propadnul jsem se dva metry na schody přímo.*

A nestalo se ti nic?

*Ne, jen jsem odřený... Ale já jsem tam prostě šel.*

- 7) V jakých situacích se naopak chováš či cítíš nejistě (bojíš se, nevěříš si) + jak často to asi bývá?

*Tak třeba při zkoušení, při písémkách. Většinou to dopadne dobře. Ale stejně ze začátku je to nejhorší. Když už se člověk rozepíše, tak už to je v pohodě. To je něco, jako když... ve florbale, když je třeba rozcvička, tak když strílí na brankáře, tak je důležitý takový..., jak se tomu říká, ne aby se střelec, ale aby se komár rozchytal. První kontakt s míčkem je ten nejdůležitější. Člověk si je pak i víc jistý, když se toho míče dotkne, když je nějaký dobrý zákrok, jo. No, když hraji na klarinet, tak říkali, když jsme byli na soustředění, jsme byli třetí a... s klarinetem, že jo. Tak, jak říká pan učitel, foukněte si do toho, a tím vlastně si vylijete ty nervy a pak už se vám bude hrát líp, což fungovalo.*

A kdybys to mohl nějak posoudit, jestli myslíš, že spíš často se cítíš jistě, nebo často nejistě?

*Tak vyrovnaně.*

- 8) Jaký jsi a jaký bys chtěl být?

*No tak jsem hudebně nadaný, sportovně nadaný. No, a čím bych chtěl být? Být florbalistou. Třeba jsme jednou hráli za xy /jméno města/, jenže to časově ne to... Uvidíme, no. Snažím se přesvědčit /ukazuje tajně na maminku/, abych časem mohl...*

- 9) Jak jsi spokojený sám se sebou?

*No tak jsem spokojený občas třeba s výkony hudebními, samozřejmě sportovními, ale nejsem spokojený s tím, prostě že občas nedokážu ovládnout ty tiky. Je to tak otravné, ne prostě že by to nešlo, ale je to těžké, no, což je blbě.*

10) Chceš být raději sám, nebo spíš ve společnosti druhých lidí?

*Podle toho, jací ti lidé jsou. Ve škole třeba tam nemám..., jako ne kamarádím téměř s nikým. Víš co, na druhou stranu ve škole – jako ne v mojí třídě – na gymplu znám téměř všechny a rád s nimi jsem. Kdežto ve třídě tam nemám prostě kamarády. Jako buď to mladší, nebo starší, jenže ve svojí, tedy ve třídě, nemám žádné moc to... Ale jinak, třeba když jezdíme na chaty a podobně, tak tam mám hodně kamarádů.*

Takže, když jsou ti lidé dobří, tak jsi radši s nimi?

*No.*

Nebo jsi někdy radši sám?

*Tak podle toho, na jakém tom místě, třeba ve třídě jsem radši sám.*

11) Jak se cítíš mezi svými spolužáky ve třídě?

*Blbě. No, se stalo takových věcí ve třídě... Šikana a podobně.*

A teď jsi v té třídě druhým rokem – jako prima, sekunda?

*No.*

A před tím na té základce to bylo dobré, nebo...?

*Tam to bylo v pohodě. Teda třída v pohodě, ale nebyla zase škola vůbec v pohodě, tam to bylo tak na té základce, tam byl takový binec, na záchodě byly polepené záchody „toaletáky“, všude byl bordel, házely se po sobě svačiny ve škole, jo. Třída byla v pohodě, škola ne. Teď to je naopak.*

12) Kolik máš ve své třídě kamarádů? (např.: skoro všechny spolužáky / hodně / málo / žádné /...)

*Úplně nejlepšího ve třídě teda nemám, spíš jenom pár, no.*

13) Jak se k tobě chovají ostatní spolužáci ve třídě?

*No, naschvály, smějí se a podobně.*

A smějí se za ty tiky, nebo tak prostě...?

*No tak za tiky, občas i třeba za..., jako že se dobře učím a podobně. Prostě člověk by řekl, že závidí. Třeba při tělocviku, ti, co hrají jenom počítačové hry, záleží jim*



*jenom na tom, jo, trápí ty ostatní, tak třeba, i když jim „tělák“ nejde, nejde jim učení, tak prostě se smějí.*

14) Jak se ti líbí ve třídě ve skupině tvých spolužáků?

*Moc ne.*

15) Připadáš si svými spolužáky ze třídy přijímaný, nebo máš pocit, že jsi spíš odstrčený?

*Odstrčený.*

A na té základce to tak nebylo?

*Nebylo.*

A měl jsi vlastně ty tiky už od základky, nebo to tam teprve začínalo?

*Mami?*

*Maminka: To začínalo, no. V páté třídě.*

A i v té páté třídě to bylo dobré?

*Maminka: Jo, kolektiv jo.*

*Chlapec: Ten kolektiv byl úplně v pohodě. I teďka, když se vídám s kamarády ze základky, tak v pohodě.*

*(...)*

A učitelé k těm projevům Touretteova syndromu přistupují bez problémů?

*Maminka: Učitelé, já bych řekla, že tam jsou dobří, k němu se chovají dobře ti učitelé.*

*Chlapec: Jo. Třeba dneska taková příhoda, učitel tělocviku říká, že je zajímavé, že se mi smějí, a že přitom jsem tam vlastně jeden z nejlepších. Že by se spíš měli učit jako ty..., jak se tomu říká, atletika a... gymnastika.*

*/Následovalo další volné povídání o aktivitách hochů, škole, o diagnostikování Touretteova syndromu atd./*

## **Důležité informace z vypravování matky a i z volného rozhovoru s dotyčným:**

Oblast sebepojetí:

- Hoch vnímá své vlastní přednosti, ví, že spolužáci, kteří mu ubližují, mu asi závidí.
- Chlapec působí velmi vesele, je optimisticky založený.
- Hoch se za své tiky spíše nestydí, nevadí mu, když je dělá na veřejnosti.

Postavení ve třídním kolektivu:

- Ve třídě se sešlo výrazné procento agresivních jedinců, kteří se vybíjí na „slabších“. Vyšší inteligence nikterak nepodmiňuje vnímavé emoční cítění spolužáků. Paní psychologka, která se třídě věnuje, řekla, že se s tak rozvráceným kolektivem ještě nesetkala.
- Značnou roli asi hraje, že chlapec měl odklad kvůli logopedickým problémům. Na základní škole to bylo výhodné, ovšem nyní je spíš hoch poněkud napřed oproti svým spolužákům, kterým teprve propuká puberta.

Tiky, přidružené problémy a další charakteristiky dítěte:

- Tiky a obsedantně-kompulzivní projevy se objevují i ve florbalu, chlapec si musí jakožto brankář urovnávat branku. Při hraní na klarinet pociťuje nutkání otáčet hlavou (hoch to dělal často i během rozhovoru) a pak musí rychle v notách hledat, kde hraje.
- Když ve florbalu je míček blízko brány, tak se chlapec plně soustředí a tiky ho netrápí.
- Kromě již zmíněných obtíží má dítě přesný systém (rituál) při zamykání dveří, zhasínání světla atd. Je to pro něj nepříjemné, bolí ho i za krkem.
- Před spaním si musí urovnat prostředí kolem sebe, ale spí potom dobře.
- Chlapec uvádí, že tiky mu začínaly posmrkáváním a hodně pokašláváním; zhoršení způsobily i injekce proti alergii na bodnutí včelou podávané v zimním období.
- Hoch dochází k paní psychiatrice, bere léky, ale on sám osobně nevnímá, že by mu pomáhaly.

- Chlapec je velmi nadaný, ve škole dává dobrý pozor a doma se už nemusí skoro vůbec učit.

## **Příloha F – Rozhovor č. 5 (chlapec, čtrnáct let)<sup>70</sup>**

- 1) Můžeš mi na začátek říci něco o sobě, prosím? (např. kolik ti je let, do jaké chodíš nyní třídy, kolik máš sourozenců, co tě baví a tak dále)

*Mám štrnásť rokov. Chodím do ôsmej triedy. Súrodencov nemám. Baví ma byť s kamarátmi a byť na PC.*

- 2) Jak hodně tě během docházky na základní školu trápily tiky?

*Počas dochádzky do bežnej triedy to kedysi bolo neznesiteľné, ale v kabinete skoro vôbec. Teraz sa mi tiky už zlepšili.*

Maminka doplňuje:

*Dva roky bol/je syn na tzv. individuálnej výučbe, t.j. má šesť hodín do týždňa ale v kabinete s vyučujúcimi, inak sa učí doma. Je tomu tak druhý rok a pred tromi rokmi bol tak doma dvakrát po dva mesiace.*

*Teraz ho začíname zaraďovať do triedy, postupne po jednej hodine za týždeň, lebo v škole trpel tikmi úplne najviac aj bez zjavnej príčiny...*

*Spolužiakov už zrejme prešla puberta + ako sme sa presťahovali, je v spoločnosti detí oveľa viac a priučil sa sociálnym zručnostiam za jeden rok viac ako za predošlých dvanásť...*

- 3) Co máš na sobě rád? (např. nějaké své vlastnosti; něco, co umíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)

*Možno, že viem robiť s počítačmi.*

- 4) Co bys na sobě naopak změnil? (např. některé své vlastnosti; něco, co neumíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)

Bez odpovědi.

---

<sup>70</sup> Rozhovor byl zprostředkovaný z důvodu větší vzdálenosti (jedná se o respondenta ze Slovenska); odpovědi jsou doplněny informacemi od matky dotyčného.

- 5) Jak se obvykle cítíš, když se musíš rozhodnout? Jde ti rozhodování jednoduše, nebo složitě?

*Podľa toho, o aký typ rozhodnutia ide.*

- 6) V jakých situacích se chováš nebo cítíš sebevědomě (věříš si, jsi si jistý sám sebou) + jak často to asi bývá?

*Pri práci s počítačmi.*

- 7) V jakých situacích se naopak chováš či cítíš nejistě (bojíš se, nevěříš si) + jak často to asi bývá?

*Bez odpovědi.*

- 8) Jaký jsi a jaký bys chtěl být?

*Chcel by som, aby som vedel ovládnuť nervozitu – mám s tým dosť problém.*

- 9) Jak jsi spokojený sám se sebou?

*Nie veľmi.*

- 10) Chceš být raději sám, nebo spíš ve společnosti druhých lidí?

*Rád som s kamarátmi.*

- 11) Jak ses cítil mezi svými spolužáky ve třídě na základní škole?

*Bolo to zlé, ale teraz je to naopak veľmi dobré.*

*Maminka: Dva školské roky s nimi nechodil a nová triedna učiteľka si dala záležať na vysvetľovaní.*

- 12) Kolik jsi měl ve své třídě na ZŠ kamarádů? (např.: skoro všechny spolužáky / hodně / málo / žádné /...)

*Dávnejšie som nemal žiadnych kamarátov len jedného, ale s ním mi nebolo dobre a niekedy ma využíval, ale keď sme sa presťahovali do mesta, našiel som si veľa dobrých kamarátov.*

/Po přestěhování do města chlapec školu nezměnil, ale velkou roli sehrály zmíněné dva roky, kdy se hoch vzdělával pouze individuálně. /

13) Jak se k tobě chovají ostatní spolužáci ve třídě?

*Tiky im nevadí a sú veľmi tolerantní.*

Maminka vysvětluje: *Až teraz, predtým boli posmechy, napodobňovanie, od starších žiakov aj šikana.*

14) Jak se ti líbilo v kolektivu spolužáků ve třídě na ZŠ?

*Vtedy sa mi tam nepáčilo, ale už sme sa skamarátili.*

15) Připadáš si svými spolužáky ze třídy přijímaný, nebo máš pocit, že jsi spíš ostrčený?

*Prijímaný.*

## **Příloha G – Rozhovor č. 6 (chlapec, devatenáct let)<sup>71</sup>**

- 1) Můžeš mi na začátek říci něco o sobě, prosím? (např. kolik ti je let, do jaké chodíš nyní školy nebo práce, kolik máš sourozenců, co tě baví a tak dále)

*Jmenuji se xy, je mi devatenáct let, chodím na SPŠ Chemickou ve městě xy. Mám dva sourozence – xy a xy (dva bratry). Baví mě počítač a knížky.*

- 2) Jak hodně tě během docházky na základní školu trápily tiky?

*Celkem hodně, několik let jsem na to bral léky.*

- 3) Co máš na sobě rád? (např. nějaké své vlastnosti; něco, co umíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)

*Své znalosti v oblasti počítačů a hudební nadání (zpěv, hra na tubu).*

- 4) Co bys na sobě naopak změnil? (např. některé své vlastnosti; něco, co neumíš; jak vypadáš; jak se chováš atd.)

*Já bych na sobě neměnil nic.*

- 5) Jak se obvykle cítíš, když se musíš rozhodnout? Jde ti rozhodování jednoduše, nebo složitě?

*Podle situace.*

- 6) V jakých situacích se chováš nebo cítíš sebevědomě (věříš si, jsi si jistý sám sebou) + jak často to asi bývá?

*Ve všem, co ovládám, minimálně při hodinách ICT.*

- 7) V jakých situacích se naopak chováš či cítíš nejistě (bojíš se, nevěříš si) + jak často to asi bývá?

*Při všem, co jsem nikdy v životě nedělal.*

---

<sup>71</sup> Rozhovor byl zprostředkovaný z důvodu značné nekomunikativnosti dotazovaného; odpovědi jsou doplněny informacemi od matky dotyčného.

8) Jaký jsi a jaký bys chtěl být?

*Stejný.*

9) Jak jsi spokojený sám se sebou?

*Na sto procent.*

Maminka podotýká, že ona osobně se synovou povahou není spokojena na sto procent, jelikož její syn má i dost chyb.

10) Chceš být raději sám, nebo spíš ve společnosti druhých lidí?

*Sám.*

11) Jak ses cítil mezi svými spolužáky ve třídě na základní škole?

Bez odpovědi. Maminka odpovídá: *Sám. Spolužáci se synem chtěli komunikovat, ale on nechtěl.*

12) Kolik jsi měl ve své třídě na ZŠ kamarádů? (např. skoro všechny spolužáky / hodně / málo / žádné /...)

*Málo.*

13) Jak se k tobě chovali ostatní spolužáci ve třídě na základní škole?

Bez odpovědi. Maminka odpovídá: *Hrozně. Později se mu vyhýbali.*

14) Jak se ti líbilo v kolektivu spolužáků ve třídě na ZŠ?

*Nelíbilo.*

15) Připadal sis svými spolužáky ze třídy (na ZŠ) přijímaný, nebo máš pocit, že jsi byl spíš odstrčený?

*Spíš odstrčený.* Maminka doplňuje: *Sám se spolužáků stranil.*



## Příloha H – Zadání sociometrického dotazníku B – 4

Sociometrické šetření bylo provedeno ve třetí třídě základní školy jako objektivní metoda k rozhovoru č. 1 (chlapec, osm let). Uveřejněný dotazník B – 4 je ve znění, které uvádí Jurčíková (In: Hájková, Strnadová, 2010, s. 166).

### Dotazník B – 4

Jméno: .....

1. Kterého ze spolužáků (či spolužaček) máš nejraději?

Můžeš zvolit až tři z nich: 1. ....  
2. ....  
3. ....

2. Který ze spolužáků (či spolužaček) Ti není sympatický?

Opět mohou být tři: 1. ....  
2. ....  
3. ....

3. K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:

spolehlivý – .....	protivný – .....
zábavný – .....	nespolehlivý – .....
se všemi kamarád – .....	osamocený – .....

4. Odpověz na tyto otázky:

Ve třídě jsem spokojen. .... ano – ne  
Jsme spíš hádavá třída. .... ano – ne  
Do školy se obvykle těším. .... ano – ne  
Máme spolužáka, který nám ubližuje. .... ano – ne  
Některému spolužákovi je ubližováno. .... ano – ne

Děkujeme!

## Příloha I – Vyhodnocení<sup>72</sup> sociometrického dotazníku B – 4



Vysvětlení: „Žák v levém sloupci označil spolužáky v horním řádku tak a tak, např. srdce ♥ = „mám nejraději“; blesk ⚡ = „není mi sympatický“. Zkratky představují zkrácené pojmy ze zadání dotazníku, kupříkladu „nosp“ = nespolehlivý. „N“ znamená „nebyl ve škole“.

	žák	žákyně	žákyně	žákyně	žákyně	žák	žákyně	žákyně	žák	žák	žák	žák	žák	žák	žák	žák	žák	žák	žákyně	žák	žákyně	žák	žák	žák	žákyně	žákyně	ŽÁK	žák	žákyně	žák	žákyně	žákyně	
žák		⚡ prot				♥ záb	⚡						spol						♥		♥	⚡						nosp					
žákyně	⚡						se všemi ok									prot			♥ záb		♥ spol											♥	
žákyně				♥ záb	♥ spol		♥			⚡									sám	⚡ prot					nosp				⚡		se všemi ok		
žákyně			♥		♥		♥ záb spol						⚡ prot								⚡							⚡					
žákyně			♥ spol																záb		⚡ prot												
žák	♥											se všemi ok	♥															⚡ prot nosp					⚡

<sup>72</sup> Vyhodnocení je záměrně zpracováno netradičním způsobem. Odpovědi úmyslně nejsou redukovány pouze na plusy a mínusy, jak bývá běžné, jelikož cílem sociometrického šetření bylo posoudit postavení konkrétního žáka ve třídě.



žák						prot										♥					sám			♥	prot	záb spol			
žák	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
žák	♥					záb	prot			spol				prot			se všemi ok							♥	prot. nesp	prot			
žákyně	prot			♥		prot	záb spol nesp		prot											sám					prot		♥		
žák	záb		prot	prot				nesp											spol				♥					♥	
žákyně						prot		záb spol	prot				prot						nesp sám			se všemi ok					♥	♥	
žák					♥	prot					♥	spol				záb				prot				♥	prot	nesp			
ŽÁK		prot		prot							♥					♥	záb			sám		♥			prot nesp				
žák	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
žákyně		♥		♥					prot						♥											prot nesp			

žák																záb spol						se všemi ok		nesp					
žákyně						záb	záb spol					prot						sám	nesp	se všemi ok	záb spol								
žákyně		se všemi ok	záb spol		záb spol								záb spol						nesp							záb			

	žák	žákyně	žákyně	žákyně	žákyně	žák	žákyně	žákyně	žák	žák	žák	žák	žák	žák	žákyně	žákyně	žák	žák	žák	žák	žák	žákyně	žák	žákyně	žák	žákyně	žák	žákyně	žák	žákyně	žák	žákyně	žák	žákyně	
<b>Ve třídě jsem spokojen.</b>	X	√	√	√	√	X	√	√	X	√	√	√	√	√	√	N	√	N	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
<b>Jsme spíš hádává třída.</b>	√	X	X	X	X	√	√	√	√	X	X	√	√	X	X	N	√	N	√	√	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
<b>Do školy se obvykle těším.</b>	X	X	X	√	X	√	X	X	√	√	X	X	X	√	√	N	√	N	X	X	√	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
<b>Máme spolužáka, který nám ubližuje.</b>	√	X	√	√	X	√	X	√	√	√	X	X	X	√	X	N	√	N	√	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	X
<b>Některému spolužákovi je ubližováno.</b>	X	X	√	X	X	√	X	√	X	√	√	√	√	X	X	N	√	N	√	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	X

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Lucie Mošnerová**

**Obor: Speciální pedagogika – učitelství**

**Forma studia: prezenční studium**

**Název práce: Sebepojetí žáka s Touretteovým syndromem na základní škole a jeho postavení ve třídním kolektivu**

**Rok: 2013**

**Počet stran textu bez příloh: 62**

**Celkový počet stran příloh: 39**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 45**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 8**

**Počet internetových zdrojů: 10**

**Počet ostatních zdrojů: 4**

**Vedoucí práce: Mgr. Lenka Felcmanová**