UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019–2022

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Petra Charvátová

Vliv programu Ekoškola na děti s ADHD v předškolním věku

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce: Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2019–2022

BACHELOR THESIS

Petra Charvátová

The influence of the Eco-School program on children with ADHD in preschool age

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.

Prohlášení

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

.....

V Praze dne 17. 2. 2022 Petra Charvátová

Poděkování

Děkuji panu Prof. PhDr. Miloslavu Kodýmovi, CSc., za odborné vedení práce, věcné připomínky, dobré rady a vstřícnost při konzultacích a vypracovávání bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá vlivem programu Ekoškola na děti s ADHD v předškolním věku. Teoretická část se zabývá popisem vývojových období, osobností dítěte předškolního věku a následně poruchami chování dětí v předškolním věku se zaměřením na ADHD a seznámením s mezinárodním programem Ekoškola.

Výzkumná část je zaměřena na zkoumání dvou dětí v prostorách MŠ. Cílem výzkumu bylo metodou pozorování dětí a rozhovoru s učitelkami, matkami dětí a koordinátorkou programu Ekoškola zjistit, jaký vliv má na děti účast v Ekotýmu. Jak program podporuje jejich vývoj a proces vzdělávání v návaznosti na jejich poruchu chování ADHD. Výzkum ukázal, že učitelé i rodiče mají v dnešní době dostatek informací o dané problematice a je tedy možné se na výchovu a vzdělávání dětí zaměřit s ohledem na jejich potřeby spojené s poruchou chování. Program Ekoškola se pak projevil jako vhodný svými hlavními principy u těchto dětí. S ohledem na malý výzkumný vzorek ovšem nelze z výzkumu vyvozovat všeobecně platné závěry.

Klíčová slova

Poruchy chování, ADHD, předškolní věk, program Ekoškola, vliv, motivace, předškolní vzdělávání, mateřská škola, prostředí.

Annotation

The bachelor thesis deals with the influence of the Eco-School program on children with ADHD in preschool age. The theoretical part deals with the description of developmental periods, personalities of preschool children and subsequently behavioral disorders of preschool children with a focus on ADHD and introduction to the international Eco - School program.

The research part is focused on the examination of two children in the kindergarten. The aim of the research was to find out what effect participation in the Ecoteam has on children by using the method of observing children and talking to the teachers, mothers of children and the coordinator of the Eco-School program. How the program supports their development and learning process following their ADHD behavioral disorder. Research has shown that teachers and parents nowadays have enough information about the issue and it is therefore possible to focus on the upbringing and education of children with regard to their needs associated with behavioral disorders. The Eco-School program then proved to be suitable for its main principles for these children. However, due to the small research sample, no generally valid conclusions can be drawn from the research.

Keywords

Behavioral disorders, ADHD, preschool age, Eco-School program, influence, motivation, preschool education, kindergarten, environment.

OBSAH

ÚVOD **9**

1 TEORETICKÁ ČÁST **10**

1.1 Osobnost předškolního dítěte 10

1.1.1 Pojetí osobnosti 10

1.1.2 Vývoj osobnosti 12

1.1.3 Charakteristika předškolního dítěte 13

1.2 Poruchy chování předškolního dítěte 15

1.2.1 Definice poruch chování 15

1.2.2 Etiologie poruch chování 16

1.2.3 Diagnostika poruch chování 17

1.2.4 Poruchy související s hyperaktivitou, asociálním chováním a neschopností se soustředit 18

1.3 Attention Deficit Hyperactivity Disorders (dále jen ADHD) 19

1.3.1 Terminologie ADHD 19

1.3.2 Příčiny vzniku ADHD 19

1.3.3 Symptomy ADHD 20

1.3.4 Výskyt ADHD v populaci 22

1.3.5 Zásady práce s dětmi s ADHD 22

1.4 Ekoškola – jako nástroj k pozitivnímu ovlivňování poruch chování 24

1.4.1 Seznámení s programem Ekoškola 25

1.4.2 Sedm kroků Ekoškoly 25

1.4.3 Témata Ekoškoly pro MŠ 28

1.4.4 Realizace Ekoškoly v MŠ 29

2 PRAKTICKÁ ČÁST **31**

2.1 Zaměření a cíl výzkumu 31

2.2 Výzkumné úkoly a hypotézy 31

2.3 Místo, doba, výzkumný soubor 32

2.4 Metoda výzkumu 33

2.5 Získané údaje a jejich zpracování 33

2.6 Výsledky a jejich analýza 45

2.7 Závěr výzkumu 46

ZÁVĚR 49

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 50

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ 54

SEZNAM PŘÍLOH 55

ÚVOD

V dnešní době se stále více setkáváme s diagnózou ADHD, tedy s poruchou pozornosti s hyperaktivitou a impulzivitou. Děti trpící ADHD jsou vystavovány problémům, které jim jejich diagnóza přivádí. Mají obtíže s navazováním kontaktů mezi vrstevníky i s dospělými. Špatně regulují své vnitřní pocity, a to přináší v mnoha případech projevy agrese a agresivity. Často jsou vystavováni nálepkám jako „zlobivé, nešikovné, obtěžující, vzteklé“ i přesto, že nenesou žádnou zodpovědnost za to, že syndromem ADHD trpí. Při činnostech mají problém se soustředit, činnost dokončit a být v ní úspěšní. O to více pak potřebují pozitivní zájem dospělého, rodiče či učitele, který ocení především jejich snahu, nikoliv jen výsledek. Život s ADHD je pak obtížný jak pro děti samotné, tak i pro jejich rodiče a blízké. Ti mají za svůj životní úkol se snažit projevy diagnózy respektovat a navíc je také podporovat v tom smyslu, že do společného života aplikují postupy a přístupy, které jedincům s diagnózou uleví. Dnes již existuje řada postupů a doporučení vydané odborníky na danou problematiku. Stále však zůstává jeden aspekt nejdůležitější. A to je vztah. Bezpečný a přijímající vztah, který děti s diagnózou ADHD potřebují ve svém životě cítit. Sounáležitost prostředí kolem nich, ať už se jedná o rodinu či mateřskou školu. Takový vztah je prezentován i v této práci.

Alena Nelešovská (2005 in Škrdlíková, 2015) uvedla ve své knize slova, jež mohou vést k zamyšlení a být inspirací pro všechny, kdo budou tuto práci číst, byť jsou slova směřována k učitelům věřím, že jsou platná i pro mnohé z nás:

„Učitel miluje děti, nachází radost ve styku s nimi, umí se s nimi přátelit, bere si k srdci dětské radosti i žádosti, Zná dětskou duši a nikdy nezapomíná, že on sám byl také dítětem. Věří, že se každé dítě může stát dobrým člověkem.“

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Osobnost předškolního dítěte

Předškolní věk je období mezi 3. až 7. rokem života. Pokrok ve vývoji v tomto období je veliký. Přichází značný posun v rozumových schopnostech, ve kterých se dítě rozvíjí více, nežli v pohybových schopnostech. V návaznosti na tyto změny je však osobnost dítěte komplikovanější a vyžaduje nové potřeby. Jednou ze základních potřeb je v předškolním věku potřeba sociálního styku s dětmi a s tím související potřeby nezávislosti na dospělém. Pokud jsou tyto potřeby dítěte správně uspokojovány a respektovány, dítě na konci předškolního období dozrává do nové vývojové fáze. Dominantní činností předškolního věku je hra. Právě v té dítě rozvíjí své dovednosti, vztahy s vrstevníky, rozumové schopnosti a svoji osobnost.

1.1.1 Pojetí osobnosti

„Lidé jsou často poslední, kdo pochopí drama svých vlastních životů. Žasnou nad dobrodružství druhých, ale nedívají se do svého nitra, aby viděli, že jejich vlastní životy obsahují stejné možnosti.“

(Erving Poster)

Vágnerová uvádí (Vágnerová, 2010), že *„osobnost lze definovat jako relativně stabilní systém, komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince a z toho vyplývající jeho vztah s prostředím“*.

„Soustavu vlastností, charakterizující celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencionalit“. (Helus 1997, s. 31)

Osobnost, jak uvádí Pavel Říčan (Říčan, 1990), je také „subjekt, který rozumí své společenské situaci a aktivně utváří svůj život v této situaci“. Každý člověk, který se liší od druhých lidí, je zároveň jedinečná, neopakovatelná osobnost.

Osobnost lze tedy chápat jako různé psychické, biologické a společenské znaky, které utváří člověka tak, že se díky nim stává odlišný od ostatních lidí. I přesto, že jsme si jako

lidé podobní a spojuje nás mnoho stejných znaků a vlastností, každý z nás je ojedinělá osobnost, která je neopakovatelná. Utváření osobnosti člověka je pak podmíněno dvěma faktory. Vnitřními a vnějšími.

Vnitřní faktory jsou dle R.Cattella (Raymond B. Cattell, 1965) rozděleny na dědičnou, genovou, vrozenou a konstituční výbavu. Vnějším faktorem je pak faktor sociální. Jedná se o mezilidské vztahy a prostředí, ve kterém člověk vyrůstá. Kulturní prostředí, rodinu, školu, práci, přátelé a jiné.

Oba faktory se vzájemně doplňují a nemohou existovat jeden bez druhého.

Často bývá osobnost definována jako to,

a) co člověk chce (pudy, potřeby, zájmy, hodnoty)
b) co člověk může (schopnosti, vlohy, nadání)
c) co člověk je (psychosomatická konstituce, temperament, charakter)
d) kam člověk směřuje (osobní životní cesta), (Kohoutek, 2006)

Pro snazší porozumění lidské osobnosti a konkrétnímu člověku je pak dobré znát jeho potřeby. Potřeby člověka vyznačil Maslow do své Pyramidy potřeb.

Obrázek 1: Pyramida potřeb podle A. Maslowa

(podle Helus, 2011)

Teorie Maslowa říká, aby mohlo být dosáhnuto tzv. vyšších potřeb, musí být nutně dosáhnuto potřeb nižších. Pokud víme, že jedinec trpí nenaplněním potřeby bezpečí a jistoty, nemůže mít plnohodnotně naplněnou potřebu uznání a úcty.

Pro předškolní dítě pak psychologové Matějček a Langmeier vytvořili svůj vlastní model potřeb, který je stejně jako u Pyramidy potřeb vytvořen z pěti složek:

1) Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů.
2) Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.
3) Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů.
4) Potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty.
5) Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.

1.1.2 Vývoj osobnosti

Periodizace vývoje je rozčlenění života jedince na určité fáze. Principy periodizace jsou vývojové stupně, mezi nimiž jsou přechodové fáze. Ty jsou obdobím nějaké změny, zmenšenou mírou integrace, kritickým obdobím.

Příhoda Václav ve své knize Ontogeneze lidské psychiky (1977) rozepsal tato období následovně:

1) Rozvoj antenatální
   - Zárodečný a embryonální od 0 do 3 lunárních měsíců
   - Fetální od 4. do 7. lunárního měsíce
   - Prenatální v užším smyslu od 8. do 10. lunárního měsíce
2) První dětství
   - Období nemluvněte ¬ natální období (od 0 do 10 dnů) ¬ novorozenectví (od 10 do 60 dnů) ¬ kojenectví (od 2 do 12 měsíců)
   - Období batolete mladšího (od 1 do 2 let) a staršího (od 2 do 3 let)
3) Druhé dětství
   - Předškolní do počátku trvalého chrupu (od 3 do 6 let)
   - Prepubescence (od 6 do 11 let)
4) Pubescence - (od 11 do 15 let) 5. Období hebetické (= mládí a krásy, dle bohyně Hébé)
   - Postpubescence (od 15 do 20 let)

- Mecítma (od 20 do 30 let)

5) Životní stabilizace a vyvrcholení - (od 30 do 45 let)
6) Interevium (počínající involuce) - (od 45 do 60 let)
7) Senium
   - Senescence (od 60 do 75 let)
   - Kmetství (od 75 do 90 let)
   - Patriarchium (od 90 let)

Vágnerová Marie pak ve své knize Vývojová psychologie 2. díl (2007) dělí období na:

1) Prenatální období
2) Novorozenecké období
3) Kojenecké období
4) Batolecí věk
5) Předškolní věk
6) Školní věk
7) Pubescence
8) Adolescence
9) Období mladé dospělosti
10) Období střední dospělosti
11) Období starší dospělosti
12) Období raného stáří
13) Pravé stáří

1.1.3 Charakteristika předškolního dítěte

Dítětem předškolního věku máme na mysli dítě, které začíná docházet do mateřské školy, období pak končí nástupem do základní školy. Jedná se tedy o věkové rozmezí mezi 3.-6. nebo 7. rokem. Poté, co dítě prožilo první roky svého života v domácím prostředí, obklopené nejbližšími osobami a dostalo se mu tak naplnění základních potřeb, potřeb v podobě bezpečí, přijetí a lásky, čeká ho další životní krok.

Na počátku předškolního období je na výši proces sebeuvědomování, tzv. jáství. Dítě si uvědomuje své vnímání, myšlení a emoce. S nástupem do mateřské školy se dítě odpoutává od své rodiny a tím pádem zažívá novou identitu, jež není identitou rodinou. Dítě navazuje vztahy s vrstevníky i s dospělými ve více či méně vzdáleném okolí. Rozvoj

sociálních dovedností je do velké míry závislý na tom, jak bude dítě schopno vztahy se vzdáleným okolím řešit. V tomto je mu průvodcem a učitelem v neposlední řadě právě pedagog v mateřské škole.

V rámci procesu socializace má dítě zvládnout následující úkoly (Nakonečný, 1998):

1) „Osvojení základních kulturních návyků (stolování, udržování tělesné čistoty, oblékání, další sebeobslužné dovendosti, slušného chování, jako např. zdravení, děkování, prosba atd.).
2) Užívání předmětů běžné denní potřeby přiměřeně jejich funkci, tj. jako účelných nástrojů, což do značné míry souvisí s osvojováním kulturních návyků.
3) Osvojení mateřského jazyka a dalších forem sociální komunikace.
4) Osvojení základních poznatků o přírodě a společnosti a základní časoprostorové orientace.
5) Osvojení sociálních rolí přiměřených věku a pohlaví.
6) Orientace v základních společenských normách a hodnotách (co je správné nebo nesprávné, tj. co se smí nebo nesmí, co je hezké a co ošklivé, pravdivé a nepravdivé, spravedlivé a nespravedlivé atd.).
7) Postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování, přechod od přirozeného dětského egoismu k základům prosociálního jednání.“

V předškolním věku dítě prochází zdokonalením všech druhů vnímání. Rozlišuje velikost, tvar, objem, rozvíjí své sluchové dovednosti. Dítěti se mění pohled na okolní svět, který se projevuje zvýšeným zájmem o vše nové a prozatím nepoznané. U dítěte se pak v předškolním věku postupně zlepšuje a prodlužuje koncentrace pozornosti, rozvíjí se slovní zásoba a spolu s ní i rozumové schopnosti. V předškolním věku dítě vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky (Vágnerová, Klégrová, 2008).

1.2 Poruchy chování předškolního dítěte

1.2.1 Definice poruch chování

V Mezinárodní klasifikaci nemocí, (dále jen MKN) jsou definovány poruchy chování jako:

„Poruchy chování jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle). Tento druh poruch chování však může být projevem i jiné psychiatrické poruchy a v takovém případě má být preferována příslušná diagnóza. Chováním, na němž je diagnóza založena, je například nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útěky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň. Pro diagnózu postačuje jeden z těchto typů chování, pokud je výrazný, nestačí však ojedinělý disociální čin.“

(MKN – 10)

Poruchy chování dělí speciální pedagogika dle stupně společenské závažnosti takto:

- *disociální* – krátkodobé projevy chování, vyskytující se v určitém věkovém období (např. dětský vzdor). Většinou jsou na hranici normy a při využití běžných pedagogických postupů jsou odstranitelné.
- *asociální* – tyto projevy chování jsou již spojeny s patologickým obrazem. Jedinec se vyčleňuje ze svého prostředí, ale aktivně s ním nebojuje, škodí sám sobě.
- *antisociální* – tyto projevy chování již narušují veškeré morální, sociální i právní normy. Především takovéto chování poškozuje okolí. Pro nositele tohoto chování bývá spojeno i s prospěchem (např. loupež). (Hutýrová M., 2006)

Poruchou chování označujeme takové chování, které je odlišné než chování většinové společnosti v daném věku. Jedná se o neschopnost dodržovat zavedené společenské normy chování. Takové chování je pak problémem rozsáhlejším. Učitelé v mateřské škole se často setkávají s chováním dětí, jež normy překračuje. Je pro ně proto obtížné takové chování, či jiné postižení diagnostikovat a věnovat mu dostatečnou péči. K tomu

slouží interní záznamy školy, které mohou být v případě podezření předloženy v pedagogicko-psychologické poradně, či jinému odbornému pracovišti k prozkoumání. Pokud se chování dítěte i při řádném působení učitele nezmění, může se jednat o poruchu, nikoliv o specifika vývoje osobnosti.

Takové dítě nemá zdravý rozvoj psychických kompetencí a je třeba u něho pracovat na dosažení požadované úrovně seberegulace.

V předškolním věku se častokrát objevuje sklon k agresivitě a negativismu dětí. Často se jedná o poruchu opozičního vzdoru, což znamená, že je dítě vzdorovité a těžko ovladatelné. Takové chování způsobuje velké problémy v procesu socializace, kdy dítě není schopné navázat fungující mezilidské vztahy. U dětí v předškolním věku s poruchou můžeme často spatřovat také emoční labilitu a zlostné reakce na jejich okolí. V rodině, k učitelům i kamarádům.

Předškolní věk je vhodným obdobím pro výchovné a reedukační působení. Osobnost dítěte se v tomto věku vyvíjí.

Důležité je uvědomění, že takové chování není vhodné jakkoliv trestat. Dítě si v tomto věku samo se svými emocemi častokrát nedokáže poradit. Pokud na dítě, jako autorita, budeme naléhat, bude pro něho jeho vlastní prožívání o to náročnější a s velkou pravděpodobností nastane naopak zhoršení chování.

1.2.2 Etiologie poruch chování

Vágnerová ve své knize Psychopatologie pro pomáhající profese (2004) uvádí, že jde o multifaktoriální podmínění, kdy se sčítá nepříznivý vliv většího počtu rizik a působí ve vzájemné interakci.

1) Genetická dispozice – může se projevovat na úrovni temperamentu. Typický je odmítavý postoj k běžným sociálním normám a preference vlastních pravidel chování, které je zaměřeno hlavně na uspokojování vlastních potřeb. Obdobným způsobem může být indisponován jeden z rodičů, který se bude chovat problematicky a bude pro dítě nežádoucím modelem chování.
2) Biologické dispozice – může vzniknout na úrovni narušení struktury a funkcí CNS, které může mít různou etiologii. U dětí s poruchami chování byly shledány odlišnosti v diferenciaci obou hemisfér. Postižení CNS se může projevit emoční

labilitou, impulzivitou a špatným sebeovládáním. Mohou se objevit neadekvátní reakce i agresivita.

3) Úroveň inteligence – míru pravděpodobnosti vzniku poruch chování úroveň inteligence příliš neovlivňuje. Často bývá poruchové chování spojeno se školním selháním.
4) Sociální prostředí – život v nevhodném a nepodnětném prostředí představuje významné riziko ve smyslu rozvoje nežádoucích způsobů chování. Nejdůležitější sociální prostředí je rodina. Negativně může působit také skupina vrstevníků (Vágnerová 2004).

1.2.3 Diagnostika poruch chování

Diagnostiku poruch chování lze rozčlenit dle různých kritérií následovně:

- *„dle rozsahu sledovaných cílů*
  - *diagnostika globální (celková)*
  - *diagnostika parciální (částečná)*
- *podle etiologie postižení*
  - *diagnostika kauzální (je známa příčina postižení)*
  - *diagnostika symptomatická (není známa příčina postižení, vychází*
  - *z příznaků)*
- *podle časového sledu*
  - *diagnostika vstupní (v období prvního vyšetření)*
  - *diagnostika průběžná (v průběhu celkové doby péče)*
  - *diagnostika výstupní (při ukončení péče a přeřazování k dalšímu*
  - *odborníkovi, instituci)*
- *podle druhu postižení*
  - *diagnostika somatopedická*
  - *diagnostika psychopedická*
  - *diagnostika surdopedická*
  - *diagnostika logopedická*
  - *diagnostika oftalmopedická*
  - *diagnostika etopedická*
  - *diagnostika specifických poruch učení a parciálních nedostatků*

- *diagnostika vícečetných postižení*
- *podle věku*
  - *diagnostika raného a předškolního věku*
  - *diagnostika školního věku (včetně dospívání)*
  - *diagnostika dospělosti*
  - *diagnostika stáří"*

(Přinosilová In Pipeková, 2010).

Základními metodami, se kterými speciálně pedagogická diagnostika pracuje, jsou metody testové a metody klinické (Svoboda, Vágnerová, Krejčířová, 2001 In Fisher, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014).

1.2.4 Poruchy související s hyperaktivitou, asociálním chováním a neschopností se soustředit

Mazánková (2007) řadí mezi nejčastější projevy poruch chování spojené s hyperaktivitou, asociálním chováním a neschopností se soustředit:

- Nesoustředěnost – dítě se nevydrží soustředit na to, co dělá nebo o čem mluví. Je roztěkané, nesoustředí se na podrobnosti a bude dělat řadu chyb z nepozornosti.
- Hyperaktivita – dítě bude plné energie. Je pro ně obtížné tiše si hrát nebo chvilku posedět. Často mluví překotně a hlasitě a působí neklidným dojmem.
- Impulzivita – dítě mluví a jedná impulzivně, bez přemýšlení o důsledcích svého jednání.
- Typické je pro ně skákání do řeči a pronášení nevhodných poznámek.

Asociální chování a neposlušnost

U dítěte s poruchou chování budeme pozorovat asociální projevy. Dítě má agresivní projevy k lidem i ke zvířatům, může ničit majetek, krást, podvádět a porušovat pravidla. Není výjimkou, že se dopouští šikany a záškoláctví. V poslední době se často objevuje i závislost na návykových látkách.

1.3 Attention Deficit Hyperactivity Disorders (dále jen ADHD)

Zelinková použila ve své knize definici amerického psychiatra Barkleyho, jehož definice ADHD zní: *„ADHD je vývojová porucha, charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže těchto dětí 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. Ačkoliv 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.“* (Zelinková, 2003)

1.3.1 Terminologie ADHD

- ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.
- ADHD: hyperkinetické poruchy (označovány F90- podle MKN-10) Hyperkinetické poruchy jsou typickou neurovývojovou poruchou, projevující se od nejútlejšího dětství, predilekčně pak ve školním věku, přecházející v 75 % do adolescence a v 50 % perzistují v dospělosti. Mají výraznou genetickou komponentu a specifické změny v neurobiologických systémech (Barkley, 1990, in Michalová 2007).

1.3.2 Příčiny vzniku ADHD

ADHD je v dnešní době již do značné míry probádanou poruchou a různé výzkumy ukazují na stejné primární činitele způsobující poruchu ADHD.

Vágnerová (2003) uvádí, že se nejčastěji jedná o narušení mozkových funkcí, tj. že se jedná o biologickou poruchu. Příčiny vzniku mohou být buďto genetické nebo exogenní. V takovém případě se jedná o negativní vlivy prostředí, převážně pak v prenatálním či perinatálním období jedince. Kdy se určitými vlivy mohou změnit určité struktury mozku.

Jedná se pak o projevy v úrovni neurotransmiter, což jsou látky stimulující a tlumící aktivitu v dané oblasti mozku.

Jucovičová v rozhovoru pro Šanci Dětem vysílaného dne 31. 5. 2013 také uvádí, že je až 60% pravděpodobnost přenosu genetických informací z rodiče trpící ADHD na jeho dítě.

Zelinková (2003) také uvádí, že mimo biologické příčiny vzniku ADHD se jedná také o příčiny psychologické. Především pak hyperaktivitu dětí, která je způsobena jak dispozicí chování, tak prostředím a výchovou dítěte. Pokud se dítě s dispozicemi ADHD vyskytne v režimu přesyceném aktivitami, stresem, rodičem, který není trpělivý, ale naopak náladový, ohrožuje další vývoj dítěte.

1.3.3 Symptomy ADHD

Malá (2008) uvádí následující symptomy ADHD:

- porucha pozornosti – neschopnost zaměřit se na podstatné informace a oddělit je od nepodstatných; porucha plánování, realizace plánů; neschopnost organizace času, nedokončování zadaných úkolů; porucha vytrvalosti – děti s ADHD nerady čekají, než na ně přijde řada; neschopnost orientovat se v prostoru
- hyperaktivita – neschopnost zklidnit se, zbrklé jednání, nemožnost relaxovat a zůstat na jednom místě v klidu
- impulzivita – nerozvážné a unáhlené jednání, dělání ukvapených závěrů, nemožnost poučit se z vlastních chyb a z trestů
- chování neúměrné věku, z čehož vyplývá i sociální frustrace, nepřijetí kolektivem ve škole, doma, na kroužku – často tendence kamarádství s mladšími
- emoční labilita – neschopnost empatie, výkyvy emocí; afekty, dráždivost, výbušnost.

„Rodiče referují: „Je jako z hadích ocásků, všude šmejdí, rejdí, stále někam leze, všechno rozhází, shodí, často něco rozbije, šlápne do každé louže, z venku se vrací umazaný, potrhaný, s rozbitými koleny, hlavou, má časté úrazy“.“ (Malá, 2008)

Jucovičová a Žáčková (2007) dále uvádějí:

- Poruchy spánku – dětem dlouho trvá, než usnou. Jakmile usnou, upadají do hlubokého delta spánku beze snění. Probudí se, ale vůbec nejsou odpočaté, mají nekvalitní spánek.
- Poruchy koncentrace pozornosti – děti si nedokáží klidně hrát, nevydrží u klidné činnosti, nechají se strhnout podnětem z okolí, jejich pozornost je snadno nabourána vnějšími vlivy, dělají chyby z nepozornosti – v diktátech zapomínají na háčky a čárky. Jejich školní výkon je značně nevyrovnaný. Ačkoli jsou inteligentní, nosí domů špatné známky, nevydrží se koncentrovat ani na činnost, která je baví.
- Hyperaktivita – děti nevydrží chvíli sedět na místě, jsou-li přinuceny k sezení, vrtí se, převalují, vyskakují, mávají rukama, vykřikují, často běhají v situaci, kdy je to nevhodné.
- Emoční labilita, impulzivita – na otázku vyhrknou odpověď ještě dřív, než byla dokončena, jsou zbrklé. Při vypracovávání úkolů si nepřečtou pořádně zadání a hned se pustí do řešení příkladu.
- Zaobírají se detaily, ale nemají přehled o celku. Působí neorganizovaným dojmem, nedokážou si stanovit plán činností nebo jej dodržet.
- Poruchy koordinace v jemné i hrubé motorice.
- Poruchy biorytmu (častější pláč, úzkost).
- Zvýšená unavitelnost – snížení výkonu fyzického i psychického, psychosomatické obtíže.
- Opožděné vyzrávání sociálních funkcí (poruchy chování, abusus, agresivita, asociální chování).
- Sociální maladaptace (organizace práce, obtížné zařazení).
- Může se nám zdát, že děti ani nevnímají, co se jim říká.
- Mají nepořádek ve věcech, dělá jim problém dokončit svou práci do konce, neumí si svou práci zorganizovat.
- Zapomínají úkoly, zadané instrukce, ztrácí své věci, zapomínají, kam je položily.
- Drobné neurologické příznaky – třesy, neklid, porucha koordinace.
- Poškození percepce: špatné rozlišování hlásek, prostorové orientace.

- Zhoršená schopnost převést slovní instrukci do vlastního chování.
- Jsou velmi citlivé vůči kritikám, často se urážejí.

1.3.4 Výskyt ADHD v populaci

Národní institut pro děti a rodinu uvádí následující údaje: *„Výskyt ADHD v populaci je nejčastěji udáván v intervalu 3-7 %. ADHD u chlapců se vyskytuje 3x častěji než u dívek. U dívek je ADHD častěji vyjádřena především poruchou pozornosti, hyperaktivní projevy u dívek vystupují méně často, proto u dívek nemusí být porucha na první pohled nápadná a mnohdy není vůbec diagnostikována. Dívky tak mohou být ve škole považovány „pouze“ za méně nadané a nedostává se jim adekvátní podpory.“* (Z portálu hyperka.eu)

1.3.5 Zásady práce s dětmi s ADHD

Jak pracovat s dětmi trpící poruchou ADHD

Několik základních doporučení pro práci s dětmi s poruchou ADHD:

- Dítěti dávat pokyny v jasných a srozumitelných bodech a ujistit se, že to pochopilo.
- Zadávat dítěti úkoly, které může snadno zvládnout.
- Chválit dítě za každý splněný úkol popřípadě za snahu o jeho splnění.
- Upozornit dítě na každou změnu dopředu, prodiskutovat ji a upozornit jak bude probíhat.
- Pokud možno dítě nestresovat, ale snažit se mu prohřešek vysvětlit.
- Dovolit dítěti, aby si samo vytvořilo nebo našlo různé pomůcky k zapamatování svých úkolů.
- Dávat dítěti časový horizont na splnění úkolu, ale musí mít na splnění dostatek času.
- Nezakazovat dítěti sportovní či jiné umělecké činnosti, ve kterých je dobré, protože tam si může najít kamarády.
- Úkolovat dítě jednoduchými úkoly, aby se cítilo důležitě, např. aby si doma každý den uklízelo hračky stále na stejné místo, ve škole to může být rozdávání sešitů.
- •Dodržovat pravidelný denní režim spánku, bdění, jídla, odpočinku a práce.

- Naučit dítě odpočinku, protože samo to nedokáže.
- Dítě by mělo být vedeno k tomu, aby rozeznalo co je důležité od toho méně důležitého.
- S dítětem máme pochopení a trpělivost.
- Můžeme vytýkat chyby, ale vždy mluvíme klidným tónem hlasu a vysvětlíme, jak se má příště zachovat správně.
- Jsme důslední, musíme jít příkladem pro děti, dodržujeme zásady.

ADHD u dětí předškolního věku v MŠ

Poruchu ADHD je možné v předškolním věku diagnostikovat.

(Goetz a Uhlíková, 2009) ve své knize píší, že rodiče pozorují u více než 50% dětí mladších čtyř let zvýšenou aktivitu. V některých případech se však příznaky poruchy projeví, ale nepřetrvají déle než 6 měsíců, a postupně vymizí. U dětí, u kterých je diagnostikováno ADHD v předškolním věku, se často porucha do 1 roku upraví. U dětí s ADHD předškolního věku pozorujeme zejména poruchy motoriky a aktivity, emoční poruchy, poruchy chování, poruchy koncentrace pozornosti, paměti a poruchy řeči (Jucovičová, Žáčková, 2007, s. 7).

Jucovičová a Žáčková (2010) uvádí diagnostiku podle poruch pozornosti, hyperaktivity a impulzivity:

- ADHD s převahou poruchy pozornosti
- ADHD s převahou hyperaktivity a impulzivity
- ADHD kombinovaného typu (s poruchou pozornosti, hyperaktivity a impulzivity)

Zásady práce a přístupu k dětem s ADHD v MŠ

Nejdůležitější v působení učitele v MŠ je v tom nejbanálnějším. Je třeba s dětmi jedna klidně, vstřícně, trpělivě a laskavě. Děti s ADHD často potřebují pomoci při úkonech své práce, je proto třeba, aby byl učitel stále přítomen a intuitivně s dítětem pracoval. Nechal ho s povzbuzením dosahovat dobrých výkonů a tím zvedal jeho sebevědomí. Pokud se dítě ocitne v neúspěchu, je dobré následně zařadit do programu něco, v čem naopak vyniká. Při zadávání práce je třeba myslet na to, že dítě potřebuje rychle se měnící aktivitu a atraktivnost. Jinak má tendence být rigidní.

Velmi důležitým faktorem je spolupráce školy a rodičů. Vzájemná informovanost v oblasti vývoje dítěte, jeho posunů, ale i zážitků, které mohou náladu dítěte dlouhodobě ovlivňovat ve větší míře. Pokud tedy bude učitel optimistický a aktivní, mohl by vytvořit vlídné místo pro dítě s ADHD a zajistit mu tak co nejsnazší start do života.

Matějček ve své knize napsal radu pro všechny, jež se setkají s ADHD, ta zní: *„Základní poučka, kterou můžeme rodičům a vychovatelům takového dítěte předat, zní takto: Slabost nervového systému se neléčí, nervový systéme se posiluje! To vylučuje jakýkoliv zásah s rychlým efektem a rodičům a vychovatelům tak dává široký prostor pro jejich vlastní aktivitu a angažovanost. Zdůrazňuje zásady zdravého životního stylu a psychohygieny, které se upravují vzhledem k individualitě každého dítěte. Obecně použitelným opatřením je dostatek pohybu na zdravém vzduchu po celou dobu dětství, odpočinek pro nervový systém. Druhým ozdravujícím činitelem dostatek prostoru pro „hru po svém." Rodič by měl dbát o to, aby dítě bylo v dobré tělesné a psychické kondici. Nervový systém by se neměl přepínat, což zajistí dostatek vydatného odpočinku, a to nejlépe právě při hře"* (Matějček 2011).

Pozitivní náhled na problematiku napsala Mgr. Těthalová (2015) *„To, že má hyperaktivní dítě problémy v dětství, ještě neznamená, že je bude mít po celý život. Záleží na tom, jak ho výchovně vedeme. Z hyperaktivních děti mohou vyrůst úžasní dospělí. Jejich hyperaktivita sebou nese i vyšší pracovní výkon. Tím, že mají více podnětů, protože neustále těkají od jednoho ke druhému, jsou často i nápaditější než ostatní lidé. S hyperaktivním člověkem se prostě nikdo nenudí."*

1.4 Ekoškola – jako nástroj k pozitivnímu ovlivňování poruch chování

„Program Ekoškola se odlišuje od jiných programů, které se zaměřují na environmentální výchovu tím, že není tvořen pouze sledem dílčích aktivit a projektů. Role učitele, rozvoj akčních kompetencí dětí a jejich spoluúčast na rozhodování stejně jako spolupráce uvnitř a vně školy tvoří s metodikou sedmi kroků provázaný celek. Pokud všechny tyto kameny do sebe zapadají, pak program funguje tak, jak má." (Sůrová, Smrčka, Krbcová, 2015, str. 9)

1.4.1 Seznámení s programem Ekoškola

Program Ekoškola je mezinárodní enviromentální vzdělávací program, který vznikl v roce 1994 v Dánsku. V současnosti je rozšířen do mnoha zemí nejen v Evropě. Do České republiky zavedla Ekoškolu vzdělávací organizace Tereza v roce 2005. Program Ekoškola probíhá v mateřských, základních i středních školách. Program má za cíl zapojit děti a mladé lidi do rozhodování o životním prostředí.

Ve vzdělávání stejně tak, jako v jiných oblastech našeho života se čím dál tím více dbá na vnímání a řešení environmentálních otázek. Způsob našeho života s sebou nese spoustu úskalí a je třeba daleko více rozmýšlet nad dopady našeho způsobu života na planetu Zemi.

Dnes je již standardem učit děti základní principy ekologického chování, jako je třídění odpadu, používání recyklovaných materiálů, úklidů prostor kolem škol aj. Program Ekoškola je však na rozdíl od jednorázových akcí dlouhotrvající, soustavnou a do hloubky se zaměřující metodikou pro environmentální vzdělávání ve všech stupních škol.

Program Ekoškola je návodem k environmentální výuce vedené aktivně, v terénu a především metodou vlastní zkušenosti dětí. Děti analyzují, zjišťují, bádají a následně vymýšlí řešení, řeší a vyhodnocují.

Smyslové a prožitkové vnímání je pro učení velmi důležité, především pak pro uchování takto získaných informací. Náš mozek je schopen uchovat 10 % z toho, co čteme. 20 % z toho, co slyšíme. 30 % z toho, co vidíme. 50% z toho, co slyšíme a vidíme. 70 % z toho, co říkáme a 90% z toho, co sami děláme.

(Vítková in Pipeková, Vítková 2001).

1.4.2 Sedm kroků Ekoškoly

Program Ekoškola je složen ze sedmi kroků, které jsou pro děti dějovou linkou.

Sedm kroků Ekoškoly:

- První krok – Ekotým
- Druhý krok – Analýza
- Třetí krok – Plán činností
- Čtvrtý krok – Sledování a vyhodnocování

- Pátý krok – Environmentální výchova ve výuce
- Šestý krok – Informování a spolupráce
- Sedmý krok – Ekokodex

Ekotým

Ekotým je název skupiny dětí, které se přihlásily k navštěvování kroužku Ekoškoly a rozhodly se tak podílet po celý školní rok na aktivitách, kterou v rámci Ekoškoly budou vykonávat. Ekotým se společnými silami snaží v rámci sedmi kroků o změnu prostředí mateřské školy, o snížení jejích ekologických stop a vytvoření příjemnějšího prostředí. Ekotým komunikuje s ostatními dětmi v mateřské škole, se zaměstnanci, i s rodiči a organizuje společná setkání.

Ekotým si vytvoří svá vlastní pravidla fungování a nastaví si režim, ve kterém se bude scházet. V mateřské škole, o které píši se ekotým schází jednou týdně. Na každé schůzce Ekotýmu se také rozdělí funkce – role. Každé z dětí si vybere svoji funkci. Na výběr je například zapisovač, fotograf, svolávač setkání, hlídač času apod. Děti mají poté za úkol plnit funkce role po celé jedno setkání Ekotýmu. Děti se v rolích střídají a žádoucí je, aby si každé z nich vyzkoušelo postupně všechny role.

Analýza

Analýza prostředí je prvním úkolem Ekotýmu. Po tom, co se Ekotým rozhodne ke zkoumání jednoho ze čtyř témat (Voda, Prostředí, Jídlo, Odpady), musí Ekotým provést analýzu daného tématu v mateřské škole. Mateřská škola, o které píši, měla daný rok jako téma odpady. Analýza prostředí tedy probíhala tak, že si děti určily otázky, na které chtěly získat odpověď. Což bylo v jejich případě, zda v mateřské škole třídí odpad, zda mají vlastní kontejnery na tříděný odpad, zda třídí i jiný odpad, než jen papír a plast, zda využívají kompostéry, zda mají odpadkové koše na tříděný odpad v každém patře a třídě v domě. A v neposladní řadě, zda se snaží o znovuvyužití materiálů určeného na odpad - k vyhození.

Když si Ekotým určil otázky, na které chce znát odpověď, tak se vydává na analýzu prostředí. Ekotým prošel celý dům a odpovídal si na určené otázky. Následně výsledky analýzy zapsal a označil otázky pomocí smajlíků. Usměvavý smajlík znamenal, že mateřská škola danou věc splňuje. Smutný smajlík naopak znamenal nedostatky a nutnost

napravit danou věc. Analýza se následně pověsí na nástěnku Ekotýmu a děti s ní v průběhu dalších schůzek pracují. Děti tak mají svou analýzu stále na očích.

Plán činností

Na základě otázek z analýzy si Ekotým nachystá plán činností. Do plánu činností napíše jaké úkoly Ekotým čekají, co bude plnit, dále také, kdo bude daný úkol plnit (Ekotým, učitelé, rodiče) a v jakém časovém plánu je třeba úkol splnit. Děti se snaží vymyslet co nejefektivnější plán činností, aby dosáhly co největší úspěšnosti ve splnění úkolů z analýzy a dosáhly tak co nejdříve změny. Zároveň ale víme, že ne vše se stihne tak, jak Ekotým naplánuje, a tak se třeba děti také učit reagovat na aktuální situaci a učit se měnit kroky plánu činností tak, aby dosáhly cíle.

Plán činností poté děti také vystaví na nástěnku a dle plánu činností potom realizují dané úkoly. Když úkol splní, např. úkol sehnat nové koše na tříděný odpad do jedné ze tříd, odfajfkují si daný úkol v plánu. Všichni tak vidí a vědí, že je úkol splněn.

Monitorování a vyhodnocování

Děti si po dokončení stanovených úkolů v plánu činností vyhodnotí svoji práci. Učí se tak reflektivně pracovat se svým plánem, zhodnocovat, co se dařilo a co by bylo třeba dobré pro příště udělat jinak. Např. zadat daný úkol někomu jinému, vyrobit něco více vhodného apod.

Environmentální výchova ve výuce

Environmentální výchova ve výuce je dalším z kroků Ekoškoly. V praxi znamená to, že děti nejsou vedeni environmentálně pouze při setkávání Ekotýmu, ale jejich celý program je veden tak, aby děti po celou dobu pobytu v mateřské škole rozvíjel v otázkách ekologie a učil se tak vhodnému jednání. V mateřské škole, o které píši si, dle mého názoru děti ani neuvědomují, že mají nad rámec Ekoškoly ještě nějaký další ekologický program. Vše je totiž tak přirozené, že se stalo součástí každého dne v mateřské škole. Děti se neustále učí být šetrní k přírodě, např. na výtvarném tvoření využívají recyklované materiály, šetřií vodou při mytí rukou, využívají dešťovou vodu k zalévání a podobně. Na školní výlety jezdí na zajímavá progresivní místa, jako jsou různá ekocentra, kde se učí nové poznatky o ekologickém způsobu života.

Informování a spolupráce

Práce dětí v Ekotýmu je samozřejmě důležitá pro ně samé, ale zároveň přináší nové poznatky, které stojí za to sdílet s ostatními, jak v mateřské škole, tak i mimo ni. Proto je v sedmi krocích Ekoškoly také krok informování a spolupráce. V tomto kroku se děti učí prezentovat svá zjištění, kroky k dosažení cílů a také zhodnocení své práce. O dění v Ekotýmu děti informují formou nástěnek na chodbě mateřské školy, dále na venkovní nástěnce, která je určená veřejnosti a také pomocí učitelů na internetových stránkách MŠ. MŠ také organizuje různé ekologické akce jako je např. zapojení do celostátního projektu Ukliďme Česko. MŠ tak spolupracuje s okolím své školy a snaží se o osvětu v otázkách ekologie.

Ekokodex

Ekokodex, jak již samotný název napovídá, je vytvořen dětmi a koordnitárokou Ekotýmu tak, aby v sobě nesl hodnoty a pravidla, které budou děti z Ekotýmu, a nejen ony, dodržovat tak, aby se chovaly co nejvíce šetrně k životnímu prostředí. Ekokodex v MŠ je vyobrazen jasnými kroky, o které se budou děti snažit. Je to pro děti jakési vodítko, které mají každý den před očima a které jim připomíná, co je správné. Takové hodnoty se přenášejí i do jiných oblastí života dětí a dospělých, které přijdou do styku s ekokodexem a může tak pozitivně ovlivnit jejich smýšlení.

1.4.3 Témata Ekoškoly pro MŠ

Program Ekoškola nabízí mateřským školám čtyři témata, ve kterých mohou děti pracovat: jídlo, prostředí, odpady a voda.

Jídlo

Děti dle svých možností pěstují ovoce, zeleninu a bylinky a své výpěstky zpracovávají. Samy z nich jídlo připravují. Snaží se pochopit proč jsou místní potraviny k životnímu prostředí šetrnější. Seznamují se s biopotravinami, fair trade výrobky, alternativami klasických potravin, zdravou výživou. A mnoho dalšího.

Prostředí

Děti analyzují a zkoumají prostředí své mateřské školy. Navrhují možnosti změn, zapojení do péče o prostředí, úpravy nejen ve třídě, ale i na zahradě. Zjišťují z jakých materiálů jsou vyrobené hračky, nábytek, zahradní herní prvky. Podílí se na opravách hraček, recyklují materiály. A mnoho dalšího.

Odpady

Děti se učí nejen třídit a recyklovat, ale zejména odpad nevytvářet. Využívají odpadový materiál k tvůrčím činnostem. Zjišťují proč je dobré odpad třídit a co se s ním děje dál. Umísťují koše na různý odpad po škole tam, kde jsou potřeba, navrhují označení těchto nádob. A mnoho dalšího.

Voda

Děti jsou vedeny k přemýšlení nad tím, kde se bere voda v kohoutku, kam putuje odpadní voda, např. po spláchnutí na wc. Hledají možnosti úspory vody, zachytávání a využití dešťové vody. Přemýšlejí jak vodou šetřit při běžných denních činostech – osobní hygiena, úklid. A mnoho dalšího.

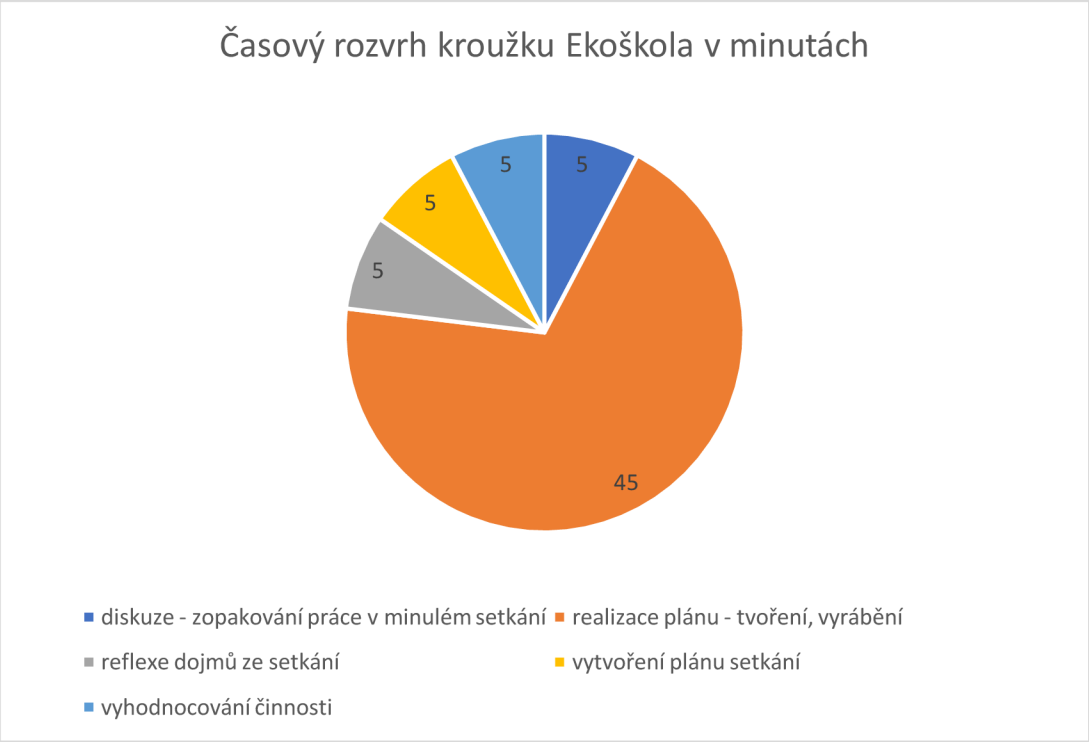
1.4.4 Realizace Ekoškoly v MŠ

Sedm kroků Ekoškoly na sebe smysluplně navazuje tak, aby práce v Ekotýmu postupovala systematicky a čitelně pro děti samotné. Ekotým se pravidelně schází – většinou ve formě kroužku. Děti mají nejprve možnost se do Ekotýmu přihlásit a následně si vyberou jedno z témat, kterému se budou věnovat (odpady, prostředí, jídlo, voda). V daném tématu ve své MŠ provedou analýzu. Na základě ní pak vypracují plán činností, kde si přesněji určí kroky, které je třeba vykonat, aby dosáhly určeného cíle ve větší ekologizaci provozu MŠ. Následuje sledování celého projektu a jeho vyhodnocování. Děti samy zaznamenávají, co se jim daří a co méně. O své práci v Ekotýmu pomocí nástěnek a jiných informačních zdrojů informují jak ostatní v MŠ, tak i rodiče a širší veřejnost. Celý proces Ekotýmu se odehrává na bázi spolupráce s ostatními dětmi ve škole, se zaměstnanci, rodiči, a dalšími. Vše probíhá v souladu s hodnotami Ekokodexu, jež si děti s koordinátorem/učitelem vytvoří.

Ekoškola má za cíl demokratizovat proces vzdělávaní, tzn. že v ní rozhodují děti. Ty jsou hodnotiteli aktuální situace v prostředí své školy a zároveň hybateli jejího dalšího rozvoje směrem k udržitelnosti. Práce v Ekotýmu je především o spolupráci, děti se v ní učí základní komunikace s ostatními, sdílení, naslouchání. Děti si mohou k dosažení cílů ve vybraném tématu samy určit aktivity, kterými jich docílí. Pro děti tak může být účast v Ekotýmu možnost rozhodovat o důležitých věcech s dopadem. To vše ale v principu volby. Volby toho, jakými prostředky, v jakém tempu a s jakými možnostmi se budou

podílet. Možnost individuálního přístupu je tak velmi žádoucí pro všechny děti, ale především pak pro děti s poruchami chování, které, jak je psáno výše, takové podmínky potřebují a jsou pro ně velkým přínosem.

Graf 1: Časový rozvrh kroužku Ekoškola v minutách



Zdroj: Vlastní zpracování

2 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce je zpracována a vyhodnocována metodou rozhovorů a grafů. V první části se výzkum věnuje učitelům v dané MŠ a jejich znalostmi o ADHD. Druhá část praktické části se poté věnuje zpracováním a vyhodnocením problematiky, která se přímo týká cílů bakalářské práce, a tedy zjištění vlivu programu Ekoškola na děti s ADHD.

Uvedené závěry budou po vyhodnocení shrnuty do poznatků získaných ve výzkumném šetření.

2.1 Zaměření a cíl výzkumu

Výzkumným cílem šetření bylo zjistit, jaký vliv má program Ekoškola na děti se syndromem ADHD v předškolním věku. Cílem bylo zmapování efektů práce s programem Ekoškola v MŠ a zjištění pozitivního vlivu programu na vzdělávání a výchovu dětí v MŠ.

2.2 Výzkumné úkoly a hypotézy

Výzkumný problém je rozdělen do čtyř oblastí, které je možno charakterizovat následujícími otázkami:

1) *Jaké zkušenosti mají pedagogové s dětmi s ADHD při práci v programu Ekoškola.*
2) *Jaké kroky programu Ekoškola mají největší vliv na děti s ADHD?*
3) *Jak ovlivňuje děti s ADHD spolupráce pedagogů a rodičů v otázkách environmentální výchovy?*

Výzkumné hypotézy

1) *Lze předpokládat, že koordinátorka programu Ekoškola je dostatečně informována o problematice syndromu ADHD.*
2) *Lze předpokládat, že program Ekoškola je pro dítě se syndromem ADHD přínosný ve své struktuře.*
3) *Lze předpokládat, že rodiče spolupracují se školkou v environmentální výchově a dítě má tak možnost uceleného pohledu na problematiku.*

2.3 Místo, doba, výzkumný soubor

Mateřská škola, v níž byl proveden výzkum sídlí ve velkém rodinném domě v okrajové zástavbě klidné části Prahy. MŠ disponuje vlastní rozlehlou zahradou, která je rozdělena na dvě části. Děti chodí do dvou heterogenních tříd. Do mladší třídy dochází děti ve věku dvou až čtyř let. Do starší třídy děti ve věku tří až sedmi let. Třídy mají oddělené vnitřní prostory, ale potkávají se v průběhu dne na zahradě mateřské školy. Mateřská škola klade velký důraz na každodenní pobyt dětí venku. Především pak na výletní dny, kdy se celá třída účastní celodenního výletu mimo pozemek MŠ. Děti téměř každý den navštěvují les, který mají v blízkém okolí školy. Hlavními hodnotami MŠ je blízký vztah nejen mezi dětmi a učiteli, ale také s rodiči. V MŠ se několikrát do roka konají slavnosti, kterých se mohou účastnit všichni rodiče a jejich blízcí. Slavnosti jsou tématicky zaměřené na tradice roku a děti se na ně v rámci svého vzdělávacího programu připravují. MŠ klade důraz na environmentální výchovu, děti mají své záhony, které obhospodařují, na zahradě mají ovocné stromy. Třídí různé druhy odpadů, věnují se kompostování, vermikompostování, sběru baterií a podobně. To vše ve spolupráci s rodiči. MŠ pořádá také úklidové akce v okolí školy, na níž spolupracuje s neziskovými organizacemi zabývající se touto problematikou. MŠ je již sedmým rokem nositelem titulu Ekoškola, jež jednou za dva roky obhajuje na auditu Ekoškoly, ke kterému jsou přizvány děti, a na kterém prezentují svoji práci v Ekotýmu.

Výzkumným souborem byla třída starších dětí, tedy děti ve věku od tří do sedmi let. Do třídy dochází 12 dětí a každý den je s nimi po celou dobu pobytu jedna paní učitelka a jedna asistentka. TVP třídy je vypracovaný se zaměřením na roční období s důrazem na environmentální výchovu tak, aby splňoval vzdělávací cíle předškolního vzdělávání stanovené MŠMT.

Program Ekoškola je v MŠ v nabídce formou odpoledního kroužku pro děti. Neboť třída čítá pouze 12 dětí, kroužku Ekoškola se účastní většinou všechny děti. Projekty a výstupy programu jsou ale v rámci kroku Environmentální výchova ve výuce zahrnuty do každého dne ve škole. Prvním subjektem výzkumu se stal 6 letý chlapec, u kterého byl diagnostikován syndrom ADHD a jež do mateřské školy dochází již třetím rokem. Druhým subjektem je pak dívka, které jsou 4 roky, nemá diagnostikované ADHD, ale její chování je specifické a dívka projevuje symptomy ADHD.

Časový harmonogram výzkumu:

Předvýzkum, pilotní studie: 2 týdny
Sběr dat: 4 týdny
Zpracování dat: 2 týdny
Celková doba: 8 týdnů

2.4 Metoda výzkumu

Při práci byla použita metoda kvalitativního výzkumu. Technikou výzkumu pro sběr dat bylo zvoleno pozorování a strukturovaný rozhovor. Obecný rozhovor o problematice ADHD dětí v mateřské škole byl realizován se všemi učiteli, kteří v MŠ pracují. Samostatný rozhovor byl dále s koordinátorkou programu Ekoškola, která je rovněž třídní učitelkou v mateřské škole. Dále pak rozhovor s matkou dítěte, jež bylo určeno jako subjekt zkoumání. Pozorování dítěte bylo realizováno při každodenních aktivitách ve škole, s důrazem na jeho chování při kroužku Ekoškola. Ze záznamů dostupných z dokumentace školy byla zpracována kazuistika dítěte. Koordinátorka Ekoškoly, ostatní učitelé i matka dítěte byly seznámeny s kritérii výzkumu a udělily svůj souhlas na jeho účasti. K zaznamenávání rozhovoru byl užit diktafon, ze kterého byl záznam následně přepsán. Na základě odpovědí byly zodpovězeny výzkumné otázky a určení splnění cíle bakalářské práce.

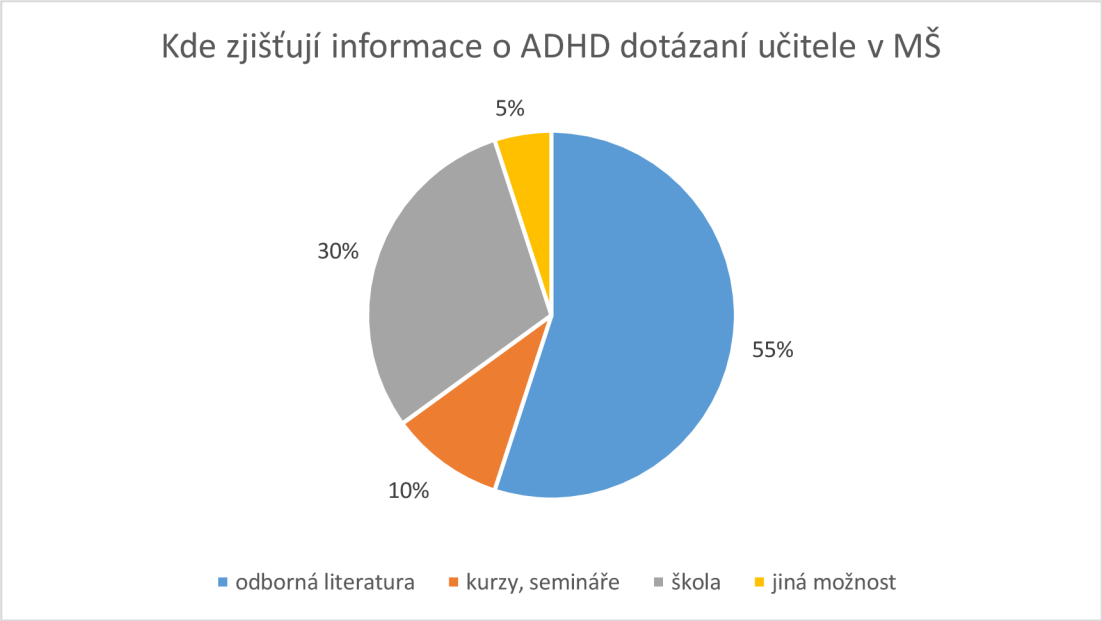
2.5 Získané údaje a jejich zpracování

Získané údaje z výzkumu jsou záznamy rozhovorů s učiteli, které byly vyhodnoceny v grafu. Dále pak rozhovory s koordinátorkou programu Ekoškola a rodiči, které byly zpracovány v podobě zapsaného rozhovoru. Záznamy z pozorování chování chlapce i dívky v Ekotýmu a dokumentace zralosti dítěte, kterou vypracovala MŠ a následně ji za souhlasu rodičů obou zkoumaných dětí poskytla jako podklad k práci.

Zdroje informovanosti učitelů v mateřské škole o problematice ADHD.

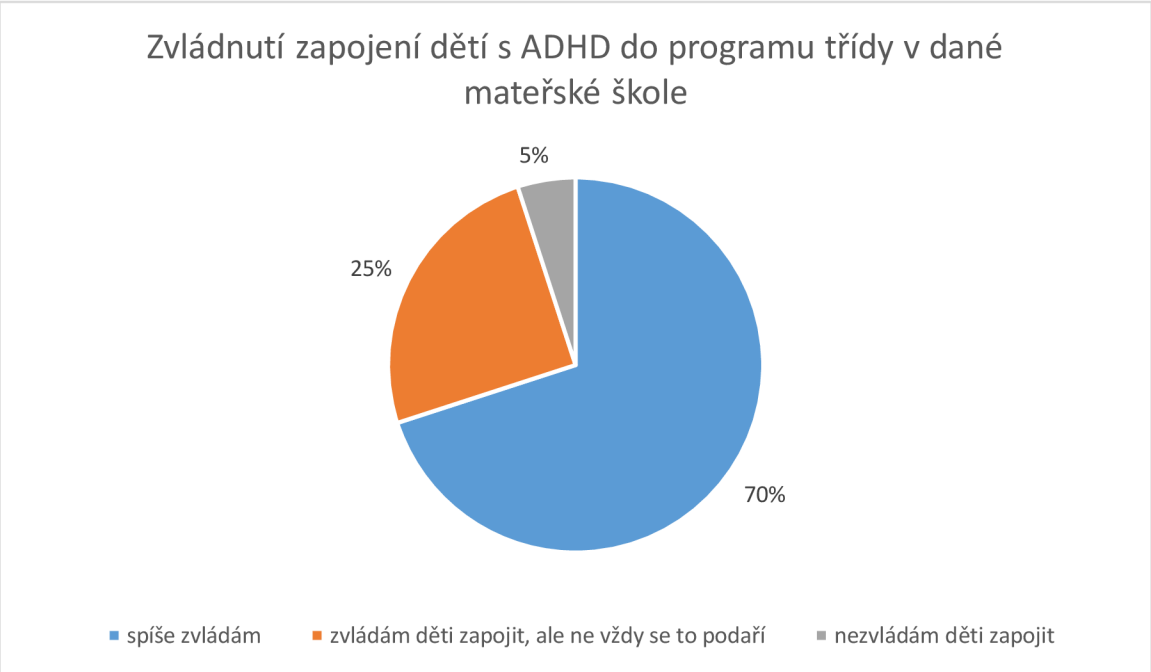
Uvedené údaje jsou zpracovány na základě odpovědí pěti učitelů v dané mateřské škole.

Graf 2: Kde zjišťují informace o ADHD dotázaní učitele v MŠ



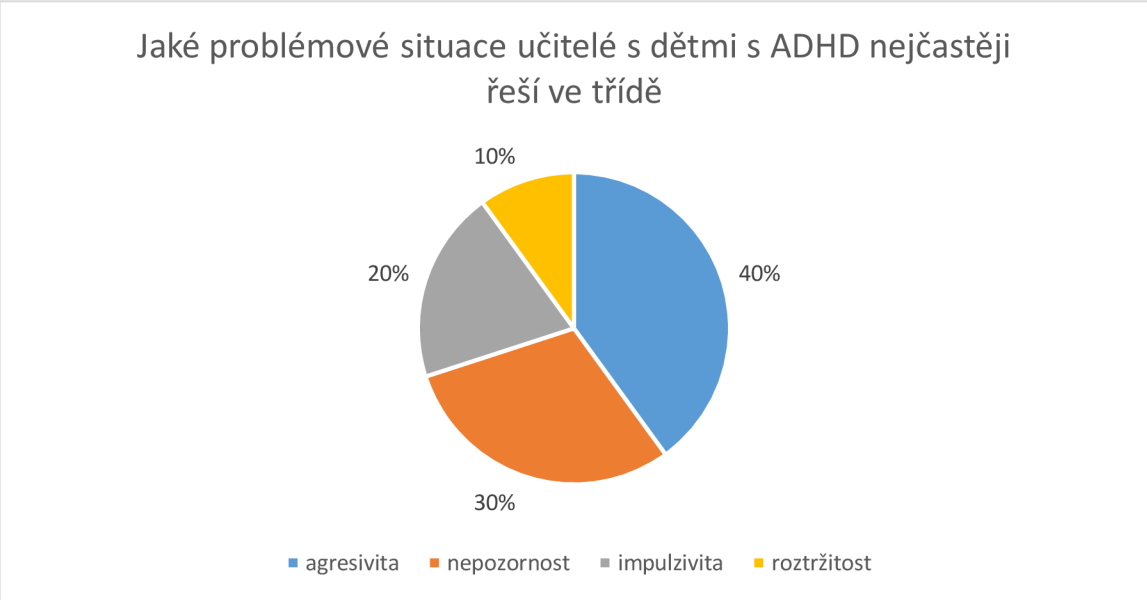
Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 3: Zvládnutí zapojení dětí s ADHD do programu třídy v dané mateřské škole



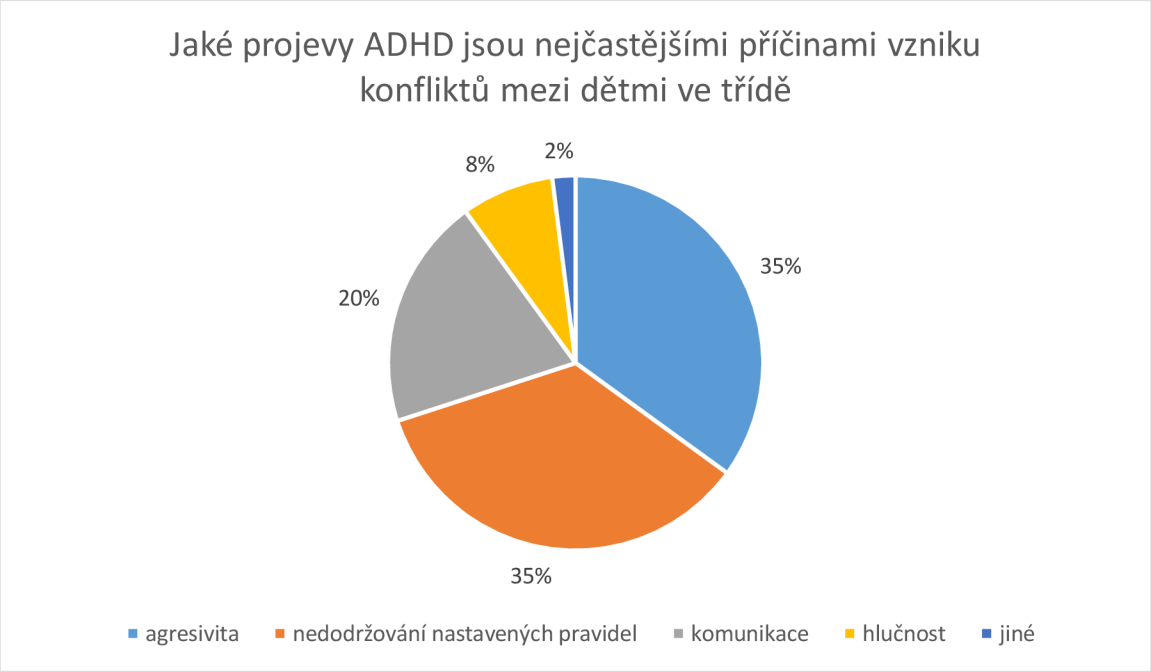
Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 4: Jaké problémové situace učitelé s dětmi s ADHD nejčastěji řeší ve třídě



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 5: Jaké projevy ADHD jsou nejčastějšími příčinami vzniku konfliktů mezi dětmi ve třídě



Zdroj: Vlastní zpracování

Z daných výsledků tedy vyplývá, že všichni učitelé v MŠ jsou informování o problematice výchovy a vzdělávání dětí s ADHD. Většina z nich čerpala o dané problematice informace z odborné literatury a z vlastního dosaženého vzdělávání.

Z výzkumu také vyplývá, že učitelé převážně nemají problém děti s ADHD zapojit do chodu a programu třídy, ale mnohdy je zapotřebí jejich zvýšená a často i odlišná motivace těchto dětí oproti ostatním dětem ve třídě. Stává se také ale, že se děti do programu zapojit nepodaří. Učitelé s dětmi s ADHD nejčastěji řeší agresivitu a a nepozornost. Agresivitu pak řeší jasným vymezením pravidel a nutností je dodržovat. Zároveň ale dětem nabízí sportovní aktivity, které jim pomohou s odlivem přebytečné energie. Nepozornost se pak projevuje především v aktivitách, které trvají delší čas, v takovém případě se učitelé snaží pro děti chystat i alternativní podmínky v programu a co nejvíce dbát na časté obměny.

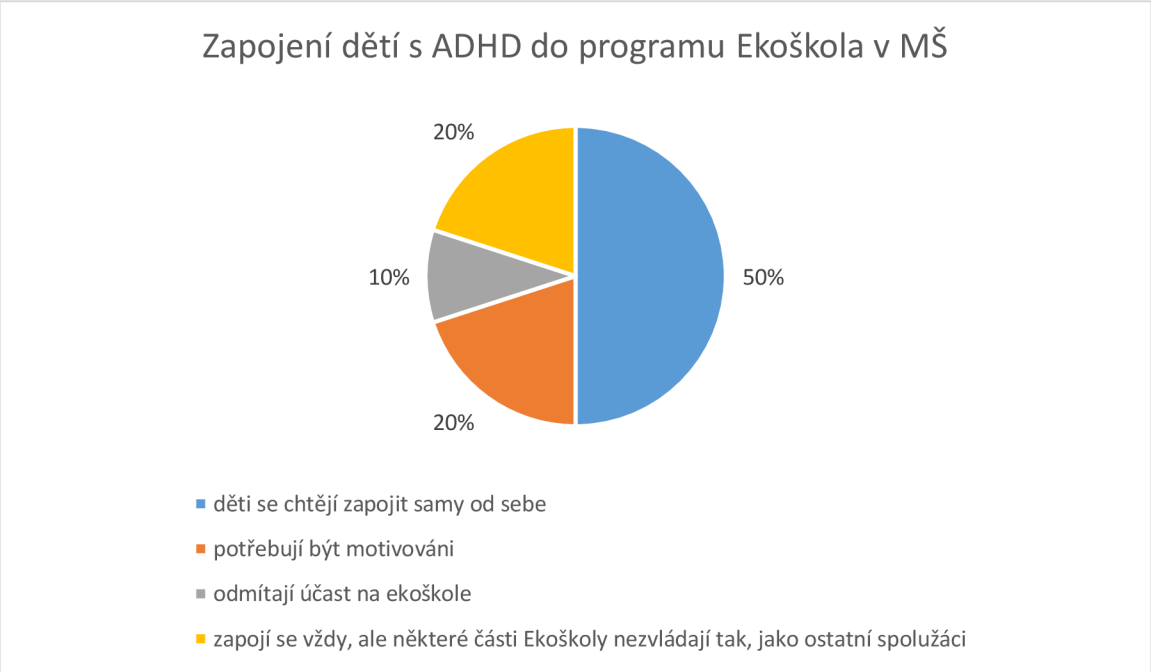
Za nejčastější problémové situace mezi dětmi uvedli učitele MŠ komunikaci a také nedodržování dohodnutých pravidel ze strany dětí. Z rozhovorů bylo ale patrné, že se učitelé snaží na základě svých znalostí s dětmi taková pravidla nastavovat tak, aby pro ně byla zvládnutelná a jejich odlišení od pravidel platných pro ostatní děti byly právě s nimi dobře a vhodně komunikovány tak, aby zároveň nenarušily jejich pobyt a práci v MŠ.

Zapojení dětí s ADHD v programu Ekoškola

Zapojení dětí s ADHD v programu Ekoškola z pohledu koordinátorky Ekoškoly v MŠ

Výzkum se týká dvou dětí. Chlapce s diagnostikou ADHD a dívky s projevy ADHD.

Graf 6: Zapojení dětí s ADHD do programu Ekoškola v MŠ



Zdroj: Vlastní zpracování

Kazuistika I.

Šestiletý chlapec byl od předčasného narození v inkubátoru. Matka měla před narozením chlapce gynekologické problémy a i přesto, že celé těhotenství až do 35. týdne probíhalo v pořádku, porod samotný byl rizikový. Chlapec se narodil císařským řezem. Již od útlého dětství se u chlapce objevovaly rozdílné tendence v chování s ohledem na jeho vrstevníky. Chlapec trpěl rozdíly nálad, které se střídaly neadekvátně situace. Dělalo mu problém navazovat vztahy jak s dětmi, tak s dospělými kolem něj. V tom měl pomoct nástup do mateřské školy, který byl ve třech letech. Chlapec se do MŠ těšil a byl namotivován se sblížit s ostatními dětmi a mít kamarády. Jeho chování a nezvládání konfliktů mezi dětmi ale způsobovalo opačný efekt. Děti se chlapce mnohdy bály a do hry ho raději nezvaly. V tom pomohla komunikace učitelů směrem k dětem a vysvětlování toho, že každý je jiný a že chlapec to tak nemyslí. Následně se objevily i problémy v oblasti pozornost a soustředěnosti. Chlapec se v 5. letech nedokázal zaměřit na úkol a dodělat ho. Často nerozuměl zadání, nebo nebyl schopný vydržet několik minut vykonávat jednu činnost. Z roztržitosti byl poté agresivní směrem k ostatním. Po neměnném chování a změně v oblasti dovedností se učitelé rozhodli doporučit rodičům návštěvu PPP. Rodiče sami tušili, že má chlapec problém, a tak s návštěvou neváhali. Po

vyšetření v PPP se dozvěděli, že chlapec trpí nejspíše syndromem ADHD, byla jim doporučena pravidelná návštěva psychologa a také materiály o metodice práce s dětmi se syndromem ADHD. Chlapce nyní čeká i návštěva psychiatrie, jelikož je mu nyní šest let a je třeba zvážit, jaké má možnosti s ohledem na nadcházející školní docházku. Rodiče zatím nejsou otevření farmakoterapii a upřednostnili by za každou cenu psychoterapii. Pokud ale bude nutné farmakoterapii nastoupit, svolí.

Záznam z dokumentace zralosti chlapce vypracované MŠ:

Oblast biologická	zvládá samostatně	zvládá s dopomocí	Nezvládá
Přeskočí nízkou překážku	X		
Přejde po čáře		X	
Poskoky na jedné noze		X	
Chytne míč, hodí míč	X		
Napodobí vědomě jednoduchý pohyb	X		
Držení tužky		X	
Uvolnění ruky a plynulost tahů		X	
Držení nůžek, stříhání		X	
Jí samostatně lžící	X		
Používá příbor	X		
Hygienu udržuje samostatně	X		
Sám se obléká (obouvá) a svléká		X	
Uklízí si po sobě hračky		X	
Udržuje pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách		X	

Své jméno	X		
Jméno matky	X		
Jméno otce	X		
Povolání matky	X		
Povolání otce	X		

Oblast interpersonální	zvládá samostatně	zvládá s dopomocí	nezvládá
Navazuje kontakt s dospělým, respektuje ho		X	
Navazuje kontakt s dětmi	X		
Obhájí si svůj názor		X	
Spolupracuje s ostatními dětmi		X	
Dodržuje dohodnutá pravidla		X	
Dělí se o hračky, pomůcky, úkoly …		X	
Nabídne druhému pomoc		X	
Dokáže se ubránit násilí, ponižování			X
Dokáže požádat o pomoc		X	

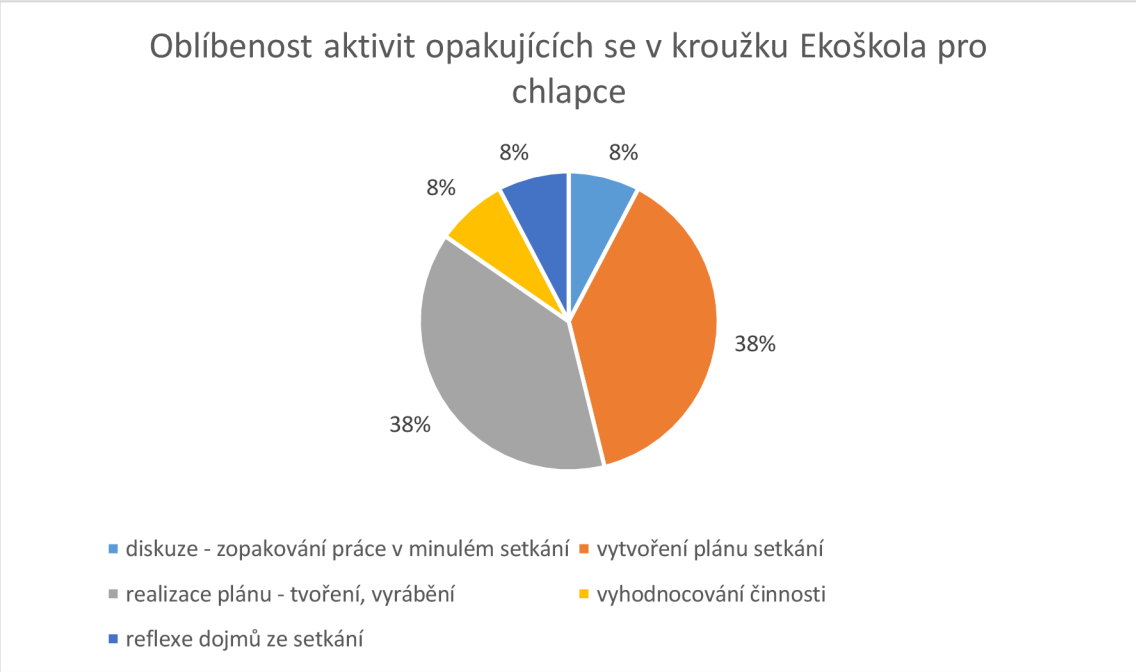
Oblast psychologická	zvládá samostatně	zvládá s dopomocí	nezvládá
Správně vyslovuje	X		
Vyjadřuje se samostatně	X		
Zformuluje jednoduchou větu	X		
Vede smysluplný rozhovor (neskáče do řeči, ptá se …)		X	
Zopakuje děj příběhu, pohádky		X	
Naučí se zpaměti krátké texty (říkanky, písničky …)		X	
Dovede vyprávět pohádku, příběh		X	
Popíše situaci na obrázku	X		
Sluchově rozliší hlásky na začátku, na konci slov	X		

Pozornost při činnosti v Ekotýmu

Při opakovaných návštěvách Ekotýmu bylo zjištěno, že chlapci svědčí režim a řád, který je nastaven v Ekotýmu. Chápe kroky Ekoškoly a jejich návaznost, dokáže o nich mluvit ve chvíli, kdy má k dispozici fotografie z činností, na kterých se v Ekotýmu podílel. Nápady, které sám vymyslel (například donesl návod na sestavení vlastního vermikomposteru), hlásil sám a se zaujetím. Na otázky, zda ví, proč se dané činnosti dělají odpovídá se zájmem.

Dělá mu problém udržet pozornost při činnosti, která se vykonává v poklidu u stolu. Děti měly například na jednom z Ekotýmů spojit na pracovním listě odpady s popelnicemi, chlapec odbíhal, aktivitu přerušoval otázkami, proč to musí dělat apod. Když ale děti hrály hru na podobný princip. Tedy ve třídě ležely skutečné odpadky a děti je měly řadit do skutečných košů, soustředil se po celou dobu aktivity. Hra ho bavila a prokázal, že se v třídění vyzná. V Ekotýmu se děti věnují především „živým“ činnostem, provádí analýzy po budově, vedou rozhovory se zaměstnanci školy a vyrábí recyklované věci. To jsou aktivity, které přímo vyžadují aktivitu dětí. Takové činnosti jsou mu svým charakterem blízké. Při dotazování na smysl Ekoškoly hovořil dobře o tom, proč se v MŠ tomuto tématu věnují a jaký to má smysl.

Graf 7: Oblíbenost aktivit opakujících se v kroužku Ekoškola pro chlapce



Výsledky zobrazeny ve známkování 5 = nejvíce oblíbené, 1 = nejméně oblíbené

Zdroj: Vlastní zpracování

Pro chlapce vnímám jako pozitiva v zapojení do kroužku Ekoškoly především to, že se stane rovnocennou součástí týmu, tedy ekotýmu. Ekotým má neustále nové úkoly a chlapec se tak rád zapojuje do jejich vymýšlení i plnění. Praktické činnosti jsou vhodnou formou pro realizaci chlapce a zároveň působí terapeuticky.

Chlapec má rád věci logické, a tak dokáže velmi souvisle hovořit o tom, jak na sebe kroky ekoškoly navazují a jaký mají dopad. Možnost chlapce v něčem vynikat a být dobrý je důležitá nejen pro chlapce samotného, ale také pro celou třídu. Často je totiž předmětem kritiky za nevhodné chování. Ve chvíli, kdy na ekotýmu může zapojit naopak svoji nápaditost a tvořivost, stává se vyhledávaným kamarádem a oblíbencem i u ostatních dětí v ekotýmu. Ty jsou svědky toho, že každý zvládá něco jiného.

Kazuistika II.

Čtyřletá dívka je narodila do rodiny, kde již byly dvě starší děti. Při těhotenství matky, ani při porodu nenastaly žádné komplikace. V prvních měsících života byla plačtivá a málo spala. S vývojem dívky do třetího roku byli rodiče v souladu. Přišlo jim, že její výrazné chování je součástí jejího charakteru, a tudíž nepřikládali váhu řešení. První problémy nastaly ve chvíli, kdy dívka začala docházet do mateřské školy. Sama se do kolektivu dětí těšila a s odloučením od rodičů neměla výrazné problémy. Její chuť navazovat kontakty s vrstevníky ale začala přinášet problémy. Často se ocitala v konfliktu, ke kterému došlo její vinou. Chtěla si s někým hrát a ve chvíli odmítnutí reagovala neadekvátně agresivně, či se nedokázala dělit o společné hračky. U činností se nevydržela soustředit, nezvládala vlastní hygienu tak, jako ji zvládaly vrstevníci kolem ní a prakticky nebylo možné ji ukočírovat. Na základě konzultací s rodiči se i učitelé původně domnívali, že problém může být v její nulové zkušenosti s kolektivem a pravidly jinými, než zažívala doma. Ale po pár měsících docházky do školky se situace nelepšila a na dívku neplatily domluvy, ani vysvětlování, o které se učitelé snažily.

Následovaly další konzultace s rodiči a první zmínka o syndromu ADHD. Mnoho znaků v jejích chování totiž odpovídalo možnosti, že by syndromem ADHD trpěla. Učitelé společně s rodiči začali zjišťovat více informací o problematice a vypracovali společně plán, jak s dívkou pracovat. Zaměřili se na pozitivní hodnocení, střídaní činností, vedení do důsledků a dopomoc v komunikaci. Chování dívky se začalo postupně zlepšovat, ale stále vývojem nedosahuje na vrstevníky. Dívka zatím neabsolvovala návštěvu v PPP, ani u dětského psychiatra. Návštěvu v PPP by měla absolvovat v nejbližší době. Rodiče jsou otevření další spolupráci.

Záznam z dokumentace zralosti dívky vypracované MŠ:

Oblast biologická	zvládá samostatně	zvládá s dopomocí	nezvládá
Přeskočí nízkou překážku	X		
Přejde po čáře		X	
Poskoky na jedné noze		X	
Chytne míč, hodí míč	X		
Napodobí vědomě jednoduchý pohyb		X	
Držení tužky			X
Uvolnění ruky a plynulost tahů			X
Držení nůžek, stříhání			X
Jí samostatně lžící	X		
Používá příbor	X		
Hygienu udržuje samostatně		X	
Sám se obléká (obouvá) a svléká		X	
Uklízí si po sobě hračky		X	
Udržuje pořádek v prostorách MŠ		X	

ZNÁ:

Své jméno	X		
Jméno matky	X		
Jméno otce	X		
Povolání matky		X	
Povolání otce		X	

Oblast psychologická	zvládá samostatně	zvládá s dopomocí	nezvládá
Správně vyslovuje		X	
Vyjadřuje se samostatně	X		
Zformuluje jednoduchou větu	X		
Vede smysluplný rozhovor (neskáče do řeči, ptá se …)		X	
Zopakuje děj příběhu, pohádky		X	
Naučí se zpaměti krátké texty (říkanky, písničky …)		X	
Dovede vyprávět pohádku, příběh		X	
Popíše situaci na obrázku	X		
Sluchově rozliší hlásky na začátku, na konci slov		X	

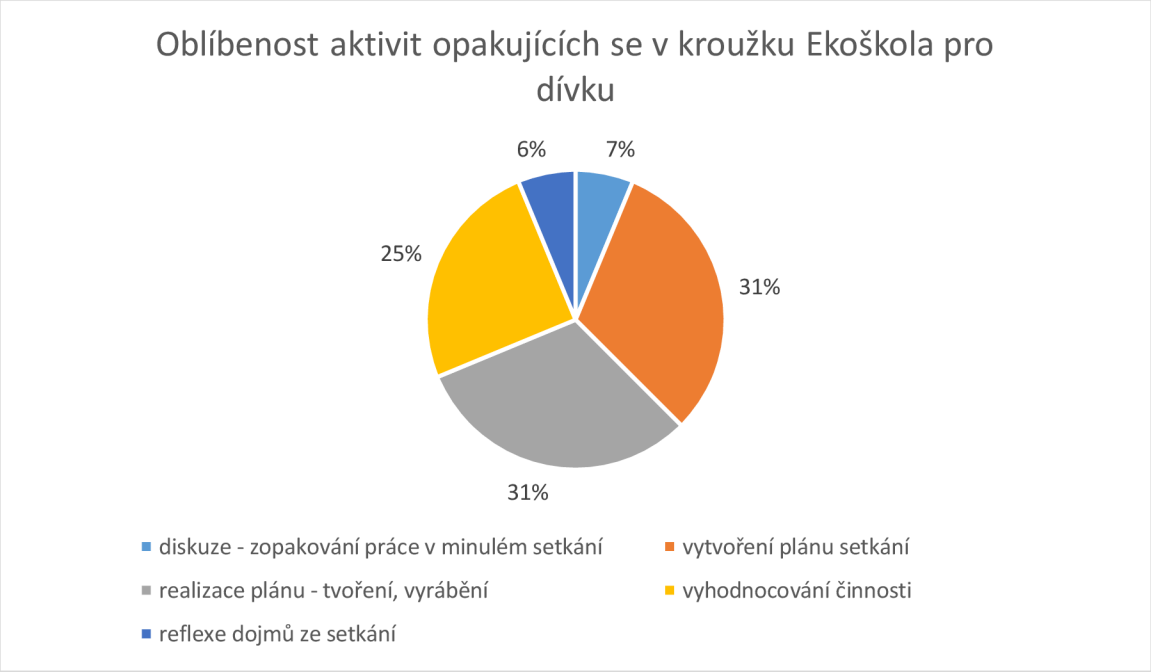
Oblast interpersonální	zvládá samostatně	zvládá s dopomocí	nezvládá
Navazuje kontakt s dospělým, respektuje ho		X	
Navazuje kontakt s dětmi	X		
Obhájí si svůj názor		X	
Spolupracuje s ostatními dětmi		X	
Dodržuje dohodnutá pravidla		X	
Dělí se o hračky, pomůcky, úkoly …		X	
Nabídne druhému pomoc		X	
Dokáže se ubránit násilí, ponižování			X
Dokáže požádat o pomoc			X

Pozornost při činnosti v Ekotýmu

Při opakovaných návštěvách Ekotýmu bylo zjištěno, že je dívka na Ekotýmu ráda. Při návštěvách se jako první hlásila svojí fotografií na strom, který určuje, kdo se účastní Ekotýmu (kdo má na stromě fotku, ten je přítomen). Často chtěla mít na Ekotýmu funkci. Ráda fotografovala. Dvakrát nastala při rozřazování funkcí konfliktní situace, kdy vytrhla kartičku s fotoaparátem kamarádce z ruky. Na to ale reagovala paní učitelka a konflikt vyvolaný dívkou vyřešila. Když měly děti opakovat, co dělaly na minulé schůzce

Ekotýmu, nezapojovala se. Zájem byl spatřen až ve chvíli, kdy se mělo začít tvořit. Ráda vyráběla. Na jedné schůzce Ekotýmu děti šily pytlíky z bavlny na dětské šicím stroji a dívka se neustále hlásila o další a další šití. Pokud ale došlo na mluvené slovo, reflexe, popis, nebyla aktivní. Mluvila o tom, co všechno pro školu udělala s maminkou. Ta je také velmi aktivní ve Velkém Ekotýmu, kde jsou i rodiče. Při dotazování o smyslu Ekoškoly odpovídala jasně a bylo vidět, že rozumí tomu, proč je potřeba dělat základní úkony pro ochranu naší planety.

Graf 8: Oblíbenost aktivit opakujících se v kroužku Ekoškola pro dívku



Výsledky zobrazeny ve známkování 5 = nejvíce oblíbené, 1 = nejméně oblíbené

Zdroj: Vlastní zpracování

Dívky účast na kroužku Ekoškoly vnímám pozitivně především v oblasti zapojení se do kolektivních činností třídy. Vzhledem ke svému věku se především z komunikačních obtíží dostává do nesouladu a konfliktu s jinými dětmi. Ty často nechápou její impulzivní chování a nesrozumitelné vysvětlení a nechtějí se s dívkou kamarádit, neboť se bojí nečitelného chování z její strany k nim.

2.6 Výsledky a jejich analýza

Tématem bakalářské práce je: Vliv programu Ekoškola na děti se s ADHD v předškolním věku. Na základě šetření byly zodpovězeny výzkumné otázky, které se kladly za cíl zjistit jaké problémy nastávají ve vzdělávání dětí s diagnózou ADHD v mateřské škole, jaké zkušenosti s prací s těmito dětmi mají učitelé v MŠ, jak ovlivňuje děti s ADHD spolupráce rodičů a školy a dopad programu Ekoškola na děti s ADHD v MŠ. Z výzkumu tedy vyplývá, že je dobré dětem s poruchou chování ADHD věnovat zvýšenou pozornost. Hlavní úkol učitele je takové dítě do kolektivu zařadit stejně kvalitně, jako ostatní děti. Je třeba, aby se učitel stal zároveň mediátorem mezi dětmi, neboť ty si velmi záhy začínají všímat toho, že je jedinec „jiný“. Aby nedošlo ke špatnému chápaní ostatních dětí ve skupině, je třeba, aby se sám učitel k dítěti choval s respektem a porozuměním pro jeho individuální potřeby. Dále je třeba na míru připravit činnosti, které jsou krátkodobé a neustále dítě zaměstnávat. Ptát se na jeho postoje, názory, a zajímat se o něho v dobrém slova smyslu. Děti potřebují zábavu, a ne jinak je to i u dětí s ADHD. Atraktivní program, který je strukturovaný a má systematicky nastavené opakující se rituály, je dobrý prostředkem pro dítě s ADHD, kterému režim pomáhá v lepší orientaci.

Spolupráce mezi učitelem a rodičem je velmi žádoucí. Společné kroky, jež vedou pomalu, postupně, ale jistě k novým cílům v rozvoji dítěte jsou tak symbiózou, jež mohou velmi dopomoct, aby se onen vývoj udál kvalitně a za velké podpory všech účastněných. Z výše uvedené charakteristiky programu Ekoškola je tedy patrné, že jeho strukturou, členitostí a zároveň atraktivností je vhodným výchovně vzdělávacím programem, který dětem s ADHD poskytuje nové podněty, zařazení do kolektivu, pozitivní zpětnou vazbu své práce v soběstačnosti školy a zároveň možnost spolupracovat s rodinou. Ve výzkumu se také ukázalo, že děti se syndromem ADHD samy projevovaly velký zájem o zapojení do Ekotýmu, práce v něm pro ně byla zajímavým podnětem v jinak běžném školním dnu a možnost spoluvytvářet a pozitivně se tak podílet na provozu školy a následně získávat zpětnou vazbu od všech přátel školy bylo pro děti žádoucím rozptýlením. Děti v rámci Ekotýmu vytváří projekty, které mají dlouhodobé dopady a jejich dosažený úspěch tak nevymizí ze dne na den. I to je pro děti s ADHD přínosem.

Děti s ADHD cítí, že jsou v lecčem jiné než jejich vrstevníci, potřebují tedy neustálé ujištění o jejich vlastní hodnotě, pochopení, naslouchání, ale především porozumění

svého okolí. Program Ekoškola je pak nastaven právě na spolupráci dětí, učitelů a rodičů. Tím, že se do procesu zapojí rodiče dětí, tedy jejich nejbližší, vzniká pro ně bezpečný a přijímající prostor.

Děti s ADHD jsou ve svém projevu často osobité a kreativní. Svými novými postřehy a nápady mohou celý program obohatit. Tím dostanou zpětnou vazbu i ostatní spolužáci ze třídy. Pro ně často zlobivé a rušící děti jsou najednou kreativní, nápaditi a tvořiví. Program Ekoškola tak v tomto ohledu dokáže zkvalitnit vztahy mezi dětmi ve skupině i mezi žákem a učitelem.

2.7 Závěr výzkumu

Závěr práce je zaměřen na výsledky výzkumu, na kterých je možné zhodnotit plnění stanovených cílů bakalářské práce. Z použitých metod výzkumu, především pak z rozhovorů s matkami a učitelkou dětí vyplývá, že projevy syndromu ADHD jsou v mateřské škole velkým problémem každého dne. Děti jsou vystavovány situacím, které nezvládají a často se je snaží vyřešit neadekvátně situaci, společným znakem je pak agresivita. Dalším z projevů ADHD je hyperaktivita a porucha pozornosti, z výzkumu je patrné, že se paní učitelka z MŠ a kolektiv, který děti navštěvují s těmito projevy potýká. Z rozhovorů s paní učitelkou a zároveň koordinátorkou Ekoškoly vyplynulo, že se děti s těmito projevy potýkají. MŠ je příčinná v řešení těchto problémů a doporučila rodinám návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Zároveň pak MŠ pracuje s jejími závěry a nastavuje pro děti daná doporučení v praxi. Navržené postupy se pak rodiny i MŠ rozhodli společně uplatňovat jak v dalším vzdělávaní dětí, tak v domácím prostředí. Součinnost a jednotný postup MŠ a rodičů je pak velmi důležitým a nepostradatelným pozitivem v životě dítěte. Jedním ze základních aspektů práce s dětmi s ADHD v MŠ je časté střídání činností, to zapříčiní, že se činnost pro děti nestane nezajímavou a dochází k vyvarování nevhodného chování. Z výzkumu je patrné, že takový způsob práce je v MŠ uplatňován především v rámci Ekotýmu. Děti se v rámci ekotýmu scházejí cca na jednu hodinu a v tomto čase vystřídají několik kroků a navštíví různá prostředí mateřské školy a okolí. Ekotým spolupracuje v sedmi krocích Ekoškoly, děti si ale samy mohou určit jejich posloupnost, obsah plnění a spoluvytvářet nápady na další aktivity. Činnosti v ekotýmu bývají mnohdy velmi atraktivní, využívající různé materiály a přinášející pro

děti nové poznatky. Živé, jasné a s hmatatelné. Po činnosti přichází zpětná vazba v podobě produktu nebo nápadu a rozhovor mezi dětmi z ekotýmu a koordinátorem. Společně popíší a zhodnotí uplynulé aktivity a pojmenují jejich přínos, který posiluje udržitelnost MŠ a okolí. Zpětná vazba od spolužáků, ale i od koordinátora je tak kladným zdrojem motivace k další práci dětí s ADHD. Při pozorování dětí v rámci Ekotýmu se pak potvrdilo, že takový systém práce je pro ně vhodný. V rámci Ekoškoly je také Velký Ekotým, kde spolu spolupracují rodiče a děti. Spolupráce rodičů je pak pro děti s ADHD jasnou zprávou o tom, že jsou přijímaní a chápání jak kolektivem MŠ, tak i rodinou a mají jejich plnou podporu. Z výzkumu také vyplývá, že sami rodiče jsou rádi za možnost se zúčastnit aktivit mateřské školy v podobě environmentální výchovy v rámci programu Ekoškola a možnost tvořit něco s dětmi přímo v prostředí mateřské školy společně s ostatními rodiči, dětmi a kolektivem mateřské školy. To jim přináší pocit sounáležitosti a přijetí ze strany instituce.

Zhodnocení hypotéz

Výzkumné hypotézy:

1) *Lze předpokládat, že koordinátorka programu Ekoškola je dostatečně informována o problematice syndromu ADHD.* Hypotéza se potvrdila
2) *Lze předpokládat, že program Ekoškola je pro dítě se syndromem ADHD přínosný ve své struktuře.* Hypotéza se potvrdila.
3) *Lze předpokládat, že rodiče spolupracují se školkou v environmentální výchově a dítě má tak možnost uceleného pohledu na problematiku.* Hypotéza se potvrdila.

Doporučení pro učitele dle Jucovičové a Žáčkové (2010):

- Snažit se naučit předcházet afektivnímu jednání pozorováním situací, které je vyvolají.
- Někdy může stačit odvést pozornost jinam.
- Pokud k afektivnímu jednání dojde, měli bychom ho nechat proběhnout a odeznít. Nereagovat na agresi agresí.
- Vyhýbat se nálepkování.
- Místo pasivního vysvětlováním, kdy rodič mluví a dítě pouze poslouchá, bychom se měli snažit společně s dítětem situaci rozebrat a říct si, co bylo špatně, a jak se to mohlo vyřešit jinak.

Doporučení pro rodiče dle Jucovičové a Žáčkové (2010):

- Důležitý je jednotný postup rodičů. Dítě by nemělo mít pocit, že rodiče nejsou v názorech jednotní, např. jeden zakáže, druhý povolí.
- Rodič by měl dát jasně najevo, co od dítěte očekává. Dítě by si mělo být jisté, kdy bude rodič reagovat positivně a kdy negativně. Nebude pak zmatené.
- Rodina by se měla domluvit na jasných pravidlech, které budou všichni plnit.

Nejenom děti!

- Dospělý by měl jít dítěti příkladem.
- Rodiče by se měli snažit zamezit sledování násilného chování, ať už v televizi, časopisech, v počítačových hrách, ale i mezi dospělými.

ZÁVĚR

Syndrom ADHD je pro jedince jím trpící velkou životní zátěží. Děti trpící tímto syndromem potřebují kolem sebe chápavé dospělé pomocníky, kteří s nimi budou jednat trpělivě a s pochopením. Děti s touto poruchou jsou často nepředvídatelné a zkratkovité ve svém jednání, o to víc potřebují pozitivní hodnocení i ve chvíli, kdy něco nedodělají nebo nepodají takový výkon, jako vrstevníci. Samy jsou totiž svými výsledky často frustrovaní. Je třeba si uvědomit, že dítě samo si svojí situaci nevybralo a není správné mu za ni dávat zodpovědnost. Dnes již existuje řada zdrojů, jež odkazují na formu práce s dětmi s ADHD, která podpoří jejich sebevědomí, společenské i studijní výsledky. Pro takovou pomoc je ale třeba součinnost rodiny a instituce, do které dítě dochází. Trojúhelník spolupráce (rodič, dítě, škola) je tak možná nejdůležitějším aspektem úspěchu. Takovou spolupráci je mnohdy těžké v situacích a podmínkách institucí praktikovat. V této práci je tak uvedena jedna z možností, kde to možné je, součinnost práce v Ekoškole.

Program Ekoškola je svojí strukturou i posláním atraktivní nabídkou k běžnému programu mateřských škol. Nejen, že dětem dává možnost poznat otázku environmentální výchovy a dozvědět se více o ekologickém způsobu života, ale také je připravený tak, že je velmi živý a tvořivý, a právě to jsou bonusy, ze kterých mohou čerpat také děti s ADHD. Děti se v Ekoškole neučí pouze poznávat možnosti a podílet se na ekologickém chodu své školy, ale také si upevňují hodnotový systém, pravidla a řád. Děti s ADHD tak mohou čerpat pozitivní vzory a normy chování v prostředí, kde jsou obklopeni dětmi a dospělými se stejným cílem a s vysokou mírou spolupráce. Účast dětí s ADHD na Ekoškole také prohlubuje vztahy mezi dětmi v celém kolektivu. Děti s ADHD jsou často velmi tvořivé, vynalézavé a nápadité, mohou tak svým spolužákům ukázat, v čem jsou dobří, či dokonce v čem vynikají. Pro děti s ADHD je taková možnost určitě velmi vítaná, neboť jsou skrze své, často problémové chování, kolektivem chápáni spíše jako přítěž a těžko si hledají kamarády. Ekoškola tedy spojuje a podporuje děti v jejich individualitě, ale zároveň velmi dbá na spolupráci všech, ať už v rámci školy nebo blízkého okolí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

CATTELL, Raymond B., 1965. The scientific analysis of personality. 1. Londýn: Aldine Pub. Co. ISBN 9780202309156.

DRTÍLKOVÁ I., ŠERÝ, O. 2007. *Hyperkinetická porucha*: *ADHD*. Praha, Galén. ISBN 978-80-7178-868-6.

DRTÍLKOVÁ, I., 2007. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD).* Praha, Galén. ISBN 978-80-7262-447-8.

FISHER, S., Z. SVOBODA, J. ŠKODA a L. ZILCHER, 2014. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální.* 1. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.

GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P., 2009. *ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou.* Praha, Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.

HELUS, S., 1997. *Psychologie pro střední školy,* Praha, Fortuna. ISBN: 80-7168-876-2.

HELUS, S., 2011. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.

HUTÝROVÁ, M., 2006. *Etopedie pro výchovné pracovníky.* Olomou, UP Olomouc. ISBN 80-244-1190-3.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2007. *Smyslové vnímání: Metody reedukace specifických poruch učení,* Praha, D&H. ISBN 9788090357990.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě: ve škole a v rodině.* 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.

KOHOUTEK, R., 2006. Psychologie osobnosti a zdraví žáka, Brno, MUNI. ISBN -210-4077 7.

KUCHARSKÁ, A., 1997. *Specifické poruchy učení a chování,* Praha, Portál. ISBN 8071783897.

KVĚTOŇOVÁ ŠVECOVÁ, L., HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2013. *Cesty k inkluzi,* Praha, Univerzita Karlova. ISBN 9788024620862.

LECHTA, V., 1990. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*, Bratislava, Slov. pedagog. Nakl. ISBN 978-80-080-0447-3.

MALÁ, E., 2008. *Hyperkinetické poruchy*. In HORT, Vladimír. Dětská a adolescentní psychiatrie, Praha, Portál. ISBN 978-80-7367-404-5.

MATĚJČEK, Z., 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství,* Praha, Portál. ISBN 978-80-262-0000-0.

MAZÁNKOVÁ, L., 2007. *Typologie výchovných potíží*, Brno, Institut mezioborových studií Brno. ISBN: 80-7178-771-X.

NAKONEČNÝ, M., 1998. *Psychologie osobnosti,* Praha, Academia. ISBN 80-200-0628-1.

NELEŠOVSKÁ, A., 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 8024707381.

PEŠATOVÁ, I., 2000. *Vybrané kapitoly z etopedie*, Liberec: technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-087-6.

PIPEKOVÁ, J., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, Brno, Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

PŘÍHODA, V., 1977. *Ontogeneze lidské psychiky I.,* Praha, SPN. ISBN 74-06-14.

PŘINOSILOVÁ, D., 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Praha: Paido. ISBN 978-80-7315-157-7.

ŘÍČAN, P., 1990. *Cesta životem*. 1. Praha: Panorama. ISBN 80-7038-078-0.

SŮROVÁ, E., SMRČKA, J., KRBCOVÁ, J., 2015. *Ekoškola, příručka pro učitele mateřských škol*, Praha, Tereza.

SVOBODA, M., D. KREJČÍKOVÁ a M. VÁGNEROVÁ., 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 9788073675660.

ŠKRDLÍKOVÁ, P., 2015. *Hyperaktivní předškoláci*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0928-7.

TĚTHALOVÁ, M., 2021. *Poruchy chování a integrace*. Informatorium : časopis pro výchovu v mateřské a obecné škole. Praha: Portál, s.r.o., 2021, 28(2), 1. ISSN 1210-7506.

TRAIN, A., 1997. Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi. Praha, Portál. ISBN 80-7178-131-2.

VÁGNEROVÁ, M., 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024618326.

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J., 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících,* Praha, Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.

VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese,* Praha, Portál. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M., 2007. *Vývojová psychologie II.,* Praha, Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení,* Praha, Portál. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam použitých internetových zdrojů

4 témata. *Ekoškolky* [online]. TEREZA [cit. 2022-02-19]. Dostupné z: https://eko-skolky.cz/cz/4-temata

Co je to ADHD?. *Hyperka předškolní klub pro hyperaktivní děti* [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: http://www.hyperka.eu/adhd

MICHALOVÁ, Zdena a Sandra F. RIEFOVÁ. Nesoustředěné a neklidné dité ve škole. Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD: Recenze knihy. Speciální pedagogika. 2000, 010(3), 186-189. ISSN 1211-2720. Dostupné také z: http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/581/186-189.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MKN-10 2022: *10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. 1.1.2022 [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: https://mkn10.uzis.cz/

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Pyramida potřeb 11

Seznam grafů

Graf 1: Časový rozvrh kroužku Ekoškola v minutách 30

Graf 2: Kde zjišťují informace o ADHD dotázaní učitele v MŠ 34

Graf 3: Zvládnutí zapojení dětí s ADHD do programu třídy v dané mateřské škole.....34

Graf 4: Jaké problémové situace učitelé s dětmi s ADHD nejčastěji řeší ve třídě 35

Graf 5: Jaké projevy ADHD jsou nejčastějšími příčinami vzniku konfliktů mezi dětmi ve třídě.....35

Graf 6: Zapojení dětí s ADHD do programu Ekoškola v MŠ 37

Graf 7: Oblíbenost aktivit opakujících se v kroužku Ekoškola pro chlapce 40

Graf 8: Oblíbenost aktivit opakujících se v kroužku Ekoškola pro dívku 44

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Záznam rozhovoru s matkou CHLAPCE I

Příloha B – Záznam rozhovoru s koordinátorkou Ekoškoly, která je zároveň třídní učitelka chlapce IV

Příloha C – Záznam rozhovoru s matkou DÍVKY VIII

Příloha D – Záznam rozhovoru s koordinátorkou Ekoškoly, která je zároveň třídní učitelka dívky XI

Příloha A – Záznam rozhovoru s matkou CHLAPCE

1. Byl chlapec Vaše první dítě?

   Ano, byl.

2. Proběhlo těhotenství a porod chlapce bez problémů?

   Těhotenství probíhalo bez problémů do 35. týdne, tam mi začaly gynekologické problémy a předčasně jsem porodila.

3. Měl chlapec nějaké problémy po porodu (nemoc)?

   Byl v inkubátoru, jinak zdraví a dařilo se mu.

4. Jak se chlapec choval, když byl miminko a byl vzhůru? (plakal, byl klidný, vyžadoval pozornost ostatních?)

   Nejdříve byl hodně unavený a taky s námi nějakou chvíli vůbec nebyl. Což bylo strašné. No ale mně se to těžko posuzuje. Já jsem byla tak ráda, že je zdravý, že pro mě byl nejhodnější miminko na světě. Chápete.

5. Kolik má chlapec sourozenců?

   Nemá sourozence.

6. Kolik členů je ve vaší rodině?

   Jsme tři. Já, manžel a on.

7. Jaké má koníčky, čemu se rád věnuje ve svém volném čase?

   Nejradši má fotbal. Hraje za dětský tým u nás na čtyřce. On s ním teda taky dost hraje táta, což je potom jasné, že ho chtěl hrát i v opravdovém týmu. No a jinak má rád hodně trampolínu, kterou máme na zahradě, tam tráví spoustu času. Doma hodně převleky, kostýmy a tak. Taky pohádky, to je jasné. Nejraději teď Minecraft.

8. Jaké práce chlapec obstarává v domácnosti?

   Snažím se, aby normální. Uklidil si pokoj, pomohl mi s vařením a tak. Všechno ho to vlastně baví, ale jen chvíli. Takže to v jednu chvíli vypadá, že je v pohodě a dělá mu to radost a pak za chvíli ho to začne nudit a začne být vzteklý a uražený, že po něm něco chci. Někdy to zase nezvládnu já a hádáme se, to je pak až nepříčetný.

9. Setkali jste se se situací, kdy chlapec něco musel a nechtěl?

   Jak jsem říkala teď, no, dost se to mění.

10. Jak jste na takovou situaci reagovali?

    Většinou se fakt snažím zachovat klid a dát co nejvíce najevo, že mu rozumím, aby to věděl a chápal. Ale zase tma nějaké hranice být musí. To je pak těžký.

11. Kdy jste si začali všímat, že je něco jinak?

    Tak kolem třetího roku. To už bylo mezi vrstevníky patrné, že je něco trochu jinak.

12. V kolika letech začal chlapec chodit do mateřské školy?

    V těch třech letech.

13. Jak proběhla jeho adaptace v MŠ?

    Do MŠ to bylo dobrý. Moc si to tam oblíbil zprvu. Bylo tam pro něj spoustu zajímavých hraček a her. Vybrali jsme s manželem tuhle školku, protože má menší počty dětí ve třídě a více prostoru pro ně. To je pro syna hodně důležité. Někdy si stýskla, ale nic závratného to nebylo.

14. Jaké měl vztahy ve skupině dětí? Jak se projevoval?

    No, to je docela složitý pro mě, jako pro matku, to posuzovat. On říkal, že mu někdo něco dělá. A když jsem se zeptala paní učitelky, ta říkala, že tu situaci vlastně začal on. Tohle řešíme pořád, i když je to teď už o dost lepší. Prostě ty vztahy mu moc nejdou. Ale já vím, že je to proto, že se chce se všemi vlastně jen kamarádit a moc neví, jak na to. A to řešíme s učitelkami taky. A ty to naštěstí chápou.

15. Jaký byl jeho vývoj v oblasti řeči a motoriky?

    No tak, byl to trochu nešika. Spíš, že mu to nešlo. Nešlo mu skákat jako ostatní, nešlo mu kreslit jako ostatním. Má s tím problém pořád, ale teď už dost trénujeme. A co se týče řeči, to bych řekla, že nijak specifické nebylo. Spíš oční kontakt, ten teda neudrží do teď. Prakticky při každém hovoru má oči v sloup. Ale vnímá, to jo. Já ho na to upozorňuju, ale spíš nějak mírumilovně.

16. Na základě čeho vám byla doporučena návštěva PPP?

Paní ředitelka MŠ nás pozvala na konzultaci, kde jsme společně s třídní pí. Učitelkou řešili jeho chování ve školce. A my zase říkali, jak se chová doma. My s manželem. A bylo vlastně jasné, že je něco jinak a je třeba tomu věnovat pozornost. To jsem ráda, že chodí do téhle MŠ, kde tomu věnují pozornost.

17. Jaká je nynější situace chlapce, jeho léčba, či terapie?

Chodíme pravidelně k dětskému psychologovi, ale on ho bere jako kámoše, se kterým si hraje. Nicméně jsme se tak rozhodli, abychom sami věděli, že děláme všechno, co můžeme. Taky my i školka ví, co mají dělat. Už víme, že má s největší pravděpodobností ADHD, a tak na to už existují metodiky, jak mu pomoct věci zvládat a taky pro nás dospěláky, abychom věděli, co je jeho vinou a co je kvůli tomu.

18. Cítíte, že se mu daří lépe od chvíli, kdy jste si vědomi jeho zdravotního stavu?

Já bych řekla, že trochu všechno. Hlavně z nás to hodně spadlo. Protože jsme si s manželem říkali, že jsme něco zanedbali a já jsem si to hodně vyčítala, protože je jediný a nemá to lehký od začátku. Ale nakonec jsme s tím vlastně už nějak smířený. A doktoři říkají, že je to vcelku běžné a teď už i známe víc takových dětí. Tak abych odpověděla na vaši otázku, asi ten klid v nás a taky samozřejmě to, že víme, jak s ním pracovat.

19. Je ještě něco, co byste o chlapci ráda doplnila?

Že je to můj poklad. A tečka. (směje se)

Příloha B – Záznam rozhovoru s koordinátorkou Ekoškoly, která je zároveň třídní učitelka chlapce

1. Všimla jste si již na počátku jeho docházky, že je v něčem jiný?

   Já asi nemůžu úplně říct, že jiný, protože každý dítě, kterému jsou tři je prostě jiné. Spíš postupem času, v dalších letech, to už se vymykal chování vrstevníků.

2. Jak se projevoval ve třídě?

   On byl a je vždycky nadšený. Vlastně ho všechno baví. Ale je to takový náš nemotora. Jak v chování, tak ve vztazích. Často si neví rady nebo moc nechápe, co se zrovna děje. Když je třeba nějaký konflikt mezi dětmi, tak mu nerozumí. Ale zase na druhou stranu musím říct, že když ho něco zaujme, dokáže se naplno soustředit a je opravdu zaujatý.

3. Jaké měl vztahy s ostatními dětmi?

   On byl vždycky trochu číslo a srdcař, takže byl jakože oblíbený, protože s ním byla i zábava dost. Měl nápady. Ale taky byl vzteklý, když se mu něco nelíbilo, takže jsme to museli hodně řešit. Někdy mu to nešlo.

4. Jak reagoval na autoritu?

   To záleží, co autorita dělala (směje se). Řekla bych to zjednodušeně takhle. Když děláme to, co se mu zrovna líbí, máme jeho plnou autoritu a respekt. Když po něm chceme něco, co se mu nelíbí, je z toho problém. Ale zase teď už se hodně známe a máme mezi sebou poměrně silný vztah, takže se vždycky nakonec nějak domluvíme.

5. Měl obtíže s řízenou činností?

   Měl a má. Když si vezmeme, že je to předškolák, v té skupině je opravdu pozadu. Co se týče pozornosti a soustředění, je hrozně často někde „mimo“. I když ho upozorním, zabere to jen na chvíli. Dobře funguje, když si tu činnost může vybrat sám. Často to tak děláme. To ho většinou baví déle a taky je pak schopný, když mu to jde, dělat pokroky. To zase naopak když mu naše zadání připadá těžký a nejde mu to, dost ho to demotivuje a nechce pak už nic.

6. Chtěl se sám zúčastnit Ekoškoly?

   To ano. I když je to trochu vtipný. Ono totiž je takové uvítací představení. Kde já přijdu a říkám dětem, co je to Ekoškola, resp. Ekotým a co se tam bude dělat. A dělám z toho takovou show. I když je to jistě vážná věc. Ale jsme pořád s dětmi, takže si musíme hrát. No a show a divadlo ho dost baví. A taky se tam pořád mění hry a úkoly, což mu dost vyhovuje.

7. Zajímá se o téma ekologie?

   Zajímá se, ale spíš tak povrchově. Nebo alespoň se tak zatím prezentuje. My nikdy s takhle malými dětmi moc nevíme, jak to skutečně chápou, protože to nedokázají ještě přesně interpretovat. Ale rozhodně se kroužku účastní rád a eko úkoly plní. A chápe jejich význam jako ostatní děti.

8. Co ho na Ekoškole nejvíce baví?

   Nejvíc ho baví podle mého názoru a toho, jak ho v ekotýmu znám, ty činnosti. Samy děti si totiž naplánují, jak k určitému úkolu budou přistupovat, tzn. Jak ho splnit. A on hodně rád vymýšlí různé věci, a tak ho baví to vymýšlet. I když je to teda někdy mimorealitu (haha), tak je dost kreativní, to ano. A pak se ty úkoly plní a je to vlastně vždycky trochu něco jiného.

   No a taky je to změna, ale trvá chvíli. Ten kroužek je zhruba hodinu, ale záleží na dětech. Tak to mu vyhovuje. Taky pak říká rodičům, co jsme dělali a je vidět, že z toho má radost. Ono je totiž hodně z toho, co se mu, resp. Ekotýmu podaří vidět přímo v té školce, takže to on sám má na očích. A to je pro něj a jeho sebevědomí dobrý, hmatatelný výsledek.

9. Spolupracuje na plnění úkolů s ostatními z Ekotýmu?

   S dětmi vždycky chtěl spolupracovat a spolupracuje. Akorát s nimi má někdy problém vyjít. Ekoškola, stejně jako naše celá škola, funguje na bázi určitých pravidel. A ta mu dělají problém, na ekoškole, i v běžném chodu třídy. Sice je zná a rozumí jim, ale nedokáže je mít v té své hlavičce tak nějak přítomné, Takže se často ocitá v konfliktech, často ale také nedorozuměním nebo jen pro to, že to nedokáže lépe vyjádřit. No a je oheň na střeše. Tak to je pak náš úkol, jako dospělých. Na Ekoškole je ale dobrý, že se tma rozdávají taky role, někdo je třeba

ten den fotograf, někdo zapisovatel, někdo hlídač času atd. Po celou dobu toho kroužku má svojí roli a musí ji plnit. Děti mají takové kartičky na krk jako přívěšek, a na tom obrázek svojí role. To mu, myslím, dost pomáhá, protože je to pro něj z hlediska vztahů a rolí přehlednější. Je jasný, že dneska nefotí, i když by chtěl. A druhé dítě má celou dobu tu kartičku, která mu to připomíná. A tak. Ono je toho spousta. Ale v tomhle je ta ekoškola jako kroužek snazší, hravější a prostě pro něj zrovna i dle mého pomáhající.

10. Porozuměl smysl Ekoškoly?

Přála bych si to (usmívá se). U něho se to hodně pozná v interakci s ostatními dětmi a cizími lidmi na akcích, které s Ekotýmem pořádáme. Tam je hodně aktivní a zapálený. Mám pocit, že je to něco, co je mu opravdu blízké. Ale do jaké míry má vliv práce v Ekotýmu dopad na jeho environmentální výchovu v hlubším kontextu nevím. Doufám, že má. A že mu budou znalosti, zkušenosti a taky dovednosti z Ekotýmu sloužit i ve školních letech. A možná jimi bude inspirovat své nové spolužáky.

11. Sděluje rodičům, co se v kroužku Ekoškoly událo?

Jeho maminka mi často říká, že nesděluje vůbec nic ze dne ve školce, ani z Ekoškoly. Ale když je potom třeba něco vystavené, jako třeba fotky z Ekotýmu, hned ví, co se v ten den dělalo a říká to a nadšeně ukazuje. Ale na prostě otázky ne. To je většinou ale u všech kluků, oni prostě míň mluví, resp. sdílí.

12. Jak spolupracujete s rodiči?

S Ekotýmem v programu Ekoškoly spolupracujeme s rodiči hodně. Celý princip je na spolupráci postavený. Jde primárně o spolupráci mezi dětmi a všemi možnými zaměstnanci školy. Ale také s rodiči a veřejností. Vlastně důležité je říct, že jsou dva Ekotýmy.. Jeden je ten dětský, to je skupina třídy a druhému říkáme velký. A tam jsou i rodiče. Velký Ekotým se schází čtyřikrát do roka a řeší se tam práce možnost, jako do úkolu rodiče zapojit. Třeba pro ukázku tento rok máme téma odpady a maminka chlapečka nám donesla nepotřebné odpadkové koše, které máme na naší zahradě, nám tam totiž chyběli. A tak. Taky společně plánujeme výlety… Je toho mnoho! Chlapce matka je do velkého Ekotýmu zapojena, takže ví o celém dění a na Ekotým čtyřikrát za rok chodí spolu. To je moc dobře. Potom

můžou témata rozebírat a měnit i doma. To bývá velmi užitečné. Navíc si asi sama dokážete představit, jaký vliv má na dítě samotné, když vidí, že je součástí nějaké spolupráce svých nejbližších. Tedy školky a rodiny, míst, kde roste.

13. Je ještě něco, co byste o chlapci ráda doplnila?

Že ho mám moc ráda a že je dobře, že tady je. Je velkým přínosem naší třídy a vím, že se od něj máme všichni co učit, i když je to pro nás někdy náročné.

Příloha C – Záznam rozhovoru s matkou DÍVKY

1. Byla dívka Vaše první dítě?

   Ne, je naše poslední dítě.

2. Proběhlo těhotenství a porod dívky bez problémů?

   Ano, nenastaly žádné komplikace.

3. Měla dívka nějaké problémy po porodu (nemoc)?

   Ani to.

4. Jak se dívka chovala, když byla miminko a byla vzhůru? (plakala, byla klidná, vyžadovala pozornost ostatních?)

   Ona byla od malička trochu číslo. První měsíce vcelku i plakala. Řekla bych ale, že to bylo tak nějak normální miminko. Stejně tak plakal i náš první syn, takže mi to nepřišlo nijak výjimečné.

5. Kolik má dívka sourozenců?

   Máme ještě dva syny, ty jsou starší.

6. Kolik členů je ve vaší rodině?

   Je nás pět. Já, manžel, synové a dcera.

7. Jaké má koníčky, čemu se ráda věnuje ve svém volném čase?

   Baví ji snad všechno, nejraději má divadlo, a jednorožce. Má snad všechny převleky jednorožců, které existují. Všechno má s jednorožci, pořád chce všude vyvěsovat jejich obrázky, číst časopisy s nimi a taky se dívat na pohádky o nich, toho ale já nejsem moc zastánce, takže na to máme pravidla.

8. Jaké práce dívka obstarává v domácnosti?

   Ona toho moc nedělá. To je asi moje chyba. Tím, že jsou kluci podstatně starší, zastanou hodně práce oni. A tím, že jsou jí teprve čtyři roky, přijde mi na domácí práce ještě i poněkud malá.

9. Setkali jste se se situací, kdy dívka něco musela a nechtěla?

   Jejda, tak to je skoro pořád. Já si myslím, že to souvisí s obdobím prvního vzdoru. Ale co já vím.

10. Jak jste na takovou situaci reagovali?

    Vždycky se jí to snažíme vysvětlit. Já jsem teda méně trpělivá, než je manžel, ale i tak mi někdy přijde, že je to jedním uchem tam, druhým ven. Prostě si tak nějak potřebuje vydobýt to své.

11. Kdy jste si začali všímat, že je něco jinak?

    Ono je od začátku něco jinak. Teda myslím od začátku, kdy se tak nějak začíná projevovat, a hlavně co začala chodit do školky. Teď už ji bude za měsíc pět a měla by být ve vývoji jinde. Udržet pozornost, být přítomná, trochu všímavá, to postrádáme.

12. V kolika letech začala dívka chodit do mateřské školy?

    V těch třech letech.

13. Jak proběhla její adaptace v MŠ?

    Ona se hrozně těšila na děti, takže proběhla úplně hladce.

14. Jaké měla vztahy ve skupině dětí? Jak se projevovala?

    Chtěla si s každým hned hrát, taková ona prostě je. Ale musím říct, že jsme měli zprávy od paní učitelek, že se v těchto situacích projevuje jaksi „po svém“ a to nebylo úplně s ohledem na ostatní děti…

15. Jaký byl její vývoj v oblasti řeči a motoriky?

    Já si myslím, že je ve vývoji, a vlastně až poslední dobou, pár měsíců, nám dělá velké pokroky. Ona mluvila hned, s tím problém nebyl, od dvou už jí to mluvilo jak rádiu. Ale co se týče motoriky, to nebylo úplně identické. Sice zvládala vše, ale byla trochu pozadu oproti vrstevníkům. Co se týkalo např. balancování, chůze jedné noze, jízdě na kole s kolečky atd.

16. Je známo, že dcera neprošla žádným pedagogicko- psychologickým vyšetřením a není dosud diagnostikována, ale byla Vám ze strany MŠ doporučena návštěva v centru. Je to tak?

    Ano, je to tak. S manželem cítíme, že je oproti klukům jiná a že je taková svá. A jsme rozhodnutí udělat maximum pro to, abychom jí pomohli, aby se na světě cítila dobře. Čeká nás za pár týdnů první návštěva v PPP a poté uvidíme, co nám bude řečeno, případně doporučeno. Od paní učitelek máme názory, že její chování se podobá syndromu ADHD, ale jsou to samozřejmě laické odhady. Já mám k tomu takový postoj, že ať je to, co je to, je to součást jí a ona je naše.

17. Je ještě něco, co byste o dívce ráda doplnila?

    Já si myslím, že jsem řekla vše. Děkuji.

Příloha D – Záznam rozhovoru s koordinátorkou Ekoškoly, která je zároveň třídní učitelka dívky

1. Všimla jste si již na počátku její docházky, že je v něčem jiná?

   Byli jí tři roky, když nastoupila. Zvažovali jsme jen, jestli jí dát do menší třídy nebo do větší, protože působila ještě mladší, než byla. Ale nakonec jsme ji zařadili mezi starší děti, aby se jimi mohla inspirovat a posouvat se ve vývoji rychleji. No, jenže záhy nastaly první konflikty v situacích, kdy si s někým chtěla kamarádit a byla odmítnutá. Což se jí bohužel, jako té nejmladší, stávalo často. A naše mediace v tom nebyla moc nápomocná.

2. Jak se projevovala ve třídě?

   Byla vlastně vcelku aktivní vždycky, na kruhu chtěla povídat, chtěla si hrát s každým. Problém byl ten, že často hru dětí nechápala, a tak si s ní už pak hrát prostě nechtěli.

3. Jaké měla vztahy s ostatními dětmi?

   Jak jsem již řekla, ale zase musím říct, že je tady ve třídě ještě jedna mladší holčička, a stou se později skamarádily a jsou teď nerozlučná dvojka.

4. Jak reagovala na autoritu?

   Když něco opravdu chtěla, tak špatně. Povykovala a dožadovala se svého. Někdy nám i „lhala“ aby toho dosáhla, i když to mohlo být součástí tzv. bájné lži. Ono se to u takhle malých dětí ještě těžko rozpoznává. Nicméně domluva v konfliktní situaci nebyla prakticky možná.

5. Měla obtíže s řízenou činností?

   Když to bylo o jednorožcích, tak ne. Jinak ano.

6. Chtěla se sama zúčastnit Ekoškoly?

   Když dívka nastoupila do školky, Ekoškola zrovna začínala, tzn. že se děti mohly přihlásit do Ekotýmu. Jelikož tam šly všechny děti, šla tam i dívka, ale myslím si, že větší roli v té době hrál fakt, že tam prostě šli všichni její kamarádi.

7. Zajímá se o téma ekologie?

Z její spolupráce na Ekotýmu, otázkám, které klade mám pocit, že zajímá. I když samozřejmě omezeně na její věk. Ve čtyřech letech na děti působí spíše nahodilé aktivity a zážitky, než že by si dávaly takhle složitá témata do souvislostí. Ale mám dojem, že aktivity jako byl například výlet do třídičky odpadů zanechal v ní, stejně jako i v jiných dětech, opravdu pocit, že je třeba se snažit odpadů vytvářet co nejméně. A v jejím pobytu ve školce se tedy aktivně účastní na všem, co s Ekoškolou souvisí. Mám dojem, že u dívky za to může i fakt, že je její mamka do Ekotýmu velmi nadšená. A samy se na jeho chodu podílí aktivně. Nosí nám nepotřebné látky, sklenice atd. Ona má potom radost, že se to nemusí vyhodit, ale ještě z toho něco s dětmi můžeme vyrobit.

8. Co ji na Ekoškole nejvíce baví?

Jak jsem již řekla, myslím, že ty výlety. Na ty se i často sama ptá, kdy zase na nějaký pojedeme. A pak ta spolupráce na velkém Ekotýmu s rodiči, když může říkat, co se nám povedlo, na čem pracujeme a tak. Jinak hry samozřejmě.

9. Spolupracuje na plnění úkolů s ostatními z Ekotýmu?

Spolupracuje se všemi, stejně tak, jako se mnou. Ale jak jsem dříve popisovala konfliktní situace ve vztahu s ostatními, takové věci se dějí i na Ekotýmu. Častým problémem je rozdělování rolí. Na každém Ekotýmu si dělí rozdělí kartičky, které znamenají, jakou funkci budou na dané hodině vykonávat. Máme zapisovatele, fotografa a hlídače času. Děti se o funkce střídají. Ale dívka ráda fotografuje a prakticky každý Ekotým řešíme to, že chce fotit a nechce, aby funkci zastával někdo jiný s dětí. Snažíme se to samozřejmě nastavit, pracovat s tím i mimo Ekotým, nabízet ji možnost fotografovat i jiné aktivity v MŠ, ale je to náročné. Mám dojem, že je to něco, do čeho je zahleděná možná až přes sebe. A pro to to neustále vyvolává konfliktní situace. Jinak někdy mají děti problém s tím, že je „mimo“. Má se plnit nějaký úkol, ale ona mu úplně nerozumí a pak ho neplní správně. Děti jsou na její chování zvyklé, ale někdy si všímám, že jsou z toho rozmrzelý, i přesto, že se jí všichni snažíme pomoci.

10. Porozuměla smysl Ekoškoly?

Jak jsem již uvedla, mám pocit, že ano. Samozřejmě v mezích svého věku, ale vzhledem k tomu, že se na Ekotýmu velmi aktivně podílí i její maminka a vím, že si o těchto věcech vypravují i doma a účastní se i mimo školu různých osvětových akcí s rodinou, mám za to, že na ni environmentální výchova vliv má.

11. Sděluje rodičům, co se v kroužku Ekoškoly událo?

Všechno. Je nadšená. Sice si někdy přibarví vzniklé situace s dětmi a má pocit, že to oni ji ublížily, ale jinak co se obsahu Ekoškoly týče, mám za to, že se velmi chlubí našimi úspěchy.

12. Jak spolupracujete s rodiči?

Spolupráce s rodiči dívky je silná. Otec má sice časově náročné zaměstnání, a tak se akcí a velkého Ekotýmu neúčastní, ale matka ano. Rodiče se také mohou podílet na spoluorganizování akcí pro veřejnost, v tom je matka také aktivní. Ona je vlastně celkově matka dívky takový skoro koordinátor. (usmívá se)

13. Je ještě něco, co byste o dívce ráda doplnila?

Že je skvělá a moc se snaží.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Petra Charvátová

Obor: Speciální pedagogika-vychovatelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Vliv programu Ekoškola na děti s ADHD v předškolním věku

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh: 42

Celkový počet stran příloh: 8

Počet titulů českých použitých zdrojů: 33

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.