

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE	
PEDAGOGICKÁ FAKULTA	
Podatelna	
10 -04- 2008	
Obr. 1653	přil. <i>f</i>

Bakalářská práce

Klára BERANOVÁ

2008

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogické a školní psychologie

**Dítě s ADHD v mateřské škole ve vztahu
k pedagogovi**

Relation of ADHD child to pedagogue in the
kindergarten

bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

PaedDr. PhDr. Anna Kucharská, PhD.

Autor bakalářské práce:

Klára Beranová

Studijní obor:

Učitelství pro MŠ

Forma studia:

prezenční

Bakalářská práce dokončena:

duben 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářskou práci na téma
»Dítě s ADHD v mateřské škole ve vztahu k pedagogovi«
jsem vypracovala samostatně.

Použitou literaturu a podkladové materiály
uvádím v příloženém seznamu literatury.

Praha, duben 2008

—
podpis studenta
—

Anotace

Dítě s ADHD v mateřské škole ve vztahu k pedagogovi.

Práce se zabývá charakteristickými znaky poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou a prosté poruchy pozornosti (ADHD/ADD), jejich vznikem, typickými projevy. Snaží se vyložit nejvhodnější způsob intervence. Momenty, kterým by pedagog měl věnovat zvýšenou pozornost a kterých by se měl vyvarovat. Tato práce dále předkládá postupy, konkrétní činnosti a přístupy vhodné pro práci s dětmi s ADHD/ADD. Proveden bude také kvalitativní výzkum zjišťující vzájemnou interakci mezi pedagogem a dítětem s poruchou pozornosti spojené s hyperaktivitou.

Summary

Relation of ADHD child to pedagogue in the kindergarten.

The thesis consider a characteristic attributes of attention deficit hyperactivity disorders and attention deficit disorders (ADHD/ADD), their origin and typical manifestations. Thesis tries to find the best method of intervention. The situations demanding pedagogue's advanced attention and contrariwise the situations that pedagogue should avoid. The paper brings procedures, concrete activities and suitable approaches to work with ADHD/ADD children. The qualitative research about mutual interaction between pedagogue and child with attention disorders connected with hyperactivity will be implemented.

duben 2008

Klíčová slova

- **ADHD – Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou**
- **ADD – Prostá porucha pozornosti**
- **Mateřská škola**
- **Hyperaktivita**
- **Impulzivita**
- **Neklid**
- **Výchova**
- **Porucha chování**
- **Komunikace**
- **Reedukace**

Key words

- **ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorders**
- **ADD – Attention Deficit Disorders**
- **Kindergarten**
- **Hyperactivity**
- **Impetuosity**
- **Disconcertedness**
- **Education**
- **Attention disorders**
- **Communication**
- **Reeducation**

Poděkování

Za cenné rady, náměty bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce

PaedDr. PhDr. Anně Kucharské, PhD.

Obsah

ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1. HISTORIE, STRUKTURA.....	13
2. ADHD	14
2.1 DEFINICE	14
2.2 CHARAKTERISTICKÉ PROJEVY.....	14
2.2.1 Vysoká míra aktivity.....	14
2.2.2 Impulzivita a malé sebevládní.....	15
2.2.3 Agresivní chování, nepřiměřeně silná reakce i na drobné podněty.....	15
2.2.4 Sociální nevyzrállost.....	15
2.2.5 Malá sebeúcta a značná frustrovanost	16
3. ADD	16
3.1 DEFINICE	16
3.2 CHARAKTERISTICKÉ PROJEVY CHOVÁNÍ S ADD.....	17
4. SPOLEČNÉ PROJEVY ADD/ADHD.....	17
4.1 EMOČNÍ PORUCHY A PORUCHY CHOVÁNÍ.....	17
4.2 PORUCHY KONCENTRACE, POZORNOSTI A PAMĚTI	18
4.3 PORUCHY ŘEČI, VNÍMÁNÍ A MYŠLENÍ.....	18
5. PŘIDRUŽENÉ OBTÍŽE K ADHD.....	19
5.1 OPOZIČNÍ CHOVÁNÍ.....	19
5.2 ADHD S AGRESIVITOU	19
5.3 DYSLEXIE	20
5.4 SOCIÁLNÍ PROBLÉMY	20
5.5 OSTATNÍ	21
6. PŘÍČINY ADHD	21
6.1 GENETIKA.....	21
6.2 FYZIOLOGICKÉ/BIOLOGICKÉ PŘÍČINY.....	22
6.2.1 Mozkové dysfunkce	22
6.2.2 Užívání alkoholu a drog v těhotenství	22
6.2.3 Další možné příčiny.....	23
6.3 PSYCHOLOGICKÉ TEORIE	23

7. VÝSKYT.....	24
8. REEDUKACE.....	25
8.1 OBECNÉ POSTUPY	26
8.2 POSTUPY PEDAGOGA.....	27
8.2.1 Řád, struktura.....	27
8.2.2 Zásady při vzdělávání.....	28
8.2.3 Kolektiv.....	28
8.2.4 Komunikace.....	29
8.2.5 Nevhodné postupy práce s dítětem s ADHD/ADD.....	30
8.2.6 Tresty.....	30
8.3 FARMAKOLOGICKÁ LÉČBA.....	31
8.3.1 Druhy léčby.....	32
8.3.2 Účinky léčby.....	32
8.4 TERAPEUTICKÉ AKTIVITY	33
8.4.1 Hry.....	33
8.4.2 Jóga a uvolňování svalového napětí.....	34
8.4.3 Ostatní.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
9. CÍLE VÝZKUMU	35
9.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	35
10. METODIKA VÝZKUMU.....	36
10.1 POPIS METOD	36
10.1.1 Rozhovor	36
10.1.2 Pozorování.....	37
11. CHARAKTERISTIKY	38
11.1 POPIS VZORKU	38
11.2 CHARAKTERISTIKA PROSTŘEDÍ	38
11.3 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ.....	39
11.3.1 Pedagogové.....	39
11.3.2 Kazuistiky dětí.....	40
12. PRŮBĚH POZOROVÁNÍ	42
12.1 POZOROVÁNÍ V MŠ 1	42
12.2 POZOROVÁNÍ V MŠ 2.....	43
12.3 POZOROVÁNÍ V MŠ 3	45

12.4	POZOROVÁNÍ V MŠ 4.....	47
13.	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	48
13.1	OTÁZKY SMĚŘOVANÉ NA PEDAGOGA.....	48
13.1.1	<i>Otázka č. 1.....</i>	48
13.1.2	<i>Otázka č. 2.....</i>	49
13.1.3	<i>Otázka č. 3.....</i>	50
13.1.4	<i>Otázka č. 4.....</i>	51
13.2	OTÁZKY ZAMĚŘENÉ NA DÍTĚ	52
13.2.1	<i>Otázka č. 1.....</i>	52
13.2.2	<i>Otázka č. 2.....</i>	53
13.2.3	<i>Otázka č. 3.....</i>	54
13.2.4	<i>Otázka č. 4.....</i>	54
14.	ZHODNOCENÍ VÝZKUMU.....	56
14.1	ZHODNOCENÍ ROZHovorÚ.....	56
14.2	ZHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ.....	57
15.	DISKUZE	59
	ZÁVĚR.....	61
	LITERATURA	63
	PŘÍLOHY	65

Úvod

Dnešní doba je ve znamení rychlosti, uspěchanosti a nedostatku času. Máme rychlejší automobily, rychlejší spojení mezi lidmi pomocí internetu, možnost rychlého občerstvení, ale také stále horší komunikaci mezi lidmi, workoholismus, rozrůstající se bezohlednost, kdy člověku jde především o jeho uspokojení a až poté se ohlíží, koho za sebou svým jednáním nechal, komu ublížil. Nadneseně bych mohla říci, že hyperaktivní dítě s poruchou pozornosti je přesným odrazem dnešní doby. Impulzivní jednání bez ohledu na následky, nadměrná činnost, nedostatek empatie, atd.

Za téma své bakalářské práce jsem zvolila „Dítě s ADHD v mateřské škole ve vztahu k pedagogovi“. Pedagogové v mateřských školách se setkávají s dětmi v tom nejkouzelnějším, ale také velmi citlivém období, kdy si dítě utváří své první úsudky o světě, socializuje se a je do velké míry ovlivnitelné ať už v dobrém či špatném slova smyslu. Je proto zásadní, aby se dítěti dostávalo odpovídající péče v podnětném příjemném prostředí, kde se bude moci vyvíjet, poznávat nové věci a začleňovat se do společnosti. Tyto podmínky by měly mít všechny děti bez rozdílu, tedy i děti s určitou poruchou. V tom případě je ale větší zodpovědnost na pedagogovi, aby takovému dítěti tento prostor vytvořil a navíc ještě odpovídajícím způsobem zmírňoval projevy jeho poruchy. Což je úkol velmi náročný, ještě když vezmeme v potaz, že práce v mateřské škole je náročná sama o sobě.

Tématu dětí s hyperkinetickou poruchou jsem se chtěla věnovat zejména proto, že v rámci své pedagogické praxe jsem navštívila mnoho mateřských škol a setkala se s dětmi, které touto poruchou trpěly. Velmi mě zaujalo jejich chování, vystupování, které pro mě bylo tolik odlišné od toho, co jsem zatím s dětmi zažila. Fascinovalo mě jejich nevyzpytatelné jednání, jako by část dne prožívaly v jiném světě a pouze se na zlomek chvíle daly vtáhnout mezi nás, spolupracovat, vnímat, udržet pozornost. Shodou okolností se mi naskytla příležitost, v praxi si sama práci s dítětem s ADHD vyzkoušet. Již několik let jezdím jako oddílová vedoucí na letní dětský tábor. A minulý rok jsem měla na starosti devítiletého chlapce, trpícího ADHD. A byla to opravdu dobrá praxe se vším všudy. Vyzkoušela jsem si, jak se k takovému dítěti nejlépe chovat, jak k němu přistupovat, narážela jsem na odpor a technikou pokus omyl jsem hledala cestu jak

s ním pracovat. Bylo to velmi náročně strávených čtrnáct dní, a i proto jsem se poté začala zajímat o to, jak se cítí pedagog, který má takové dítě ve třídě. Zaobírala jsem se myšlenkami, jestli je opravdu možné, aby pedagog nedělal mezi dětmi rozdíly, měl je všechny stejně rád a i přes velmi těžkou spolupráci s takovým dítětem k němu choval stále pozitivní city a snažil se mu všemožně pomoci. Přemýšlela jsem, jestli v takovém případě není pro pedagoga každý den pouze kolotoč napomínání, hlídání, okřikování a strachu, co dítě provede a má-li poté vůbec čas věnovat svou pozornost také ostatním dětem, chuť do další práce a dalšího dne s dítětem s ADHD.

Proto je tato bakalářská práce zaměřena na téma „Dítě s ADHD v mateřské škole ve vztahu k pedagogovi“ a hlavním cílem teoretické části je zmapování informací o této problematice, příčinách, výskytu a snaha předložit nejvhodnější způsoby reedukace, zejména použitelné pro pedagogy v mateřských školách. Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumu a pomocí rozhovorů zjišťuje postoje pedagogů k dětem s hyperkinetickou poruchou a osvědčené postupy práce. Následné pozorování pedagog versus dítě má za cíl zaznamenat tyto postupy v praxi, vysledovat jak na ně dítě reaguje a celkově vypořádat vzájemný vztah pedagoga a dítěte.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Historie, struktura

Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a prostá porucha pozornosti (ADHD/ADD) spadají do skupiny poruch chování. Tato problematika prošla během minulých let značným vývojem, a to jak z pohledu názvosloví, tak z pohledu příznaků. V dřívějších letech byly na našem území hyperkinetické poruchy zahrnovány pod diagnostiku lehké mozkové dysfunkce (LMD) a děti byly označovány jako psychomotoricky instabilní. Dále jsme se mohli setkat s označením - malé mozkové dysfunkce, lehké dětské encefalopatie, hyperaktivní nebo hypoaktivní syndrom nebo hyperkinetický, hypokineticý syndrom. V dnešní době je snaha tyto poruchy dělit konkrétněji, podle toho, jaké přinášejí obtíže a označení syndromu vychází především z popisu projevů poruchy. A to i z toho důvodu, jak zmiňuje Pokorná (2005), že pod název lehké mozkové dysfunkce se mohly skrýt mnohé symptomy, které byly jinak obtížně zařaditelné a diagnostikované. Nový termín jasně vymezuje, že jde o poruchu aktivity a pozornosti a o hyperkinetickou poruchu chování.

Davidson a Neale (in Zelinková, 2003) dělí symptomy ADHD do tří subkategorií:

1. ADD – prostá porucha pozornosti
2. Hyperaktivita a impulzivita
3. Spojení obou typů

Občas se můžeme setkat s tím, že je k těmto kategoriím přidáváno ještě ADHD s agresivitou nebo bez agresivity a opoziční chování – ODD (*Oppositional Defiant Disorders*). Ale přikláním se k názoru např. Zelinkové, že tyto problematiky spadají pod přidružené obtíže k ADD/ADHD.

Nyní bych se věnovala bližšímu definování těchto pojmů, rozdílům mezi nimi a rozdílnosti projevů dětí.

2. ADHD

(Attention Deficit Hyperactivity Disorders – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou)

2.1 Definice

„ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoli se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností.“ (Barkley in Zelinková, 2003, s. 196)

2.2 Charakteristické projevy

Nejvíce se mi zamlouvalo přehledné shrnutí typických projevů chování dětí s ADHD od Riefové (1999), použila jsem tedy její členění a při popisu některých konkrétních projevů jsem využila zdroje Žáčková, Jucovičková (1997).

2.2.1 Vysoká míra aktivity

Děti bývají zvýšeně aktivní. Jsou velmi neklidné, nevydrží sedět na jednom místě, ve škole vybíhají, vyskakují z lavice, pobíhají po třídě. Sedí-li na židli, vrtí se, kopou nohama, houpají se na ní, ošívají se, stále si s něčím hrají, nevydrží dlouho v klidu. Tyto děti bývají neobratné, nešikovné. Jejich pohyby jsou málo koordinované, nepřesné, zvláště souhra pohybů horních a dolních končetin. V oblasti jemné motoriky

to bývá zvláště nápadné – děti mívají problémy v samoobsluze: při zavazování tkaniček, zapínání knoflíků a celkově v oblékání, dále např. při používání přístroje. Často rozbíjejí věci jak při domácích pracích, tak při hře. Mívají problémy v tělesné, výtvarné nebo i pracovní výchově.

2.2.2 Impulzivita a malé sebevládní

Impulzivitu bychom u dětí s poruchou hyperaktivity mohli charakterizovat jako chaotické chování, kdy se děti nepoučí z chyb a provádí rychlé závěry. Co je v tu chvíli napadne, to okamžitě a bez rozmyslu vykonají. Nedovedou domyslet důsledky svého jednání. Chybí jim sebekontrola, sebevládní je snižené, podléhají nutkání udělat to, co je napadne, vyzkoušet si to ihned. Jejich chování bývá hlučné, spontánní, živelné, zbrklé. Impulzivní jednání je pro ně často značně nebezpečné – dokážou např. bez rozmyslu a rozhlížení vběhnout do silnice, protože na druhé straně uvidí kamaráda. Při rozhovoru často vykřikují, komentují, „skáčou“ do řeči.

2.2.3 Agresivní chování, nepřiměřeně silná reakce i na drobné podněty

Tyto děti mívají nízkou frustrační toleranci, to znamená, že podněty, které ostatním dětem nevadí a nevyvedou je z míry, dokážou děti s poruchou ADHD dovést až k afektivnímu výbuchu. Reagují tak neadekvátně na příliš slabé podněty. Zmiňované afektivní výbuchy mohou začínat slovní a končit až fyzickou agresí zaměřenou vůči okolí, ale někdy i vůči sobě.

2.2.4 Sociální nevyzrállost

Hyperaktivní jedinci jsou velmi citliví a někdy reagují až přecitlivěle. Mívají obtíže se vcítit, vžít do pocitů ostatních lidí a dětí. Často tak ostatním svým chováním ublíží a přitom nevědí čím. Nedokážou odhadnout, jaké chování od nich očekávají ostatní. Zdá se, jako by jim chyběl takt a nebyly schopny určité diplomacie. Činí jim proto i obtíže rozlišit, co je vhodné, co nevhodné.

2.2.5 Malá sebeúcta a značná frustrovanost

Tyto děti žijí stále pod tlakem značně náročných situací, které vznikají vlivem projevů jejich poruchy. Stále bojují o uznání a úspěch, a ponejvíce tento boj prohrávají. Denně se setkávají se situacemi, které jsou pro ostatní děti normální, běžné, ale oni na ně nestačí, nezvládají je, a navíc si to převážně uvědomují.

3. ADD

(Attention Deficit Disorders - prostá porucha pozornosti)

3.1 Definice

Prostou poruchu pozornosti diagnostikujeme u dětí s poruchami pozornosti, ale s normální úrovní aktivizace, tito jedinci mají problémy především v zaměření pozornosti na informační proces.

Zelinková (2003) uvádí, že ve skupině jedinců s ADD se neobjevuje impulzivita a hyperaktivita, více problémů je v oblasti pozornosti a v percepčně motorických úkolech. Učitelé uvádějí tzv. denní snění, pomalost při provádění kognitivních operací a obtíže v navozování sociálních kontaktů. Ve školním prostředí se projevují úzkostné rysy. Zatímco děti s ADHD mají obtíže s udržení pozornosti, pro tuto skupinu je charakteristická neschopnost zaměřit pozornost na určitou činnost. Mezi těmito dětmi se více objevují poruchy učení než ve skupině dětí s ADHD. Děti s touto diagnózou je mnohem méně.

Pro uvedení charakteristických projevů chování dětí s ADD bych znovu použila členění Riefové (1999). Píše, že tyto děti ve třídě většinou nevyrušují, nezlobí ani jinak na sebe neupoutávají učitelovu pozornost. Pro učitele proto nejsou tak nápadní. Pro dítě však může představovat vážný problém, protože značně zhoršuje prospěch a je příčinou malé sebeúcty.

3.2 Charakteristické projevy chování s ADD

1. Snadná rozptýlitelnost vnějšími podněty.
2. Problémy s nasloucháním a plněním pokyn.
3. Potíže se zaměřením a udržením pozornosti.
4. Potíže se soustředěním se na úkol a jeho dokončením.
5. Nevyrovnaný výkon v práci ve škole (jednou je schopen úkol splnit, podruhé ne, jeho výkon se neustále mění).
6. „Vypínání“ pozornosti, což může vypadat jako „zasněnost“.
7. Nepořádnost - žák ztrácí nebo nemůže najít svoje věci (sešity, tužky, knihy), na pracovním stolku a ve svém pokoji mívá dokonalou spoušť.
8. Nedostatečné studijní dovednosti.
9. Potíže se samostatnou prací.

4. Společné projevy ADD/ADHD

Jak jsem zmiňovala v první kapitole, tyto poruchy dříve spadaly pod jednu diagnostiku lehkých mozkových dysfunkcí. Proto logicky vyplývá, že musí mít určité projevy shodné a že děti s touto poruchou vykazují určité stejné prvky chování. Tyto konkrétní projevy jsem vyhledávala v publikaci Žáčkové, Jucovičové (1997) a jako shodné bych viděla:

4.1 Emoční poruchy a poruchy chování

Děti bývají často emočně labilní (citově nestálé), pozorujeme u nich časté výkyvy nálad, rychlé přechody od pláče k smíchu a naopak. Pokyn často nedoposlechnou do konce, a tak vykonají jen část toho, co jim bylo uloženo. Zdají se potom neposlušné a problémové. Další charakteristická vlastnost těchto dětí je ta, že nejsou empatické, nedokážou se vžít do někoho jiného. Působí tedy na okolí sobecky.

4.2 Poruchy koncentrace, pozornosti a paměti

Děti jsou roztěkané, nesoustředěné a nepozorné. Nejsou odolné vůči vlivu vedlejších, rušivých podnětů. Jako by nedokázaly odlišit, co je důležité a co ne, „dávají pozor na všechno“. Někdy naopak pozornost dítěte ulpívá na jednom předmětu a dlouho ji nedokáže odpoutat a soustředit se na něco jiného. Tyto děti bývají také charakterizovány jako netrpělivé. Úkoly a činnosti, které vyžadují větší soustředění, trpělivost, případně trvají delší dobu, nedokážou většinou vůbec vykonat. S poruchou pozornosti, ale i paměti souvisí to, že na pokyny reagují tyto děti opožděně, je nutné pokyny i několikrát opakovat, a přesto si je někdy vzápětí nepamatují. Tyto děti často zapomínají nejen pokyny, ale i své věci, pořád něco ztrácejí a hledají, nepamatují si, kam co daly, proč šly právě tam, kam šly a co tam měly udělat.

4.3 Poruchy řeči, vnímání a myšlení

U těchto dětí často pozorujeme opožděný vývoj řeči, dítě začíná mluvit později než jeho vrstevníci, řeč bývá jednodušší, obsahově chudší. S poruchou motoriky mluvidel souvisí artikulační neobratnost, děti mají obtíže s vyslovováním delších, náročnějších slov, slov se shluky souhlásek a cizích slov, která komolí (lokomotiva – kolomitiva,...). Dále tyto děti trpí ve velké míře poruchami vnímání, a to jak sluchového, tak zrakového. Jde zde o poruchu funkce, ne orgánu. Dále se projevují poruchy orientace v prostoru a pravolevé orientace. Rovněž se hůře orientuje v čase. Mimo poruch sluchového a zrakového vnímání zde spolupůsobí porucha analyticko-syntetické činnosti, která je nezbytná pro výuku čtení a psaní – dítě v tomto případě nedokáže složit a rozložit slovo z písmen a hlásek. Podobně jako u paměti a pozornosti bývá porušeno i myšlení. To bývá nepružné, ulpívavé. Dítě lpí na jedné myšlence a nedokáže se od ní odpoutat, stále se vrací. Bývá porušen správný směr, sled myšlenek, děti hůře vnímají souvislosti, nemají jakoby smysl pro systém, posloupnost. Děti hůře zobecňují (kočka, pes = zvířata). Poruchy myšlení, zvl. později logického, poruchy v tvoření pojmů, ve vnímání posloupnosti apod. výrazně ztěžují výuku zejména matematiky.

5. Přidružené obtíže k ADHD

Jak jsem již zmiňovala výše, k probírané hyperkinetické poruše se mohou přidávat ještě další možné obtíže, které ztěžují dítěti jeho každodenní působení v rodině, škole, mezi kamarády. Samozřejmě není pravidlem, že se veškeré dále probírané obtíže musí za každou cenu projevit u každého dítěte s hyperkinetickou poruchou, ale jejich výskyt je u těchto dětí velmi častý.

5.1 Opoziční chování

Zelinková (2003) se zabývá tím, že termín **ODD – Oppositional Defiant Disorders – opoziční chování** se u nás dosud neužíval, i když bychom řadu dětí s tímto způsobem chování našli. Jejich charakteristickým rysem je extrémní fyzická agresivita, dominuje ztráta přizpůsobivosti, nadprůměrná nesnášenlivost, hádavost, oslabená sebekontrola, opakované odmítání plnění požadavků dospělých. Často provádějí činnosti, které obtěžují ostatní, jsou zlomyslné, nedůtklivé, mstivé. V případě konfliktů tito jedinci (většinou chlapci) nepovažují sami sebe za zdroj obtíží a chybu vidí v jednání druhých. Tato skupina má hodně společných rysů s ADHD, především poruchy vnímání a utváření sebe sama. Ve skupině dětí s ADHD je přibližně 60% s ODD.

5.2 ADHD s agresivitou

Hyperaktivita spojená s agresivitou má velmi blízko k výše uvedenému opozičnímu chování. Děti lze charakterizovat jako nesnášenlivé, zlé a hádavé. Mají nedostatek sebeovládání, v pozdějším věku vykazují antisociální chování. Velmi často je tato porucha provázena tím, že dítě vyrůstá v nepodnětném rodinném prostředí, rodina je dysfunkční. V těchto případech je většinou nutná důkladná péče odborníků a farmakologická léčba.

5.3 Dyslexie

Pohled na problematiku dyslexie v souvislosti s poruchou pozornosti a hyperaktivity se u řad odborníků různil. Nakonec se dospělo k tomu, jak uvádí Shaywitz (in Zelinková, 2003), že obě jednotky jsou diagnosticky rozdílné, avšak mohou se vyskytovat společně. Charakteristickým rysem dětí s dyslexií je deficit v jazykovém systému, především v oblasti fonemického uvědomění, zatímco u dětí s ADHD jsou hlavní charakteristikou nápadnosti v chování. Jedinci, u kterých se vyskytuje kombinace poruch čtení a ADHD, potřebují obě formy reedukace, tj. zaměřené na poruchu učení i chování, přičemž dílčí zlepšení v jedné oblasti pozitivně ovlivňuje druhou. Není na škodu, že v jednotlivých metodách a programech se objevují cvičení zaměřená na rozvíjení těchto psychických funkcí, např. orientace v čase, prostoru.

5.4 Sociální problémy

Dítě trpící poruchou pozornosti a hyperaktivity má velmi často problémy v navazování přátelství s vrstevníky, velmi rádo by mělo kamaráda, jeho hledání je pro něho často důležitější než školní úspěchy, ale pozornost si většinou snaží získat velmi nevhodně. Šaškuje, je škodolibé,... Jak uvádí Šebek (1990), příčina společenského osamocení hyperaktivních dětí podle řady výzkumu spočívá v tom, že tyto děti špatně přijímají pomoc, příkazy či usměřování od svých vrstevníků a nedovedou s nimi vytrvat v dosahování společných cílů. Tak například nedokážou dohrát společnou hru, protože brzy přestanou dodržovat její pravidla. Také při společných pracovních činnostech selhávají. Dále se zmiňuje o tom, že v kamarádkých vztazích brání těmto dětem i výrazný egocentrismus – soustředění na sebe, na vlastní uspokojení. Velká potřeba hlídat vlastní bezprostřední uspokojení, která je v pozadí impulsivnosti, nestálého a měnlivého chování váže hyperaktivní děti více k rodičům než k vrstevníkům. Hyperaktivní děti bývají v sociálním a citovém vývoji opožděny, a proto často mezi vrstevníky dobře nezapadají a v kamarádkých vztazích selhávají. Ve vztahu k dospělým reaguje dítě impulzivně, podle momentální nálady. Dané projevy chování často neodpovídají jeho věku, dítě chce být za každou cenu středem pozornosti. Jeho

chování není standardní, i v případě, že zásady slušného chování zná, není často schopné je dodržovat.

5.5 Ostatní

Závěrem této kapitoly bych chtěla zmínit další možné obtíže, které se mohou vyskytovat při ADHD či ADD. Jedná se především o deprese, úzkosti a jiné poruchy chování. Dále je možný výskyt chorob jako je Tourettův syndrom, dětský autismus a Aspergenův syndrom. Těmto problémům se tu ale podrobněji věnovat nebudu, protože jejich výskyt není tak častý a samotná jejich problematika je velmi obsáhlá.

6. Příčiny ADHD

Rodiče, ale i mnozí pedagogové se velmi často nemohou najít počátek poruchy, obviňují sami sebe, že jsou špatnými vychovateli, protože nedokážou dítě usměrnit, dokázat, aby se chovalo podle pravidel slušného chování.

Příčiny ale mohou být různé a ne vždy jsou rodiči dopředu ovlivnitelné. Dle Kocurové (2002), názory na zastoupení jednotlivých příčin prodělaly v nedávné minulosti velký vývoj. Odborníci dávají příčiny ADHD stále více do souvislostí spíše s dědičností nebo smíšenými faktory než s drobným poškozením mozku. V roce 1977 se předpokládalo pouze 10% zastoupení genetického původu, kdežto dnes někteří autoři považují hyperkinetické poruchy za dědičnou záležitost. Přestože nelze jasně oddělit jednotlivé faktory, podíl jejich vlivu se v současnosti odhaduje takto: 50-70% dědičnost; 20-30% komplikace během těhotenství a porodu; 10% pozdější vlivy. Příčiny hyperkinetických poruch bychom tedy mohli rozdělit na genetické, fyziologické a psychologické.

6.1 Genetika

ADHD je dědičná záležitost. Mnoho dětí má otce, který v dětství trpěl stejnou poruchou. Méně už je těch, které poruchu zdědily po matce. Děti, které mají rodiče s

poruchou pozornosti a hyperaktivitou, mají 50% pravděpodobnost, že také budou ADHD trpět. Zelinková (2003) se zmiňuje, že není přesně známé, co je konkrétně zděděné, ale předpokládají se změny ve struktuře a fungování mozku. ADHD má tedy svůj původ v genech, a proto jej nelze „vyléčit“, je však možné dítěti pomoci, aby se s obtížemi vyrovnalo.

6.2 Fyziologické/biologické příčiny

Tyto příčiny se opírají o určitý fyziologický/biologický základ, můžeme do této skupiny řadit:

6.2.1 Mozkové dysfunkce

U dětí s ADHD je narušena funkce přenašečů signálů mezi neurony (neurotransmitterů). Train (1997) k této problematice uvádí, že látky jako dopamin, norepinefrin a serotonin ovlivňují způsob myšlení, cítění a mimo jiné i schopnost koncentrace pozornosti. Jsou-li dysfunkční, jako u dětí s ADHD, mohou být tyto pochody poškozeny a v důsledku toho může být vážně porušeno chování. Ale dnešní moderní věda již dokázala, že je možné pomocí léků posílit funkci neurotransmitterů a tím také ovlivňovat chování dítěte.

6.2.2 Užívání alkoholu a drog v těhotenství

„Současná vyšetření, stejně jako výzkumy v padesátých letech 20. století upozorňují na roli toxinů z vnějšího prostředí, a to především na aditiva v potravinách a nikotin. Asi 22% matek dětí s ADHD uvádí, že kouřilo v době těhotenství v průměru jednu krabičku cigaret, zatímco u dětí bez ADHD to bylo pouze 8% matek (1996). Pozdější studie na zvířatech ukázaly, že chronická přítomnost nikotinu zvyšuje uvolňování dopaminu v mozku a způsobuje hyperaktivitu. Další autoři zjistili, že nikotinismus matky ovlivňuje dopaminový systém vyvíjejícího se plodu a vyúsťuje v nedostatek inhibice a ADHD.“ (Zelinková, 2003, str. 196)

6.2.3 Další možné příčiny

Jako další možnou příčinou jsou komplikace, poranění v těhotenství nebo při porodu, otrava olovem např. ze znečištěného prostředí. Diskutovaná je oblast stravy. U té se odborníci rozcházejí, ale mnoho lidí se k názoru, že ADHD souvisí s určitým složením stravy a s alergiemi na jídlo a že je možné vhodnou dietou příznaky ADHD zmírnit, přiklání.

6.3 Psychologické teorie

Psychologické teorie berou v úvahu, že poruchu pozornosti s hyperaktivitou ovlivňují výše uvedené dispozice k této poruše, ale zaměřují se také na to, že dítě je ovlivňováno výchovou rodičů i svým okolím. Jestliže má dítě sklony k impulzivité, nadměrné pohyblivosti a je emocionálně labilní, za předpokladu, že na něho působí netrpělivý rodič, nemůžeme očekávat pevné zafixování vzorů správného chování. Dle Zelinkové (2003) dítě nesplňuje očekávání rodiče, je stále káráno a jejich kontakty většinou končí různou úrovní potyček. Nevhodné vzory chování se u dítěte stabilizují, dítě není schopno plnit požadavky školy a dostává se do konfliktu se školním řádem. Je nepochybné, že tyto příčiny hrají určitou roli ve vývoji obtíží, ale nelze je považovat za dostatečné. Mají určitý podíl na posilování negativního chování, frekvenci a intenzitě nežádoucích projevů.

7. Výskyt

Údaje o tom, jak je ADD/ADHD běžné se liší dle toho, kde byl průzkum prováděn, u jaké populace a jaká diagnostická kritéria byla použita. Dle Mundena, Arceluse (2002), zdá se, že ADHD se vyskytuje v celosvětovém měřítku u 1 – 5 % obyvatelstva. Dále je prokázáno, že ADHD se vyskytuje více u chlapců než u dívek (nejčastěji je uváděn poměr 6:2), projevy jsou u nich více zřejmé a dívky spíše trpí poruchou ADD. K tomuto Davidson, Neale (in Zelinková, 2003) píše, že otázka hyperaktivity v ontogenetickém vývoji není jednoznačně řešitelná. Některé děti již od útlého věku vykazují řadu problému charakteristických pro ADHD a jsou zkouškou trpělivosti a vychovatelského umění pro rodiče. V mnoha případech obtíže vymizí a dítě se vyvíjí v souladu s normami, jindy přetrvávají celý školní věk až do dospělosti. Nelze předpokládat prosté zmizení symptomů s přibývajícím věkem. Symptomy jsou sice méně závažné, ale přibližně u 65-80 % jedinců přetrvávají. Dospělí většinou dosahují nižší socioekonomickou úroveň a mění zaměstnání častěji, než je běžné.

Jak jsem již uváděla výše, u dítěte můžeme projevy ADD/ADHD vyzorovat již ve velmi útlém věku. Třesohlavá, Černá, Kňourková (1990) se zabývají tím, že pečliví rodiče i lékař si mohou již po narození všimnout neklidného kojence, který má poruchy rytmu spánku a bdění, huře saje a tím je neuspokojený v základních potřebách. Co se týče pozdějšího batolícího věku, uvádějí, že i když batole s poruchou má pohyby málo koordinované a nepřesné, často padá, je schopno pohybovat se bez odpočinku a spánku. Brání-li se mu v této aktivitě, vytváří se vlastně neuspokojení pohybového vyžití, což často vede k projevům zlosti až agresivity nebo k nesprávnému útlumu a pasivitě. V kolektivu mateřské školy začíná být rušivým živlem. Hra se mu nedaří, hračky se rychle rozbijí, a tak začínají první neúspěchy dítěte.

Toto vše se samozřejmě nejvíce projeví, až dítě nastoupí do základní školy. Kdy na něho jsou kladeny nároky jako sedět tiše v lavici, nevykřikovat, soustředit se, plnit zadané úkoly.

8. Reeducace

Velmi důležité a prvotní pro to, aby dítěti s poruchou ADD/ADHD mohla být poskytnuta odpovídající péče a pomoc, jsou informace o životě dítěte. Mohou se zde najít důležité mezníky, které přispěly ke vzniku obtíží a můžeme vysledovat i vhodný postup reeducace. V těchto informacích by měli být zahrnuti všichni, se kterými dítě přijde do styku. Tedy především rodiče, ostatní členové rodiny, ale i učitelé a děti v mateřské škole. Velmi důležité je i to, co o sobě poví samo dítě. Zelinková (2003) uvádí, že dítě popisuje, jaké aktivity má rádo, co považuje za obtížné, charakterizuje svůj postoj ke spolužákům a způsob, jakým vnímá vztah vrstevníků k sobě. Z uvedeného vyplývá, že rodiče a učitelé musejí v průběhu diagnostického procesu spolupracovat a jejich údaje mají značnou váhu. Součástí komplexních vyšetření jsou podrobná vyšetření lékařská, psychologická, logopedická a vyšetření dalších specialistů zaměřená na poznání příčin obtíží.

Dle Drtílkové (2007) lze celkově shrnout, že pro diagnostiku hyperkinetické poruchy připadají v úvahu následující vyšetření.

1. Odborní lékaři – rodinná anamnéza a anamnéza zaměřená na tělesný a psychomotorický vývoj dítěte; speciální dotazníky cílené na projevy hyperkinetické poruchy; pedopsychiatrické vyšetření; tělesné a neurologické vyšetření; elektroencefalogram (EEG); laboratorní vyšetření (krevní obraz, jaterní testy, hodnoty štítné žlázy,...); AKG před nasazením některých léků.

2. Dětský psycholog – psychodiagnostika – standardizovaný test určující inteligenci dítěte vzhledem k věku, vyšetření dílčích funkcí (např. paměť, vnímání), zkouška pozornosti. Další vyšetření podle potřeby zaměřené na zjištění dalších, přidružených poruch (např. dotazníkem); zjištění emocionálních podmínek (např. projektivní test); diagnostiku s využitím videa.

Když máme tyto informace shromážděné a rozebrané, můžeme zvolit vhodný postup. Nejprve se ale nemůže zaměřit na změnu chování dítěte, ale na podmínky, ve kterých dítě žije. Snaha bude o to, jak uvádí Zelinková (2003), aby ubylo co nejvíce

negativních podnětů, které mohou působit jako spouštěcí mechanismy. Z toho vyplývá, že se reedukace musí zúčastnit jak dítě samo, tak dospělí – rodina i škola a vrstevníci.

Vše co jsem nyní uvedla je otázka delšího časového úseku. Než se nám podaří shromáždit potřebné informace a provést uvedená vyšetření. Proto mi přijde velmi vhodná poznámka Mertina (2004), který se zmiňuje o tom, že podezření na specifickou poruchu chování bychom měli vnést vždy, když aktivita či soustředění vybočují z toho, jak se děti příslušného věku a v této společnosti učí a chovají obvykle. Pokud získáme podezření, že by se mohlo jednat o některou z uvedených poruch, je vhodné začít se okamžitě chovat, jako by byla diagnóza už stanovena a nečekat až se tak skutečně stane. Vhodná opatření totiž neublíží dítěti, ani když se následně ukáže, že se o poruchu nejedná.

Nyní bych se věnovala obecným základním postupům, jak s dítětem s poruchou ADHD/ADD jednat a jak mu pomáhat příznaky poruchy co nejvíce mírnit.

8.1 Obecné postupy

Pro dítě je velmi důležité, aby se pohybovalo v prostředí, kde se bude cítit příjemně, nebude obklopen negativními věcmi a nebude zde podněcován jeho neklid a nesoustředění. Tedy v klidném a bezpečném. S tím souvisí, aby prostor, kde se dítě pohybuje, nebyl přezdobený, nebylo zde mnoho zrakových podnětů. V takovém prostředí pak dítě nemůže soustředěně pracovat. Následně v tomto prostředí musí být přítomni lidé, se kterými se dítě cítí dobře, důvěřuje jim. „K tomu, aby si dítě připadalo méně ohrožené a aby se tlumily nežádoucí projevy v jeho chování, potřebuje jednoznačné vedení, přítomnost autority a kázeň. Ačkoliv je důležité dítěti s ADHD porozumět, v žádném případě to neznamená, že bychom měli tolerovat jeho nevhodné chování.“ (Train, 1997, s. 96)

Tím se dostáváme k dalšímu důležitému kroku a tím je důslednost. Jak bychom měli být důslední při výchově každého dítěte, u dítěte s poruchou ADHD/ADD to platí dvojnásobně. Jak dítě zjistí, že se nechováme dle daných pravidel, okamžitě na to negativně zareaguje. Proto je velmi důležité, abychom postupovali dle dohodnutých pravidel a tyto pravidla se snažili bez výjimky dodržovat. Z toho plyne i to, že bychom

měli mít domluvené reakce na určité chování dítěte, konkrétně např. rodiče by na prohřešek dítěte měli reagovat oba stejně a ne jeden shovívavě a druhý se rozčílit. Za žádných okolností nesmíme dovolit, aby přicházela v úvahu jakákoliv diskuze s dítětem o vhodnosti chování. Jednoznačně vyřčena pravidla dodávají dítěti pocit bezpečí, což je nutné pro jeho další zdárný vývoj.

Dále je velmi důležité pozitivní posilování spolu s mírnými tresty. Jak uvádí Zelinková (2003), je to základním prvkem v intervenci zaměřené na poruchy chování. Musí následovat ihned po splnění úkolu, protože vede k uspokojení dítěte a snaze znovu získat pochvalu. S tím souvisí i to, aby dítě mělo častou zpětnou vazbu. A to jak pozitivní, tak negativní. Pochvala působí jako zpevnění žádoucího chování, upozornění na chybu musí doprovázet rada, jak se chyb vyvarovat.

8.2 Postupy pedagoga

Nyní bych pokračovala konkrétněji, jakých zásad by se měl držet pedagog v mateřské škole. Jako nejdůležitější se mi zdá to, aby učitel byl vůbec ochotný s tímto dítětem pracovat, byly mu jeho problémy blízké, přizpůsoboval se jeho potřebám. I když to pedagoga stojí mnohem více úsilí a času. S tím souvisí nutnost, aby byl pedagog s touto problematikou velmi dobře obeznámen, věděl, jaké jsou projevy takového dítěte a jak tyto projevy zmírňovat.

8.2.1 Řád, struktura

Nezbytnou činností je vytváření přehledného a strukturovaného prostředí. Děti s hyperkinetickou poruchou potřebují především řád, musí jim být jednoznačně sděleno, jak se nemohou chovat a co se naopak od nich očekává. Potřebují jasná pravidla a pedagog musí mít promyšlené, jak na jeho nevhodné projevy bude reagovat. A neustále s dítětem musí udržovat kontakt.

Jejich režim dne by měl být strukturován tak, aby se pružně střídala doba aktivity a doba klidu.“ (Riefová, 1999, s. 21-22) Konkrétní příklady k tomu uvádějí např. Škvorová, Škvor (2003), kteří píší, že dítě S ADHD je plné energie, je velmi aktivní. Doporučuje se tedy časté střídání jednotlivých činností. Dítě začne být neklidné

více než jindy. Pošleme ho třeba vynést odpadky nebo něco přinést, vyplatí se nespěchat, mírnit zbrkllost, snažit se klidným způsobem přivést dítě k původní činnosti. Také se doporučuje dítěti práci rozdělit na více menších úseků a zadávat je postupně. Úkoly by měly být takové, aby je dítě zvládlo a nestrávil nad nimi příliš času.

8.2.2 Zásady při vzdělávání

Celkově musíme respektovat styl učení dítěte. Jak uvádí Zelinková (2003), styl učení zahrnuje charakteristické kognitivní, afektivní a fyziologické způsoby chování, které jsou relativně stálým ukazatelem, jak učící se jedinec pracuje. Pro dítě s ADHD je většinou charakteristický globální styl učení. Dítě vnímá především celek. Pokud se zaměřuje na detaily, pak nesystematicky, na základě charakteristiky, která ho zaujme.

V případě, že pedagog dává dítěti nějaké pokyny, měl by mluvit jasně a stručně. Severe (2000) píše, aby pokud je to možné, pedagog předvedl, co po dítěti požaduje. Vše musí být jednoduché a neměly by se dítěti dávat více než jeden nebo dva pokyny současně. Než se dítě pustí do práce, měl by ho pedagog požádat, aby pokyny zopakoval. „Těmto dětem je rovněž nutno pomáhat s uspořádáním pomůcek, pracovního prostoru, se zapojením do skupiny, v situacích, kdy se musí rozhodovat mezi několika alternativami, a ve chvílích, kdy žáci přecházejí od jednoho druhu činnosti k druhému.

Důležité je, aby se pedagog zaměřil na rozvoj funkcí, které jsou důsledkem hyperkinetické poruchy nedostatečné. Dle Pokorné (2005) je nezbytné u dětí posilovat schopnost orientovat se v prostoru, rozvíjet taktilní rozlišování a orientaci na vlastním těle, rozvíjet percepce časového sledu, percepčně-motorickou koordinaci, učit děti analyzovat informace a nacházet mezi nimi souvislosti. Nakonec rozvíjet jejich schopnost zrakové a sluchové diferenciaci a paměti.

8.2.3 Kolektiv

Nepřehlédnutelnou oblastí našeho zájmu musí být, že dítě není ve třídě samo a ostatní děti na něho mohou reagovat různými způsoby. Jak jsem již uváděla v předchozí kapitole, hyperaktivní děti mají všeobecně problémy v mezilidských vztazích, což zahrnuje i problémy s vrstevníky. Na pedagoga je, aby dítě s poruchou ADHD nebylo

od ostatních izolované, ale naopak se cítilo součástí kolektivu a zapojovalo se do aktivit ve třídě. Ostatním dětem musíme vhodnou formou vysvětlit, co je podstatou obtíží a jak se mají k dítěti chovat (aby se nesmály, když se dítě s ADHD předvádí, vzteká nebo na sebe poutá pozornost).

8.2.4 Komunikace

Velmi důležitý je vhodný způsob komunikace s dítětem. Na dítě bychom neměli v žádném případě křičet, ale klidně vyjádřit náš názor, nesouhlas s tím jak se dítě chová. Jak jsem již jednou zmiňovala, v žádném případě bychom neměli přistoupit na jakoukoliv diskuzi. Naše slovo by pro dítě mělo mít váhu a mělo by pocítit ze svého nevhodného chování důsledek.

Train (1997) se zabývá tím, že děti reagují negativně, když se nemohou prosadit tak, jak by chtěly; jsou kritizovány; mají pocit, že jste k nim nespravedlivý. Pokud si s dítětem o jeho problémech povídáte, můžete se takovým situacím vyhnout a tak jeho nevhodnému chování předejít. Jak již bylo zmiňováno, pro dítě je velmi důležité mít určitý řád, strukturu dne. Proto je vhodné na začátku dne s dítětem promluvit, vysvětlit mu, co se ten den bude dít, co bychom chtěli například vyrobit, vyzkoušet,...

S tím souvisí problematika, jak se vyjadřovat a jak v tom pomoci dítěti. Dítě v důsledku své poruchy pozornosti a soustředění často nedokáže vnímat, co se mu snažíme sdělit. Reaguje impulsivně, a proto často intuitivně. Do toho ještě velmi těžce snáší kritiku, protože jak již víme, s ADHD/ADD souvisí problémy jako je nízká sebeúcta. Podle Traina (1997) je proto nutno komunikovat s dítětem velmi opatrně. Vyjádření postoje pedagoga – důležité věci probíráme vždy mezi čtyřma očima; než s dítětem začneme mluvit, mělo by se uklidnit; mluvíme s ním klidně a současně pevně a sebejistě; nikdy nevyhrožujeme; zopakujeme svůj postoj několikrát a v různých obměnách. Na druhou stranu bychom se měli snažit co nejvíce pomáhat v samostatném vyjadřování dítěte. Povzbuzovat ho v jeho projevu, ve vyjadřování jeho pocitů, a jestliže mu to slovně nejde, nechat ho se vyjadřovat jiným způsobem. Velmi časté a osvědčené je v tomto případě kreslení či modelování. Stále bychom měli s dítětem mluvit o tom, co dělá.

S komunikací souvisí i další velmi důležitá věc, a to je naslouchání. Když nám dítě něco vypráví, měli bychom mu pozorně naslouchat a žádným způsobem nezlehčovat nebo měnit význam toho co nám sděluje.

8.2.5 Nevhodné postupy práce s dítětem s ADHD/ADD

Jsou určité věci, na které bychom si při práci s dětmi s poruchou ADHD/ADD měli dávat pozor. Některá jsem již uváděla výše (viz zásady při komunikaci s dítětem) a nyní bych k tomu doplnila další zásady. Nejprve bych zmínila to, abychom si o dítěti nemysleli, že nám dělá věci naschvál, že je líný. Dále se nesmíme nechat zmást výkyvy ve výkonu žáka a myslet si, jak uvádí Riefová (1999), že žák schválně nespolupracuje, protože jste si všimli, že jindy je přece podobný druh úlohy schopen splnit. Pro děti s poruchou pozornosti představují takové výkyvy charakteristický znak. Někdy prostě úkol zvládnou, někdy ne. S tím souvisí i to, abychom se snažili nevybudovat si k tomuto dítěti negativní vztah, hned ho neodsoudili, když pokouší naši trpělivost. Musíme se snažit stále doufat ve zlepšení a setrvávat v práci, i když se zdá těžká a marná. S tím souvisí i to, nebrat na zřetel co o dítěti vypráví jeho předchozí učitelé a vybudovat s k dítěti svůj osobní postoj, názor na něj. Dále by se pedagog neměl bát upravovat pro potřeby žáků požadavky osnov. „Vaším cílem je, aby žáci zažili alespoň občas úspěch a budovali a uchovali si sebeúctu. To od vás vyžaduje flexibilitu a schopnost přijmout pro určité žáky zvláštní opatření. Umožnit jednotlivým žákům se speciálními potřebami výjimky je spravedlivé a zcela v pořádku.“(Riefová, 1999, s. 28)

8.2.6 Tresty

Někdy přijde v projevu dítěte chvíle, kdy překročí pomyslnou mez, kterou jsme ještě schopny tolerovat. Může se stát, že přesáhnutá mez je tak vysoká, že začneme přemýšlet nad tím, jak za to dítě potrestat, aby si opravdu uvědomilo, že udělalo něco nevhodného a zvýšili tak pravděpodobnost, že se to nebude opakovat. Laniado (2004) se ve své publikaci zabývá tím, jak dítě trestat a nezraňovat. Jako nejdůležitější uvádí to, abychom dítě nikdy netrestali v návalu vzteku. Protože bychom riskovali, že dítě potrestáme příliš tvrdě. Později s chladnou hlavou bychom toho mohli litovat, ale museli bychom svým slovům dostát, abychom si zachovali autoritu. Dále bychom se

měli snažit proměňovat tresty v příležitost k poučení. To bych převedla v konkrétní příklad např. tak, že dítě rozbije hračku, my dítěti vysvětlíme, jak se má tato hračka správně používat, a určíme pravidla. Další zásadou je udělovat tresty úměrné škodě. Nedávat dítěti nesmyslné perzekuce, domácí vězení, zákaz televize na měsíc apod. Z vývojové psychologie je známo, že čím je dítě mladší, tím menší má pojem o čase; někdy mu hodina může připadat jako věčnost. Dále bychom měli brát na vědomí, že trest by měl být logickým důsledkem nežádoucího chování (např. zapomene někde hračku, krátkou dobu si s ní nebude moci hrát, když se o ni neumělo postarat). Vhodné opatření je i to, nechat dítě, aby si trest navrhlo samo. V mnoha případech je to nejlepší způsob, jak dětem ukázat důsledky chování a jak je přimět k zodpovědnosti za vlastní činy, aniž by jim trest připadal jako pomsta.

8.3 Farmakologická léčba

Velmi diskutovanou oblastí je podávání léku dětem s ADHD/ADD. Jak uvádí Munden, Arcelus (2002), pro děti se středně těžkou až těžkou poruchou může užívání léků znamenat skutečnou změnu v chování, myšlení, a ve schopnosti učit se, stejně jako ve vztazích k ostatním lidem. V některých případech je správné užívání léků jedinou možností, jak zajistit účinnost ostatních opatření. V každém případě musí však předepsání léků probíhat ve spolupráci lékaře, léčeného jedince a jeho rodičů. Pokud lékař dítěti předepíše léky, musí si s dítětem nezbytně pohovořit a vysvětlit mu dobře důvod, proč by mělo léky začít brát. Spousta dětí se bude chtít ptát a povídat si o všem, z čeho v té souvislosti mají strach. Některé děti mohou mít dojem, že dostaly léky proto, že zlobí. Léčbu pak mohou pokládat za trest, nikoli za něco, co by jim mohlo pomoci. Dítě se v průběhu léčby musí stále sledovat. Jestliže se nám zdá, že je léčba neúčinná, měli bychom uvažovat o jiném stylu. K této problematice doplňuje Beneš (1090) to, že mnoho rodičů má obavy, aby dítě nezískalo návyk na lék, aby se u něho nevypěstovala závislost apod. Ale nic takového nebylo nikdy prokázáno a tyto léky nemají vliv na možné pozdější užívání drog.

8.3.1 Druhy léčby

Medikamenty, které se užívají v léčbě ADD/ADHD jsou nejčastěji psychostimulancia, antidepresiva (ty se využívají hlavně v případech, kdy děti trpí depresemi nebo úzkostí), antipsychotika (které dokážou odstraňovat bludy, halucinace a obnovují logické myšlení. Užívají se především tam, kde se s ADHD vyskytuje agrese.).

8.3.2 Účinky léčby

Podáváním léků ovlivňujeme několik oblastí, Dle Drtílkové (2007) lze prospěch ze specifického účinku léků shrnout:

1. Ovlivňování motoriky – snižuje hyperaktivitu na úroveň, která je běžná u zdravých dětí; tlumí mnohmluvnost, vykřikování a vyrušování ve třídě, zlepšují písmo; zlepšují kontrolu jemné motoriky (pohybovou přesnost a obratnost).
2. Ovlivnění sociální oblasti – tlumí afekty vzteku, verbální a fyzickou agresi vůči vrstevníkům, impulzivní krádeže a ničení věcí, vzdor a opoziční chování vůči dospělým; zlepšují sociální postavení mezi vrstevníky; zlepšují schopnost dítěte samostatně pracovat a hrát si; zlepšují vztahy v rodině, zejména mezi matkou a dítětem.
3. Ovlivnění kognitivní oblasti (psychické výkonnosti) – zlepšují schopnost koncentrace pozornosti, krátkodobou paměť; zmírňují impulzivitu; zlepšují schopnost dokončit úkoly; přesnost při školní práci.

8.3.2.1 Vedlejší účinky

Při každém podávání medikamentů jsou možné určité projevy vedlejších účinků léku. Munden, Arcelus (2002) se zmiňují o nespavosti, nechutenství, ticích, větší nervozitě, bolestech břicha a hlavy, malátnosti. Dále u antidepresiv je možné sucho v ústech, zácpa, záchvaty, vyrážky, zvýšený krevní tlak, zmatenost, změny srdečního rytmu. U antipsychotik pohybové poruchy, třes, opět sucho v ústech,...

8.4 Terapeutické aktivity

V této kapitole bych chtěla zmínit konkrétní terapeutické činnosti, které napomáhají zklidnění a koncentraci dítěte s ADHD/ADD. Zaměřovat se budu hlavně na hry a zájmové činnosti, které lze provádět s dítětem předškolního věku. A to především v prostředí mateřské školy.

8.4.1 Hry

Hra je pro předškolní dítě jedna z nejdůležitějších aktivit. Vyjadřuje skrz ni své emoce, rozpoložení, utváří si postavení ve skupině a celkově se seznamuje se světem. A jak uvádí Šimanovský (2002), hry rozvíjejí u dětí vnitřní kázeň, není tedy pak třeba tolik direktivního „ukáznování“.

8.4.1.1 Smyslové hry

Podmínkou toho, aby se mohla rozvíjet dětská představivost a fantazie, je vnímání okolního světa všemi smysly. A je známo, že jedinci s poruchou pozornosti a hyperaktivity mají často potíže se zrakovým a sluchovým vnímáním, proto je zapojení smyslových her pro ně velmi přínosné a navíc se pomocí nich zbavují citové omezenosti a nesoustředěnosti. Smyslové hry jsou ale zajímavé pro všechny děti, výborně je lze namotivovat, začlenit v podstatě do všech témat v mateřské škole. A jak zmiňuje Stiefenhofer (2006), malé děti jsou okouzleny mnoha věcmi, které jsou pro nás dospělé samozřejmé a kterých si nevšímáme. Proto můžeme použít mnoho jednoduchých her, u kterých dítě využije své smysly – čich, chuť, hmat, sluch, zrak. U těchto her jde nejčastěji o to, aby dítě některým ze smyslů objevovalo, hádalo, poznávalo.

8.4.1.2 Pohybové hry

Podle Steinhofera (2006) patří pohyb a uvolnění k sobě, jsou to dvě strany téže mince. Pro děti, které nejsou dostatečně vydováděné, je velmi těžké se uklidnit. Už i malé dítě snáze dosáhne klidové fáze, když jí předchází fáze aktivity. Proto hodně her začíná pohybem a končí zklidněním dítěte. Pohyb lze také spojovat s představivostí a fantazií. Dítě se při pohybových hrách setkává s orientací v prostoru, s rytmem, spoluprací se skupinou. Se všemi těmito aktivitami mají děti s ADHD často problém,

proto je vhodné, je do programu zařazovat co nejčastěji. Zde lze zmínit nejrůznější honičky na zahřátí, kterých je nepřeberné množství, překážkové dráhy (které jsou u dětí velmi oblíbené) různé kontrasty chůze, imaginace různých postav dle chůze (medvědí, baletky,...)

8.4.1.3 Hry s představivostí

Představivost a obrazotvornost jsou každodenní součástí dětského života. Dítě dokáže v pro nás obyčejném předmětu vidět neskutečné věci, skříň se pro ně stává pirátskou lodí, zahrada džunglí plnou nebezpečných zvířat,...Všechny hry, které rozvíjejí dětskou fantazii, jsou rovněž výborné na uvolnění a zklidnění. Lze do této kategorie zařadit všechny relaxační hry, kdy si dítě navozuje určité představy, dochází k uvolňování svalového napětí a příjemným pocitům. Do těchto her spadají např. hry, kdy děti představují lidi s různými náladami, živly, roční období, pantomimy, relaxace s představami (les, moře, pobyt na slunci,...).

8.4.2 Jóga a uvolňování svalového napětí

Jóga obecně pomáhá rozhýbat celé tělo pomocí určitých poloh a pohybů, které jsou propojeny s dýcháním a uvolněním. Díky tomu je tělo v harmonii a člověk v tělesné i duševní pohodě. Pomocí cvičení s prvky jógy můžeme tedy i u dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivity navodit spontánní radost z pohybu a dobrou náladu. Jak uvádí Rojová (2007), děti si při cvičení protáhnou tělo, naučí se pozice, díky kterým zvládnou soustředění a najdou způsob, jak se zklidnit nebo naopak získat energii.

8.4.3 Ostatní

Jako další vhodné aktivity, terapie při práci s dětmi s poruchou pozornosti a hyperaktivity bych uvedla muzikoterapii, dramaterapii, cannisterapii, arteterapii. Jen stručně pro vysvětlení se jedná o terapii, kdy se dítěti napomáhá najít vnitřní klid a soustředění pomocí hudby, dramatické výchovy, kontaktu se psy a nakonec terapie pomocí výtvarných technik. Výběr té nejvhodnější nabídky závisí na individualitě dítěte, k čemu má nejbližší, jaká aktivita by ho nejvíce bavila. Protože provádět nějakou terapii bez chuti a radosti z práce nepřinese žádný užitek.

PRAKTICKÁ ČÁST

9. Cíle výzkumu

Cílem této práce je kvalitativní výzkum, jehož náplní je zjistit, jak pedagogové mateřských škol vnímají ve své třídě dítě s poruchou ADHD. Jakým způsobem takové dítě ovlivňuje jejich každodenní přípravu a činnost, kolik energie musí dítěti věnovat. Dále se snaží vysledovat, jaké konkrétní postupy práce s dítětem pedagog volí a jak dítě reaguje na tyto postupy i na samotnou osobnost pedagoga.

9.1 Výzkumné otázky

Zaměřené na pedagoga:

1. Předpokládám, že pedagog má vyzkoušené určité metody, které jsou pro dítě vhodné k překonání jeho obtíží.
2. Pedagog musí často zasahovat od projevů dítěte a věnovat mu zvýšenou pozornost.
3. Pedagog by uvítal přítomnost asistentky, s ohledy na dítě omezuje výběr činností.
4. Práce s dítětem je pro pedagoga psychicky náročná.

Zaměřené na dítě:

- 2 ① 1. Předpokládám, že od počátku docházky do mateřské školy došlo u dítěte k zlepšení.
2. Dítě nezapadá v mateřské škole do kolektivu.
3. Dítě má problém při klidových aktivitách.
4. Dítě se k pedagogovi projevuje přátelsky, důvěřuje mu, pedagog musel k dítěti hledat cestu.

10. Metodika výzkumu

10.1 Popis metod

Pro svou práci jsem použila dvě výzkumné metody – strukturovaný rozhovor a nezúčastněné pozorování.

10.1.1 Rozhovor

Výzkum jsem prováděla v lednu a únoru roku 2008. Místem uskutečnění byly čtyři mateřské školy a respondentem byl vždy pedagog, v jehož třídě se nachází dítě s poruchou pozornosti a hyperaktivity. Do mateřské školy jsem přišla ráno, na základě dohody ve stejný čas, jako pedagog. Rozhovor jsem vedla samostatně a nebyl časově ohraničen, nechávala jsem volně na každém z pedagogů, jak se k jednotlivým otázkám vyjádří. Jejich výpovědi jsem zaznamenávala doslovně, psanou formou. Přesné znění rozhovorů je uvedeno v přílohách.

Podstatou rozhovoru bylo dvacet otázek zaměřených na subjektivní pocity pedagoga – do jaké míry z jeho pohledu dítě narušuje běžný chod v mateřské škole a jak moc se mu musí pedagog věnovat. Dále otázky směřovaly na oblast konkrétní, týkající se postupů práce s tímto dítětem a zahrnovaly i oblast informací o dítěti. Rozhovor obsahoval veskrze otázky otevřené, pedagogové měli prostor pro vyjádření vlastního názoru, uvádění konkrétních situací.

Některé otázky byly zaměřeny velmi subjektivně, snažila jsem se zjistit, jak pedagog dítě vnímá. Další otázky směřovaly na zjišťování rodinného vlivu a spolupráce s rodiči, a také, jaký byl nástup dítěte do mateřské školy. Cílem rozhovoru bylo i zjistit faktory, konkrétní činnosti, kterým pedagog musí věnovat zvýšenou pozornost a zajímala jsem se o to, jestli dítě pedagoga omezuje v připravovaném programu.

Následně jsem se snažila zjistit konkrétní postupy práce, které se pedagogovi osvědčily, za jakých okolností začne do projevu dítěte zasahovat a jak na nevhodné projevy dítěte reagují ostatní děti. Dále se otázky týkaly psychické i fyzické náročnosti práce s dítětem s touto poruchou a nakonec jsem zjišťovala, jestli u dítěte v průběhu

docházky do mateřské školy došlo ke změnám chování a jak pedagog vidí vztah dítěte ke své osobě.

10.1.2 Pozorování

Pozorování navazovalo na provedený rozhovor, probíhalo tedy v téže den i třídě. Respondenti byli – pedagog, s nímž byl uskutečněn rozhovor a v něm probírané dítě s poruchou pozornosti a hyperaktivity. Zaměřovala jsem se především na vzájemný kontakt jeho a pedagoga. Ve třídě jsem se posadila na takové místo, abych co nejméně narušovala běžný průběh. Což nebyl ani v jedné mateřské škole problém, protože děti jsou zvyklé na přítomnost různých praktikantů, rodičů apod., takže je má přítomnost nevyváděla z míry, a když jsem se do činností nezapojovala, v podstatě mě ignorovaly. Výsledky jsem opět zaznamenávala písemně, po dobu celého dopoledne.

Toto pozorování bylo velmi zajímavé, protože jsem vždy čekala, jestli dítě naplní mé představy, které jsem si vytvořila z provedeného rozhovoru. A protože činnosti v mateřské škole se velmi rychle střídají, měla jsem mnoho příležitostí vidět dítě v různých situacích, vysledovat jeho odlišné projevy chování. Zúčastnila jsem se volné hry dětí, svačiny, řízené činnosti a pobytu venku. Průběžně jsem zaznamenávala chování dítěte – jak jsem již zmiňovala, soustředila jsem se hlavně na projevy k danému pedagogovi, snažila jsem se zachytit, jestli k němu má dítě důvěru a přátelský vztah, jak často se na něho obrací, jakým způsobem s ním komunikuje a jak reaguje na jeho usměrňování. Stejně tak mě zajímaly i projevy pedagogů k dítěti. Zaměřovala jsem se zejména na to, jak pedagog řeší krizové situace, jak postupuje, když dítě přesáhne hranice akceptovatelného chování. Dále jsem se zaměřovala i na to, jak se dítě chová v kolektivu, jakým způsobem pedagog reaguje, když má dítě „svou chvíli“ a děti na něho reagují negativně nebo naopak se jím nechají strhnout.

11. Charakteristiky

11.1 Popis vzorku

Výzkum probíhal ve čtyřech různých mateřských školách. První mateřská škola pracuje dle projektu Zdravá mateřská škola, druhá podle principů Osobnostně orientované výchovy a nachází se zde speciální třída. Třetí navštívená mateřská škola se specializuje na dramatickou výchovu a také se zde nachází speciální třída. Poslední mateřská škola je součástí dětského integračního centra. Všechny třídy, kde byl výzkum prováděn, byly běžné třídy a děti s poruchou chování do nich byly integrovány.

Oslovení pedagogové, kteří mi poskytli rozhovor, byli čtyři, tři paní učitelky a jeden pan učitel. Všichni tito pedagogové pracovali s dítětem minimálně od začátku tohoto školního roku.

Děti, o kterých jsem s pedagogy vedla rozhovor, byly také čtyři. Všichni chlapci, ve věku od čtyř do sedmi let. Všichni mají diagnostikovanou hyperaktivitu, jeden chlapec má sklon k agresivitě a opozičnímu chování.

11.2 Charakteristika prostředí

1. Mateřská škola se nachází v Praze, mezi městskými řadovými domy, je zde poměrně velká zahrada s novým vybavením. Mateřská škola pracuje podle projektu Pro podporu zdraví v mateřských školách České republiky. Je zde pět tříd běžného typu, do třídy kde jsem realizovala výzkum, dochází 21 dětí a jsou zde dvě paní učitelky. Třída je tvořena heterogenně. Vybavení třídy je nové s velkým množstvím hraček, didaktickými pomůckami, výtvarnými potřebami. Sociální zařízení a ložnice se nachází na každém patře, na obědy děti dochází do společné jídelny. Sídli zde mateřské centrum a dětem je k dispozici velké množství kroužků.
2. Mateřská škola na okraji Prahy, v sídlištní zástavbě. Je členěna do tří pavilónů, jsou zde čtyři třídy plus jedna speciální, kam dochází děti s opožděným mentálním vývojem. Ve třídě, kde byl prováděn výzkum, jsou dvě učitelky a 21 dětí, heterogenně smíšených. Mateřská škola má zahradu, ale není příliš využívána,

pobyty venku probíhají spíše formou procházek. V blízkosti je les, park, veřejné hřiště. Nachází se zde rozlehlá tělocvična, která je také využívána pro odpočinek dětí po obědě. Obědy se uskutečňují samostatně v každé třídě. Dále je zde ordinace klinického logopeda a výtvarný ateliér.

3. Mateřská škola sídlí v Praze, v sídlištní zástavbě, má velmi rozlehlou zahradu, výborně vybavenou. Jsou zde čtyři třídy, z toho jedna speciální, pro děti s kombinovanými vadami či těžším postižením. Mateřská škola se specializuje na dramatickou výchovu. Ve třídě, kde jsem realizovala projekt, je 25 dětí (heterogenně smíšených) pan učitel, paní učitelka a jedna asistentka. Třída je samostatná prostorová jednotka, velmi rozlehlá, s vlastním sociálním zařízením, jídelním koutem a nejrůznějšími hracími koutky. Třída je mnohostranně vybavena. V mateřské škole se dále nachází logopedka a dochází sem psychologka.
4. Mateřská škola se nachází v Praze, v sídlištní zástavbě, má velmi rozlehlou zahradu, vnitřní bazén, saunu, vířivou vanu. Tam děti běžně dochází v rámci denních aktivit. Tato mateřská škola je spojena s integračním centrem. Jsou zde dvě běžné třídy; dále pak třída speciální, kam dochází děti s kombinovanými vadami; integrační třída (méně závažnější diagnózy) a třída, kde jsou děti s odkladem školní docházky. Projekt jsem realizovala v integrační třídě, jsou zde dvě paní učitelky a 19 dětí, homogenně rozdělených.

11.3 Charakteristika respondentů

11.3.1 Pedagogové

1. Žena, 27 let, má pedagogické vzdělání a snaží se neustále dále sebevzdělávat. Navštěvuje veřejné přednášky a zúčastňuje se nejrůznějších kurzů. Má velmi přátelskou povahu, je milá, komunikativní, s dětmi se snaží jednat v kamarádkém duchu. V některých okamžicích není příliš důsledná, netrvá jednoznačně na svých rozhodnutích. Je velmi tvořivá, často s dětmi něco vyrábí, navštěvuje výstavy.
2. Žena, středního věku, má pedagogické vzdělání. Působí velmi vyrovnaným dojmem, má klidné vystupování, málokdy jsem ji slyšela zvýšit hlas, ale přesto má u dětí

přirozenou autoritu. Je všestranně založená, v mateřské škole vede velké množství kroužků.

3. Muž, 28 let, nyní si doplňuje pedagogické vzdělání. Je stále dobře naladěný a umí to přenést na druhé osoby i na děti. Ve třídě panuje uvolněná atmosféra, přesto nelze říct, že by neměl respekt nebo by se jeho vedení dalo něco vytknout. Velmi komunikativní, děti si umí snadno získat originálními motivacemi. Není úzkostný v tom smyslu, že by ho nějaké činnosti s dětmi odrazovaly z důvodu bezpečnosti.
4. Žena, 32 let, má pedagogické vzdělání – obor speciální pedagogika. Je velmi charismatická a rázná, i když tak na první pohled svou tělesnou konstitucí příliš nepůsobí. Umí se ve třídě zjednat snadno pořádek, děti ji sice vnímají jako autoritu, ale přesto k ní mají velmi vstřícný vztah.

11.3.2 Kazuistiky dětí

1. Chlapec, 6,2 let. Pochází z úplné rodiny, má mladší sestru, prostředí je podnětné. Diagnostikována porucha pozornosti a hyperaktivita. Probíhá léčba medikamenty. Dochází na logopedii, jeho mluva je zbrklá, diagnostikována lehká vývojová dysfázie. Lateralita - pravák. Návyky a dovednosti v samoobsluze jsou průměrné – umí používat hygienické pomůcky, u oblékání potřebuje asistenci, úchop a manipulace s jídelním příborem je nejistá. Sociální chování – emocionálními projevy lze chlapce charakterizovat jako veselého, ne moc zvědavého, je těžké ho něčím zaujmout. Kognitivní schopnosti – má problémy se zrakovým vnímáním (diferenciace obrázků), s prostorovou orientací. Stejně tak mu dělá problém jemná i hrubá motorika.
2. Chlapec, 3, 7 let. Pochází z úplné rodiny, má staršího bratra, rodina je harmonická. Diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou, sklony k agresivitě. Před třemi měsíci nasazený léky. Dochází na logopedii, mluva nesrozumitelná, nedostatečná slovní zásoba. Nevyhraněná lateralita. Návyky a dovednosti v samoobsluze nedostatečné, a to jak u oblékání (nutná asistence), tak u jídla (špatný úchop příboru, často na sebe převrhne talíř, velmi se u jídla znečistí). Hygienické

pomůcky používat umí. Sociální chování – v emocionálním projevu převládá pláč, je velmi citlivý, ale i zlostný a vzdorný. Kognitivní schopnosti jsou nedostačující, problémy jak u zrakového, tak sluchového vnímání. Orientaci v prostoru nezvládá, nedokáže odhadnout prostor, neustále naráží do věcí a dětí.

3. Chlapec, 5,2 let. Pochází z úplné rodiny, má mladší sestru. Rodinné prostředí je nepodnětné, rodiče s mateřskou školou nespolupracují, dítěti nejsou ochotni věnovat větší péči, kterou vyžaduje jeho porucha. Diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou, léky nepobírá. Dochází na logopedii, opožděný vývoj řeči. Lateralita - pravák. Návyky a dovednosti v samoobsluze – obleče se samostatně, ale potřebuje dohled, hygienické pomůcky používat umí, ale je potřeba ho kontrolovat. Nenaučený úchop jídelního příboru, nedostatečné stolovací návyky. Emocionální projev je charakteristický veselostí, energií, smíchem. Z kognitivních schopností mu dělá mírné problémy zrakové vnímání (zda jsou obrázky stejné či nikoliv), sluchové vnímání vcelku dobré. Špatná časová orientace – plete si dnes, včera, zítra. Problém s prostorovou orientací.
4. Chlapec, 6 let. Pochází z úplné harmonické rodiny, má mladšího bratra, matka nyní na mateřské dovolené. Diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou, léky neužívá. Lateralita - pravák. Návyky a dovednosti v samoobsluze – samostatný, problémy má pouze u stolování, neumí používat příbor. Emocionální projev – veselý, radost mu způsobí i maličkost. Je průměrně zvědavý, čínorodý, rád se učí přes prožitky. Z kognitivních schopností mu působí obtíže sluchové i zrakové vnímání, obzvláště sluchová diferenciacce, kdy nedokáže rozlišit hlásky ve slovech. Mírné problémy mu působí orientace v prostoru, ale má dobré lokomoční schopnosti, hrubá motorika na ucházející úrovni.

12. Průběh pozorování

12.1 Pozorování v MŠ 1

. **Příchod do MŠ:** Chlapec po příchodu okamžitě běží k hračkám. Paní učitelka ho volá, že by se s ním chtěla přivítat. Dojde k ní, podají si ruce. Chlapec zase odběhne, nemá nikde stání, chvíli je v kuchyňce, pak se přesune na koberec, kde si hrají chlapečci, dívá se, ale nezapojí. Učitelka ho vybízí, aby si začal s něčím hrát, dovede ho ke kostkám a povídá mu, aby se pokusil postavit co nejvyšší věž. Chlapec souhlasí a pouští se do stavby. Vydrží u ní poměrně dlouho (cca 15min).

Komunikativní kruh: Chlapec sedí vedle učitelky, ta má položenou ruku na jeho rameni. Chlapec neustále třese hlavou a rukama. Mluví, ale ne k tématu, když ho zaujme něco, co říká jiné dítě, naváže na to. Učitelka se ho snaží usměrnit, že je to zajímavé, ale teď má poslouchat, co říkají kamarádi, a nemá figurku, takže musí počkat, až na něho přijde řada. Když na něho řada konečně přijde, tak začne povídat o něčem úplně jiném. Paní učitelka mu znovu položí otázku, která se probírá. Chlapec opět pokračuje ve svém předchozím monologu. Učitelka se rázně znovu zeptá na otázku a dodá, že o tom ostatním si mohou povídat později. Chlapec poté stručně odpoví na položenou otázku.

Svačina: děti si svačinou berou volně podle sebe, kdy má kdo hlad a chuť. Chlapec sedí u stolečku, relativně v klidu, jen občas třese hlavou a rukama, učitelka ho sleduje a jednou ho napomene, aby si utřel obličej, který měl celý špinavý.

Řízená činnost: výroba velikonočních vajíček. Nevydrží sedět u stolu a zjevně je to na něho příliš jemná činnost, rozbije dvě vajíčka. Učitelka mu dá nové se slovy, že má být opatrný, ukáže mu, jak má vajíčko na špejli držet, nebouchat s ním o stůl, nemačkat na něj. Chlapec na vajíčko přilepí kousek látky a vyběhne s ním od stolu, točí s vajíčkem na špejli. To se samozřejmě rozbije. To už je na paní učitelku asi moc, už mu žádné vajíčko nechce dát, že by nezbylo na ostatní děti a že tedy mít žádné nebude, když nedokázal být opatrný.

Pobyt venku: jde se na procházku. Paní učitelka vede chlapce za ruku. Ten vedle ní neustále poskakuje, kouká doprava, doleva, zastaví se. Jako by byl všim fascinovaný. Něco ne moc srozumitelně vypráví, paní učitelka mu přitaká, ale očividně ho moc nevnímá.

Shrnutí

Je vidět, že paní učitelku práce s chlapcem opravdu vyčerpává. Musí se přemáhat, aby na něj nekřičela, neřekla mu něco ošklivého. Ale snaží se mu nabízet alternativy činností, zabavit ho jiným způsobem, zapojovat ho při komunikaci dětí, i když je mu velmi špatně rozumět a neudrží souvislost řeči. Podle mého názoru by ale bylo vhodné, se dítěti více věnovat u tvořivých činností (viz vajíčka), kde by mu mohla více pomoci nebo mu připravit úplně jinou činnost (např. vajíčka z papíru nebo tvarovací hmoty).

12.2 Pozorování v MŠ 2

Příchod do MŠ: Chlapce je hned po příchodu všude plno. Pošťuchuje druhé chlapce, poté popoběhne k dívkám, co si hrají v kuchyňce, něco jim tam nejspíš shodí, protože začnou křičet a volat paní učitelku. Ta k nim dojde, napomene chlapce, že nemůže holčičkám kazit jejich hru. Chlapec si vezme auto a začne s ním jezdit po koberci a vrčít, ale po chvíli nabere vrčení takové intenzity, že paní učitelka zakročí. Přijde k němu a zeptá se ho, jestli ostatní děti také tak moc křičí a jestli si vzpomíná na pravidlo, co se týká hluku ve třídě. Chlapec na ní kouká a nic neříká. Učitelka mu pravidlo poví a on ho po ní zopakuje. Svou hru ztiší.

Komunikativní kruh: všichni se vítají písničkou, chlapec se předvádí, schválně zpívá tak, že skoro křičí. Učitelka přestává hrát na kytaru a ptá se chlapce, jestli zpívá, jestli to co dělá je zpěv. A sama odpoví, že ne, že to není zpěv, ale ošklivý křik a ať to chlapec zkusí ještě jednou a nyní ať zkusí zpívat, že ví, že zpívá moc hezky. Chlapec začne zpívat normálně. Během komunikace se stále ošívá, lepí se na děti, co sedí vedle něho, ale není to v takové míře, že by paní učitelka nějakým způsobem zasahovala.

Svačina: dítě komunikuje s učitelkou, že má hrozně rádo kakao, tak s ním chvíli hovoří, dítě je v klidu. Po chvíli šťouchne do holčičky vedle sebe, ta na sebe kakao rozlije a začne brečet. Chlapec se brání, nejprve je zatvrzelý, po chvíli z něho paní učitelka dostane omluvu.

Řízená činnost: hra „Kdo potřebuje k životu ..., ať si stoupne“. Paní učitelka řekne např. vodu, děti si stoupnou. Hra má různé obměny, chodí v kruhu, kdo potřebuje, tleská, skáče,... činnost je dynamická, chlapec se výborně zapojuje, baví ho to. Nastává konflikt, když do něj jiný z chlapců omylem vrazí. On ho okamžitě bouchne tak, že se druhý chlapec rozbřečí. Učitelka zasahuje, chlapec se vzteká, že on si začal a už brečí taky. Učitelka se snaží dopátrat, jak to bylo, nakonec se chlapci omluví vzájemně a hra pokračuje. Pak následují další hry, chlapec je aktivní, ale často do někoho vrazí, učitelka ho několikrát napomene.

Pobyt venku: probíhá na zahradě. Děti hrají kuželky, chlapec se nemůže strefit a začíná být vzteklý. Děti ho ještě provokují, píchají do něho, on vyběhne a začne je mlátit. Paní učitelka zasáhne, vezme si chlapce na klín na lavičku a povídá si s ním, uklidňuje ho a říká mu, že děti nesmí bít. Poté jde s chlapcem k dětem a říká jim, že to od nich není vůbec pěkné, jak se chovají. Poté chlapci nabídne jinou činnost, aby oběhl určitý okruh, že by chtěla vidět, jak je rychlý. Chlapec je rád, běhá, nakonec se k němu přidají i ostatní děti a honí se.

Shrnutí

Učitelka reaguje na dítě velmi dobře. Chlapec je plačtivý, vzteklý a chvílemi agresivní. Paní učitelka několikrát zasáhla dřív, než konflikt došel do krajních mezí a mohlo dojít ke zranění některého dítěte. Její postupy na chlapce opravdu zabíraly, dokázala odhadnout, jestli stačí chlapce napomenout nebo ho má na chvíli dostat mimo dětský kolektiv.

12.3 Pozorování v MŠ 3

Příchod do mateřské školy: Chlapec se v šatně hádá s babičkou, jestli bude mít na sobě mikinu nebo ne. Hádky přeroste v chlapcův pláč, ale mikinu musí mít. Přejde tedy do třídy mezi děti, které jsou již přítomny, sedne si na žíněnky, mračí se a s nikým se nebaví. Učitel ho chvíli nechá být, poté za ním jde a říká mu, že si mikinu bude moci za chvíli sundat, až se trochu oteplí. A ať si jde také s něčím hrát, pobídne ho, jestli nechce třeba postavit koleje. Chlapec s ním však také nemluví, ale po chvíli se zvedne a jde koleje stavět. S nikým se moc nebaví, po chvíli si sundá mikinu a očividně ožije. Ve třídě je již víc dětí, ke stavbě kolejí se k němu přidaly i další děti a společně postaví kolejnice přes půlku herního prostoru, přidají tam věci ze stavebnice „Farma a les“. Výborně spolupracují, chlapec je relativně klidný.

Ranní kruh: všichni sesednou do kruhu okolo svíčky, chlapec vyskakuje, jestli bude moci na konci sfouknout svíčku. Je napomenut, že kroužek teprve začal. Pan učitel začíná pokládat otázku, chlapec se hlásí, ještě než je dopovězena. Kamínek je ale podán k prvnímu dítěti po učitelově pravici. Chlapec si sedá, ale když dítě s kamínkem začíná mluvit, hlásí se a vykřikuje svou odpověď. Je napomenut, že bude mluvit, až k němu přijde kamínek. Sedí chvíli v klidu, hraje si s bačkorami, začíná si je dávat na ruce a bouchat s nimi o zem. Pan učitel ho chvíli ignoruje, poté se ho zeptá, jestli se tohle správně dělá v kroužku. Ostatní děti odpovídají, že ne, chlapec mlčí. Přestal bouchat, prohlíží si bačkory na svých rukách. Přejde k němu kamínek, začne povídat něco o pirátech. Pan učitel mu řekne, aby mu teď ale odpověděl na otázku a zopakuje mu ji. Chlapec odpovídá, vyjadřuje se dobře, v celých větách, je vidět, že komunikace mu nedělá problém. Na konci kruhu se může „přetrhnout“, aby mohl sfouknout svíčku, je našťvaný, že mu nebylo vyhověno, kopne do míče.

Svačina: jí v klidu, pouze samoobsluha je horší, rozlije kakao, chléb mu spadne několikrát z ruky na stůl. Je vidět, že má jídlo rád, sní toho docela velké množství a je tím zaujatý. Učitel ho sleduje, ale k osobnímu kontaktu nedochází.

Řízená činnost: začíná pohybovou rozvíčkou, což chlapec uvítá, běhá po třídě. Při napodobování zvířat je velmi přesvědčivý, očividně hrou velmi zaujatý. Den předtím byly děti na přednášce o Africe. Proto si nyní Afriku dělají ve třídě. Je zde rozprostřena

hnědá látka simulující Afriku a děti tam mají po jednom nosit předměty znázorňující např. řeky, pouště,... chlapec se hlásí, ale není poprvé vyvolán, ani po druhé a přestává ho sezení u látky bavit. Opět si hraje s bačkorami, kouká po třídě, vrtí se. Po chvíli se zase hlásí, začíná vykřikovat a je vyvolán. Donese tam kus látky jako hory a chce pokračovat. Pan učitel ho upozorní, že každý dává jednu věc. Zase si sedne, ale po chvíli začne něco vyprávět chlapci vedle sebe, pak mu začne brát bačkory a nakonec se začnou prát. Druhý chlapec pláče. Pan učitel zasahuje, děti vyslechne a chlapci vysvětlí, že nesmí bouchat kamaráda. Omluví se mu a pohladí ho. Poté všichni společně přidávají do Afriky lidi a zvířata, což chlapce baví a je relativně v klidu.

Pobyt venku: šli jsme na vycházku do nedalekého lesa. Chlapec se sám oblékl, musel nad ním však někdo stát a říkat mu, co má dělat. Venku jde ve dvojici s holčičkou, pořád jí něco vypráví, pak přeběhne k panu učiteli a také mu vypráví nějakou příhodu z domova. Ten ho vyslechne, zasměje se a chlapec je spokojený, běží zpátky k holčičce. V lese ale začne být až moc „rozlítaný“, hází po stromech šišky, ale zasahuje ostatní děti. Ty na něj běží žalovat panu učiteli, který chlapci vysvětlí, že nemůže házet tam, kde se pohybují děti. A vyčlení prostor, kde se děti, které mají zájem, pokouší strefit nedaleký strom. Chlapec chvíli hází, ale brzy ho to přestane bavit a začne se honit s jiným chlapcem. Celkově ale vycházka proběhla také v klidu.

Shrnutí

Pan učitel mi během celého dne říkal, že chlapec má dnes jeden ze svých lepších dnů. Byla jsem stejného názoru, jeho projevy mi nepřišly nějak neadekvátní jeho věku a pohlaví. Pouze u komunikativního kruhu a u tvoření Afriky bylo vidět, že ho delší sezení na místě, kdy má čekat, až na něho přijde řada, dráždí. Nemůže vydržet a snaží se nějakým způsobem zabavit. Je vidět, že má chlapec k panu učiteli pozitivní vztah, stále mu něco vyprávěl, šel pro něho, aby se podíval na koleje, co postavil apod.

12.4 Pozorování v MŠ 4

Příchod do MŠ: chlapec ihned běží k paní učitelce a ukazuje jí figurku spidermana, kterého dostal od babičky. Paní učitelka mu ho pochválí a asi pět minut si s ním o něm povídá. Pak ho pobídne, ať ho jde ukázat i ostatním dětem. Po chvíli ale začne ještě se třemi chlapci běhat po třídě, chlapec je honí a ječí. Paní učitelka zasáhne, chytne chlapce a vysvětlí mu, že může mít spidermana u sebe, ale nesmí takhle lítat po třídě a zeptá se ho, jestli ví proč. Chlapec odpoví, že by si mohl ublížit. S tím paní učitelka souhlasí a ještě jednou zopakuje, že by mohl ublížit sobě nebo ostatním dětem. Poté se děti vítají v kroužku, popřejí si pěkný den. Jedna paní učitelka má chlapce vedle sebe, a když začne z místa vyskakovat a přestává poslouchat, co říká druhá paní učitelka, tak si ho vezme na klín a potichu ho usměrňuje a snaží se ho zaujmout tématem, o kterém je řeč.

Svačina: chlapec je neposedný, nechce jíst a stále něco povídá. Paní učitelka ho musí několikrát napomenout, že u jídla se nemluví, dohaduje se s ním, že aspoň ochutná trochu pomazánky.

Řízená činnost: překážková dráha – chlapce zaujala, je rychlý, ale zbrklý, shodí obruče, povalí kužele. Učitelka mu vysvětluje, že rychlost není vše, že také musí trasu správně proběhnout. Jejími radami se chlapec příliš nedrží, neustále je pro něho nejdůležitější rychlost. Po každém kole se na překážkové dráze mění nějaké prvky, což je pro chlapce lákavé, je to stále jiné a nové a tudíž vydrží být relativně v poklidu celou dobu řízené činnosti.

Pobyt venku: děti chodí většinou na zahradu, mají zde velké množství hraček. Chlapec jezdí na motokáře, po chvíli se jí dožaduje jiné dítě, nastává konflikt. Učitelka zasahuje a stanoví čas, kdy ještě může na motokáře zůstat chlapec a kdy ji musí předat chlapci druhému. Po chvíli sám motokáru opouští, honí se s dětmi, několikrát upadne, ale nějak mu to nevádí, nepláče. Vždy k učitelce přiběhne a vypráví jí, na co si hrají, co objevili, co umí.

Shrnutí

Je vidět, že dítě má k paní učitelce opravdu blízko. Neustále vyhledával její přítomnost, komunikoval s ní, snažil se jí ukázat všechno, co postavil, udělal, vyprávěl jí, co včera dělal doma. Paní učitelka je velmi veselá, takže hodně věcí umí přenést v legraci. A ve třídě stále panovala uvolněná atmosféra, i když chlapec udělal něco nevyzpytatelného a pro někoho třeba provokujícího.

13. Vyhodnocení výzkumných otázek

V této kapitole uvedu odpovědi na výzkumné otázky vyslovené v deváté kapitole. Odpovědi vycházejí z provedených strukturovaných rozhovorů a nezúčastněného pozorování. Jedná se tedy jednak o názory jednotlivých pedagogů, ale také o mé subjektivní hodnocení.

13.1 Otázky směřované na pedagoga

13.1.1 Otázka č. 1

„Předpokládám, že pedagog má vyzkoušené určité metody, které jsou pro dítě vhodné k překonání jeho obtíží.“

- MŠ1 - při ztrátě pozornosti má učitelka osvědčené na okamžik dítě převést na jinou činnost, když se poté vrátí k té dosavadní, je to pro něho opět nové. Jestliže chování dítěte překoná únosnou mez, je vhodné ho izolovat od skupiny a probrat pravidla třídy. Aby si dítě opravdu uvědomilo, že je to důležité, mluva je důrazná, hlasitá, provázená např. uchopením za ruku.
- MŠ2 - jestliže se začne pozornost vytrácet, vezme si učitelka dítě do své blízkosti, stranou od ostatních dětí, aby je svým projevem nerušil. Zde s ním buď komunikuje,

nebo mu nabídne jinou činnost. V případě, že se dítě chová nevhodně či nebezpečně se osvědčilo ho odvézt z dětského kolektivu, např. ke stolu a zde s ním promluvit o dohodnutých pravidlech chování. Ráznost řeči s dítětem se stupňuje dle toho, jak se dítě chová – nesouhlasný výraz, klidné napomenutí, rázná výtky.

- MŠ3 - Když nastane situace, že je dítě u činnosti neklidné a nepozorné, zabírá na něho postup takový, že se pedagog snaží ho do činnosti vtáhnout, aby se vyjadřoval, komunikoval, nebyl pouhý pasivní pozorovatel. Aby ho činnost bavila, připadal si užitečný. Dále se učitel snaží nabídnout dítěti alternativy činnosti (jestliže je práce klidová, nechat ho např. proběhnout po chodbě). Komunikace s dítětem důrazná, rázná, pro uvědomění si nepatřičného chování.
- MŠ4 - Dítě musí mít při práci stále pocit plynulé akce. Jestliže pozornost klesá, je to pro učitelku signál, že má činnost zkrátit, obměnit. Když je to možné a nenarušuje to činnost ostatních dětí, je osvědčené si při ztrátě pozornosti a nastávajícím neklidu vzít dítě na klín, povídat si s ním, ale udržovat ho stále v kolektivu. Jestliže to možné není, je nejlepší ho odvést stranou od dětí, komunikovat s ním a nabídnout mu jinou činnost. Na dítě zabírá styl komunikace dle toho, jak je naladěné. Někdy zabírá převést problém v legraci, někdy musí pedagog zakročit rázně a působit přísně.

13.1.2 Otázka č. 2

„Pedagog musí často zasahovat do projevů dítěte, věnovat mu zvýšenou pozornost“.

- MŠ1 - Učitelka začne zasahovat ve chvíli, kdy dítě ubližuje ostatním dětem, rozbíjí hračky, rozhazuje věci po třídě, anebo se nevěnuje žádné činnosti a jen tak se prochází. Věnuje mu zvýšenou pozornost, protože dítě si vůbec neuvědomuje následky svého chování, že by mohl někomu nebo sobě ublížit.
- MŠ2 - Učitelka dítě neustále kontroluje, aby o něm měla přehled. Zasahuje ve chvíli, kdy začne být dítě zlé na ostatní děti, dříve často docházelo k tomu, že chlapec děti kousal, třásl s nimi nebo je bil. Stejně tak ale ohrožuje i svou bezpečnost.

- MŠ3 - Učitel dítěti rozhodně věnuje zvýšenou pozornost. Zasahovat do jeho projevů začne ve chvíli, kdy dítě narušuje společný program, volnou hru dětí. A v případě, jestliže začne být moc divoký a hrozí, že zraní sebe nebo ostatní děti. Učitel velmi často zasahuje do mluveného projevu dítěte, které má oblibu vyjadřovat se vulgárně.
- MŠ4 - Dítě je občas vulgární, křičí, rozbíjí dětem stavby,...v těchto situacích učitelka zasahuje a snaží se dítě usměrnit. Neustále musí dohlížet, aby dítě neprovádělo něco nebezpečného, při čem by se mohlo zranit nebo ublížit jinému dítěti. Dítě je velmi komunikativní a často vyhledává učitelky přítomnost. Když se veškeré faktory sečtou, věnuje učitelka dítěti rozhodně zvýšenou pozornost.

13.1.3 Otázka č. 3

„Pedagog by uvítal přítomnost asistentky, s ohledem na dítě omezuje výběr činností.“

- MŠ1 - Učitelka by asistentku uvítala. Nebo alespoň příležitostnou výpomoc, jestliže vyráží na výlet, do divadla,...v současné době, kdy ve třídě asistentka přítomna není, se učitelka obává vydat s dětmi mimo areál mateřské školy. Má strach, že by neuhlídala současně dítě s poruchou a ostatní děti. Ale jinak její výběr činností dítě neomezuje, snaží se přizpůsobit program individuálně pro něho.
- MŠ2 - Paní učitelka má o asistentku zažádáno a doufá, že ji v příštím roce bude přidělena, protože by její přítomnost velmi uvítala. Ale jinak se drží plánu, kvůli chlapci program nemění. Pokud si je vědoma, že program bude náročnější, žádá o pomoc dalšího dospělého (rodiče, druzí pedagogové, asistenti ve speciální třídě). Do třídy dochází ještě jeden chlapec s ADHD, ale pouze v pondělí a pátek, takže se paní učitelka snaží těžší aktivity zařazovat mimo tyto dny, které jsou velmi náročné.
- MŠ3 - Z důvodu, že jsou ve třídě integrovány ještě dvě děti s poruchou chování a jedno s vývojovými vadami, je ve třídě asistentka přítomna. Pan učitel program nemění, dítě jeho výběr činností neomezuje. Při pobytech venku chodí na zahradu nebo do lesíka, kde na dítě nečekají žádné nástrahy.
- MŠ4 - Paní učitelka je vystudovaná speciální pedagožka, proto je toho názoru, že žádnou odbornou posilu ve třídě nepotřebují. Ani projevy dítěte nejsou takové, aby

se musel mít vyloženě speciální péči, a navíc dochází do mateřské školy pouze na dopoledne. Paní učitelka ani nevnímá, že by dítě nějak omezovalo její přípravu programu. Stačí, když si ho vezme na chvíli na starost druhá přítomná učitelka, na chvíli se vyčlení z kolektivu.

13.1.4 Otázka č. 4

„Práce s dítětem je pro pedagoga psychicky náročná.“

- MŠ1 - Učitelka nikdy neví, co dítě v nejbližším okamžiku udělá, unavuje ji neustálé napomínání, hlídání kde se zrovna nachází a co dělá. Je to pro ni stresující. Když jde třída do divadla nebo na nějakou výstavu, učitelka se obává, co tam dítě udělá, jak se bude chovat. Každý týden je unavena. Uvedla, že ji projevy dítěte rozčilují, zejména jestliže nemá dobrou náladu a nedokáže se v takové chvíli nad chováním dítěte povznést.
- MŠ2 - Pro učitelku je práce s tímto dítětem náročná. Jestliže je v mateřské škole celý den a dítě je přítomno také od brzkých ranních hodin a učitelka se mu musí neustále věnovat, je to pro ni dosti vyčerpávající. Občas ji projevy dítěte rozčilují a nejraději by ho neviděla. Ale nastanou i chvíle, kdy jí jeho chování přijde úsměvné a dokáže dané projevy brát s humorem.
- MŠ3 - Práce s tímto dítětem je psychicky náročná zejména v případech, kdy je ve třídě hodně dětí. Každé zlobí odlišným způsobem a tudíž je do toho každé řešení konfliktu s tímto dítětem velmi vyčerpávající. Zejména na začátku docházky do mateřské školy učitele projevy dítěte velmi rozčilovaly. Zdál se mu nesnesitelný.
- MŠ4 - Učitelka pocítuje náročnost práce s tímto dítětem zejména v případě, jestliže není v psychické či fyzické pohodě. Dítě jakoby vycítilo, že je unavená a ještě přitvrdí, je ještě nesnesitelnější. Ale na druhou stranu uvedla, že pracovala i s dětmi, které měly horší projevy, takže je v podstatě zvyklá a neřekla by, že ji práce vyčerpává, ale spíše unavuje svou monotónností, kdy musí vše opakovat 100x.

13.2 Otázky zaměřené na dítě

13.2.1 Otázka č. 1

„Předpokládám, že od počátku docházky do mateřské školy došlo u dítěte k zlepšení.“

- MŠ1 - První tři týdny docházky do mateřské školy byly strašné. Než si zvykl na učitelky i prostředí (musel prozkoumat všechny hračky, každý kousek třídy). Nevydržel chvíli na jednom místě. Ale došlo k určitému malému zlepšení, již chápe, že jsou nějaká pravidla ve třídě a někdy se mu i podaří je dodržovat. Rozhodně se zlepšilo jeho stolování.
- MŠ2 - Nástup do mateřské školy byl bouřlivý. Chtěl mít o všem přehled, mapoval si prostředí. Jedna z učitelek musela být v podstatě permanentně v jeho blízkosti. V tuto chvíli jsou již jeho projevy lepší, je ve známém prostředí se známými lidmi a zlepšil se komplexně jeho stupeň neklidu, projevování.
- MŠ3 - Dítě nemělo z rodiny naučené zásady slušného chování. Nemělo odhad, co se dělá a nedělá (např. prohlížel dětem ve skříňkách věci). Ale v tuto dobu již chápe, že jak v životě obecně, tak v mateřské škole konkrétně jsou určitá pravidla, která se musí dodržovat.
- MŠ4 – Dítě nemělo problém s adaptací do mateřské školy. Ale nedomýšlí své chování, nedochází mu, že by mohl svým chováním někomu ublížit. Ale rozhodně je nyní klidnější. Zlepšení je vidět i během dne. Ráno je jeho impulzivita na vrcholu, poté se zklidňuje. Velmi znatelně se toto projevuje tehdy, když je dítě delší dobu mimo mateřskou školu (nemoc, víkend), jeho projevy jsou horší.

13.2.2 Otázka č. 2

„Dítě nezapadá v mateřské škole do kolektivu.“

- MŠ1 - Dítě do kolektivu příliš nezapadá. Chvilí si s dětmi hraje, poté vyskočí, rozhází jim puzzle, něco rozbije nebo někoho bouchne. Moc si s dětmi neumí hrát. Proto se ho děti také když má zrovna „svůj den“ spíše straní a chodí na něho žalovat. Co jim zase provedl, jak jim ublížil.
- MŠ2 - Na počátku docházky do školky nezapadalo dítě do kolektivu vůbec. Kousal a bil ostatní děti. Ty ho neměly rády a stranily se ho. Nyní už je schopen se někdy do her zapojit a při volné hře s někým spolupracovat. Ale přetrvává to, že někdy děti provokuje nebo provokují ony jeho a čekají, co udělá. Jestliže má dítě „svůj den“, děti si ho nevšímají, straní se ho. Volají učitelku na pomoc, když jim něco provede nebo naopak on běží s brekem za ní, když mu jiné dítě např. vrátí pohlavek.
- MŠ3 - Do dětského kolektivu zapadá dítě dobře. Ze začátku byl velmi divoký, děti ho vnímaly jako zlobivého a hloupého. Poté ho jedna z dívek vzala do „party“ starších dětí, kde se cítil dobře a nyní už ho všechny děti berou naprosto normálně. Jestliže je jeho chování nevhodné, děti to cítí a reagují odmítavě. Někdy na něho žalují, napomínají ho. Děti, které mají mírné poruchy chování, strhne k sobě.
- MŠ4 - Dítě je velmi veselé přátelské povahy, proto od začátku docházky do mateřské školy zapadá do kolektivu výborně. Děti ho mají rády, má ztřeštěné nápady. Jestliže má zrovna „svůj den“, nechají se jím ostatní děti většinou strhnout.

13.2.3 Otázka č. 3

„Dítě má problém při klidových aktivitách.“

- MŠ1 - Dítě má především problémy u tvořivých činností. Není schopné práci dokončit, ničí ji ostatním dětem. Dále se komplikace vyskytují u klidových činností, kde musí být v klidu a poslouchat, jeho soustředění trvá pár minut. Problematické situace jsou také, když se třída přesouvá např. do bazénu.
- MŠ2 - Problémy nastávají často u dechových cvičení s flétnou. Neustále píská, nevnímá učitelku a ruší ostatní děti. Jestliže probíhá nějaká tvořivá činnost, musí u něho být přítomen pedagog a dohlížet na něj.
- MŠ3 - Dítě má nejvíce problémy při činnostech, které vyžadují soustředění, při kolektivních hrách. Krizový moment je ranní komunikativní kruh, kdy stále něco vykřikuje, ale není to k tématu, skáče dětem do řeči, po chvíli ztrácí zaujetí. Dále je problém, když se začíná dělat něco nového, s čím se dítě ještě nesetkalo; při činnostech, kde je třeba dodržovat řád a pravidla.
- MŠ4 - Dítě má problém při všech aktivitách. Stahuje ostatní děti ke zlobení, vyrušuje. Stále se na něco ptá, má ke všemu připomínky. Neustále dělá něco jiného, než zrovna má.

13.2.4 Otázka č. 4

„Dítě má k pedagogovi přátelské projevy, důvěřuje mu, pedagog musel k dítěti hledat cestu.“

- MŠ1 - Dítě má k učitelce dobrý vztah, ale v podstatě má dobrý vztah ke každému. Je stále usměvavý, veselý a spontánní. Někdy udělá věc, která všechny rozesměje, málokdy se mračí. Ale zase není typ, který vyhledává tělesný kontakt. Učitelka na chlapce často špatně reaguje, nedokáže se přenést přes jeho rušivé projevy.
- MŠ2 - Dítě má k učitelce blízko, často o ní mluví doma, bere ji jako kamaráda. Učitelka k němu nemůže najít cestu, negativní pocity k dítěti převládají, vadí jí, že je zlý. Ale na druhou stranu dítě vidí jako citlivé, které se dokáže za své chování omluvit.

- MŠ3 - Dítě má k učiteli pozitivní přátelský vztah. Ale pedagog je názoru, že to může být pouze povrchní, protože se tak dítě chová ke každému. Raduje se stejně, když činnost vede on nebo jeho kolegyně. I když pedagoga některé projevy dítěte rozčilují, celkově k němu má pozitivní vztah a oceňuje, že je dítě snaživé a pracuje vždycky s nadšením a chutí.
- MŠ4 - Dítě má k učitelce hodně otevřený přátelský vztah, důvěřuje jí. Dítě si nepamatuje, že od ní dostalo den předtím vynadat a každé ráno ji vítá s úsměvem a radostí. Učitelka má nyní k dítěti mnohem blíže, více ho poznala, naučila se „jak na něj“. Vnímá ho jako „rošťáka“, který není zákeřný. A jako pozitivní uvádí, že je dítě jakoby stále spokojené, dobře naladěné a jestliže má dobrý den, tak se s ním moc dobře pracuje.

14. Zhodnocení výzkumu

14.1 Zhodnocení rozhovorů

Všichni oslovení pedagogové se shodli na tom, že příchod chlapce do mateřské školy byl velmi bouřlivý. Nebyl zvyklý na určitý řád a režim dne. Bylo velmi obtížné, aby setrval, například v komunikativním kruhu, alespoň pár minut. Při řízené činnosti také vydržel dobu počítanou na minuty, poté už nereagoval a zcela se ponořil do jiné aktivity. Seznamoval se s prostorem tím stylem, že neustále nekontrolovatelně běhal po třídě, vrážel do věcí i do dětí a častokrát způsobil zranění sobě nebo některému z dětí. Logické vyvození z těchto informací je, že shodný faktor, kterému pedagogové musí věnovat největší pozornost, je bezpečnost. A to jak samotného dítěte, tak ostatních dětí ve třídě. Pedagogové byli i zajedno v názorech na to, že je velmi důležitá jejich osobní příprava na každý den, na každou činnost. Jakmile nemá program spád a přestává být strhující, dítě začne vyhledávat jiný druh aktivity. Když k tomuto dojde, osvědčené je, dítěti nabídnout přidruženou činnost, aby pasivně nepřihlíželo, ale mělo neustále co na práci, bylo aktivní. Stejně tak se pedagogové shodli na tom, že je projevy dítěte rozčilují, především v době, kdy oni sami se necítí v tělesné či duševní pohodě a takové dny jsou pro ně potom opravdu velmi náročné. Ale jsou si vědomi určitého pokroku od té doby, co s dítětem pracují. Často se dítě zlepšilo v oblasti sociální – není tak zlé na děti, chápe, že jsou určitá pravidla, která musí dodržovat a určité hranice chování, které by nemělo překračovat. Tudíž když je překročí, zpětně už dokáže pochopit, že udělalo něco nevhodného.

Odchytky se objevovaly zejména v otázkách zaměřených na individuální projevy dítěte. Což je pochopitelné, protože žádné dítě není stejné jako to druhé a i ADHD může mít u každého dítěte trochu jiné projevy. Z toho vyplývá, že na každé dítě platí něco jiného a každému z pedagogů se osvědčily trochu jiné postupy. Jestliže je dítě komunikativní, zareaguje dobře na mluvený projev; jestliže je agresivní, musí pedagog zakročít důrazněji a třeba na chvíli dítě od kolektivu izolovat apod. Velkou roli zde hraje i věk dětí, víme, že v tomto věkovém období hraje roli každý měsíc. A stejně tak, jak nejsou totožné děti, je jiný i každý pedagog. Musíme brát v úvahu pohlaví pedagoga

a zapomínat bychom neměli ani na temperament. Jinak zvládá situaci submisivní učitelka, jinak dominantní a rázná, která budí respekt, již když se na ní podíváme. V úvahu musíme brát i zkušenosti. Jestliže má pedagog poprvé hyperaktivní dítě ve třídě a ještě nikdy s ním nepracoval, bude to pro něho jiné, než pro člověka, kterému už takových dětí prošlo pod rukama několik.

14.2 Zhodnocení pozorování

I když jsem se zaměřovala na jednoho pedagoga, ve všech případech se později ke skupině připojil i druhý pedagog. A většinou byla tato pedagogická dvojice výborným týmem. Jeden vedl daný úsek programu, druhý pouze sledoval, a když pozornost dítěte s poruchou klesla, zasáhl. Jak jsem zmiňovala výše, zásah je takový, aby byl pro dané dítě neúčinnější. V mém případě jsem byla svědkem odvedení dítěte od skupiny, vzetí učitelkou dítěte na klín a tichého povídání, převedení pozornosti na dítě (otázka přímo položena jemu nebo pobídka k předvedení zvířete, o kterém se mluvilo). To samé platí u řízené činnosti, obzvlášť je-li klidová. Například výtvarná tvořivá činnost. Zde bych viděla u některých pedagogů přílišnou snahu o dodělání výrobku na úkor toho, že dítě již činnost nebavila, nemělo z ní radost a pracovalo pouze pod nátlakem učitelky. Ale setkala jsem se i s postupem, který mi přišel vhodný, že učitelka dítě např. poslala s papírkem do vedlejší třídy nebo ho nechala proběhnout po chodbě. Dítě bylo chvíli aktivní, rozpochovalo se a poté se vrátilo ke klidové činnosti. Často probíhaly konflikty i při pobytech venku. Obzvlášť, jestliže se šlo na procházku a děti měly jít ve dvojstupech, držet se za ruku. To bylo většinou na chlapce moc klidné a neakční. Pedagog to většinou řešil tak, že šel s dítětem za ruku on a do chůze vnášel různé prvky (např. „Až řeknu tři, musíš vyskočit“). A když jsme byli v prostoru, kde nebyl provoz, a nehrozilo žádné nebezpečí, nechával pedagog děti běhat, vždy k nějakému bodu. Při pobytech venku se nejvíce prokázal temperament pedagoga. Kdo byl více úzkostný, lpěl na držení za děti za ruce, volný pohyb a úprk dvacet metrů dopředu pro něho nepřipadal v úvahu. Nebo sám uznal, že raději chodí s dětmi na zahradu, že se tam přeci jen cítí s dětmi bezpečněji. Druhý protipól byla paní učitelka, která velmi často vyjíždí s dětmi na výlety, hromadnou dopravou, na kolech,... Dále jsem se hodně zaměřila na komunikaci mezi pedagogem a dítětem. Ve všech případech

neměly děti žádný zásadní problém při komunikaci, naopak. Pedagožka vyhledávaly, vyprávěly mu zážitky z domova, neustále komentovaly činnost ve třídě. Děti bylo stále slyšet a v podstatě se neustále dožadovaly pedagogovi pozornosti. Ale druhá věc, která souvisí s mluvním projevem, je ta, že všechny tyto děti měly logopedické vady určité intenzity. Děti velmi rády povídaly, ale pedagogové jim často nerozuměli. Ale všechny tyto děti jsou v péči logopeda a učitelé se shodli, že i tento problém je již trochu lepší (dle mého názoru i proto, že se sami naučili dětem porozumět).

Abych určitým způsobem shrnula své pozorování. V podstatě se většinou naplňovalo to, co mi pedagogové vypověděli v rozhovorech. Pouze bylo vidět, že vždy nejdou ty ideální představy o správném přístupu k dítěti s ADHD naplňovat. Když dítě překročilo určité hranice a navíc k sobě strhlo další děti, pedagog zakročil často velmi rázně, mnohým by se možná zdálo až neadekvátně. Ale na obranu pedagogů musím podotknout, že i tyto občasné drsnější výstupy chápu. Jestliže dítě už ohrožuje bezpečnost druhých dětí, je rázná reakce na místě. Aby se dítěti opravdu vrylo do paměti, že toto nesmí dělat. Dále jsem velmi ocenila, že i přesto, že mi všichni odpověděli, že je dítě svým projevem rozčiluje, nebylo to z jejich chování znát. Jestliže paní učitelka byla sama o sobě spíše chladnější, v jejím projevu nebylo mnoho fyzického kontaktu, chovala se tak ke všem dětem. V žádném případě bych nemohla říct, že se dítěti straní nebo je na něho „vysazená“. Nejvíce mě zaujala paní učitelka, která měla takový názor, že je chlapec zábavný a „lumpárnám“, co jsem viděla a i dalším, co mi líčila, se upřímně smála.

*trochu chvil analyzovala přístupy učitelů a vzhledem
paní učitelce (i nově nastupující učitelce)*

15. Diskuze

V posledních letech se porucha pozornosti a hyperaktivita staly velmi diskutovaným a stále se rozšiřujícím tématem. Můžeme se dokonce setkat s názorem, že je tato diagnostika zneužívána, schovává se za ní zlobení, drzost a nezvladatelnost. Pro rodiče je jednodušší říct, že má jejich potomek poruchu, než aby uznali neschopnost zvládat výchovu svého dítěte. Této rozšířenosti odpovídá i počet odborných publikací, které se tematikou poruch chování zabývají. Ke své práci jsem tedy měla dostatek odborného materiálu, pouze doplňkově, pro svou osobní orientaci, jsem využívala zdroje internetu, kde se objevují zejména názory široké veřejnosti.

V praktické části jsem použila diagnostické metody – strukturovaný rozhovor a nezúčastněné pozorování. Tyto metody hodnotím po provedení výzkumu jako vhodně zvolené. V rozhovoru jsem vždy nechávala prostor pro subjektivní pohledy pedagogů, zaznamenávala veškeré nonverbální projevy, které povídání o dítěti s poruchou doprovázely. Mateřské školy, které jsem zahrnula do svého výzkumu, byly cíleně vybrány, neboť s nimi mám zkušenosti ze svých předchozích pedagogických praxí. Již dříve jsem tedy byla svědkem vzájemného chování pedagoga a dítěte, což bylo velkou výhodou pro mou práci, neboť pozorování nevycházelo pouze z jednoho odpoledne, ale zúročila jsem své předchozí zážitky a zkušenosti. V této práci je sice nastíněn pouze zlomek projevů chování dítěte, ale dle mého názoru je to zlomek reprezentativní, demonstruje každodenní interakci pedagoga a dítěte.

Provedené pozorování bylo přínosné i pro mě samotnou. V minulosti jsem nahlížela na pedagogickou práci více v komplexu, kdežto tentokrát jsem se zaměřila pouze na jednotlivé pozorované dítě a jeho vztah k pedagogovi. Teprve nyní jsem docenila obrovské úsilí pedagoga a jeho obdivuhodnou práci.

Pedagogové shodně identifikovali, že nejvhodnější zákrok při nepřipustném projevu dítěte je izolovat ho od skupiny a probrat s ním znovu pravidla, která by mělo dodržovat nejen ve třídě, ale i v běžném životě. Prvek, který se všem osvědčil v případě, že dítě ztrácí pozornost, je nabídnutí alternativní činnosti, snaha, aby dítě bylo neustále

aktivní. Učitelům velmi pomáhá, jestliže s nimi spolupracuje rodina a dohodnou se na určitých společných pravidlech a režimu.

Co mi do jisté míry chybělo ve všech navštívených mateřských školách bylo, že pedagogové většinou dopředu nepřemýšleli nad tím, jak pro dítě činnost upravit. Dítě bylo zklamané, že se mu činnost nepovedla, anebo na ni nestačilo a nedělalo ji. Dle mého názoru by bylo vhodnější mu činnost pouze poupravit, aby si nepřišlo vyčleněné z kolektivu a neschopné. S tím souvisí i to, že ve všech školách podle mého názoru nebylo pro dítě vytvořeno nejvhodnější prostředí. Velké množství věcí, veselé hezké barvy, ale v některých případech až moc barevné, všechno dítě láká k prohlížení, zkoumání, ve třídě je příliš mnoho podnětů, které odvádějí jeho pozornost. Dále bych vytkla, že občas pedagogové nebyli důslední ve svých požadavcích - plané výhrůžky, vyřčen požadavek, ale už nezkontrolované provedení apod.

Jsem si vědoma, že práce s tímto dítětem je velmi náročná, především co se týká bezpečnosti. Dítě s hyperkinetickou poruchou je impulzivní a nedomýšlí své chování, proto se často stane, že zraní sebe nebo jiné dítě. Dále je velmi náročné celkově zorganizovat průběh dne, aby vše mělo určitý řád, dítě zmírňovalo své nežádoucí projevy a přitom na něho pedagog nekřičel, neztrácel trpělivost a rozvahu.

Integrace má jistě obrovské množství pozitiv, ale dle mého názoru integrace za každou cenu nemusí být vždy přínosem ani pro dítě s poruchou, ani pro ostatní děti, ani pro pedagoga. Pokud on posoudí, že další hyperaktivní dítě ve třídě by bylo nezvladatelné, nedostávalo by se mu dostatečné pozornosti, mělo by být jeho přání a rozhodnutí vyhověno. Bohužel tomu tak většinou není.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala dětmi s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou ve vztahu k pedagogovi. V teoretické části jsem shromáždila obecné informace týkající se této poruchy – příčiny, projevy, výskyt. Uvedeny jsou také konkrétní postupy reedukace, které by mohl využít i pedagog v mateřské škole. V praktické části byl pomocí diagnostické metody rozhovoru a pozorování proveden kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak pedagogové mateřských škol subjektivně vnímají ve své třídě dítě s ADHD, jak postupují při intervenci a jak probíhá interakce mezi pedagogem a dítětem s hyperkinetickou poruchou.

Tato práce mi přinesla mnoho nových poznatků, rozšířila povědomí o problematice poruchy pozornosti a hyperaktivity a velmi mě motivovala k dalšímu vzdělávání se v oblasti poruch chování a učení obecně. Také jsem se utvrdila v přesvědčení, jak je velmi důležité, aby s mateřskou školou spolupracovala rodina. Pedagog se může snažit horem dolem, ale jestliže pak dítě přijde domů, kde na něho rodiče pouze křičí nebo mu vrazí pohlevek a celkově jeho poruchu spíše prohlubují, než aby dítěti pomáhali, tak pedagog druhý den může začít znovu a neprobíhá žádné upevňování výchovných zásad. Jestliže se dítěti doma věnují a snaží se mu po dohodě s odborníky vytvářet co nejlepší podmínky pro zmírňování jeho poruchy, tak je poté pedagogova práce v mateřské škole účinnější a pokroky jsou znát velmi brzy.

S tím souvisí další mé zjištění, že pedagogové mají vyzkoušené nejrůznější metody, které na děti s poruchou pozornosti a hyperaktivity zabírají. Tyto metody jsou si velmi podobné, opírající se o stejný základ. Proto bych doporučila všem pedagogům, kteří začínají s dítětem s hyperkinetickou poruchou pracovat, aby nepodceňovali přípravu, protože důkladná znalost této problematiky je nezbytná.

Ujistila jsem se také v přesvědčení, že velmi záleží na charakteru pedagoga. Jak moc se umí ovládat, jak je trpělivý, kde se pohybuje jeho laťka, co považuje za zlobení a co za neškodné chlapecké lumpárny. Věřím tomu, a sama jsem se přesvědčila, že práce s tímto dítětem je velmi vyčerpávající a psychicky náročná, ale pedagog si musí uvědomit, že každé dítě by mělo mít možnost mít okolo sebe podnětné harmonické

prostředí a mělo by se mu dostávat přívětivého empatického chování. Proto doufám, že se pedagogové nenechávají unést vlastními pocity a snaží se k dítěti i přes určitou nesympatii a bezmoc přistupovat stejně jako k ostatním dětem a snaží se mu navíc ve všech směrech napomáhat zmírňovat projevy jeho poruchy. Díky praktické části této práce jsem se přesvědčila, že to jde, neboť čtyři pedagogové zahrnutí do mého výzkumu jsou toho schopni.

Rodiče jsou ve výchově dítěte sice ti nejdůležitější, ale i pedagogové dítě ovlivňují, jsou pro něho vzorem. A záleží pouze na nich, jestli dítě bude na mateřskou školu po zbytek života vzpomínat s láskou nebo hořkostí.

Literatura

- DRTÍLKOVÁ, I.: *Hyperaktivní dítě*, Galén, Praha 2007, ISBN 978-80-7262-447-8
- KOCUROVÁ, M.: *Specifické poruchy učení a chování*, Pedagogické centrum Plzeň, Plzeň 2002, ISBN 80-7020-102-9
- LANIADO, N.: *Máte neklidné dítě?*, Portál, Praha 2004, ISBN 80-7178-868-6
- MACHKOVÁ, E.: *Metodika dramatické výchovy*, IPOS, Praha 1999, ISBN 80-7068-105-5
- MERTIN, V.: *Na co se často ptáte, Ze zkušeností dětského psychologa*, Scientia, Praha 2004, ISBN 80-7183-316-9
- MUNDEN, A.: ARCELUS, J.: *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*, Portál, Praha 2002, ISBN 80-7178-6X
- POKORNÁ, V. in MOUSSOVA, Z. H. a kol.: *Pedagogicko-psychologické poradenství I*, Univerzita Karlova v Praze, Praha 2005, ISBN 80-7290-215-6
- PREKOPOVÁ, J.; SCHWEIZEROVÁ CH.: *Neklidné dítě*, Portál, Praha 1994, ISBN 80-7178-019-7
- RIEFOVÁ, S. F.: *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*, Portál, Praha 1999, ISBN 80-7178-287-4
- ROJOVÁ, V.: *Jóga, hry a pohádky*, Portál, Praha 2007, ISBN 978-80-7367-240-9
- SEVERE, S.: *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*, Portál, Praha 2000, ISBN 80-7178-368-4
- STIEFENHOFER, M.: *Výchova dítěte*, Fragment, Havlíčkův Brod 2006, ISBN 80-253-0230-X
- ŠEBEK, M.: *Neklidné děti a jejich výchova*, Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1990, ISBN 80-04-23643-X
- ŠIMANOVSKÝ, Z.: *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, Portál, Praha 2002, ISBN 80-7178-689-6

- ŠKVOROVÁ, J.; ŠKVOR, D.: *Proč zlobím?*, TRITON, 80-7254-407-1
- TRAIN, A.: *Specifické poruchy chování a pozornosti*, Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-131-2
- TŘESOHLAVÁ, Z.; ČERNÁ, M.; KŇOURKOVÁ, M.: *Dříve než půjdeš do školy*, Avicenum, Praha 1990, ISBN 80-201-0015-6
- ZELINKOVA, O.: *Poruchy učení*, Portál, Praha 2003, ISBN 80-7178-800-7
- ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D.: *Metody práce s dětmi s LMD – především pro rodiče a vychovatele*, D a H, Praha 1997

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1: OTÁZKY PRO PEDAGOGY V MŠ

PŘÍLOHA Č. 2: MŠ 1

PŘÍLOHA Č. 3: MŠ 2

PŘÍLOHA Č. 4: MŠ 3

PŘÍLOHA Č. 5: MŠ 4

Příloha č. 1: Otázky pro pedagogy v MŠ

1. Jak byste několika slovy dítě charakterizovala?
2. Z jakého rodinného prostředí dítě pochází, jaká je spolupráce s rodinou?
3. Jaký byl nástup dítěte do mateřské školy (projevy dítěte, reakce v kolektivu, na Vás)?
4. Vidíte něco pozitivního na činnostech, chování dítěte, co by bylo důsledkem ADD/ADHD?
5. Kterým faktorům musíte věnovat největší pozornost?
6. Při jakých činnostech nejvíce pociťujete, že máte ve třídě dítě s ADD/ADHD?
7. Musíte se dítěti věnovat i při volné hře dětí?
8. Omezuje výběr činností, které s dětmi plánujete, kam se s nimi vydáte při pobytech venku, apod.?
9. Je dítě schopné vydržet u řízené činnosti? Jestli ne, jak v takovém případě postupujete?
10. Osvědčily se vám nějaké konkrétní postupy, činnosti, při práci s tímto dítětem?
11. Za jakých okolností začnete zasahovat do projevů dítěte a usměrňovat ho?
12. Jak zapadá dítě do kolektivu?
13. Jak reagují ostatní děti, když má dítě s ADD/ADHD zrovna „svůj den“? (bojí se ho, nechají se jím strhnout, žalují, poučují ho, odmítavý, apod.).
14. Jak postupujete, když dítě začne svými projevy narušovat běžný chod ve třídě?
15. Rozčilují Vás jeho projevy?
16. Jak moc Vás práce s tímto dítětem vyčerpává? Za jakých okolností to nejvíce pociťujete?
17. Uvítala byste přítomnost asistentky nebo příležitostnou přítomnost speciálního pedagoga?
18. Reaguje dítě na Vaše pokyny spíše, když se mu snažíte domluvit nebo jestliže jste přísná?
19. Vidíte určité zlepšení od té doby, co s dítětem pracujete?
20. Jaký myslíte, že k Vám má dítě vztah a prošel Váš vztah k němu nějakým vývojem?

Příloha č. 2: MŠ 1

Rozhovor

1. Chlapec nemá takové znalosti, které bychom v tomto věku očekávali, které jsou běžné u ostatních dětí v jeho věku. Když bych měl jmenovat - nerozvinutá komunikace, poruchy soustředění, u všeho vydrží krátkou dobu.
2. Pochází z nepodnětného rodinného prostředí, s rodiči je velmi těžká komunikace, nepřipouštějí si, že by dítě mělo poruchu, jejich názor je takový, že potřebuje jen pořádně na zadek. Chlapec nemá vzory slušného chování.
3. Na počátku docházky do mateřské školy prohlížel ostatním dětem věci ve skřínkách, neměl z rodiny naučené, že se toto nedělá. Špatně zapadal do dětského kolektivu. Děti se mu buď smály, nebo se ho bály.
4. Snaživý, dělá vše naplno, aktivní, někdy až moc – hlásí se na otázku, která ještě nebyla položena,... pracuje vždy s nadšením a chutí.
5. Největší pozor musíme dávat na to, aby chlapec ostatním dětem všechno nesnědl a samozřejmě na bezpečnost.
6. To nejvíce pocítuji při činnostech, které vyžadují soustředění, při kolektivních hrách. Dále při ranním komunikativním kruhu, kdy stále něco vykřikuje, ale není naprosto k tématu. Když se začíná dělat něco nového, s čím se ještě nesetkal. Při činnostech kdy je třeba dodržovat řád, pravidla. Při komunikaci.
7. Někdy se chlapci musíme věnovat i při volné hře. Když se ale do hry „zabere“ – nejčastěji do různých staveb (koleje, velké kostky), vydrží u činnosti sám delší dobu než je u něho jinak běžné. U volné hry ale často ruší, zlobí ostatní děti.
8. Ne, ve výběru činností mě nijak neovlivňuje, ven chodíme většinou na zahradu nebo do blízkého lesíku. Není zde provoz, ani žádné nástrahy, proč bych měl strach sem chlapce vzít.
9. U řízené činnosti vydrží, ale pouze chvíli, pak začne být neklidný. Když se do této fáze dostane, snažíme se ho do činnosti vtáhnout, aby něco říkal, dělal, nebyl pasivní pozorovatel. Když je činnost klidová, necháme ho, aby se třeba proběhl po chodbě.
10. Snažíme se, aby ho činnost bavila, připadal si užitečný, aktivní.

11. Zasahovat začnu ve chvíli, kdy narušuje společný program, volnou hru dětí, je divoký a hrozí, že zraní sebe nebo ostatní děti. Nebo když mluví vulgárně (za to se musí omluvit).
12. Do dětského kolektivu zapadá dobře. Ze začátku byl velmi divoký, děti ho vnímaly jako zlobivého, hloupého. Poté ho jedna holčička přivedla do „party“ starších dětí, kde se cítil dobře a nyní už ho všechny děti berou naprosto normálně.
13. Děti reagují odmítavě, cítí, že je jeho chování nevhodné. Někdy na něho chodí žalovat, napomínají ho. Děti, které mají mírné poruchy chování, stáhne k sobě.
14. Snažíme se mu nabídnout jiné činnosti. Usměrnit ho, snažíme se všechno vyřešit v klidu.
15. Na začátku strašně. Byl nesnesitelný. Při spaní budil děti, stahoval z nich peřiny, bral jim hračky. V současné době již vydrží ležet a umožňujeme mu mít u postele např. vláček, se kterým si jezdí.
16. Není příjemné, když je dětí hodně. Každý zlobí trochu jiným způsobem a v takových chvílích je řešení problému, konfliktu s tímto chlapcem velmi vyčerpávající.
17. Ve třídě máme asistentku. Jsou tu ještě dvě děti s poruchou chování, dívka s opožděným vývojem a dětí je celkově hodně, takže bychom to jinak asi nezvládali.
18. Ne doslova přísný přístup, ale důrazný, rázný. Aby si chlapec vůbec uvědomil, že je něco špatně.
19. Již chápe, že jsou určitá pravidla, která musí dodržovat. Jak jsem říkal. Už ví, že když se spí, tak musí nechat ostatní děti spát a on má taky odpočívat, že ostatním dětem nemůže brát věci apod.
20. Pozitivní. Je stále dobře naladěný, přátelský. Ale uvědomuji si, že to může být pouze povrchní. Chová se tak ke každému. Když tu jeden z nás není, tak se po nás ptá, raduje se, když zjistí, že jdu číst pohádku já stejně tak jako když ji jde číst kolegyně. Jak už to s ním teď docela jde, tak je to lepší, už jsem si na něj prostě asi zvyknul.

Příloha č. 3: MŠ 2

Rozhovor

1. Je to neřízená střela. Záleží na tom, jaký má den. Volně pobíhá po třídě, nedomyšlí své chování, nedochází mu, že by mohl někomu ublížit.
2. Komunikuje pouze s matkou, je na mateřské dovolené a je to jedna „z lepších matek“, není úzkostná. Má mladšího sourozence, rodina vypadá harmonicky.
3. Při jeho nástupu do školky jsem tu ještě nepracovala, ale adaptace prý byla dobrá. Nastoupil minulý rok. Pochází tady ze sídliště, takže asi i některé děti znal.
4. Je to veselý dítě, velmi komunikativní. Když má dobrý den, tak se s ním moc dobře pracuje. Je stále jakoby spokojený, dobře naladěný. Je to rošťák, ale není zákeřný.
5. Zraněním. Aby neublížil sobě nebo ostatním.
6. Při všech. Stahuje ostatní děti ke zlobení, vyrušuje, stále se na něco ptá, dělá vždy něco jiného, než zrovna má dělat.
7. Ano. Někdy se vyloženě musím zapojit do hry, někdy ho jen usměrnit.
8. To ne. Když tak si ho vezme jedna z nás na starost a druhá se věnuje ostatním dětem. Když se na chvíli vyčlení, izoluje se od ostatních dětí, tak se většinou zklidní.
9. Je schopen, ale musí cítit, že to „odsejpá“. Musím mít všechno připravené, abych pro něho neodbíhala, nesmí nastat žádné prodlevy, musí mít stále pocit, že má co dělat.
10. Odvést stranou a povídat si s ním; dát mu nějakou jinou činnost, např. že mi s něčím pomůže – udělat hada z modelíny.
11. Když to začne být nebezpečné. Občas je vulgární, křičí, rozbíjí dětem stavby,... tak v takových případech zasahuji a snažím se ho nějak usměrnit.
12. Výborně. Děti ho mají rádi, je veselý a má ztřeštěné nápady.
13. Většinou se jím nechají strhnout. Pak tady všichni lítají a celkově to tady vypadá jak v cirkuse.
14. Nejlepší je na něj začít mluvit, odvézt ho stranou od ostatních dětí. Nebo zkrátit činnost. Když je to možné a nenarušuje to činnost ostatních, tak si ho vezme třeba jedna z nás na klín, povídá si s ním, ale je stále jakoby v kolektivu.

15. Tak jsem jenom člověk, ano, rozčiluje.
16. Když jsem unavená. On jako by to vycítil a přitvrzuje. Ale jako zase jsem pracovala někde, kde to bylo horší, takže bych asi neřekla, vyčerpává, ale unavuje. Je to monotónní, vše říkáte 100x.
17. Já jsem speciální pedagog. Ale není zde potřeba, projevy nejsou takové, aby se musel vyčlenit, a navíc dochází jen dopoledne.
18. Tak i tak. Zkousím to. Někdy zabere, když to převedu v legraci, nabízím alternativy, někdy na něho musím být ráznější.
19. Ano, je klidnější. I během dne. Ráno na vrcholu, pak se zklidňuje. Stejně tak po delším pobytu doma (víkendu, nemoci) jsou jeho projevy horší, jako by nebyl „vylítanej“.
20. Hodně otevřený. Nepamatuje si, že ode mě dostal včera vynadat, takže mě každé ráno vítá s úsměvem, hned začne něco povídat. Jak jsem trošku poznala jak na něj, tak k němu mám asi trošku blíž.

Příloha č. 4: MŠ 3

Rozhovor

1. Nevyzpytatelný živel. Dvacet minut je v pohodě, najednou vystřelí. Někdy hodný, někdy zlý na děti, apod.
2. Pochází z úplné rodiny, ale o otci jsem nikdy neslyšela. S matkou je výborná spolupráce, vyslechne naše rady a snaží se je plnit.
3. V mateřské škole je od září. Jeho nástup byl bouřlivý, chtěl mít o všem přehled, otevíral všechny skříňky, vždycky všechno vyházel, běžel jinam. Mapoval si prostředí. V podstatě byla vždy jedna z nás jen s ním.
4. Je to takovej citlivka. Dokáže se vždy za svoje chování omluvit, je vidět, že ho to opravdu mrzí, jako by si to neuvědomoval, že někomu ublížil.
5. Na bezpečnost jeho i ostatních.
6. Například u dechových cvičení s flétničkou. Pořád píská, ruší ostatní děti, není k zastavení. Při tvořivých aktivitách u něho musí někdo sedět.
7. Stačí, když ho sleduji. Většinou je hned slyšet, že se něco děje, že musím jít zasáhnout. Jinak on je hodně akční, takže se dokáže zabavit.
8. Jedeme stále podle plánu, ale když vím, že máme na programu něco náročnějšího, potřebujeme ještě jednoho dospělého. Často se třeba zúčastní někdo z rodičů. Ale máme tady ještě jedno chlapce s ADHD, který do školky dochází pouze v pondělí a pátek, takže někdy se snažím ty z náročnějších aktivit uskutečňovat mimo tyto dny.
9. Pár minut určitě. Podle nálady, jak je to pro něj zajímavé. Když se jeho pozornost vytrácí, tak si ho vezmu k sobě nebo si ho vezme kolegyně stranou, aby nerušil ostatní děti.
10. Klid a důslednost. Izoluji ho ke stolečku, říkám mu, aby si vzpomněl, na čem jsme se domluvili.
11. Když začne být zlý na ostatní děti. Často docházelo k tomu, že děti kousal, trásl s nimi, bil je. Když ohrožuje sebe i ostatní děti tím, že něčím hází, běhá po třídě jako blázen apod.
12. Už je to lepší. Ze začátku to bylo opravdu hrozné, jak jsem už říkala, děti kousal a tloukl, ty ho neměly rády, stranily se ho. Nyní už je schopen se někdy do her zapojit

a i při volné hře s někým spolupracovat. Ale přetrvává to, že děti provokuje. Ale někdy provokují oni jeho a čekají, co udělá.

13. Nevšímají si ho, straní se ho. Volají mě na pomoc nebo mu dají herdu do zad a on potom utíká za mnou a brečí.
14. Zopakují mu pravidla, které ve třídě máme, snažím se, aby si uvědomil, že takto se chovat nemůže.
15. Někdy ano. Někdy mi to přijde k smíchu a dokážu to brát s humorem, někdy bych ho opravdu radši neviděla. Přiznávám, že když se omluví, že nepřijde, mám z toho radost.
16. Vyčerpává. Když jsem tu osm hodin a on taky přijde brzy ráno a musím se mu stále věnovat, je to vyčerpávající.
17. Máme zažádáno o asistentku. Tak doufám, že ji příští rok budeme mít, protože bych její přítomnost opravdu uvítala.
18. Jak kdy. Postaví si hlavu, ví, že na něho volám, že toto nemá dělat, ale ignoruje mě. Tak musím jít až k němu a důrazně na něho začít mluvit. Občas stačí jen, že na něho zavolám jménem a nesouhlasně se zatvářím. Ale to je opravdu výjimečně.
19. Určitě. Stupeň zklidnění, celkové působení.
20. Dobrý, kladný, mluví o mně doma. Myslím si, že mě má celkově rád. Já k němu upřímně nemohu moc najít cestu, negativní převládá, vadí mi, jak je zlý.

Příloha č. 5: MŠ 4

Rozhovor

1. Nepředvídatelný, jako by si žil ve svém světě. Ze kterého vždycky na chvíli vyjde a úplně zmateně něco udělá.
2. Chlapec má mladší sestru, která dochází také do této třídy. Pochází z úplné rodiny, oba rodiče jsou velmi zaměstnaní, ale v rámci svých možností se snaží spolupracovat. Rady, naše výchovné postupy vždy vyslechnou, snaží se.
3. První týdny byly strašný. Než si na nás zvykl, než prozkoumal všechny hračky a co všechno ve třídě máme. I mezi děti zapadal od začátku špatně, rozbil jim všechno, co postavily, a pak koukal a jako by ani nevěděl, že něco udělal.
4. No, je hodně spontánní, někdy udělá něco, co nás všechny rozesměje, je pořád takový veselý, asi jsem ho nikdy neviděla se mračit nebo brečet.
5. Hlavně tomu, aby si neublížil. Nebo ostatním dětem. Někdy prostě třeba jen tak vezme klacek a mlátí s ním okolo sebe a je mu úplně jedno, jestli tam někdo stojí; nebo hází kamenka nad sebe do vzduchu a vůbec si neuvědomuje, že ho můžou zranit.
6. Já se hodně zaměřuji na výtvarnou výchovu a vůbec tvořivé činnosti. A tady má chlapec opravdu často ten svůj zásek. Není vůbec schopný práci dokončit, ještě ji ničí ostatním dětem. Dále pak prostě u činností, kdy má být v klidu, poslouchat nebo když se někam přesouváme, do divadla, bazénu,...
7. Spíše ho musím hlídat. A občas, když provádí to své obvyklé, beze smyslu lítání po třídě, tak mu nabídnout nějakou činnost. A jinak zasahovat, když ničí hry, třeba stavby, puzzle, ostatním dětem.
8. Když jsem s dětmi sama, že tu není kolegyně, tak bych se s nimi určitě nevydala mimo školku, to bych sama nezvládla, hlídat jeho i ostatní děti. Jinak ani ne, to když tak tu činnost přizpůsobím jemu.
9. Většinou ne. Když tak jen opravdu krátkou chvíli. Nejprve se mu snažím domluvit, když je přítomna kolegyně, tak se ho snaží nějak usměrnit, zaujmout. Když

přítomna není, snažím se o to já, ale je to těžký, musím mu říct pětkrát, než přestane něco dělat.

10. Snažila jsem se ho pořádně unavit. Šli jsme opravdu na dlouhou procházku, pak ještě nějaký běhání, skákání. Ale on nic. Jediné, co na něho trochu zabírá, tak že sedíme třeba v kroužku a povídáme a on už nereaguje, pošlu ho třeba pro gumu na stůl, aby na chvílku vypadl z toho, co děláme, a pak se tam vrátil jako pro něho do nové činnosti.
11. Když ubližuje dětem. Rozbívá hračky, rozhazuje věci po třídě, anebo jen tak nečině bloumá po chodbě.
12. Do kolektivu moc nezapadá. Právě že si s dětmi chvíli hraje, najednou vyskočí, rozhází jim třeba to puzzle a odběhne pryč. Nebo někoho bouchne, rozbije mu, co vytvořil. Moc si s dětmi neumí hrát.
13. Spíše se ho straní, a když tak mi chodí na něj žalovat. Co jim zase provedl, jak jim ublížil.
14. Snažím se mu domluvit. Musím ho důrazně chytit za ruku, aby si vůbec uvědomil, že na něho mluvím, nechám ho, aby mi zopakoval pravidla, která ve třídě máme. Snažím se ho izolovat od ostatních dětí, neřeším to před nimi.
15. Ano. Rozčiluje mě hodně. Hlavně když nemám moc dobrou náladu a nedokážu se nad tím jeho chování tak lehce povznést.
16. Nikdy nevím, co udělá, unavuje mě ho stále napomínat a hlídat kde, je, co dělá. Je to pro mě stresující, když jdeme do divadla nebo na nějakou výstavu, tak se obávám, co tam udělá, jak se bude chovat. Takže jo, jsem každý týden vyčerpaná.
17. Asistentku bych uvítala. Nebo alespoň příležitostnou výpomoc, když vyrážíme na nějaký výlet.
18. Když jsem důrazná. Když se na něj mluví takovým tím domlouváním tónem, tak jakoby vypne, přijde mi, že mě vůbec nevnímá. Musím mluvit rázně a nahlas a ještě ho třeba chytout za ruku.

19. Asi trochu jo. Některá pravidla, která ve třídě máme už je schopen dodržovat, zlepšilo se rozhodně jeho stolování, na začátku bylo jídlo vždycky úplně všude a byl na něj fakt hrozný pohled. A i už vydrží u některých činnostech trochu déle.
20. Řekla bych, že dobrý. Ale on jako nemá špatný vztah k nikomu. Je pořád takový usměvavý, veselý. Ale teda zase není takový ten typ, jak na vás skočí hned, jak přijde do třídy. Já k němu mám vztah spíš negativní a je to asi stále horší, někdy mi opravdu jde hrozně na nervy.