

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Činnosti vychovatele ve školní družině s dětmi s ADHD

Bakalářská práce

Autor: Pavlína Zvoníková, DiS.

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci
v etopedických zařízeních

Vedoucí práce: Mgr. Alena Knotková

Oponent práce: PhDr. Ing. Dagmar Ouhrabková, MBA



Zadání bakalářské práce

Autor:	Pavλίna Zvoníková, DiS.
Studium:	P21K0039
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních
Název bakalářské práce:	Činnosti vychovatele ve školní družině s dětmi s ADHD
Název bakalářské práce AJ:	Activities of a Tutor with Children Suffering from ADHD in a School Playgroup

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se zabývá výchovně vzdělávacími činnostmi vychovatele ve školní družině s dětmi s ADHD. V teoretické části se práce zabývá vymezením prostředí školní družiny a významu dobrého klimatu ve školní družině. V další části je řešena profese vychovatele a jeho specifické činnosti ve školní družině. Poslední kapitola v teoretické části se zabývá dětmi mladšího školního věku od 6 let do 11 let, s důrazem na ADHD. Praktická část představuje empirické šetření kvalitativního charakteru, které je realizováno formou polostrukturovaného rozhovoru. Šetření hledá odpověď na otázku, jaká jsou specifika vychovatele při činnostech s dětmi s ADHD..

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1426-4.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Zadávající pracoviště:	Ústav sociálních studií, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Knotková
Oponent:	PhDr. Ing. Dagmar Ouhrabková, MBA
Datum zadání závěrečné práce:	28.2.2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci pod názvem *Činnosti vychovatele ve školní družině s dětmi s ADHD* vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. Aleny Knotkové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 24. 4. 2024

Pavλίna Zvoníková, DiS.

Poděkování

Děkuji Mgr. Aleně Knotkové, která mi byla oporou při psaní této práce a za poskytnutí jejích cenných rad a připomínek, dále také za čas, který mi věnovala při konzultacích. Zároveň děkuji své nejbližší rodině za její trpělivost, toleranci a podporu při studiu. Rovněž děkuji všem informantkám za jejich ochotu podělit se se mnou o své dlouholeté zkušenosti, které mají s dětmi s ADHD.

Anotace

ZVONÍKOVÁ, Pavlína. *Činnosti vychovatele ve školní družině s dětmi s ADHD*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 71 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na *Činnosti vychovatele ve školní družině s dětmi s ADHD*. Teoretická část je strukturovaná do tří kapitol. První kapitola se věnuje prostředí školní družiny a jeho vlivu na děti, popisuje nejen význam pozitivního prostředí ale i činnosti a jejich přínos pro děti. Součástí této kapitoly je integrace dítěte s ADHD do dětského kolektivu. Druhá kapitola se zaměřuje na vztahy ve školní družině, předpoklady pro výkon vychovatele a jeho osobnostní rysy. Dále zdůrazňuje význam komunikace mezi vychovatelem a zákonnými zástupci dítěte s ADHD. Poslední část této kapitoly vymezuje pojem mladšího školního věku a jeho specifika. Třetí kapitola se zabývá syndromem ADHD, jeho typickými projevy u dětí mladšího školního věku, možnými příčinami vzniku a diagnostickým procesem. Závěrečná část obsahuje konkrétní doporučení a metody, jak efektivněji pracovat s dětmi s ADHD ve školní družině.

Výzkumná část se zaměřuje na metody a formy práce vychovatelů ve školní družině s dětmi s ADHD. Hlavním cílem empirického šetření je zjistit, jaké metody a formy práce využívají vychovatelé ve školní družině při výchovné práci s dětmi s ADHD. Pro získání dat je použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory jsou vedeny s vychovatelkami ze školní družiny ze Středočeského kraje.

Klíčová slova: školní družina, vychovatel, mladší školní věk, syndrom ADHD, metody práce

Annotation

ZVONÍKOVÁ, Pavlína. *Activities of the educator in the school day care with ADHD children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 71 pp. Bachelor Thesis.

The bachelor's thesis focuses on the activities of the educator in the school day care with ADHD children. The theoretical part is structured into three chapters. The first chapter focuses on the school daycare environment and its influence on children, describing not only the importance of a positive environment but also the activities and their benefits for the children. This chapter includes the integration of the child with ADHD into the children's group. The second chapter focuses on the relationships in the school day care centre, the prerequisites for the performance of the educator and his/her personality traits. It also highlights the importance of communication between the educator and the guardians of the child with ADHD. The last part of this chapter defines the concept of young school age and its specificities. The third chapter deals with the ADHD syndrome, its typical manifestations in younger school-age children, possible causes and the diagnostic process. The final part contains specific recommendations and methods to work more effectively with children with ADHD in the school day care.

The research part focuses on the methods and forms of work of educators in the school day care with children with ADHD. The main aim of the empirical investigation is to find out what methods and forms of work are used by educators in the school day care centre in their educational work. The method of semi-structured interview is used to obtain data. The interviews are conducted with educators from a school day-care centre in the Central Bohemia Region.

Keywords: school day care, educator, younger school age, ADHD syndrome, methods of work

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod.....	9
1 Prostředí školní družiny a její vliv na jedince.....	10
1.1 Význam dobrého klimatu ve školní družině	10
1.2 Činnosti ve školní družině	12
1.3 Integrace dítěte s ADHD do školní družiny	15
2 Vztahy ve školní družině.....	17
2.1 Specifikace vychovatele ve školní družině.....	20
2.2 Osobnost vychovatele.....	21
2.3 Spolupráce a komunikace s rodiči.....	23
2.4 Vymezení pojmu mladší školní věk a jeho specifika.....	24
3 Syndrom ADHD a jeho projevy u dětí mladšího školního věku	31
3.1 Projevy syndromu ADHD	32
3.2 Vznik a příčiny syndromu ADHD	35
3.3 Diagnostika syndromu ADHD.....	36
3.4 Metody práce s dětmi s ADHD.....	37
4 Výzkumné šetření.....	44
4.1 Teoretická východiska výzkumného šetření.....	44
4.2 Rozhodnutí o metodách.....	46
4.3 Analýza a interpretace získaných dat	48
4.4 Shrnutí empirického šetření a možné limity práce.....	57
Závěr.....	61
Seznam použité literatury	63
Seznam elektronických zdrojů.....	66
Seznam příloh	67
Přílohy.....	68

Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na činnosti vychovatele ve školní družině s dětmi s ADHD. Mojí hlavní motivací pro výběr tohoto tématu je proniknout hlouběji do problematiky dětí s ADHD. Vzhledem k tomu, že pořádám o letních prázdninách příměstské a pobytové tábory, jsem měla možnost poznat několik dětí se syndromem ADHD. Tato setkání mě přivedla k zásadní otázce, zda mám dostatečné znalosti a dovednosti pro práci s těmito dětmi. Výše zmíněné téma je pro mě aktuální a zajímavé i proto, že jsem začala pracovat jako vychovatelka ve školní družině. V této oblasti jsem nováčkem, a tak každá nově nabytá zkušenost od služebně starších kolegyně je pro mě cenná. Tato bakalářská práce mi poskytuje nejen teoretické znalosti, ale také inspiraci pro moji praxi s dětmi s ADHD a dává mi možnost se v této oblasti zlepšovat. Jedna z mých zkušených kolegyně mi vnukla velice zajímavou myšlenku, že metody výchovy se mohou sice naučit z odborné literatury, ale jejich efektivita se projeví až v praxi, jak konkrétní jedinec a celá skupina, do níž dítě s ADHD patří, na dané metody reaguje.

Bakalářská práce se tak věnuje definici pojmů spojených s činnostmi ve školní družině s dítětem s ADHD. Zaměřuje se na prostředí školní družiny a jeho vliv na dítě mladšího školního věku, pozitivní klima ve školní družině a integraci dítěte s ADHD do kolektivu. Zabývá se vztahy v kolektivu ve školní družině, předpoklady pro výkon povolání vychovatele a jeho osobnostní charakteristikou. Dále se zaměřuje na význam komunikace vychovatele s rodiči a v neposlední řadě na vymezení pojmu a specifikaci mladšího školního věku. V poslední kapitole teoretické části se věnují vymezení pojmu syndrom ADHD, jeho projevům, vzniku, příčinám a diagnostice. Kapitola je zakončena metodami práce vychovatele s dětmi se syndromem ADHD.

Hlavním cílem bakalářské práce je představit metody a formy práce vychovatelů ve školní družině s dětmi s ADHD. Výzkumné šetření je provedeno formou kvalitativního výzkumu, při kterém je použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory probíhaly s vychovatelkami ze školních družin na základních školách ve Středočeském kraji.

1 Prostředí školní družiny a její vliv na jedince

Záměrem první kapitoly je seznámit se blíže s prostředím školní družiny a jejím vlivem na děti mladšího školního věku. Tato kapitola poskytuje informace o významu pozitivního prostředí ve školní družině a o činnostech, které se v ní odehrávají. Následně se zabývá přínosem těchto činností pro děti, které ji navštěvují. V závěru se pak kapitola věnuje postupu, jak správně začlenit dítě s ADHD do školní družiny.

Školní družina představuje důležité spojení mezi výukou ve škole a výchovou v rodině. Provádí výchovně-vzdělávací činnosti mimo vyučování a je zaměřena především na děti prvního stupně základní školy, tedy na 1. až 5. ročník. Poskytuje péči o děti mladšího školního věku v době, kdy rodiče odcházejí do zaměstnání, a to jak ráno před začátkem vyučování, tak odpoledne po jeho skončení. Vychovatelé se snaží uspořádat režim dne ve školní družině tak, aby vyhovoval potřebám jednotlivých dětí nebo skupině dětí. (Bendl, 2015)

Školní družinu navštěvují děti přihlášené k pravidelné docházce, s výjimkou závažných důvodů, kdy může být do školní družiny zařazeno i dítě z druhého stupně základní školy. (Hájek In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Pro děti mladšího školního věku hraje školní družina klíčovou roli. Podporuje jejich samostatnost, rozvíjí proces socializace a poskytuje smysluplné aktivity pro volný čas, čímž přispívá k prevenci sociálně patologických jevů. (Pávková, Pavlíková, Hájek In: Pávková, 1999)

Dle Bendla (2015) je „školní družina důležité místo pedagogického působení zaměřeného na pozitivní rozvoj osobnosti dětí. Vychovatelé se tu setkávají, ale i s nevhodným, delikventním či sociálně patologickým chováním, které je v současné době označováno pojmem rizikové chování.“ (Bendl, 2015, s. 265)

1.1 Význam dobrého klimatu ve školní družině

Dobré klima ve školní družině lze chápat jako trvalejší sociální vztahy mezi vychovatelem a dětmi, ustálené postupy vnímání a prožívání emocí, ale i hodnocení toho, co se ve školní družině událo nebo právě odehrává. Dobré klima ve školní družině utvářejí všechny děti, skupinky dětí, i jednotlivci se svými osobitými rysy. Za nejdůležitějšího

tvůrce pozitivního klimatu ve školní družině je však považován vychovatel. (Společné vzdělávání - osvědčené postupy a inspirace pro pedagogy a rodiče, c2023)

Vychovatel by měl ve školní družině plánovat aktivity, které vytvářejí radostné prostředí, v němž se všechny děti mohou cítit úspěšně. Jeho snahou by mělo být potlačit přirozenou tendenci dětí k hledání chyb u druhých a namísto toho podporovat hledání pozitivních momentů, aktivit a chování druhých. Tím vychovatel posiluje příjemnou atmosféru ve školní družině, protože na každém výkonu lze nalézt něco, co si zaslouží uznání. Pokud je vychovatel nucen vyjádřit nesouhlas s chováním nebo postojem některého dítěte, měl by své napomenutí zaměřit na konkrétní projevy nebo aktuální situaci, například: „Dnes jsi neměl svůj den, příště to bude lepší.“ Důležité je budovat kvalitní sociální vazby založené na vzájemné empatii, respektu a komunikačních dovednostech. Kladné hodnocení a pochvala mají významný vliv na dětské sebevědomí a sebehodnocení. (Hájek In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Většina dětí požaduje od vychovatele určitou volnost, avšak často neumí s touto volností správně nakládat. Nakonec jsou rády, když ve školní družině existuje určitý řád a jasně stanovené hranice a pravidla. Pravidelnost spolu s pevně stanoveným řádem pro děti představuje určitou záruku bezpečí a dodává jim pocit jistoty. Přílišná volnost nebo benevolence vychovatele může vést ke vzniku kázeňských problémů a nespokojenosti nejen u dětí, ale i u samotného vychovatele. Pro udržení příjemné atmosféry ve školní družině je důležité, aby vychovatel měl s dětmi kamarádský vztah, podporoval jejich spontánní projevy a dával jim prostor k vyjádření vlastních názorů a pocitů. Je také důležité poskytnout dětem možnost vyjádřit svá přání a nápady. Vzhledem k tomu, že během dopoledního vyučování musí děti dodržovat klid a soustředit se na práci, je přirozené, že ve školní družině se mohou projevovat hlučněji a potřebují se vyběhat. Vychovatel by měl takové chování vnímat spíše jako projev potřeby pohybu než jako zlobení a být k němu tolerantnější. Ve školní družině se doporučuje uplatňovat spíše demokratický přístup vychovatele k dětem. Není nutné, aby se děti hlásily o slovo, a vychovatel může dětem dovolit neformální oslovení. Je však důležité, aby vychovatel zachovával svou vedoucí roli a odpovědnost. (Bendl a kol., 2015)

Kolektivní vztahy mají velký vliv na příznivé klima ve školní družině. Pokud se v kolektivu objeví například dětské krádeže nebo šikánování, můžeme hovořit o vážné poruše vztahů, která má negativní dopad na celé prostředí. Často jsou iniciátoři šikany

dominantní a silní jedince, vtipálci nebo osobnosti kolektivu, od kterých se podobné chování neočekává. Odhalení šikany je často obtížné, proto je důležité rozpoznat varovné příznaky co nejdříve. Mezi nepřímé znaky šikany patří například:

- dítě nemá žádné kamarády, je neustále samo, nikdo z vrstevníků o něho nejeví zájem;
- pokud má hovořit před ostatními dětmi, je nejistě;
- působí nešťastně;
- při týmových hrách jej nikdo nechce do týmu, anebo je vybráno jako jeden z posledních;
- jeho osobní věci jsou neustále rozházené nebo poškozené;
- neumí, nebo odmítá vysvětlit poškození svých věcí, říká podle všeho nesmyslné výmluvy.

Je velmi obtížné vytvářet laskavé prostředí v nepřátelské společnosti. Pokud chceme šikanu či nevhodné chování z dětského kolektivu zcela odstranit, je nutné, aby děti nevnímaly agresi jako sociální normu chování. Od útlého dětství jsou dětem předkládány pohádky a příběhy plné násilí a vzájemného ubližování. Je na vychovateli, aby tento vliv přinejmenším minimalizoval a snažil se vytvořit prostředí plné soudržnosti a porozumění. (Hájek In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

1.2 Činnosti ve školní družině

Činnost školní družiny navazuje určitým způsobem na vzdělávací aktivity základní školy. Nejedná se však o přímé pokračování vyučování. Týdenní a denní rozvrh aktivit je navržen tak, aby děti měly možnost si po vyučování odpočinout, tedy střídání klidných a pohybově náročných aktivit, organizovaných i spontánních činností, a to vše s ohledem na potřeby a zájmy dětí a respektování jejich věkové specifčnosti. (Pávková, Pavlíková, Hrdličková, Hájek In: Pávková, 1999)

Ve školní družině se nejen provádějí zájmové a odpočinkové činnosti, ale také se zde připravují děti na další vyučování. (Bendl, 2015)

Příprava na vyučování by měla probíhat pro děti mladšího školního věku hravou formou. Aktivity sledují osnovy a dotýkají se metodických materiálů pro výuku českého jazyka,

matematiky a prvouky. Tyto předměty jsou zařazeny tak, aby pomáhaly opakovat a upevňovat nabyté vědomosti a tím děti rozvíjet a získávat nové informace. Za pomoci vychovatele se dítě seznamuje v kolektivu svých vrstevníků s literárními texty, díky kterým si rozšiřuje slovní zásobu, učí se vnímat rytmus a orientovat se ve světě čísel. Děti v mladším školním věku si začínají uvědomovat svět kolem sebe a chtějí všemu porozumět. Všímají si nejen mezilidských vztahů, ale také přírody. Touží poznávat a tvořit. Při dokončení nebo vyřešení hravých úkolů pociťují neskutečnou radost, která je pro ně motivací a malým krokem k úspěchu. (Holeyšovská, 2016)

Dle Hájka (2011) školní družina umožňuje dětem několik základních forem činností:

- **pravidelné činnosti** (jedná se o každodenní práci s dětmi a představuje organizované aktivity zájmového nebo tělovýchovného charakteru);
- **spontánní aktivity** (zahrnují každodenní neorganizované individuální dětské hry, které následují po obědě nebo po řízených aktivitách, dle Pávkové (1999) se děti při hře projevují bezprostředně, a proto jsou tyto aktivity vhodnou příležitostí k pozorování jednotlivců i celé skupiny);
- **odpočinkové činnosti** (tyto činnosti jsou zaměřeny na odstranění únavy u dětí, děti mohou odpočívat na koberci nebo v sedacích vacích, ale také se mohou věnovat poslechovým nebo vizuálním činnostem, jako je poslech relaxační hudby, pohádek nebo sledování vhodného televizního programu, sem patří také klidné zájmové aktivity, které pomáhají rozvíjet osobnost dítěte);
- **zájmové aktivity** (vychovatel se věnuje individuálně každému dítěti podle jeho zájmu a talentu);
- **příležitostné akce** (sem můžeme zahrnout například karneval, besídka, sportovní dny, divadelní představení, tematické stezky), těchto aktivit se mohou účastnit i děti, které nejsou přihlášeny k pravidelné docházce do školní družiny;
- „Základní formou činnosti ve školní družině je **hra**, která přináší kladné emoce a zážitky. V mladším školním věku je hra realističtější a promyšlená. Děti si hrají ve skupinách a učí se spolupracovat.“ (Hájek In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 149)

Příprava dětí na vyučování již není zařazována do denního režimu, jako tomu bylo v padesátých letech 20. století. Jedná se o alternativní činnost, která souvisí s plněním

školních povinností, jako je vypracování domácích úkolů, procvičování učiva zábavnou formou a získávání informací nenásilně při vycházkách do přírody, na besedách nebo při společné četbě apod. Vychovatel se snaží předávat informace dětem zábavným způsobem. Následně by děti měly být schopné nově nabyté informace a vědomosti používat v běžném životě. Mezi zábavnou formu řadíme například námětové a didaktické hry k procvičování vědomostí, provádění bezpečných experimentů a práci s informačními zdroji, jako jsou encyklopedie nebo internet.

Ohledně vypracovávání písemných domácích úkolů je žádoucí nejprve se dohodnout se zákonnými zástupci dítěte a třídním učitelem. Tato činnost je obvykle umožněna dětem, které jsou sociálně znevýhodněné a nemají odpovídající podmínky. Vychovatel by se měl ujisti, zda dítě pochopilo zadání domácího úkolu, a poté sledovat jeho vypracování. Jinak dítěti nepomáhá, pouze úlohu po vypracování překontroluje. Pokud jsou v úloze chyby, měl by vychovatel dítě upozornit, aby si úlohu ještě jednou zkontrolovalo a chyby opravilo. Vychovatel by měl dítě vést k samostatnosti a odpovědnosti. (Hájek In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Přínos školní družiny pro děti

Cílem školní družiny je probudit v dítěti kladný přístup ke škole a celkově ke vzdělání, motivovat děti k tvořivému myšlení a logickému uvažování. Vychovatel podporuje vyjadřovací schopnosti a pomáhá vytvářet kladný vztah k mateřskému jazyku. Učí děti rozlišovat mezi časem na práci a časem určeným k odpočinku. Vede děti k tomu, aby si osvojily správné zásady chování ke svým spolužákům a vrstevníkům a nevyvolávaly konfliktní situace. Děti se učí vzájemnému respektu a navzájem si pomáhají, silnější ideálně pomáhá slabšímu nebo starší mladšímu a tím rozvíjí vzájemné kamarádství. Cílem je u dětí podpořit rozvoj schopnosti spolupracovat s ostatními a respektovat jejich práci a úspěchy, naučit je nebát se požádat dospělého o pomoc v různých situacích. V neposlední řadě se děti učí slušnému chování nejen k pedagogům, ale i k ostatním dospělým lidem. (ZŠ B.J. Dlabáče Cerhenice - ŠVP "NAŠE DRUŽINA", 2023)

Pávková (2011) ve své knize uvádí, že významnou funkcí ve školní družině je ta zdravotní a sociální. **Zdravotní funkce** spočívá v podněcování a poskytování vydatného pohybu, a to zejména venku, což je velmi žádoucí pro zdravý vývoj jedince. Cílem je, aby se pohyb venku stal zvyklostí a součástí časového režimu. Dále je cílem vést děti

ke zdravému stravování a posílit zdravé stravovací návyky. Společné stravování je chápáno jako společenská událost, která by měla probíhat v příjemném prostředí a beze spěchu, neboť spěch u jídla je škodlivý. Je důležité odstranit zlovyk, jako je mluvení s plnou pusou, a usilovat o to, aby děti dbaly na hygienické návyky, které nejsou vždy dostatečně zafixované či dokonce vytvořené. To se týká nejen osobní hygieny, ale také péče o oděv, obuv či své osobní věci. **Sociální funkce** je chápána jako péče o děti, zajištění jejich bezpečnosti, odborného dohledu a poskytování aktivit přiměřených jejich věku. Díky sociální funkci mohou děti navazovat nová přátelství a rozvíjet své sociální schopnosti, jako je vnímání, vzájemné působení a komunikativní dovednosti, zejména kvůli různému věku dětí ve školní družině. (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

1.3 Integrace dítěte s ADHD do školní družiny

Pokud víme, že na základní školu nastupuje nový žák s ADHD, který bude navštěvovat také školní družinu, je nezbytné zohlednit veškeré aspekty a připravit se, jak předcházet potenciálně problematickým situacím. Důležité je zaměřit se především na nastavení podmínek a metod, jak dané dítě s ADHD začlenit do školní družiny a jak postupovat v případě konfliktních situací.

Proto je velmi důležité, aby se třídní učitel setkal nejen s asistentem pedagoga a vychovatelem školní družiny, ale také se zákonnými zástupci dítěte s ADHD. Na společné schůzce by měla být projednána veškerá specifika dítěte s ADHD a jeho potřeby. Pro dosažení úspěšné adaptace do kolektivu je důležité poznat jeho zájmy a vše, co ho baví. Dále je nezbytné seznámit se s podněty, jež ho vyrušují, a vyvarovat se jim, abychom předešli nežádoucím situacím.

Pokud má dítě s ADHD zvyk pracovat podle určitých pravidel, je vhodné je dodržovat i ve školní družině. Dítě by mělo být informováno, že platí stejná pravidla jako ve třídě. Je důležité se se zákonnými zástupci dítěte s ADHD dohodnout na časovém úseku, který bude věnován adaptaci na nové prostředí a kolektiv. Pokud se dítě jeví unavené nebo hrozí možnost konfliktní situace, měli by mít zákonní zástupci možnost dítě ze školní družiny vyzvednout dříve.

První setkání s kolektivem by mělo probíhat postupně – dítě s ADHD by mělo nejprve poznat menší skupinu dětí. Určitě není vhodné nechat ho v nové situaci úplně samotné.

Pro lepší začlenění do kolektivu je vhodné vybrat takové aktivity, ve kterých se dítě s ADHD cítí úspěšné. Díky tomuto přístupu ostatní děti uvidí, že je v něčem výjimečné a že něco umí. To jim může pomoci lépe ho mezi sebe přijmout.

Když se nám podaří začlenit dítě s ADHD do dětského kolektivu citlivým způsobem, jsme na správné cestě. Přijetí a pozitivní motivace mohou dítě s ADHD podnítit ke zlepšení situací, které mu mohou činit potíže. Současně se ostatní děti díky tomu učí jednat s vrstevníkem, který je odlišný, což může posílit jejich empatii a uvědomění si různorodosti lidí. (Autorský kolektiv APIV B, 2022)

2 Vztahy ve školní družině

V této kapitole se zaměřím na důležitou část pedagogické práce, a to jsou vztahy kolektivu ve školní družině. Vymezím předpoklady pro výkon povolání vychovatele ve školní družině a jejich osobnostní charakteristiku. Dále se zmíním o spolupráci a komunikaci vychovatele se zákonnými zástupci dítěte s ADHD. Poslední část této kapitoly se bude věnovat vymezení pojmu a specifikaci mladšího školního věku.

„Jednou z podmínek úspěšnosti ve výchově je pozitivní vztah mezi vychovávajícím a vychovávaným.“ (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 114) Abychom docílili takového vztahu, je nutné, aby vychovatel svého svěřence dokázal zaujmout a motivovat. Mnohdy vychovatel bývá pro děti, zvláště pak pro ty mladšího školního věku, velkým vzorem. Děti v mladším školním věku ke svému pedagogovi vzhlížejí, pokud jim slouží jako jejich pozitivní vzor. Snaží se o nápodobu jeho chování a jednání. Mohou se s ním identifikovat, ale i naopak. Pokud vychovatel své svěřence nezaujme, děti jej nebudou vnímat jako svůj vzor, nebudou chtít přebírat jeho hodnoty a ani způsoby jednání. (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Vychovatel by měl mít stále na mysli přání dětí a jejich potřeby. Na rozdíl od školního vyučování může vychovatel v družině měnit aktivity podle okolností, např. dle počasí, počtu dětí ve skupině nebo jejich rozpoložení. Měl by se snažit rozvíjet a podporovat jejich zájmy. Toho docílí jedině tak, že bude mít dětem co nabídnout. Je nutné, aby děti měly z čeho vybírat a mohly se věnovat takovým činnostem, které je baví a naplňují. Velmi důležitá je motivace k dané činnosti nebo osobní příklad. Vztah mezi vychovatelem a dítětem je méně formální než při samotné výuce. Pokud jsou ve skupině děti, které jsou již sociálně zralejší, může mezi vychovatelem a dítětem vzniknout vztah založený na kamarádství, porozumění a celkové pohodě. Vychovatel na základě partnerského vztahu dětem méně přikazuje a také je méně trestá. Ne však se všemi dětmi je partnerský vztah možný. Některé děti mohou méně formální vztah s vychovatelem nesprávně pochopit, nemusí jej uznávat jako autoritu a celkově danou situaci zneužívají. Pro udržení správného poměru mezi přátelstvím a formálností je třeba najít náležitou rovnováhu. (Bendl, 2015)

Pokud se vychovateli podaří správnou rovnováhu najít, dokáže si získat děti svým osobním vystupováním a vytvoří tím pro ně podnětné prostředí. Součástí takového

prostředí jsou i kladné sociální vztahy, kde nedochází ke zbytečným sporům. Pokud dítě školní družinu navštěvuje rádo a cítí se v tomto prostředí příjemně, může být vychovatel s výsledkem své práce právem spokojen.

Pro přátelskou a uvolněnou komunikaci je vhodné, aby vychovatel měl své oči na úrovni dětí. Je vhodné děti umístit do kruhu, vytvořit několik menších skupin nebo se s nimi posadit na koberec. Vychovatel by měl umožnit dětem takové uspořádání, které jim je příjemné. Aby byla podpořena dětská iniciativa a samostatnost, měla by být komunikace vychovatele a dětí v rovnováze. To znamená, že by měl převažovat dialog nad monologem. Diskuze s dítětem je důležitá. Při názorných metodách a praktických činnostech je více než vhodné nechat děti, aby se spontánně vyjadřovaly. Daly najevo své prožitky, vědomosti, ale také dokázaly prosadit své postoje. (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Pokud dítě během komunikace chválíme a oceňujeme, je potřeba dbát na pravdivost našich slov, neboť dítě pozná, zda slova chvály vychovatel myslí zcela upřímně. (Škrdlíková, 2015)

Během komunikace mezi dítětem a vychovatelem dochází nejen ke sdělování informací, ale utváří se i vzájemný vztah a sdílejí se emocionální prožitky. Každé takové sdělení tak zahrnuje mnohem více než jen jistou informaci. Komunikace mezi vychovatelem i dítětem není jen verbální, ale i neverbální. „Dobrý vychovatel by se měl naučit pozorně naslouchat a odhalit skryté významy v tom, co mu dítě říká.“ (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 118)

Kromě běžné komunikace se vychovatel ve školní družině může zaměřit také na mimoslovní projevy v chování dětí, což je cenný zdroj informací o dětech. Je důležité sledovat, jak se dítě vyjadřuje, ale i jak obsah sděluje ostatním, jak se přitom tváří. Zda se dívá zpříma, jaký zaujímá postoj, jestli gestikuluje. Je důležité vnímat i to, z jaké vzdálenosti s vychovatelem či s ostatními dětmi hovoří. Jestli se spíše vzdaluje, či má snahu se co nejvíce přiblížit. Zda dotyčné dítě reaguje na dotyk, a jakým způsobem. Je mu to nepříjemné, nebo naopak tělesný kontakt vyžaduje. Všechny tyto neverbální projevy jsou důležité pro rozvíjení pozitivních vztahů mezi dětmi a samotným vychovatelem. Abychom docílili skvělé komunikace a dobrých vztahů, je vhodné mít vždy připravené

hry, které se zaměřují právě na rozvíjení sociálních vztahů a osobnosti. (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Kromě výše zmiňovaných her je vhodné zařadit do aktivit i skupinové a kolektivní činnosti. Pokud se děti naučí spolupracovat, odráží se to i na jejich následném chování. (Bendl, 2015)

Posilování sebevědomí

Úkolem vychovatele je podle Bendla (2015) také posílit sebevědomí dětem, které jsou zakřiknuté, ostýchavé nebo mohou být sociálně znevýhodněné. Právě posilování sebevědomí dětí je důležité, aby se předešlo případné šikaně slabších dětí. U dětí, které jsou naopak příliš dominantní, je třeba dohlédnout, aby slabším neublížovaly a nezesměšňovaly je.

Pro práci s takovými dětmi doporučuje následující kroky:

- nechat každé dítě zažít úspěch, nastavit aktivity tak, aby každé z dětí mělo šanci uspět (pochválit ho za dobře splněný úkol, hezký obrázek, nápad);
- dodat opětovný pocit štěstí a úspěchu, a to na základě vybavování předešlých zážitků (např. namalováním obrázku, kdy se dítě cítilo nejvíce šťastně nebo úspěšně);
- zařadit do aktivit vhodné hry, které podpoří právě děti s nízkým sebevědomím či sebehodnocením. Každé dítě z kolektivu má za úkol říci o tom druhém jednu hezkou větu, např. je s ním legrace, hezky maluje. (Bendl, 2015)

Dle Škrdlíkové (2015) je žádoucí, abychom děti naučily, že je naprosto běžné dělat chyby, dospělého nevyjímaje. Ujistíme děti, že i tak se můžeme mít vzájemně rádi a respektovat se. Toto uvědomění může dítěti pomoci v sebehodnocení, v hodnocení druhých dětí a respektování jejich chyb. To může podstatně omezit posměch a šikanu v kolektivu.

Pro osobnostní růst dítěte je důležité jej při konkrétních pracovních činnostech či aktivitách ocenit. Poskytnutí pozitivní zpětné vazby je mnohem účinnější. Právě díky povzbudivým slovům se u dětí vytváří vnitřní motivace. Zvláště pak dětem s ADHD zpětná pozitivní vazba pomáhá v ujasnění toho, o co se mají snažit nebo jak dál v činnost pokračovat. Je důležité děti hodnotit tímto způsobem dlouhodobě a zároveň vnímat jejich reakce. Vychovatel by se proto měl naučit dětem říkat: „To nevadí, že se ti to nepovedlo,

všem se občas něco nepovede. Věřím ti. Zkusil jsi to, a to je moc důležité. Tomu se říká vytrvalost. Vidiš, jak ses už zlepšil apod.“ (Škrdlíková, 2015, s. 63)

Pokárání

Děti nelze jen chválit, povzbuzovat a oceňovat. Často nastane chvíle, kdy je třeba naopak dítě napomenout. Napomenutí má pozitivní smysl jen tehdy, pokud je okamžité, neemocionální, jasné a je spojeno se ztrátou výhod, ačkoliv pozitivní dopad na napomenutí dítěte je pouze chvilkový. (Škrdlíková, 2015)

2.1 Specifikace vychovatele ve školní družině

Pedagogičtí pracovníci vykonávají svou činnost v různém pracovním prostředí a podmínkách. Vše se odvíjí od jejich dosaženého vzdělání, společenského postavení, ale i od náplně vykonávané práce. Mají však jeden společný cíl, a to ten, aby poskytl náležitou výchovu a vzdělání ostatním lidem.

Slovo pedagog má mnoho významů. V nejširším slova smyslu je pedagog každý člověk, který vychovává a vzdělává, a to i bez potřebné kvalifikace. Mezi neprofesionály můžeme zahrnout rodiče. Mezi profesionální pedagogy řadíme vychovatele, učitele, instruktory a další. (Bendl, 2015)

„Pedagogický pracovník je v České republice legislativně podložená kategorie. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků školy. Pedagogickým pracovníkem podle citovaného zákona může být ten, kdo je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro příslušnou pedagogickou činnost, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka.“ (Bendl, 2015, s. 33)

Vychovatelé a pedagogové volného času působí zpravidla na základních školách, ale i na školách středních a v zařízeních pro volnočasové aktivity. Tyto profese dle výše citovaného zákona požadují po uchazeči odborné středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání. (Bendl, 2015)

Obě výše zmiňované profese mají svá specifika i společné znaky. U obou vidíme společný znak v tom, že převážná část jejich výchovného působení probíhá hlavně ve volném čase vychovávaných. S výchovou ve volném čase souvisí „záměrné

a cílevědomé utváření životního stylu.“ (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 71)

2.2 Osobnost vychovatele

„Vychovatel by měl nalézt v sobě přirozený vnitřní klid, který se na dítě přenáší a je pro něho oporou. Trpělivá výchova v rodině a mateřské škole dokáže správně uchopit silné a slabé stránky dítěte.“ (Koťátková, 2014, s. 84)

Základem úspěchu pedagogického působení ve školní družině je osoba vychovatele, jehož osobnost je utvářena vzděláním, osobnostním zráním a bezesporu dalším profesním rozvojem a sebevzděláváním.

Kouteková ve své knize vysvětluje pojem osobnost následovně: „Osobnost’ je individuální jednota fyzických a psychických daností člověka. Významnou stránkou osobnosti je její struktúra, ktorú tvoria schopnosti, temperament, záujmy a charakter. (Pardel, T. – Boroš, J., 1975, S. 519-520 In: Kouteková, 2006, s. 9) Okrem týchto štyroch najdôležitejších vlastností osobnosti sem ešte zahrňujú motivačné potreby, tendencie, postoje a rysy.“ (Kouteková, 2006, s. 9)

Nejdůležitějším předpokladem pro to, aby vychovatel úspěšně vykonával svoji profesi, je kladný vztah k dětem.

U vychovatele je důležitá vysoká míra empatie, umění s dětmi efektivně jednat, mít smysl pro humor, organizační schopnosti a v neposlední řadě umět vytvořit příjemné sociální klima, ve kterém se děti budou cítit příjemně. Vychovatel by měl mít všeobecný přehled a disponovat širokou škálou volnočasových aktivit, které jsou pro děti vhodné. Měl by mít nejen připravené vhodné aktivity a činnosti, ale měl by také umět děti motivovat a nadchnout. Díky tomu může u dětí podněcovat fantazii a rozvíjet jejich dovednosti a schopnosti. (Hájek, Pávková, 2011)

Pávková (2011) se domnívá, že kromě výše uvedených vlastností, je také důležité, aby vychovatel dokázal ovládat své vlastní emoce. V jeho charakterových vlastnostech by měl převládat převážně altruismus, smysl pro spravedlnost a pracovitost. Rovněž by měl mít jisté vědomosti, dovednosti a příslušné schopnosti.

Samozřejmě, že výčet kladných vlastností dobrého vychovatele není možný. Každý člověk, tedy i pedagog, má své silné a slabé stránky. Je ale velmi důležité, aby si dotyčný vychovatel své nedostatky uvědomoval, dokázal s nimi pracovat a snažil se je odstranit nebo alespoň zmírnit. Člověk, který chce vykonávat profesi vychovatele, by určitě měl být rád mezi lidmi, měl by být komunikativní. Kromě toho by měl umět naslouchat druhým lidem.

Pávková (2011) uvádí následující výčet vlastností a schopností dobrého vychovatele:

- umět řešit nečekané situace a přizpůsobovat se proměnlivým podmínkám;
- být aktivní, průbojný a schopný prosazovat své názory a požadavky;
- disponovat tvořivostí a fantazií;
- být hravý, dokázat se zapojit do hry a nadchnout pro ni i druhé;
- mít smysl pro humor;
- mít dobrý zdravotní stav, příjemný vzhled a být fyzicky zdatný;
- ovládat techniky účinného jednání. (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Komunikace

Mezi důležité nástroje komunikace, které vychovatel ke své práci s dětmi používá, je bezesporu jeho hlas. (Škrdlíková, 2015)

Hlas by měl mít vychovatel „posazený“ tak, aby dokázal zvládnout dětskou skupinu, aniž by křičel. Řeč vychovatele by měla být klidná, ne monotónní, a měl by disponovat bohatou spisovnou slovní zásobou. Rozhodně by měl používat taková slova a slovní spojení, která jsou dětem srozumitelná. Popřípadě by měl být schopen slovní spojení srozumitelně vysvětlit. Určitě by se měl vyvarovat příliš rychlé mluvě, stejně tak i pomalé. Rychlá řeč může způsobit, že děti špatně porozumí sdělenému obsahu. Pomalé tempo řeči může dětské vnímání zase otupit. V projevu vychovatele by neměly chybět vhodně zvolené pauzy, dynamika i intonace. Děti jsou pro vychovatele partneři, tudíž není nutné používat při rozhovoru s nimi zdobné názvy, např. ručičky, hlavička. Děti nezesměšňujeme a ani při rozhovoru s nimi neužíváme ironie. Oslovujeme je vždy křestními jmény.

Gesta a mimika

Gestikulace a obličejová mimika zvyšuje nejen účinnost, ale i srozumitelnost právě sdělovaného obsahu. Často stačí určité gesto či mimika tváře, aby dítě pochopilo, že dělá něco špatně nebo naopak, že si vede dobře. (Hájek, Pávková, 2011)

2.3 Spolupráce a komunikace s rodiči

Během povinné školní docházky by měla mezi zákonnými zástupci dětí a základní školou správně fungovat vzájemná komunikace. Vzhledem k tomu, že zvládat výchovu dítěte s ADHD není snadné, je právě v těchto případech spolupráce mezi zákonnými zástupci a pedagogy ještě důležitější. Zákonní zástupci by se měli aktivně zajímat, jak se dítě s ADHD ve škole nebo ve školní družině chová, jak jej pedagog vnímá. V čem by mohla rodinná výchova na pedagogickou práci navázat a naopak. Stejně tak pedagog během rozhovoru se zákonnými zástupci získává mnoho cenných poznatků, jak s dítětem dále pracovat podle jeho specifických potřeb. (Kořátková, 2014)

Podle Hučíkové a Hučíka (2011) je pedagog jeden z prvních, který si může všimnout typických příznaků pro stanovení diagnózy ADHD. Na základě toho může poskytnout podklady, které jsou nutné pro komplexní vyšetření dítěte. Může například dodat ukázky školních prací žáka, zaznamenává typické vzorce chování a jejich četnost. Při stanovení diagnózy ADHD je zásadní spolupráce psychologa, třídního učitele, speciálního pedagoga, školního metodika prevence, výchovného poradce a samozřejmě i zákonných zástupců. Společně se pak může vytvořit jednotný a srozumitelný systém motivování a hodnocení pro školní a domácí práci. Důležitá je zpětná vazba, kdy se všichni zúčastnění aktivně zajímají, jak se dítěti vede a jak se společně vytvořený program výchovy a vzdělávání daří realizovat. Pedagog i zákonní zástupci by měli dbát na předem známý rozvrh, jednoznačná pravidla a jasné cíle.

Hučíková a Hučík (2011) formulovali desatero obecných doporučení pro spolupráci pedagoga a zákonného zástupce dítěte s ADHD:

- spolupracovat;
- zvažovat možné obtíže, s nimiž se dítě může potýkat;
- opakovat pokyny a příkazy;
- nešetřit chválou;

- poskytnout dítěti motivaci prostřednictvím odměny;
- používat stejné a odpovídající postupy;
- ujasnit si pravidla;
- rozdělit aktivity na menší části, které jsou pro dítě zvladatelné, a soustředit se na možné úspěchy;
- stanovit možnost únikové cesty;
- udržet přiměřenou hladinu stimulace a mít k dispozici alternativní řešení a více možností.

2.4 Vymezení pojmu mladší školní věk a jeho specifika

V této podkapitole blíže specifikuji termín mladší školní věk. Nástup do školy je pro dítě důležitý sociální mezník. Znamená pro dítě celkovou změnu životního stylu a také změnu denního režimu. Kromě domova poznává i jiná prostředí, která mají svá vlastní pravidla. Nástupem do školy získává dítě nový status, je z něho školák. Toto velmi důležité období je spojeno s rituálem zápisu do školy a následně se slavnostním uvedením do první třídy. Díky tomu si děti uvědomí tuto změnu a začátek nové životní fáze. Škola jako instituce se na tomto procesu podílí a ovlivňuje další dětský osobnostní rozvoj, způsob prožití podstatné části dětství. Ovlivňuje i dětské sebehodnocení, a to velmi zásadním způsobem. Nástup do školy není stanoven náhodně, naopak ve věku 6-7 let dochází u dětí k významným vývojovým změnám. Většina těchto změn je právě pro úspěšné zvládnutí školních požadavků nezbytná. Jedním z nejdůležitějších požadavků je školní zralost, tedy připravenost na školní docházku. (Vágnerová, 2005)

Během období mezi šestým a jedenáctým rokem prochází děti důležitou etapou svého morálního vývoje. V této fázi začínají postupně chápat a přijímat morální hodnoty a principy. Začíná se u nich rozvíjet empatie a vytváří se pocity viny. Učí se pomáhat ostatním a vnímat jejich zájmy a potřeby. (Rogge, 2007)

Období mladšího školního věku se vymezuje přibližně od 6-7 do 11-12 let. Jedná se o období, kdy dítě navštěvuje I. stupeň základní školy. Na konci tohoto období dochází u dítěte k prvním známám pohlavního dospívání, které je doprovázeno počínající pubertou. Během celého mladšího školního věku se dětem zdokonaluje hrubá i jemná motorika a smyslové vnímání. Především u zrakového a sluchového vnímání si můžeme

všimnout, že dítě začíná být pozornější, vytrvalejší a vše daleko podrobněji zkoumá. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vágnerová (2005) období školního věku rozděluje na tři dílčí fáze. Hovoří o raném, středním a starším školním věku. Pro tuto práci je ale především významný raný a střední školní věk.

Raný školní věk trvá od nástupu do školy, a to od 6-7 let, až do 8-9 let. Typická je změna sociálního postavení dítěte i různé vývojové proměny, které se promítají především ve vztahu ke škole.

Střední školní věk nastává v období od 8-9 let do 11-12 let věku, to znamená do doby, kdy dítě čeká další důležitý životní mezník. Přechází na II. stupeň základní školy a začíná dospívat. V této další životní etapě dochází k různým tělesným i duševním změnám, které lze pokládat za přípravu na dobu dospívání.

Školní zralost a školní připravenost

Před nástupem dítěte k povinné školní docházce se posuzuje školní zralost a školní připravenost. Zjišťuje se, zda je dítě připraveno na pravidelnou školní docházku v takové míře, aby dokázalo splňovat všechny nároky, které školní docházka obnáší. „Školní zralost chápeme jako způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů.“ (Koťátková, 2014, s. 139)

Určení školní zralosti se opírá o hodnocení tělesné, kognitivní, emoční, motivační a sociální zralosti. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Rozvoj těchto schopností a dovedností závisí zejména na rodině, v malé míře jej může ovlivnit také působení mateřské školy (Vágnerová, 2005)

Vágnerová (2005) se stejně jako Langmeier a Krejčířová (2006) ve své knize zmiňuje, že na počátku školního věku se u dětí mění způsob poznávání a rozvíjí se především zrakové a sluchové vnímání. V tomto období se mění i uvažování a způsob chápání. Dítě v mladším školním věku již dokáže více ovládat svoji pozornost a má schopnost si i více zapamatovat. V rámci dozrávání centrální nervové soustavy se zvyšuje emoční stabilita. To znamená, že školák dokáže lépe ovládat své pocity. Rozvíjí se u něho tzv. sebekontrola.

Dále Vágnerová (2005) identifikuje tři klíčové oblasti, které významně formují dítě v tomto věku. Mezi tyto tři nejdůležitější okruhy zahrnuje rodinu, školu a vrstevnické skupiny.

Rodina má své nezastupitelné místo, neboť dítěti poskytuje sociální i emoční jistoty. V mladším a středním školním věku je právě rodina velmi důležitou součástí identity dítěte. Nástupem do školy získává dítě mnoho rolí, např. roli školáka, žáka a spolužáka. Škola pomáhá nejen v rozvoji sociálních schopností a správného chování, ale i v postupném začlenění do společnosti. „Škola rozvíjí i sociální kompetence, přestože současná společnost má tendenci význam socializace podceňovat a hodnotu výkonu přeceňovat.“ (Matějček In: Vágnerová, 2005, s. 284) Vrstevnická skupina napomáhá utvářet i ostatní vlastnosti a dovednosti, které jsou pro život v lidském společenství nezbytné a užitečné. Dítě se zde naučí dovednostem jako je např. spolupráce, solidarita, ale i sebeovládání, komunikace a zvládání různých sociálních rolí. (Vágnerová, 2005)

Školní připravenost je posuzována z hlediska pedagoga, který zjišťuje, zda je dané dítě připravené k povinné školní docházce. Kořátková (2014) školní připravenost definovala jako: „Způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání.“ (Kořátková, 2014, s. 139)

Tělesný vývoj

Pro období mladšího školního věku je typický růst dítěte do výšky a prodlužování dolních končetin. Vývoj kosterní soustavy je stále nedokončený, dochází k formování páteře i ke změnám tvaru lebky. V této fázi je v kostech stále přítomno mnoho chrupavčité tkáně, a proto je důležité dbát na to, aby nedošlo k nesprávnému zatížení, což by mohlo vést k vadnému držení těla. Jedním z hlavních znaků tohoto období je vývoj trvalého chrupu. Svalstvo a vnitřní orgány nejen zvyšují svou výkonost, ale také objem. Dítě v tomto věku stále snadno pociťuje únavu, zejména po náročné duševní práci, kdy je nuceno se koncentrovat na určitou činnost. Nicméně co se týče fyzické aktivity, mladší školáci mají vysokou potřebu pohybu. S rozvojem smyslových orgánů, svalů a růstem kostry se také zlepšuje jejich pohybová koordinace. Děti v tomto věku jsou obvykle rychlejší, pružnější a mají lepší pohybovou kontrolu. (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Kognitivní vývoj

U dětí v mladším školním věku dochází k prohloubení vnímání a myšlení. Dovedou již zpracovat rozmanitá témata. Při komunikaci volí adekvátní odpovědi. Mají dostatečnou aktivní slovní zásobu, kdy již umí správně používat gramatická pravidla jazyka. Porucha výslovnosti by měla být již odstraněna. (Koťátková, 2014)

U dětí dochází k výraznému zlepšení pozornosti, i když na začátku školní docházky se snadno nechají rozptýlovat okolními podněty. Kromě spontánní pozornosti, která není pro děti náročná a postupně se rozvíjí, se také vyvíjí i záměrná pozornost, která však trvá kratší dobu. K vyvolání spontánní pozornosti je vhodné, aby pedagog využil odpovídající motivaci a probudil zájem dítěte o danou činnost. Stejně tak je pro pedagoga důležité udržovat u dítěte i záměrnou pozornost. Toho pedagog docílí častým střídáním aktivit a forem činností. Dítě je díky častému střídání aktivit méně unavené.

Představy u dětí mladšího školního věku jsou obvykle více názorné a konkrétní především tam, kde má dítě dostatek zkušeností na základě vnímání. Pro rozvoj myšlení je dostatek představ podmínkou, neboť poznání v tomto věku je konkrétní a funguje spolu s představami. Co se týče fantazie, ta nemá již tak výsadní postavení, jako tomu bylo u předškoláka. Většinou tak fantazie nahrazovala nedostatek zkušeností. I když v mladším školním věku fantazie není o mnoho chudší, je však už více kontrolována myšlením. Dítě v tomto věku již dokáže rozlišit fantazijní představy od reality. Díky fantazii si dokáže představit to, o čem pedagog vypráví.

V tomto věku mají děti velmi konkrétní a názornou paměť. Snadno si dokáží zapamatovat smysluplné celky, jako jsou písničky, básničky, říkadla a pohádky. Mají sklon k mechanickému zapamatování, avšak s rozvojem myšlení a jazykových dovedností se u nich začíná prosazovat i logická paměť. V souvislosti s výukou čtení a psaní se u dětí začíná rozvíjet paměť zraková.

Myšlení je v tomto věku konkrétní a zaměřuje se především na řešení každodenních problémů a běžných činností. Postupem času se dokáže zaměřit na minulost i na budoucnost. Dítě mladšího školního věku může mít potíže při chápání abstraktních pojmů, není schopno je v plném rozsahu pochopit.

„Rozvoj řeči probíhá v souvislosti s rozvojem ostatních psychických procesů.“ (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 90) Dochází k rozšíření aktivní i pasivní slovní zásoby. Děti jsou již schopny se souvisle vyjadřovat, dokáží hovořit celou větou. Osvojují si spisovný jazyk a gramatickou správnost ústního i písemného vyjadřování. Úroveň vyjadřování dítěte významně ovlivňuje nejen prostředí, ve kterém se dané dítě nachází, ale i pedagog a masmédiá. (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

V mladším školním věku má dítě již rozvinutou hrubou i jemnou motoriku a jeho pohyby jsou dobře koordinované, zejména při sportovních aktivitách jako je házení míčem, chůze po nerovném terénu nebo jízda na kole. Také projevuje vylepšenou senzomotorickou koordinaci. Je schopno navlékat korálky, skládat nebo stříhat. Dále využívá grafomotorické dovednosti a ovládá správný úchop tužky. (Koťátková, 2014)

Emoční vývoj

Začátek školní docházky přináší dítěti větší integraci do společnosti. Již na něho nepůsobí jen nejbližší rodina, ale i učitelé a spolužáci. Skupiny dětí, zejména ty ve třídě, ale i mimo ni, hrají klíčovou roli v rozvoji sociálních dovedností. Tento rozvoj spočívá v tom, že děti se od sebe navzájem učí zásadním sociálním reakcím, jako je vzájemná spolupráce, pomoc slabšímu, ale i soutěživost a řevnivost. Zároveň se mezi sebou učí lépe porozumět různým přáním a potřebám ostatních. V této souvislosti dochází u dítěte mladšího školního věku k sebeovládání, a to na základě emoční reaktivity a volního ovládání emočních reakcí.

Emoční reaktivita je částečně podmíněna biologicky, zejména temperamentem. Celkové dozrávání organismu má zásadní vliv. Dětské emoce postupně nevyžadují takové úsilí pro jejich ovládání. Dítě v mladším školním věku již emoční impuls dokáže dle potřeby ovládat, a tím jednat již s určitým záměrem. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Sociální vývoj

Pro mladší školní věk je typické navazování mnoha sociálních vztahů. Vychovatel je pro ně na začátku významnou autoritou, od níž snadno přijímají morální hodnoty. Tímto způsobem se učí rozlišovat mezi tím, co je správné a co špatné, aniž by se to zakládalo na jejich vlastním přesvědčení. Lépe se přizpůsobují požadavkům, které jsou na ně kladeny, a snaží se neodlišovat od ostatních. Po osmém roce věku dítěte se vztah

k vychovateli začíná měnit, a tím přibývat na kritičnosti k němu. (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Dítě v mladším školním věku, většinou mezi šestým až osmým rokem, považuje za svého kamaráda takové dítě, které s ním sdílí aktuální činnosti. Nejlepší kamarád je ten, který si s ním hraje a má stejné nebo podobné zájmy. Může jím být i spolužák, který s ním sedí v jedné lavici. „V raném školním věku uvažují děti o přátelství na úrovni konkrétních logických operací.“ (Youniss, 1980, Rubin a kol., 1998 In: Vágnerová, 2005, s. 294)

Dítě v mladším školním věku je schopno jednat a vystupovat ve skupině samostatně, přijímá třídní pravidla, dokáže se odloučit od člena rodiny, aniž by to negativně ovlivnilo jeho výkon. (Kofátková, 2014)

I přesto je v tomto věku nepostradatelný vliv harmonické rodiny. Napomáhá utvářet citové vazby nejen v oblasti výchovy k partnerství, k manželství, ale i k rodičovství. (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Rodiče jsou pro dítě základním zdrojem jistoty a bezpečí. Proto je pro vývoj dítěte nejdůležitější kompletní a funkční rodina. Pokud se rodina rozpadne, dítě zpravidla ztrácí možnost získat potřebné zkušenosti do další životní fáze. (Vágnerová, 2005)

Děti snadno navazují vztahy s ostatními dětmi, často vznikají první kamarádství. Postupně se formují skupinky podle pohlaví, kdy chlapci a dívky začínají preferovat odlišné aktivity. Dívky si rády hrají s panenkou, malují nebo se věnují tvořivým aktivitám. Zatímco chlapci preferují sportování a soutěžení mezi sebou. Spory mezi dívčími a chlapeckými skupinami nejsou neobvyklé. Hry mají však v tomto věku velký význam, zejména ty pohybové. Děti po dlouhém sezení ve škole a duševní práci potřebují pohyb jako ventil nahromaděné energie. (Pávková In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Vrstevnické skupiny dětí jsou často charakterizovány nestálými vztahy a nedostatkem soudržnosti. (Kraus, Poláčková, 2001)

Zavrhané, tedy nepopulární dítě je takové, které nemá vlastnosti imponující ostatním dětem. Takové dítě může být neprůbojné, bojácné a nedokáže se ve skupině prosadit. Někdy se naopak prosazuje nepřiměřeným způsobem, nerespektuje pravidla skupiny, neumí spolupracovat. Takové dítě je ostatními odmítáno. Děti v tomto věku nehledají příčiny ani motiv, proč se tak dotyčné dítě chová. Berou to tak, že si za své chování

a nedostatky může samo, a proto jej odmítají mezi sebe přijmout. Pro zavrhané dítě je těžké přijmout fakt, že jej ostatní neakceptují. Pokud se mu nepodaří ve skupině prosadit a najít si svou pozici, může se snažit získat kamarádství jakýmkoliv chováním, často nevhodným. Začne z něho být třídní šašek, ostatní děti uplácí, vnucuje se, anebo naopak je agresivní, zlomyslné, mstí se ostatním dětem, že jej mezi sebou nechtějí. Takové chování však nikam nevede, neboť děti se nedají ke kamarádství přinutit. Takže se s takovým dítětem perou, anebo se ho bojí. (Vágnerová, 2005)

V mladším školním věku začínají děti formovat své zájmy. Jejich rozvoj je ovlivněn jak vrozenými schopnostmi dítěte, tak prostředím, ve kterém žije. Záliby v tomto věku obvykle mají dočasný charakter, protože dítě teprve zkoumá různé aktivity a objevuje své schopnosti. Většinou rozvíjí zájmy v oblastech, v nichž je úspěšné. Zájmová činnost u dětí podporuje a rozvíjí samostatnost, tvořivost a má socializační účinky. Pokud čas dítěte není naplňován vhodnými aktivitami, může mít dítě sklon k patologickému chování. (Hájek In: Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Z tohoto důvodu je tedy nutné dětem nabízet rozmanité aktivity, abychom jim umožnili zorientovat se v tom, která zájmová činnost je nejvíce oslovuje. S postupujícím věkem si tak děti začínají uvědomovat, co je opravdu baví a čemu by se chtěly do budoucna více věnovat. Zájmová činnost u dětí plní funkci nejen výchovnou, ale i vzdělávací. Napomáhá rozvíjet osobnost dítěte, působí na něho motivačně a podporuje ho v jeho seberealizaci. (Pávková, Pavlíková, Hájek In: Pávková, 1999)

„Školní věk je fází píle a snaživosti, dítě se vymezuje tím, co dokáže. Rozvíjí se genderové sebepojetí, děti dávají jednoznačnou přednost vrstevníkům stejného pohlaví.“
(Vágnerová, 2005, s. 319)

3 Syndrom ADHD a jeho projevy u dětí mladšího školního věku

Třetí kapitola se podrobně věnuje syndromu ADHD v souvislosti s jeho projevy u dětí mladšího školního věku, jeho možným příčinám a procesu diagnostiky. Závěrečná část této kapitoly je věnována metodám práce vychovatele ve školní družině s dětmi s ADHD. Tato část se zaměřuje na konkrétní doporučení, jak efektivněji pracovat s těmito dětmi.

„ADHD je anglickou zkratkou pro pojem attention deficit hyperaktivity disorder neboli porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou. Označuje onemocnění způsobující obtíže se soustředěním, nepřiměřeně zvýšenou aktivitou a impulzivitou dítěte.“ (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 13) „ADHD patří mezi onemocnění, která se vyvíjejí zároveň s růstem dítěte.“ (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 43) „Jedná se o děti často s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, které trpí poruchami chování a velmi často i učení, jež jsou spojeny s odchylkami funkce centrální nervové soustavy.“ (Jucovičová, Žáčková, 2017, s. 7)

Syndrom ADHD je zařazen do skupiny specifických poruch chování. Historicky byl označován různými termíny, včetně „malá mozková dysfunkce“ (MMD) a „lehká dětská encefalopatie“ (LDE), které se používaly od padesátých let minulého století. Postupem času v lékařské terminologii začaly převládat pojmy „hyperkinetický syndrom“ a „hypokinétický syndrom.“

Syndrom ADHD je podle Mezinárodní klasifikace nemocí (dále MKN-10) zařazen mezi hyperkinetické poruchy pod kódem F90. Termín hyperkinetická porucha se používá častěji ve zdravotnictví než ve školní a poradenské praxi, kde se většinou setkáváme s termínem ADHD. „Jedná se o neurovývojovou poruchu, která vzniká na základě odchylek ve funkci centrálního nervového systému.“ (Kendíková, 2019, s. 9). Tato porucha je charakterizována symptomy jako hyperaktivita, impulsivita a nepozornost.

V minulosti byl ještě používán termín „lehká mozková dysfunkce“ (LMD), avšak tento výraz se dnes objevuje již vzácně. I přesto někteří specialisté a autoři, kteří se touto problematikou zabývají, stále termín LMD používají. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

V průběhu času došlo ke změně odborné terminologie a v současné době jsou nejvíce používaná označení „syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou“ (ADHD – attention deficit hyperactivity disorder) a „syndrom poruchy pozornosti bez

hyperaktivity“ (ADD – attention deficit disorder). Tyto termíny lépe reflektují charakteristické rysy poruchy a jsou více akceptovány ve vědeckém prostředí. (Elliot, Place, 2002)

3.1 Projevy syndromu ADHD

Syndrom ADHD se během vývoje jedince vyvíjí a mění. Můžeme tedy říci, že v určitých vývojových stádiích vystupují některé symptomy více do popředí, zatímco v jiných se jejich projevy zmírňují. Na proměny symptomů syndromu ADHD má zejména vliv dozrávání centrální nervové soustavy, které bývá u těchto dětí nerovnoměrné. V neposlední řadě má na proměny symptomů syndromu ADHD také vliv sociální prostředí, ve kterém hyperaktivní jedinec žije. Co se považuje za velmi důležité a zásadní, je přístup rodiny k hyperaktivnímu dítěti. Velmi záleží na tom, zda je rodina schopna zvolit pro dané dítě optimální výchovný styl a stejně tak režimová opatření, která jsou právě pro tyto děti nezbytná. Jak je známo, výchovnými a režimovými opatřeními lze projevy hyperaktivity do určité míry ovlivnit, a to jak pozitivně, tak i negativně. Nicméně je třeba brát v úvahu věk dítěte a rozsah syndromu u konkrétního dítěte. Dalším velmi důležitým faktorem, který má významný vliv na vývoj hyperaktivního jedince, je jeho vstup do školního prostředí – nejprve do mateřské školy a poté do základní školy. V neposlední řadě nesmíme opomenout, že na vývoj hyperaktivního jedince má vliv i širší sociální prostředí, do kterého patří přátelské a kamarádské vztahy, zájmové a vrstevnické skupiny. Je zásadní, zda se jedinec v těchto kolektivech cítí začleněný, nebo naopak vyčleňovaný. Na základě těchto významných faktorů se odvíjí, jakým směrem a jak se bude vývoj dítěte ubírat. (Žáčková, Jucovičová, 2017)

Projevy syndromu ADHD u dětí mladšího školního věku jsou podobné jako u předškoláků. Tyto děti nedokážou sedět v klidu, aniž by například nespady ze židle. Neustále kopají nohama, s něčím si pohrávají, zaměstnávají své ruce tím, že neustále něco lepí, stříhají, vstávají od stolu. Nevydrží dlouhou dobu sledovat televizi, neudrží pozornost u domácích úkolů. Mají tendenci hodně a někdy překotně hovořit či vydávat různé hlasité zvuky. (Škrdlíková, 2015)

Symptomy syndromu ADHD

Příznaky této poruchy se často začínají projevovat nebo může dojít k jejich zhoršení v situacích, kdy je od dětí s hyperaktivitou vyžadována naprostá soustředěnost či duševní úsilí. Symptomy se také mohou začít projevovat při rutinních činnostech, které dítě považuje za nudné a nezajímavé. Často se symptomy objevují, když se dítě nachází ve skupině a je vystaveno velkému množství podnětů z okolního prostředí. (Škrdlíková, 2015)

Mezi základní znaky poruchy pozornosti řadíme:

- krátkou dobu udržení pozornosti;
- impulzivní jednání (dítě jedná bez přemýšlení, okamžitě realizuje své nápady a má problém s ovládním svých impulzů);
- hyperaktivní chování. (Laver-Bradbury, Thompson, Weeks a kol., 2016)

Porucha pozornosti

Jak již bylo zmíněno, hlavním rysem poruchy pozornosti je trvalá nepozornost. U dětí s ADHD může nepozornost vznikat a projevovat se nejen ve škole, doma nebo při zájmových aktivitách, ale také v různých sociálních situacích. Děti s touto poruchou mohou vykazovat například následující chování:

- mají potíže s udržením dlouhodobé pozornosti při plnění zadaných úkolů nebo při hře;
- nedokážou pracovat na zadaném úkolu až do jeho úplného splnění;
- velmi často vzbuzují dojem, že jsou „duchem nepřítomny“, od toho se dále odvíjí, že působí, jako by danou osobu neposlouchaly;
- nevydrží dlouhou dobu u jedné činnosti, často své činnosti střídají, aniž by předchozí činnost zdárně dokončily;
- mají problém s dodržováním řádu a nastavených pravidel;
- zapomínají, nesnáší čekání, mluví a vrtí se, když mají sedět tiše;
- nechají se snadno rozptýlit vedlejšími podněty z okolí;
- lehce se dají vyprovokovat.

Impulzivita

Dalším významným znakem je impulzivita, která se projevuje jako netrpělivost, což u dětí může vést k zbrklosti. Tento symptom často vede k různým nehodám a úrazům. Děti s ADHD se většinou jeví jako nemotorové, padají, zakopávají, narážejí do předmětů, ale i do lidí. Bez rozvahy se zapojují do riskantních aktivit a situací, aniž by si uvědomily jejich důsledky a možná rizika. Mezi projevy impulzivity patří:

- neschopnost dítěte počkat, až na něj přijde řada;
- překřikování ostatních a skákání jim do řeči;
- sahání na předměty, na které se sahat nemá (ostré předměty, horké nebo špičaté);
- neposlouchání pokynů;
- brání věci z rukou ostatním, absence zábran ve slovním projevu či v jakémkoliv jiném projevu;
- ve skupině se dítě obecně projevuje neklidně, bez ohledu na to, zda to dělá vědomě či nevědomě. (Škrdlíková, 2015)

Hyperaktivita

V případě syndromu ADHD se jedná o neklid, který je trvalý a nezávislý na okolních podmínkách. Tento faktor přetrvává víceméně po celou dobu. Typické příznaky hyperaktivity s poruchou pozornosti popisují Prekopová a Schweitzerová (1994) následovně:

- netlumené nutkání k pohybu, dítě často bez rozmyslu a bez špatného úmyslu provádí mnoho nekontrolovaných a neplánovaných pohybů, nedokáže v klidu posedět;
- nechá se snadno rozptýlit okolním prostředím, stejně tak se nechá lehce vyprovokovat a snadno se rozčílí;
- namísto chůze neustále běhá, poskakuje, je poháněno jakoby neklidem;
- křik místo klidné mluvené řeči, v myšlení je těkavé, nestálé chování;
- nemá strach z nebezpečí, chybí pud sebezáchovy;
- není schopno dodržovat pravidla, neumí ostatním naslouchat nebo se přizpůsobit skupině;

- projevuje se u něho emocionální labilita a nízká frustrační tolerance. (Prekopová, Schweitzerová In: Škrdlíková, 2015, s. 27)

Výše uvedené typické příznaky ADHD však nejsou podmínkou a u každého dítěte se také nemusí projevovat všechny tři příznaky současně. Některé děti mohou být pouze neklidné a nesoustředěné, aniž by trpěly poruchou vnímání. Intenzita projevů se může velmi lišit a některé příznaky mohou být výraznější než ostatní. Pro děti mladšího školního věku jsou typické i emoční poruchy, poruchy koncentrace pozornosti a paměti, poruchy řeči, vnímání a myšlení. Mohou se u nich také projevit obtíže s usínáním a přípravou na spánek. Často se budí během noci nebo vstávají časně ráno. Chybí jim společenské zábrany, jsou málo opatrné a obvykle více důvěřivé. Často mohou reagovat pláčem ve společnosti ostatních dětí, protože mají o sobě špatné mínění a trpí pocitem, že je nemá nikdo rád. Tento pocit pramení z nedostatečných sociálních dovedností, kdy mají málo kamarádů nebo dokonce žádné. (Žáčková, Jucovičová, 2008)

U dětí mladšího školního věku s poruchou ADHD může být pozorována nedostatečná koordinace hrubých motorických dovedností, což se projevuje při hraní společenských her či při běhu, stejně jako nedostatečná jemná motorika často patrná při psaní, kreslení nebo manipulaci s přiborem. (Laver-Bradbury, Thompson, Weeks a kol., 2016)

3.2 Vznik a příčiny syndromu ADHD

Podle Jucovičové a Žáčkové (2017) syndrom ADHD pravděpodobně vzniká v důsledku drobného nebo minimálního poškození centrální nervové soustavy v raných vývojových obdobích. Toto poškození se může objevit před narozením, při porodu nebo krátce po něm, přičemž centrální nervová soustava (zejména u chlapců) je v těchto fázích vývoje zvláště zranitelná. Syndrom ADHD se také může projevit vlivem genetických odchylek a biochemických změn. Toto drobné poškození centrální nervové soustavy přispívá k určitým odlišnostem v chování a jednání dítěte. Většinou se jedná o vrozené projevy, které dítě nemůže ovlivnit. Přestože jsou vrozené, lze je vhodnými výchovnými postupy usměrňovat. Částečně nám může pomoci i vývoj dítěte, při kterém postupně dozrává centrální nervová soustava. Tím mohou některé nevhodné projevy v chování dítěte ztratit na intenzitě či úplně vymizet. Dále se domnívají, že kromě genetiky hraje svou roli vliv prostředí, ve kterém hyperaktivní dítě žije. Mezi další rizikové faktory patří užívání alkoholu, kouření nebo užívání omamných látek během těhotenství a rovněž nežádoucí

zásahy či komplikace během porodu. Nedostatečné okysličení plodu nebo novorozence způsobené různými onemocněními může mít negativní dopad na vývoj dítěte a přispět k vzniku syndromu ADHD.

Syndrom ADHD je uváděn častěji u předčasně narozených dětí, dětí nezralých a s nízkou porodní hmotností. (Goetz, Uhlíková, 2009)

3.3 Diagnostika syndromu ADHD

Diagnostika ADHD není jednoduchým procesem, a proto by měla být svěřena pouze odborníkům, jako jsou psychologové, psychiatři, neurologové a speciální pedagogové. Při samotné diagnostice je nezbytné zohlednit mnoho faktorů, které mohly ovlivnit vývoj jedince s ADHD. (Žáčková, Jucovičová, 2017)

Stanovení diagnózy ADHD není možné bez znalosti sociálního kontextu. Pro stanovení diagnózy je nezbytné, aby chování dítěte bylo narušeno výraznou měrou a aby bylo přítomno alespoň sedm charakteristických příznaků syndromu ADHD. Kromě typických symptomů je pro správné diagnostikování důležité, aby bylo posuzovanému dítěti minimálně 7 let. Příznaky musí být zřetelně patrné a vývoj daného dítěte musí být trvale opožděn alespoň o šest měsíců ve více oblastech, jako je škola, volný čas, domácí aktivity atd. Zároveň je nezbytné pečlivě sledovat prostředí, ve kterém dítě žije. (ADHD u dětí: příčiny a diagnóza, 2024)

Na rozdíl od dříve uvedených zjištění uvádí Žáčková a Jucovičová (2017) ve své knize, že podle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-IV) se zvyšuje věková hranice pro diagnózu ADHD ze 7 na 12 let s podmínkou, že příznaky musí být přítomny před 12. rokem života. Zároveň se snižuje počet minimálně požadovaných symptomů na 10, přičemž musí být alespoň 5 z oblasti pozornosti a 5 z oblasti hyperaktivity a impulzivity. Dříve bylo zapotřebí 12 chronických příznaků z 20 celkových.

Emmerlingová (2020) nesouhlasí s posunutím věkové hranice pro stanovení diagnózy ADHD, protože se domnívá, že kritéria, jako jsou výkyvy nálad a výpadky soustředění, splní i mnoho běžných adolescentů. Zároveň zmiňuje, že v současné době puberta u dětí nastupuje mnohem dříve, což by mohlo být jedním z důvodů zvyšujícího se počtu diagnóz ADHD. Domnívá se, že pokud bylo dítě do deseti let bez problému a najednou vykazuje

symptomy podobné syndromu ADHD, může to být důsledek prožitého traumatu, prvního projevu onemocnění nebo vlivu puberty. Podle jejího názoru se symptomy hyperaktivního a nesoustředěného chování projevují již v kojeneckém, batolecím a nejpozději předškolním věku. Taktéž zdůrazňuje, že problémy se mohou objevit nejen doma a ve škole, ale také při mimoškolních aktivitách, jako jsou školní družiny a kolektivní sporty.

A proto ne každé neklidné a nesoustředěné dítě musí trpět syndromem ADHD. Tyto projevy mohou být reakcí na zátěžové životní situace, jako je dlouhodobá neklidná atmosféra v rodině nebo ve školním prostředí, nebo mohou být spojeny s duševní poruchou či onemocněním. Nejčastěji je uváděna bipolární porucha, epilepsie, poruchy štítné žlázy, ale i deprese, úzkostnost anebo závislost na návykových látkách. (Čermáková, Papežová, Uhlíková In: Žáčková, Jucovičová, 2017)

Po stanovení diagnózy je zapotřebí, aby se s dítětem začalo pracovat na možném zlepšení. Od rodičů je vyžadována velká dávka trpělivosti a pochopení. Je žádoucí, aby přehodnotili své výchovné postupy a začali přemýšlet o svém dítěti jinak, neboť povaha a ADHD jsou součástí jeho přirozenosti. Když tedy přijmou své dítě takové, jaké je, a změní svůj přístup k němu, prospěje to nejen rodině, ale zejména samotnému dítěti. Syndrom ADHD má i své kladné stránky, které stojí za zmínku. Často se zdůrazňují především nevýhody, ale je důležité si uvědomit, že děti (a nejen děti) s ADHD mají také své přednosti. Každý jedinec si zaslouží slyšet o svých silných stránkách. I když to může být náročné pro rodiče, učitele či vychovatele, děti s ADHD disponují velkou dávkou energie ke hrám a zábavě. Jsou tvořivé a rychle chápou nové věci, mají rychlé reflexy a dokáží rychle jednat, což může být velkou výhodou v určitých životních situacích, kdy je potřeba se rychle rozhodnout. (Laver-Bradbury, Thompson, Weeks a kol., 2016)

3.4 Metody práce s dětmi s ADHD

V této poslední podkapitole se zaměřím na metody práce s dětmi s ADHD. Mezi základní doporučení podle HutYROVÉ (2019) pro práci s dětmi s ADHD patří především pozitivní a nesmírně trpělivý přístup vychovatele. Mezi základní intervenční postupy řadí pozitivní posilování spolu s mírnými tresty, častou zpětnou vazbu a jasné a srozumitelné instrukce a pokyny.

Rodiče i vychovatelé mají při výchově dítěte s ADHD společný cíl: snažit se dítěti skutečně porozumět a nalézt způsob, jak k němu přistupovat, aby ho motivovali ke spolupráci a jeho chování bylo ve společnosti přijatelné. Každé dítě je jedinečné. Je nutné rozlišit, za co dítě ve svých projevech může, a tudíž si zaslouží potrestání, a za co naopak nemůže, a tak si za své chování trest nezaslouží. Neoprávněný trest vede u dítěte s ADHD pouze ke sníženému sebevědomí, k pocitům méněcennosti anebo k ještě větší zatvrzelosti. „Výchova dítěte s ADHD je proces náročný, dlouhodobý, vyžaduje více času, více péče, více trpělivosti a optimizmu, ale úsilí jí věnované se rozhodně vyplatí.“ (Jucovičová, Žáčková, 2017, s. 24)

Metoda pro práci s dětmi při poruše aktivity a motoriky

Děti s ADHD bývají většinou zvýšeně aktivní a neklidné. Ve třídě neustále pobíhají, vyskakují z lavice, na židli se vrtí nebo kopou nohama. Za jejich pravý opak se považují hypoaktivní děti, které jsou naopak velmi pomalé, nemotorné, utlumené až apatické. Nedokážou rychle reagovat na pokyny vychovatele a často nestihnou včas vypracovat zadané úkoly, a tak většinou bývají ve všem poslední. Děti s ADHD mají často obtíže s jemnou i hrubou motorikou, což může vést k jejich neohrabanému a nešikovnému chování. Jejich pohyby jsou málo koordinované, zejména co se týče souhry pohybů horních a dolních končetin. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Děti trpící motorickým neklidem nesmí být násilně nuceny ke klidu. Pokud jsou takto nuceny, často se zaměřují pouze na to, aby zůstaly klidné, a ztrácí schopnost soustředit se na zadané úkoly a požadované činnosti.

Měli bychom se vyvarovat kárání a trestání dítěte za jeho projevy hyperaktivity. Naopak bychom mu měli umožnit dostatek pohybového uvolnění, a to bez přílišného organizování. Vhodné jsou hry nebo takové sportovní činnosti, v nichž se dítě cítí nadané a baví ho. Není správné zařazovat hry příliš zaměřené na soutěž, protože v nich by mohlo dítě s ADHD selhat, a tím prohloubit své pocity méněcennosti. Činnosti sestavujeme tak, aby i dítě s ADHD mělo možnost zažít pocit úspěchu a ocenění. Je vhodné před dětmi často opakovat větu: „Víte, že jednou se daří jednomu, příště druhému. Když se někomu zrovna nedaří, není nemožný, třeba se mu bude dařit příště.“ (CRSP – programy (nejen) pro rodiny s dětmi s ADHD, c2024)

Kromě výše uvedených doporučení je vhodné střídat různorodé činnosti každých 10 až 20 minut. Dbáme však na to, aby dítě započatou práci dokončilo. Stejně tak je vhodné mezi činnosti zařadit relaxaci, a to z toho důvodu, abychom dítě nepřetížili. Relaxace jsou navíc vhodné k utlumování agresivity, která může být způsobena nahromaděným napětím. Je několik možností, jak s dětmi provádět relaxaci. Jedna z nejvhodnějších relaxací je jóga, ale stačí i chvilka uvolnění vsedě na židli s hlavou položenou na stůl. Relaxaci přizpůsobíme tak, aby se dítě cítilo příjemně a bylo schopné se uvolnit. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Existují i psychomotorická cvičení, která kladou důraz na souvislost mezi vnímáním a jednáním, a tím rozvíjí koordinaci motorických a psychických dovedností. Tímto cvičením se děti mohou naučit plánovat své pohyby. (Jenett, 2013)

Motorické dovednosti se u dítěte rozvíjejí i při každodenních činnostech, zejména pokud ho zapojíme do drobných prací, jako je například přinášení nebo podávání věcí. Tímto způsobem může dítě získat pocit užitečnosti a zlepšit svou sebedůvěru. Důležitý je samotný přístup k dětem. Pokud jim je poskytnut pocit, že pomáhají, že jsou pro kolektiv prospěšné, cítí se důležité a mají obrovskou radost. Měli bychom je vždy pochválit a ocenit za jejich snahu, i za malé dílčí úspěchy. Dítě by mělo vědět, že jej podporujeme a věříme mu, že ono to dokáže, pokud bude dostatečně trpělivé. Rozhodně dítě nekritizujeme za jeho neobratnost a nešikovnost. Stejně tak dáváme pozor, aby se tak nedělo ze strany jeho spolužáků. Na základě ocenění či jen povzbuzení děti dovedou spolupracovat. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Metoda pro práci s dětmi při emoční poruše, poruše chování a impulzivity

O dětech s ADHD víme, že často jednají velmi impulzivně a bez rozmyslu udělají, co je napadne. Nedomyšlí důsledky svého jednání, neboť jim schází sebeovládání a sebekontrola. Při vyprávění či rozhovoru tyto děti často „skáčou do řeči“, vykřikují odpovědi, aniž by si vyslechly celou otázku. Je pro ně velmi náročné počkat, až ostatní domluví. Tím, že neustále mluví a vykřikují, působí nevychovaně a bez úcty k autoritě. Stejně jako děti s hyperaktivitou, tak i děti s hypoaktivitou mohou reagovat afektivně. U těchto dětí nejsou navenek patrné žádné změny chování. Postupně v nich může narůstat vnitřní neklid a pak stačí jeden malý podnět. Tím se spouští afektivní jednání. (Jucovičová, Žáčková, 2017) „U obou forem – hyperaktivní i hypoaktivní – je afektivní

a agresivní jednání mnohdy také ventilem pro delší dobu shromažďované napětí.“ (Jucovičová, Žáčková, 2017, s. 35)

Děti s touto diagnózou často mají sníženou schopnost empatie, což znamená, že nedokážou vždy rozpoznat výrazy obličeje druhých lidí nebo porozumět jejich pocitům (zda jsou rozhněvaní nebo spokojení). Proto mají často obtíže v interakci se svými vrstevníky, i když touží po přátelství.

Stejně jako u poruchy aktivity a motoriky se zaměřujeme na jednu z nejdůležitějších zásad, a tím je vytvoření klidného prostředí. Snažíme se předcházet afektivnímu chování tím, že identifikujeme situace, které mohou dítě vyprovokovat k agresi či afektivnímu výbuchu. Někdy stačí odvést pozornost od problému, který vyvolává afekt či agresi, a přeměřovat ji k činnosti, jež je pro dotyčné dítě zajímavější a přitažlivější. Pokud se i přes naše snahy nedokážeme vyhnout agresi či afektu, doporučuje se nechat tyto projevy přirozeně odeznít, ale jen za předpokladu, že dítě svým chováním nikoho neohrožuje. Důležité je neodpovídat na agresi podrážděně či stejně agresivně. Jako další krok v této situaci se doporučuje po zklidnění situace klidně promluvit s dítětem o celé události. Vychovatel i rodiče by měli vykazovat trpělivost a jasně vysvětlit, které chování je přijatelné a které nikoliv. Pokud je trest nevyhnutelný, měl by být přiměřený provinění. Důslednost je v této situaci klíčová, protože pokud se od trestu ustoupí, ztrácí svou účinnost. Proto je velmi důležité, abychom byli ve své výchově důslední a v zásadních situacích nepolevovali. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Všechny děti, zvláště pak děti s ADHD, potřebují pevně stanovené a jasně definované hranice. Díky dobře nastaveným hranicím by děti měly vědět, za co jsou odpovědné, a za co nikoli. Pokud děti vyrůstají s nejasnými hranicemi, mohou se pokoušet ovládat druhé, aniž by samy měly kontrolu nad sebou. (Cloud, Townsend, 2016)

Metoda pro práci s dětmi při poruše pozornosti a paměti

O dětech s ADHD víme, že jsou roztěkané a nepozorné. Velmi snadno se nechají vyrušit při plnění zadaného úkolu, a to jakýmkoliv podnětem. Ve školní třídě je mnoho šumu a sluchových vjemů, mezi kterými nedokáže dítěte s ADHD rozlišit, co je pro ně důležité a podstatné. Šeptání souseda je pro ně naprosto stejné jako výklad učitele. Děti s ADHD mají zvýšenou citlivost na hluk, přestože často jsou právě ony samy zdrojem největšího hluku. (Jenett, 2013)

Mezi další typické symptomy ADHD patří netrpělivost. Z toho vyplývá, že pokud je po dětech s ADHD vyžadováno delší soustředění, nejsou tyto děti většinou schopné zadaný úkol dokončit. Pak toto může vyústit právě již zmiňovanou agresi. „Cílené zaměření pozornosti pro ně vůbec není samozřejmé ani jednoduché a často je to stojí značné úsilí, a proto se jejich pozornost také brzy unaví.“ (Jucovičová, Žáčková, 2017, s. 44) S poruchou pozornosti je spojeno i to, že tyto děti reagují na pokyny opožděně. Je tedy potřeba pokyn několikrát zopakovat. Občas děti mohou působit, jako že „neslyší“ nebo že neumí poslechnout a pokyn ignorují. Stejně tak je pro ně charakteristická krátkodobá paměť, kdy dítě pokyn či informaci zaregistruje, ale vzápětí se může stát, že si z toho zapamatuje pouze určitou část, anebo vůbec nic. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Vzhledem k tomu, že děti s ADHD snadno ztrácí pozornost a mají potíže při naslouchání druhé osobě, je nutné jim pomoci „najít“ vhodné způsoby chování. Při práci s takovým dítětem je třeba jej srozumitelně a nahlas oslovit a pokusit se s ním navázat oční kontakt. Navázání očního kontaktu je považováno za jedno z nejdůležitějších pravidel. Děti s ADHD většinou odvracejí zrak v domnění, že dostanou vyhubováno. Je velmi důležité, aby se dokázaly dívat do očí beze strachu, že se tak stane. Pokud se ale na dítě zlobíme, neměli bychom s ním naopak oční kontakt navazovat. Oční kontakt vyžadujeme jen tehdy, pokud dítě chválíme a máme z něho radost. (Laver-Bradbury, Thompson, Weeks a kol., 2016)

Pokud chceme dosáhnout lepší reakce u dítěte s ADHD, je nezbytné poskytovat mu stručné a jasně formulované pokyny, které obsahují pouze jednu informaci nebo požadavek. Pro dosažení efektivnějších výsledků je vhodné přehodnotit způsob, jakým pokyny podáváme. Například můžeme převést sluchové podněty na zrakové. Znamená to, že pokud je nějaká aktivita pro dítě příliš obtížná, můžeme mu ji zjednodušit pomocí jednoduchého kresleného schématu, aby se lépe zorientovalo v dané situaci. Dítě s ADHD si lépe a efektivněji pamatuje věci, když si je může osahat a vyzkoušet, nebo když se z činnosti stane hra. Tím se odstraní odpor k učení, který může být pro některé děti stresující. Důležitou roli zde hraje také motivace a stimulace udržení pozornosti. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Metoda pro práci s dětmi při poruše řeči, vnímání a myšlení

U některých hyperaktivních i hypoaktivních dětí může docházet k opožděnému vývoji řeči, ale není to pravidlem. Tyto děti obvykle začínají mluvit později než jejich vrstevníci a jejich řeč je často jednodušší a obsahově chudší kvůli omezené slovní zásobě. Mezi časté poruchy řeči patří vady výslovnosti známé také jako dyslálie. Tato porucha zahrnuje obtíže s artikulací, což znamená, že děti s ADHD mohou mít potíže s vyslovením delších a složitějších slov. Jejich řečový projev často působí chaoticky, mohou nedokončovat věty, vynechávat důležité informace a najednou změnit téma při vyprávění. Tyto děti nemusí mít pouze problémy s mluvením, ale také s porozuměním písemných či ústních instrukcí od ostatních. Často mají omezený cit pro jazyk, což může ovlivnit jejich školní výkony zejména v oblasti čtení a psaní. Kromě výše uvedených potíží trpí děti s ADHD poruchami sluchového a zrakového vnímání. Jedná se o poruchu funkce, nikoliv o poruchu sluchového nebo zrakového orgánu. Stejně tak mají potíže při určování levé a pravé strany, hůře se orientují v čase. Myšlení těchto dětí není příliš pružné a je často ulpívavé. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Abychom dosáhli změny v řečovém projevu u dětí s ADHD, je důležité neustále je povzbuzovat a motivovat k vyprávění. Jako vhodnou pomůcku můžeme použít obrázky, podle kterých mohou vyprávět různé příběhy. Řečové schopnosti se nejlépe rozšiřují prostřednictvím her, kterých existuje nepřeberné množství. Je možné pracovat s jednotlivými hláskami, ze kterých tvoříme slova a zároveň je doprovázíme obrázky, které příslušná slova zobrazují. Stejně tak můžeme vytvořit pomůcky pro zapamatování měkkých, tvrdých a obojetných souhlásek. Jako materiál se hodí bavlnka a dřevo, u obojetných oba materiály zkombinujeme. Díky této pomůcce si může dítě u daných souhlásek materiál osahat, aby názorně vidělo, zda se jedná o souhlásky tvrdé, měkké či obojetné. Tím si učivo i lépe zapamatuje. Při tvorbě vět je dobré mít také připravenou pomůcku, kdy si napíšeme jednotlivá slova, která nastříháme a naskládáme do balíčku, jež následně dítěti předáme. Z tohoto balíčku si dítě vezme slova, která potřebuje proto, aby vytvořilo větu. (CRSP – programy (nejen) pro rodiny s dětmi s ADHD, c2024)

Pomocí hry můžeme s dětmi s ADHD procvičovat také zrakové a sluchové vnímání. Jako vhodnou hru na zrakové vnímání lze doporučit vyhledávání rozdílů na dvou zdánlivě stejných obrázcích nebo dětmi velmi oblíbenou hru „Co se změnilo?“ (například ve třídě nebo na spolužácích). Pro cvičení sluchového vnímání můžeme zařadit hry, které se

zaměřují na rozlišování různých zvuků. Děti mohou například se zavázanýma očima poznávat předměty podle jejich zvuků nebo je hledat v místnosti či v přírodě. Stejně tak můžeme pomocí jednoduchých her stimulovat myšlení u dětí. Mezi známé a oblíbené hry patří hry jako: „Všechno lítá, co peří má“ nebo „Kuba řekl“. Lze také použít hry typu „Je to pravda, že...“ (švestka, meruňka a jablko mají pecku). Velmi oblíbené jsou také pantomimické hry, kdy dítě hádá, o co se jedná, např. hra „Na řemesla“, „Na letní sporty“. Pro rozvoj logického myšlení lze zařadit hry typu „Co sem nepatří“, např. do skupiny předmětů (tužka, pero, pravítko, naběračka) nebo seřadit události v příběhu podle obrázků. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

4 Výzkumné šetření

Empirické šetření je zaměřeno na zkoumání metod a forem práce, které vychovatelé využívají při práci s dětmi s ADHD ve školní družině. Hlavním cílem tohoto výzkumu je identifikovat nejběžnější metody a formy práce v této oblasti. Výsledky této studie mohou posloužit v praxi jako užitečný zdroj informací pro nově začínající vychovatele, pedagogy nebo pro zákonné zástupce dětí, kterým byl diagnostikován syndrom ADHD.

V rámci výzkumného šetření byla zvolena kvalitativní metoda, při níž byl použit polostrukturovaný rozhovor s vychovatelkami ze školní družiny, které pracují s dětským kolektivem a mají tak bohaté zkušenosti s dětmi, u nichž byl diagnostikován syndrom ADHD.

Dle Šafránkové (2019) polostrukturovaný rozhovor nabízí různé možnosti otázek a odpovědí, následovaných vysvětlením a objasněním ze strany informantek.

V následujících kapitolách se zaměřuji na zpracování teoretických základů výzkumného šetření. Popsán je vědecko-výzkumný problém, cíle výzkumu, výzkumné otázky a metoda sběru dat. Dále je představen výzkumný soubor a provedena analýza a interpretace získaných dat. V závěru kapitoly je shrnuta výzkumná zpráva, která prezentuje výsledky provedeného výzkumu a možné limity práce.

4.1 Teoretická východiska výzkumného šetření

Výzkumné šetření vychází z teoretických poznatků uvedených v teoretické části bakalářské práce.

V první kapitole se zabývám prostředím školní družiny a jeho vlivem na děti mladšího školního věku. Důraz kladu na význam pozitivního klimatu ve školní družině a jejích hlavních činnostech a na přínos činností pro děti, které ji navštěvují. Na konci kapitoly se také dotýkám tématu integrace dětí s ADHD do kolektivu ve školní družině.

Druhá kapitola mé práce se zaměřuje na vztahy v kolektivu ve školní družině. Představuji klíčové předpoklady pro úspěšné vykonávání povolání vychovatele a jeho osobní charakteristiku. Pozornost věnuji i efektivní komunikaci mezi vychovatelem a zákonnými zástupci dětí. Na závěr této kapitoly definuji pojem mladšího školního věku a uvádím jeho specifika.

V třetí kapitole detailně popisují syndrom ADHD a jeho charakteristické projevy. Dále se v podkapitole zabývám vznikem a příčinami tohoto syndromu a také jeho diagnostikou. Na závěr kapitoly představuji doporučené metody práce, které jsou vhodné pro vychovatele pracující s dětmi, jimž byl stanoven syndrom ADHD.

Všechny tři kapitoly se prolínají a vzájemně doplňují i v rámci výzkumné části bakalářské práce, která se zaměřuje na metody a formy práce, jež vychovatelé využívají při práci s dětmi mladšího školního věku s ADHD ve školní družině.

Vědecko-výzkumný problém

Metody a formy práce vychovatelů ve školní družině s dětmi s ADHD

Výzkumný cíl

Hlavním cílem empirického šetření této práce je zjistit jaké metody a formy práce využívají vychovatelé ve školní družině při výchovné práci s dětmi s ADHD.

Výzkumné otázky

Na základě výše stanovených cílů jsem si stanovila následující otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

- **HVO:** Jaké metody a formy práce využívají vychovatelé ve školní družině při výchovné práci s dětmi s ADHD?

Dílčí a tazatelské otázky:

DVO1: Jaké metody a formy práce využívají vychovatelé ve školní družině při vytváření pozitivního klimatu ve skupině?

- **TO:** Jaké volíte metody a formy práce pro práci se skupinou?
- **TO:** Jakým způsobem začleňujete děti s ADHD do kolektivu?
- **TO:** Jaká vnímáte úskalí při práci se skupinou, ve které je dítě s ADHD?
- **TO:** Co se Vám osvědčilo při práci se skupinou, ve které je dítě s ADHD?

DVO2: Jak vybrané faktory ovlivňují volbu metody a formy výchovné práce ve školní družině s dítětem s ADHD?

- **TO:** Jak ovlivňuje volbu metod a forem výchovné práce spolupráce s třídním učitelem?
- **TO:** Jak ovlivňuje volbu metod a forem výchovné práce kontakt se zákonnými zástupci?
- **TO:** Jak ovlivňuje volbu metod a forem výchovné práce samotný žák s ADHD?
- **TO:** Jak ovlivňuje volbu výchovných metod složení výchovné skupiny?

DVO3: Jaká je zkušenost vychovatelů školních družin s využíváním materiálních didaktických prostředků?

- **TO:** Jaké využíváte materiální didaktické prostředky?
- **TO:** Jaké nabízené didaktické prostředky využívají děti s ADHD nejraději?
- **TO:** Jaké didaktické prostředky se Vám osvědčily při práci s dětmi s ADHD?

DVO4: Jakým způsobem pracuje vychovatel ve školní družině s podpůrným opatřením u jednotlivých žáků s ADHD?

- **TO:** Jakým způsobem se seznamujete s podpůrným opatřením? Kdo Vás seznamuje?
- **TO:** V jakých činnostech se odráží podpůrná opatření?
- **TO:** Jaká podpůrná opatření nejčastěji volíte?

Doplňující otázky:

- **TO:** Váš aktuální věk?
- **TO:** Jak dlouho pracujete jako vychovatelka ve školní družině?
- **TO:** Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a v jakém oboru?
- **TO:** Zaznamenala jste během své praxe v posledních letech vyšší nárůst dětí s diagnózou ADHD?

4.2 Rozhodnutí o metodách

Tato kapitola se zaměřuje na skupinu informantek, které se účastnily průzkumného šetření. Dále vysvětlují, proč jsem zvolila metodu sběru dat pomocí polostrukturovaného rozhovoru a jak byly zajištěny vhodné podmínky pro uskutečnění následných rozhovorů.

Vzorek informantek

Výzkum byl zaměřen na informantky ve školní družině, které mají dlouholeté zkušenosti s prací v dětském kolektivu, včetně kolektivů s dětmi s ADHD. Právě na základě jejich bohatých zkušeností byly záměrně vybrány, aby se podílely na výzkumném šetření. Rozhovor byl proveden celkem se čtyřmi informantkami, které působí na základních školách ve Středočeském kraji. Jejich průměrná doba praxe činí přibližně 25 let. Všem informantkám je kolem 50 let. Informantky byly obeznámené se zachováním anonymity a jejich skutečná jména zůstávají utajena. Za účelem zachování anonymity a srozumitelnosti bylo pro ně zvoleno pracovní označení podle abecedy: informantka A, informantka B, informantka C a informantka D.

Informantky A, B a C mají bakalářské vzdělání. Informantka A absolvovala obor Vychovatelství, informantka B dosáhla titulu v oboru Speciální pedagogiky pro mateřské školy a informantka C v oboru Pedagogika volného času. Informantka D má ukončené středoškolské vzdělání se zaměřením na vychovatelství.

Metoda výzkumného šetření

S ohledem na výše stanovené cíle výzkumu a výzkumné otázky jsem si pro své šetření zvolila metodu rozhovoru, konkrétně polostrukturovaného rozhovoru, který umožňuje získat konkrétní informace o studovaném jevu. Dle Švaříčka (2007) je cílem polostrukturovaného rozhovoru získat konkrétní a komplexní informace o studovaném jevu. (Švaříček In: Švaříček, Šed'ová, 2007)

Dle Šafránkové (2019) je tato metoda založena na komunikaci a interakci mezi informantem a výzkumníkem, což znamená přímé dotazování a zjišťování faktů, postojů a stanovisek. Celý průběh rozhovoru a jeho výsledky závisí na vzájemném vztahu výzkumníka a informanta. Z tohoto důvodu je velmi důležité vytvořit během rozhovoru klidnou a přátelskou atmosféru, a získat si tak důvěru informanta. Stejně tak je důležité pečlivě vybrat prostředí, ve kterém se rozhovor bude odehrávat. Metoda rozhovoru má své výhody v tom, že umožňuje přímý kontakt s informantem a zjištění jeho názorů a postojů. Nevýhodou této metody je její časová náročnost a možné snížení objektivity během rozhovoru, kdy může informant účelově prezentovat své názory nebo postoje.

Pro uskutečnění rozhovoru bylo připraveno celkem 13 tazatelských otázek, které byly rozděleny do čtyř oblastí, a to včetně 5 doplňujících otázek k upřesnění informací. První okruh otázek je zaměřen na metody a formy práce využívané vychovateli ve školní družině při vytváření pozitivního klimatu. Druhá oblast se věnuje faktorům ovlivňujícím volbu metod a forem výchovné práce v případě přítomnosti dítěte s ADHD. Třetí okruh otázek se zabývá nejčastěji používanými materiálními a didaktickými prostředky, zatímco poslední oblast otázek zkoumá podpůrná opatření.

Na začátku rozhovoru byly informantkám položeny doplňující otázky, které se týkaly obecných informací, jako je věk, délka praxe a dosažené vzdělání. Na konci rozhovoru byly informantky dotázány, zda v současné době zaznamenaly vyšší nárůst dětí s diagnostikovaným syndromem ADHD než v minulosti. Tyto doplňující otázky také sloužily k uvolnění informantek a ke snížení obav z podrobnějších dotazů.

Sběr dat

Všechna data byla získána pomocí výzkumné strategie využívající polostrukturovaný rozhovor s vychovatelkami ze školní družiny. Rozhovory proběhly s informantkami na jejich pracovištích v prostředí, ve kterém jsou zvyklé se pohybovat a cítí se zde příjemně, bezpečně a jistě. Informantky souhlasily s nahráváním rozhovoru na diktafon. Dále byly ubezpečeny o anonymitě celého rozhovoru. Průběh všech rozhovorů se nesl v uvolněné atmosféře. Informantky se mnou spolupracovaly a aktivně odpovídaly na položené otázky. Rozhovory trvaly v rozmezí 45-50 minut.

4.3 Analýza a interpretace získaných dat

Po uskutečnění rozhovorů byla získaná data přepsána do písemné formy a následně byla analyzována pomocí metody otevřeného kódování. Na základě vytvořených kódů byly vytvořeny kategorie (vizte Tabulka 1). Z tabulky je patrné, že získaná data jsou rozdělena celkem do 4 kategorií a 14 kódů. Tyto kategorie slouží k odpovědi na dílčí otázky a na hlavní výzkumnou otázku: „Jaké metody a formy práce využívají vychovatelé ve školní družině při výchovné práci s dětmi s ADHD?“

Tabulka 1 – Přehled výsledků otevřeného kódování

KATEGORIE	KÓDY
1. Tvůrčí prostředí	Skupinové aktivity
	Integrace
	Rizika
	Efektivita
2. Faktory výchovy	Spolupráce s třídním učitelem
	Spolupráce se zákonnými zástupci
	Přístup dítěte
	Skupinové uspořádání
3. Praktická zkušenost	Pomůcky
	Preferované pomůcky
	Vyhovující pomůcky
4. Podpora	Obeznamení
	Aktivity
	Preferovaná opatření

(zdroj: vlastní zpracování)

Kategorie „tvůrčí prostředí“

První kategorii jsem nazvala „**tvůrčí prostředí**“, jelikož se můj výzkum zabývá tím, jaké metody a formy práce volí vychovatelé ve školní družině při vytváření pozitivního klimatu v dětském kolektivu. Do této kategorie jsem zařadila následující kódy: **skupinové aktivity, integrace, rizika a efektivita**. Tyto kódy přiblíží využití vhodných metod a forem při činnostech s dětmi s ADHD ve školní družině.

Pro výzkum bylo klíčové zjistit, jaké metody a formy práce se používají při práci s dětmi s ADHD. Proto jsem první kód nazvala „**skupinové aktivity**“. Informantky A a B se shodly, že klíčovým prvkem pro vytváření pozitivního prostředí ve školní družině je hra. Informantka A sdělila: *"Hry ve školní družině jsou nezastupitelným nástrojem výchovy."* Naopak informátorka C podotkla, že: *„Klíčem k udržení pozitivního prostředí je pravidelnost a striktní dodržování pravidel, přičemž nedodržení pravidel nese následky v podobě trestu.“* Informantky A, B a D se shodly, že skupinová práce je účinnou metodou, jak děti naučit spolupracovat. Zejména informátorky A a B aplikují skupinovou práci při pohybových a tělovýchovných aktivitách a projektech. Informantky také kladou důraz na individuální práci. Například informantka A uvedla: *„Individuální formu práce nejčastěji využívám při výtvarných a rukodělných aktivitách.“* Informantka D doporučuje, aby aktivity odpovídaly úrovni dovedností dětí a nebyly příliš zdlouhavé, aby se předešlo ztrátě zájmu. Navíc doporučuje rozložit individuální aktivity, jako jsou výtvarné činnosti nebo pracovní výchova, do více dnů.

Informantka A uvádí, že k často používaným metodám patří *„rozhovory, přednášky a vyprávění.“* Naopak informantky B a C kladou důraz na význam odpočinkových činností a relaxačních cvičení.

Kód „**integrace**“ zahrnuje proces začlenění dítěte s ADHD do dětského kolektivu. V tomto ohledu všechny čtyři informantky sdílejí názor, že začlenění dítěte s ADHD probíhá stejným způsobem jako u ostatních dětí, a nevidí v tom žádný rozdíl. Informantky A a B preferují umístit dítě s ADHD blíže k sobě. Informantka A uvedla, že intenzivně spolupracuje se zákonnými zástupci a třídním učitelem, aby získala co nejvíce informací potřebných pro efektivní práci s tímto dítětem. Informantky A a D se shodují na tom, že při začleňování dítěte s ADHD do kolektivu, je vhodná motivace (v podobě odměny nebo pochvaly) nebo správně zvolená hra, která má své nezastupitelné místo. Informantka B je toho názoru, že je vhodné vysvětlit ostatním dětem podstatu obtíží dítěte s ADHD. *„Je důležité naučit ostatní děti, aby nereagovaly na projevy dítěte s ADHD.“* Je také

důležité, aby dítě s ADHD nebylo izolováno a vždy bylo zapojeno do běžných aktivit ve školní družině. „*Zklidňovat lehkým dotykem a trvat na očním kontaktu.*“

Předposlední kód jsem nazvala „**rizika**“, která informantky vnímají při práci s dětským kolektivem, ve kterém se nachází i dítě se syndromem ADHD. Informantka A, B, C a informantka D měly stoprocentní shodu v bodu, že je nutné nastolit v dětském kolektivu pravidla, která si společně formulují a určí. Tato pravidla je nutné striktně dodržovat, během dne je nezbytné stále pravidla a pokyny opakovat a připomínat. Bez pevně stanovených pravidel a hranic by bylo nemožné efektivně pracovat v dětském kolektivu. Informantka A spatřuje velké úskalí ve vysokém počtu dětí na jednoho vychovatele, v případě podpory by uvítala pomoc asistenta pedagoga. Informantka B a D se zaměřují na problémy, které vyplývají z chování dítěte s ADHD, kdy ruší skupinovou dynamiku. Informantka B sděluje: „*Působí ve skupině rušivě, často nedokáže dokončit zadanou činnost, odbíhá od činnosti, odmítá po sobě uklidit nepořádek.*“ Informantka D vidí největší úskalí v agresi dítěte s ADHD, a proto se snaží předcházet konfliktním situacím. Informantka B vnímá omezení v tom, že: „*Zatímco zklidňuji dítě s ADHD, ostatní děti musí čekat, dokud příznaky neodezní, abych se mohla opět věnovat celé skupině.*“

Posledním kódem je „**efektivita**“. Tento kód objasňuje, která činnost nebo aktivita se nejvíce osvědčila při práci se skupinou, ve které je také dítě s ADHD. Stejně jako v předchozím kódu „rizika“ informantka A sdělila, že se jí nejvíce „*osvědčilo stanovit si jasná pravidla a důsledně je dodržovat.*“ Podobně se vyjádřila i informantka B, která uvedla, že: „*Je potřeba stanovit dětem jasný řád s pevnými pravidly a mantinely.*“ Dále podle informantky B „*hodně spolehlivou a osvědčenou metodou je pohyb při hudbě, časté střídání činností, aktivit a her, nešetřit chválou.*“ Také informantka C uvádí mezi často používané a osvědčené metody „*pohybové aktivity, střídání činností, tvoření myšlenkových map, vědomostní kvízy, časté diskuze a besedy o prožívaných emocích, hry pro rozšíření emocionálního porozumění a empatie.*“ Informantka B uvádí: „*Je důležité naslouchat pocitům dětí.*“ Informantka D je toho názoru, že je podstatné dát dítěti s ADHD pocit důležitosti, např.: „*Pověřovat ho drobnými úkoly navíc, zkrátka ho něčím zaměstnat, kdy si díky tomu bude připadat potřebně a cítit se důležitě.*“

Kategorie „faktory výchovy“

Kategorie nazvaná „**faktory výchovy**“ nám objasňuje, jak vybrané aspekty ovlivňují metody a formy výchovné práce s dítětem s ADHD ve školní družině. Do této kategorie

jsou zařazeny následující kódy: **spolupráce s třídním učitelem, spolupráce se zákonnými zástupci, přístup dítěte a skupinové uspořádání.**

Jako první kód v této kategorii je „**spolupráce s třídním učitelem**“. Tento kód nám objasní, jak právě spolupráce s třídním učitelem ovlivňuje volbu metod a forem výchovné práce. Všechny informantky se shodují na tom, že spolupráce s třídním učitelem je důležitá. Informantka A uvádí: „*Sice je důležité vědět, jak se žákovi dopoledne dařilo, ale snažím se začínat odpoledne od nového začátku, tudíž od nuly. Udělat za odpolednem tlustou čáru.*“ Informantka B: „*Spolupráce je důležitá, třídní učitel tráví s dítětem celé dopoledne, zná jeho projevy související s ADHD, ví, jak na něho správně reagovat, co na něho zabírá, ví, o co má zájem, co ho dokáže zklidnit, zabavit i které situace často vyústí v afektivní chování.*“ Informantka C naopak sdělila, že nespolupracuje pouze s třídním učitelem, ale také s asistentem pedagoga, s výchovnou poradkyní a speciálním pedagogem. Informantka D stejně jako předchozí informantky uvedla: „*S třídním učitelem jsem vždy v kontaktu, sdílíme si navzájem tipy a rady, jak reagovat na dotyčné dítě v problémových situacích.*“

Druhý kód je podobného charakteru, liší se však tím, že tentokrát se zaměřuje na „**spolupráci se zákonnými zástupci**“. Informantky A, B, C, D se shodují, že spolupráce se zákonnými zástupci je důležitá, protože může o dítěti s ADHD přinést mnoho cenných informací, např.: „*Jaká opatření a pravidla používají doma, co ho baví, zajímá, jaké čte knihy, které hry spolu hrají, jak reaguje na situace v rodině, a naopak jak rodina reaguje na jeho nežádoucí projevy.*“ (informantka B). „*Při komunikaci se snažím zjistit, co na něho nejvíce funguje v domácím prostředí.*“ (informantka C). „*Rodiče mi mohou poskytnout dostatek informací o tom, jak dítě reaguje v domácím prostředí a z toho pak odvozují, jaká podpora by byla vhodná pro dané dítě ve školní družině.*“ (informantka D). Jen informantka A uvádí, že ačkoliv spolupráci se zákonnými zástupci považuje za důležitou, tak: „*Bohužel v praxi není vždy ideální.*“

Třetí kód nese název „**přístup dítěte**“. Tímto kódem je míněno, jak samotné dítě s ADHD ovlivňuje volbu metod a forem výchovné práce.

Informantka A na můj dotaz uvedla, že se většinou snaží pracovat podle rozvržených denních plánů, které následně „*přizpůsobím momentální situaci, náladě a rozpoložení dítěte s ADHD, snažím se do činnosti zapojit všechny děti, ale nenutím je činnosti*

dokončit. “ Stejně tak informantka B se řídí rozpoštěním dítěte s ADHD: „*V zásobě mám nachystáno více aktivit a činností, aby mělo dítě s ADHD z čeho vybírat,*“ „*často střídám rušné aktivity s odpočinkovou aktivitou a nezapomínám na dodržování pravidel.*“ Informantka C uvedla, že: „*Většinou uzpůsobuju dobu činností a her podle schopnosti soustředění se dítěte s ADHD.*“ Informantka D sdělila: „*Dítě s ADHD ovlivňuje formy a metody práce hodně, záleží na jeho přidružených poruchách.*“ „*Jsou dítě, které vyžadují rutinu, jiné zase různorodé činnosti, důležitý je k nim mít individuální přístup.*“

Posledním kódem této kategorie je „**skupinové uspořáání**“. Tento kód nám sděluje, jak složení výchovné skupiny ovlivňuje volbu výchovných metod, zejména pokud se v ní nachází jedno nebo více dítě se stanovenou diagnózou ADHD. Všechny čtyři informantky se shodly, že složení výchovné skupiny má velký význam, protože na základě potřeb jednotlivých dítě jsou utvářeny metody práce, zejména pokud se ve skupině nachází jedno či více dítě s diagnózou ADHD. Informantka A říká: „*Kvůli dítěm s ADHD často střídám činnosti, moje metoda je každého zapojit a nechat ho zažít úspěch.*“ Informantka B a informantka C shodně sdělily, že je důležité znát složení výchovné skupiny a na základě toho přizpůsobit výchovné metody tak, aby vyhovovaly celé skupině. Informantka C sdělila: „*Výchovné metody se můžeme dozvědět z literatury, ale co bude opravdu fungovat na konkrétního jedince či skupinu, to nám ukáže až praxe.*“ Informantka B a informantka D se shodly v bodě, kdy obě uvedly, že je důležité častěji tvořit přestávky od činností, vytvořit podnětné a názorné prostředí, začlenit do programu vizuální pomůcky a opět dbát na dodržování stanovených pravidel.

Kategorie „praktická zkušenost“

V této kategorii se zaměřuji na zkušenosti vychovatelů, kteří díky svým bohatým zkušenostem s dítěmi s ADHD vědí, které didaktické pomůcky dítě s ADHD preferují, které nejvíce využívají při své hře a které se v praxi při práci s dítěmi s ADHD vychovatelům nejvíce osvědčily. Do zmíněné kategorie jsem zařadila tyto kódy: **pomůcky, preferované pomůcky a vyhovující pomůcky.**

Prvním kódem v této kategorii je kód „**pomůcky**“, který poskytuje informace o nejčastěji využívaných pomůckách ve školní družině. Z výpovědí informantek vyplývá, že mezi nejpopulárnější didaktické prostředky patří interaktivní tabule, tablety, televizor, DVD přehrávač, antistresové hračky a relaxační pomůcky. Informantka A uvádí: „*Ke své práci*

nejvíce používám interaktivní tabuli a tablety, školní družinu máme skvěle vybavenou materiálními pomůckami nejen pro rukodělné činnosti, ale i pro sportovní činnosti. Máme hodně stavebnic a společenských her.“ Informantka B sděluje podobné informace: *„Interaktivní tabule, tablety, společenské hry, didaktické hry, obrázkové kartičky, hračky, je to různé.“* Informantka C navíc zmínila, že: *„Nejraději používám didaktické prostředky ze společnosti Dyscentrum, také ráda využívám antistresové hračky, například mačkáací balónek nebo mezi dětmi hodně populární Pop It. Také využívám relaxační pomůcky, jako je relaxační polštář nebo stolní fotbalík pro uvolnění energie.“* Informantka D popisuje, že školní družina je u nich vybavena standardním vybavením, nemyslí si, že se jedná o vyloženě speciální hračky nebo pomůcky pro děti s ADHD, *„zkrátka si děti hrají s tím, co mají k dispozici.“*

Pro další kód jsem zvolila název **„preferované pomůcky“**. Tento kód nám umožní lépe porozumět tomu, které didaktické pomůcky děti s ADHD nejvíce upřednostňují a aktivně využívají, když mají možnost vybírat z různorodé nabídky. Informantka A a informantka B jednoznačně uvedly, že děti s ADHD nejraději používají tablety a interaktivní tabule. Informantka B také zmínila, že děti rády hrají společenské hry, jako jsou: *„Karty, pexesa, Bomba nebo Double.“* Informantka C sdělila, že si děti podle jejího názoru rády hrají *„se stavebnicemi, s kostkami, s magnetickou tabulkou, a hlavně se senzoricou antistresovou hračkou PoP It.“* Informantka D zmínila, že děti si rády staví ze stavebnic: *„Seva a dřevěné stavebnice Walachia.“* Také si rády vyrábí při výtvarné výchově či pracovních činnostech *„z netradičních materiálů a modelují. Pokud ale mají možnost, nejraději vybijí svou přebytkovou energii při míčových a sportovních hrách.“*

Posledním kódem této kategorie je kód **„vyhovující pomůcky“**, které informantky považují za nejvhodnější a nejefektivnější při práci s dětmi s ADHD. Z výpovědi informantky A a informantky D vyplývá, že nejvíce se jim osvědčilo střídání činností a aktivit. Informantka A: *„Jak už jsem řekla, nejvíce se mi osvědčily pomůcky, jako je tablet, interaktivní tabule, ale i senzoricke hračky nebo časté střídání činností.“* Informantka D sdělila: *„Osvědčily se mi aktivity spojené s vizuálními pomůckami. Nastavení pravidelnosti, pevný režim dne. Moje osvědčené „zaměstnat“ dítě s ADHD úkoly navíc, při kterých se bude cítit více potřebné.“* Informantka B uvádí jako osvědčený prostředek interaktivní hry na interaktivní tabuli, obrázkové kartičky, společenské hry, omalovánky, mandaly i tvořivé činnosti a aktivity. Ani informantka C se příliš ve

výpovědi od ostatních informantek neliší. Uvedla, že: *„Jsou to zkrátka hračky, při kterých dochází k uvolnění energie či k relaxaci a samozřejmě pohybové hry. Takže v naší družině se často používá tolik oblíbená antistresová hračka „POP IT“, mačkáací balónek a stolní fotbálek.“*

Kategorie „podpora“

Poslední kategorií mého empirického šetření je kategorie nazvaná **„podpora“**. Tato kategorie se zaměřuje na způsoby, jak vychovatelé ve školní družině pracují s podpůrnými opatřeními u jednotlivých dětí s ADHD. V této kategorii nalezneme kódy **obeznámení, aktivity a preferovaná opatření**.

První kód s názvem **„obeznámení“** se zabývá tím, jakým způsobem jsou vychovatelé ve školní družině seznámeni s podpůrnými opatřeními pro práci s dětmi s ADHD a kdo je s tímto podpůrným opatřením seznámí. Informantka A, B, C a D měly naprostou shodu ve výpovědích. Informantka A na můj dotaz uvedla, že se s podpůrným opatřením seznamuje určitě prostřednictvím *„zákonného zástupce, třídního učitele, speciálního pedagoga a také výchovného poradce.“* Stejně tak odpověděla i informantka B, která uvedla, že se s podpůrným opatřením seznamuje *„prostřednictvím rozhovoru s třídním učitelem, pokud je to možné, tak třeba i prostudováním zprávy z odborného pracoviště jako je pedagogicko-psychologická poradna, klinický psycholog, logoped nebo dětský psychiatr. Většinou nás ale s tím vším seznamuje třídní učitel a školní speciální pedagog.“* Informantka C uvedla, že ji seznamuje *„speciální pedagog a tým ŠPP spolu s třídní učitelkou.“* Poslední informantka D se na můj dotaz vyjádřila slovy: *„Pokud má dítě nějakou diagnózu, informuje mě třídní učitel, pokud chci konkrétnější informace o podpůrných opatřeních, informuji se u speciálního pedagoga, který působí na naší škole.“*

Následuje kód **„aktivity“**, kterým se snažím zjistit, jak se podpůrná opatření projevují v různých činnostech. Informantka A sdělila, že podpůrná opatření se nejvíce odrážejí *„v organizaci denního plánu a využití asistenta pedagoga.“* Informantka B uvádí, že: *„Podpůrná opatření se odráží ve všech činnostech školní družiny, a to v průběhu celého dne, tak i při pobytu venku.“* Informantka C ohledně podpůrných opatření odpověděla podobně jako informantka B, tedy: *„Ve všech činnostech školní družiny jsou brána na zřetel podpůrná opatření. Možná nejvíce v tvoření a v kolektivních hrách.“*

Informantka D se k podpůrným opatřením vyjádřila slovy: „*Podpůrná opatření při odpoledních činnostech v ŠD se v podstatě odrážejí ve všech činnostech, ať to jsou řízené organizované činnosti, volná zábava či přesuny do jídelny, na zahradu a podobně.*“

Poslední kód jsem nazvala „**preferovaná opatření**“. Tímto kódem podrobněji zkoumám, jaká konkrétní podpůrná opatření vychovatelé ve školní družině nejčastěji vybírají a používají při své práci s dětmi s ADHD. Informantka A sdělila, že jako podpůrné opatření nejčastěji volí „*asi právě toho asistenta pedagoga*“, informantka B uvedla, že využívá mnoho podpůrných opatření: „*Právě tu potřebu řádu, jak jsem již zmínila na začátku rozhovoru, považuji za důležitou. Je důležité nastavit jasné hranice a mantinely. S dotyčným dítětem během rozhovoru udržovat oční kontakt a případně ho dotykem uklidnit. Je vhodné dítěti s ADHD pravidelně opakovat a vysvětlovat vhodný a nevhodný způsob chování a případně použít názorné pomůcky a obrázky. Důležité je také střídání častých aktivit, a hlavně se snažit o navození klidné atmosféry.*“ Informantka C uvádí k podpůrným opatřením následující: „*Dodržovat pravidla a jejich průběžné kontrolování, střídání činností vyžadujících pozornost s pohybovými a relaxačními aktivitami, individuální přístup a snažit se motivovat děti s ADHD k dokončení úkolů. Opakování instrukcí a více si organizovat čas.*“ Informantka D sdělila podobně jako ostatní informantky, že „*nejčastěji si vytvořím organizaci dne neboli časový plán. Stanovím jasná pravidla, vymezím prostor a odstraním rušivé elementy, které by mohly odvádět pozornost od aktivit či činností. Dávám dostatečný prostor na dokončení práce. Ke každému dítěti přistupuji individuálně, respektuji jejich potřeby. Určitě nešetřím pochvalou a odměnou. Používám často vizuální pomůcky. Mezi aktivitami a činnostmi dělám přestávky, zařazují i pohybové aktivity na odbourání přebytečné energie.*“

V závěru jsem položila informantkám doplňující otázku, která není zařazena v žádné kategorii, a tudíž je bez kódu. Informantky byly dotázány, zda se domnívají, že dochází k nárůstu počtu diagnóz ADHD v porovnání s dobou před 10 lety, nebo si myslí, že situace zůstává zhruba stejná. Informantka A mi na můj dotaz sdělila: „*Ve školství pracuji již přes 25 let. Nezaznamenala jsem nějaký výrazný nárůst dětí s diagnózou ADHD. Spíše nárůst nevychovaných dětí, dětí se zcela volnou výchovou a bez hranic chování.*“ Informantka B uvedla: „*Já osobně ne, ve skupině se téměř vždy najde dítě s ADHD, ale z vlastní zkušenosti si dovolím konstatovat, že jsem žádný větší nárůst nezaznamenala.*“ Naopak informantka C se domnívá, že: „*Ano, podle mého názoru dětí*

s diagnostikou ADHD v posledních letech narůstá. “ Informantka D také větší nárůst dětí s diagnózou ADHD nezaznamenala, na tuto otázku uvedla: „Nemyslím si, že by děti s poruchou ADHD přibývalo, spíše se v dnešní době více dbá na to, aby děti s podezřením na nějakou poruchu navštívily pedagogicko-psychologickou poradnu, kde děti vyšetří a vysloví pak škole diagnózu a doporučí, jak s těmito dětmi dále pracovat.“

4.4 Shrnutí empirického šetření a možné limity práce

Tato podkapitola shrnuje data z výzkumného šetření, která odpovídají na jednotlivé dílčí otázky. Pomocí získaných informací nalezneme odpověď na hlavní výzkumnou otázku, která je vymezena na začátku empirického šetření. Pro získání dat do empirické části své bakalářské práce jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. S ohledem na specifické zaměření práce jsem došla k závěru, že tato metoda je nejvhodnější, neboť mi poskytla konkrétní informace. Domnívám se, že kvantitativní metodou bych takových poznatků nedosáhla. V závěru této kapitoly jsou zmíněny možné limity této práce.

První dílčí otázka zní: **„Jaké metody a formy práce využívají vychovatelé ve školní družině při vytváření pozitivního klimatu ve skupině?“**

Z odpovědí informantek vyplynulo, že klíčovým prvkem pro vytvoření pozitivního prostředí ve školní družině je stanovení jasných pravidel a jejich důsledné dodržování. Nedodržení těchto pravidel má své následky v podobě trestů. Dále se ukazuje, že skupinová spolupráce a hry hrají klíčovou roli při formování této pozitivní atmosféry. Hry jsou pečlivě vybírány tak, aby každé dítě mělo možnost se prosadit. Umožnit každému z nich zažít pocit štěstí z úspěchu. Skupinová práce je uplatňována zejména při pohybových a tělovýchovných aktivitách, kdy se během těchto aktivit děti učí nejen spolupracovat, ale posiluje to jejich soudržnost. Individuální aktivity jsou nejčastěji využívány při rukodělných činnostech. I odpočinkové a relaxační činnosti mají svůj nezastupitelný význam. Pro dosažení a udržení pozitivní atmosféry je důležité přizpůsobit aktivity úrovni schopností dětí a také zajistit pestrost a střídání aktivit, aby nedocházelo k ztrátě jejich zájmu. Dalším klíčovým prvkem je začlenění všech dětí do kolektivu. Při vytváření pozitivního klimatu ve školní družině děti dostatečně motivujeme, chválíme, oceňujeme je za jejich úsilí a poskytujeme jim zpětnou vazbu.

Druhá dílčí otázka je zaměřena na faktory, které ovlivňují volbu metod a forem výchovné práce. Tato otázka zní: **„Jak vybrané faktory ovlivňují volbu metody a formy výchovné práce ve školní družině s dítětem s ADHD?“**

Dle informantek patří mezi klíčové faktory spolupráce s třídním učitelem, se zákonnými zástupci, přístup dítěte s ADHD a skupinové uspořádání ve výchovné skupině. Všechny informantky považují spolupráci s třídním učitelem za zásadní, neboť pomáhá lépe porozumět potřebám a chování dítěte s ADHD. Třídní učitel je v kontaktu s dítětem s ADHD celé dopoledne, má možnost sledovat jeho projevy související s ADHD i chování ve skupině. Ví, jak na projevy dítěte s ADHD správně reagovat, co jej baví, co ho zajímá. Má také možnost vyzorovat, které situace mohou vyústit v konflikt. Díky této spolupráci může vychovatel poskytnout důležité informace o dítěti s ADHD. Kromě spolupráce s třídním učitelem je také důležitá spolupráce s asistentem pedagoga, výchovnou poradkyní, speciálním pedagogem a psychologem, pokud jsou na dané škole k dispozici. Informantky zdůraznily i důležitost spolupráce se zákonnými zástupci, kteří umožňují nahlédnout do rodinného prostředí dítěte s ADHD. Zákonní zástupci mohou poskytnout důležité informace o chování dítěte doma a o jeho preferencích, stejně jako o svých výchovných metodách. Tyto cenné informace pomáhají vychovatelům lépe porozumět potřebám dítěte s ADHD a přizpůsobit výchovné metody tak, aby co nejlépe odpovídaly jeho individuálním potřebám.

Významný vliv na volbu metod výchovné práce má samozřejmě samo dítě. Vše se odvíjí od jeho momentálního psychického rozpoložení, schopností, potřeb a případných přidružených poruch (např. porucha emocí, porucha chování apod.).

Je důležité ale znát potřeby jednotlivých dětí a přizpůsobit výchovné metody tak, aby vyhovovaly celé skupině.

Všechny tyto jmenované faktory společně tvoří základ pro efektivní výchovnou práci, která respektuje individuální potřeby dětí s ADHD a podporuje jejich celkový rozvoj.

Ve třetí dílčí otázce hledám odpověď na otázku: **„Jaká je zkušenost vychovatelů školních družin s využíváním materiálních didaktických prostředků?“**

Z rozhovoru s informantkami zjišťuji, že preferují konkrétní didaktické prostředky, které se osvědčily při práci s dětmi s ADHD. Mezi nejčastěji využívané patří moderní

technologie - interaktivní tabule a tablety, které umožňují interaktivní a vizuální formu učení. Tyto prostředky nejenže zajímavě prezentují vzdělávací obsah, ale také aktivně zapojují děti, což je pro ně důležité kvůli jejich vyšší potřebě aktivity.

Dále mezi preferované didaktické pomůcky patří společenské hry, které nejen rozvíjejí sociální dovednosti, ale také pomáhají dětem s ADHD trénovat strategické myšlení a řešení problémů. Různé typy stavebnic podporují děti v rozvoji jejich fantazie, což je pro ně velmi podnětné. Antistresové hračky jako jsou například mačkáací balónek nebo populární PoP It pomáhají uvolnit energii a mohou sloužit i jako relaxační techniky. Informantky rovněž poukazují na skutečnost, že je důležité často střídát činnosti a aktivity, aby se děti neunavily a dokázaly udržet svou pozornost. Při podpoře dětí s ADHD jsou hlavní vizuální pomůcky, pravidelný režim dne a individuální přístup. Závěrem lze konstatovat, že děti s ADHD jednoznačně upřednostňují interaktivní tabule, tablety, společenské hry, stavebnice a senzorické hračky.

Čtvrtá a zároveň poslední dílčí otázka je: **„Jakým způsobem pracuje vychovatel ve školní družině s podpůrným opatřením u jednotlivých žáků s ADHD?“**

Závěry a odpovědi se shodují se závěry uvedenými v odpovědi na dílčí otázku číslo dvě. Proto lze na ně v plném rozsahu odkázat.

Pro zajímavost lze uvést, že informantky uvedly, že nepozorují výrazný nárůst dětí s diagnózou ADHD v porovnání s minulostí.

Zhodnocení hlavní výzkumné otázky: **„Jaké metody a formy práce využívají vychovatelé ve školní družině při výchovné práci s dětmi s ADHD?“**

Cílem empirického šetření bylo zjistit, jaké metody a formy práce využívají vychovatelé ve školní družině při výchovné práci s dětmi s ADHD. Metody a formy práce lze závěrem shrnout takto:

1. úzká spolupráce s třídním učitelem, asistentem pedagoga, výchovné poradkyně, speciálního pedagoga, psychologa a v neposlední řadě se zákonnými zástupci;
2. brát na zřetel individuální potřeby dítěte a jeho aktuální psychické rozpoložení;
3. využívání didaktických pomůcek (interaktivní tabule, tablety, společenské hry, stavebnice, antistresové hračky);
4. nastavení hranic, pevný režim dne a jasně nastavená pravidla;

5. hry, skupinová a individuální práce;
6. časté střídání činností a aktivit pro udržení pozornosti;
7. opakování a připomínání jednotlivých pokynů;
8. vhodná motivace a ocenění, zpětná vazba;
9. každému z dětí nechat zažít pocit štěstí z úspěchu;
10. relaxační techniky a odpočinek.

Možné limity práce

Každé výzkumné šetření nese omezení v podobě rizik, které mohou ovlivnit výsledky a závěry práce. Rizika lze spatřovat jednak v tom, že si informantky nemusí vybavit veškeré používané metody a formy práce používané pro práci s dětmi s ADHD, jednak významnou roli hraje i subjektivní pohled informantek. Další riziko, které může zkreslit výsledky šetření je skutečnost, že průzkum probíhal pouze na dvou školách.

Přestože tato omezení empirického šetření existují, myslím si, že výzkum je přínosný pro pochopení základních metod a forem práce vychovatelů ve školní družině s dětmi s ADHD. Cíl mé bakalářské práce tak byl splněn.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit metody a formy práce vychovatelů s dětmi s ADHD ve školní družině. Abych dosáhla tohoto cíle, musela jsem nejprve v teoretické části představit faktické základy, které byly následně využity v průběhu vlastního empirického šetření. Pro výzkumné šetření jsem použila metodu polostrukturovaného rozhovoru, který umožňuje získat konkrétní informace.

Pro uskutečnění rozhovoru bylo připraveno celkem 13 tazatelských otázek, které byly rozděleny do čtyř oblastí, včetně 5 doplňujících otázek k upřesnění informací. První okruh otázek byl zaměřen na metody a formy práce využívané vychovateli při vytváření pozitivního klimatu ve školní družině. Druhá oblast se věnovala faktorům ovlivňujícím volbu metod a forem výchovné práce v přítomnosti dítěte s ADHD. Třetí okruh otázek se zabýval nejčastěji používanými materiálními a didaktickými prostředky, zatímco poslední část otázek zkoumala podpůrná opatření.

Pro rozhovor jsem si vybrala informantky, které mají dlouholeté zkušenosti s prací v dětském kolektivu, včetně kolektivů s dětmi s ADHD. Rozhovor byl proveden celkem se čtyřmi vychovatelkami ze školní družiny ze Středočeského kraje.

Teoretická část bakalářské práce je strukturovaná do tří kapitol. První kapitola se věnuje prostředí školní družiny a jeho vlivu na děti, popisuje nejen význam pozitivního prostředí, ale i činnosti a jejich přínos pro děti. Součástí této kapitoly je integrace dítěte s ADHD do dětského kolektivu. Druhá kapitola se zaměřuje na vztahy ve školní družině, předpoklady pro výkon vychovatele a jeho osobnostní rysy. Dále zdůrazňuje význam komunikace mezi vychovatelem a zákonnými zástupci dítěte s ADHD. Poslední část této kapitoly vymezuje pojem mladšího školního věku a jeho specifika. Třetí kapitola se zabývá syndromem ADHD, jeho typickými projevy u dětí mladšího školního věku, možnými příčinami vzniku a diagnostickým procesem. Závěrečná část obsahuje konkrétní doporučení a metody, jak efektivněji pracovat s dětmi s ADHD ve školní družině.

Na výše uvedené teoretické kapitoly navazuje výzkumné šetření. Z empirického šetření vyplývá, že práce s dětmi s ADHD ve školní družině vyžaduje úzkou spolupráci s třídním učitelem, s asistentem pedagoga, s výchovnou poradkyní, se speciálním pedagogem, s psychologem a v neposlední řadě se zákonnými zástupci dítěte. Při práci s těmito dětmi

je zásadní brát ohled na jejich individuální potřeby a aktuální psychické rozpoložení. Je důležité vymezit jim ve výchově hranice, nastavit pevný režim dne a jasná pravidla, což je pro tyto děti zásadní. Pro udržení jejich pozornosti a zájmu je nutné jim nabízet různorodé aktivity a činnosti, které mohou být doprovázeny poutavými didaktickými pomůckami (zejména lze využívat interaktivní tabule, tablety, společenské hry, stavebnice nebo antistresové hračky). Vychovatelé využívají metody a formy práce pro individuální a skupinové činnosti, pohybové hry. Během aktivit je důležité dětem zadávat srozumitelné pokyny, které se jim v určitých intervalech stále připomínají a opakují. Je důležité děti s ADHD správně motivovat, ocenit je za projevené úsilí a poskytnout jim zpětnou vazbu. Každému z dětí je nutné nechat zažít pocit štěstí z úspěchu. V neposlední řadě je důležité do denního režimu ve školní družině zařadit také tolik potřebný odpočinek a relaxační techniky.

Pouze kombinace správných metod a forem práce mohou zajistit optimální podporu a prostředí, které napomáhá rozvoji těchto dětí ve školní družině.

Dle mého názoru byl cíl výzkumu naplněn a díky vhodně vybranému vzorku jsem dokázala přiblížit metody a formy práce vychovatelů ve školní družině s dětmi s ADHD. Vzhledem k tomu, že informantky sdělily, že spolupráce se zákonnými zástupci není vždy ideální, je podnětné uvažovat o navázání dalšího výzkumného šetření, které by se zaměřilo na podpůrná opatření a zlepšení této spolupráce. Následný výzkum by mohl přinést další poznatky a podnitit efektivní podporu dětí s ADHD ve školní družině.

Seznam použité literatury

1. Autorský kolektiv APIV B. Jak začlenit žáka se SVP do školní družiny? *Speciál pro školní družiny*. 2022, roč. IX, č. 2, s. 5-6. ISSN 2323-4343.
2. BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.
3. CLOUD, Henry a TOWNSEND, John Sims. *Hranice: hranice a děti: proč ve vztahu k dětem budovat hranice?* Druhé vydání. Přeložil Alena ŠVECOVÁ. Hranice. Praha: Návrat domů, [2016]. ISBN 978-80-7255-352-5.
4. ELLIOTT, Julian a PLACE, Maurice. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0182-0.
5. EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Vidím to jinak: skryté příčiny ADHD a dalších poruch chování a učení : příručka pro rodiče (i budoucí) a všechny, kteří pomáhají dětem*. [Smrčí]: [Stanislava Emmerlingová], 2020. ISBN 978-80-270-7666-6.
6. GOETZ, Michal a UHLÍKOVÁ, Petra. *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-630-4.
7. HÁJEK, Bedřich a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.
8. HÁJEK, Bedřich; HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.
9. HOLEYŠOVSKÁ, Anna. *Rok ve školní družině*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1074-0.
10. HUČÍKOVÁ, Alena a HUČÍK, Ján. *Deti, trochu iné, v školskej edukácii*. Liptovský Ján: Prohu, s.r.o, 2011. ISBN 978-80-895-3501-9.
11. HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
12. JENETT, Wolfdieter. *ADHD - 100 tipů pro rodiče a učitele*. Rádce pro rodiče a učitele. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0158-6.
13. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody práce s dětmi s ADHD především pro rodiče a vychovatele*. 9. aktualizované vydání. Praha: Jucovičová Drahomíra PaedDr. - nakladatelství D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-23-6.

14. KENDÍKOVÁ, Jitka. *ADHD krok za krokem*. Dobrá škola. Praha: Raabe, [2019]. ISBN 978-80-7496-438-1.
15. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
16. KOUTEKOVÁ, Mária. *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta Bánská Bystrica: Bratia Sabovci s.r.o., Zvolen. ISBN 80-8055-802-7.
17. KRAUS, Blahoslav a POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
18. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
19. LAVER-BRADBURY, Cathy; THOMPSON, Margaret a WEEKS, Anne. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele*. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1035-1.
20. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.
21. ROGGE, Jan-Uwe. *Výchova dětí krok za krokem*. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-249-2.
22. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3.
23. ŠKRDLÍKOVÁ, Petra. *Hyperaktivní předškoláci: výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0928-7.
24. ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
25. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
26. ŽÁČKOVÁ, Hana a JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Relaxace nejen pro děti s ADHD: máte neklidné, nesoustředěné dítě?* 4. vyd. Praha: D + H, 2008. ISBN 978-80-903869-8-3.

27. ŽÁČKOVÁ, Hana a JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: záporny i klady ADHD v dospělosti*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0204-4.

Seznam elektronických zdrojů

1. ADHD u dětí: příčiny a diagnóza, 2024. *Nzip.cz* [online]. [cit. 2024-03-30]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/675-adhd-u-deti-priciny-a-diagnoza>.
2. CRSP – programy (nejen) pro rodiny s dětmi s ADHD, c2024. *ADHD neklidné děti* [online]. [cit. 2024-01-25]. Dostupné z: <https://www.neklidne-deti.cz/>.
3. Společné vzdělávání - osvědčené postupy a inspirace pro pedagogy a rodiče, c2023. *ZAPOJME VŠECHNY.CZ* [online]. [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/>.
4. ZÁKLADNÍ ŠKOLA B.J. DLABAČE CERHENICE. *Školní vzdělávací program "NAŠE DRUŽINA"*. Online. 2023, 01.09.2023. Dostupné z: www.skolacerhenice.cz. [cit. 2024-02-12].

Seznam příloh

Příloha A – vzorový rozhovor

Přílohy

Příloha A – vzorový rozhovor

1. Jaké volíte metody a formy práce pro práci se skupinou?

Během své dlouholeté praxe se mi osvědčilo používat různé formy práce, ale určitě záleží na rozpoložení dětí a jejich schopnostech. Často zadávám individuální práci, práci ve dvojicích, skupinovou práci, ale i frontální. Často používám kooperativní hry, různě zaměřené projekty. Do programu zařazuji činnosti jako jsou pohybové chvílky, relaxační a uvolňující cvičení a samozřejmě odpočinkové činnosti.

2. Jakým způsobem začleňujete děti s ADHD do kolektivu?

Úplně běžným způsobem, ale hlavně nenásilně. Většinou si dítě s ADHD posadím co nejbliže k sobě. Ostatním dětem – spolužákům a kamarádům je potřeba vysvětlit podstatu obtíží dítěte. Určitě ho neizolovat od ostatních, naopak ho zapojovat do běžných aktivit ve ŠD. Co považuji za hodně důležité je naučit ostatní děti, aby nereagovaly na projevy dítěte s ADHD. Trvat na očním kontaktu a pokud je třeba tak jej zklidnit lehkým dotykem.

3. Jaká vnímáte úskalí při práci se skupinou, ve které je dítě s ADHD?

Tak dítě s ADHD působí rušivě, ostatní děti ve skupině nedokáží úplně ignorovat projevy dítěte s ADHD, a ne vždy se dokáží zpětně soustředit na započatou činnost nebo aktivitu. Úskalí vidím právě v tom, že zatímco zklidňuji dítě s ADHD, ostatní děti musí čekat, dokud příznaky neodezní, abych se mohla opět věnovat celé skupině.

Často ani nedokáží dokončit zadanou činnost, což může při skupinové práci ostatním dětem vadit. Stejně tak takové dítě často vyrušuje, odbíhá od činnosti, odmítá po sobě uklidit nepořádek po aktivitě nebo činnosti. Těch úskalí je podle mě mnoho.

4. Co se Vám osvědčilo při práci se skupinou, ve které je dítě s ADHD?

Hodně spolehlivou a osvědčenou metodou je pohyb při hudbě, nešetřit pochvalou, často střídat činnosti, aktivity a hry. Je potřeba stanovit dětem jasný řád s pevnými pravidly a mantinely. Důležité je také, ale naslouchat pocitům dětí.

5. Jak ovlivňuje volbu metod a forem výchovné práce spolupráce s třídním učitelem?

Spolupráce s třídním učitelem je velice důležitá, protože učitel tráví s dítětem celé dopoledne. Zná tedy dobře projevy dítěte s ADHD, mnohdy již ví, jak správně na dané projevy reagovat. Ví, co na takové dítě zabírá a podle toho může volit vhodné pomůcky. Zná činnosti, které má to dítě v oblibě, čím se dokáže zabavit a zklidnit. Co ho baví, jak popřípadě reagovat na jeho afektivní chování, umí vysledovat situace, které často vyústí právě v afektivní chování a v neposlední řadě ví, jak zachovat klid. Tyto poznatky pro další práci s dítětem s ADHD jsou pro nás, jako vychovatelky hodně cenné.

6. Jak ovlivňuje volbu metod a forem výchovné práce kontakt se zákonnými zástupci?

Rozhovory s rodiči jsou také důležité, mohou vychovatelce sdělit, jaká opatření a pravidla používají doma a jakým způsobem reagují na nežádoucí projevy ADHD. Čím se dítě doma nejvíce zabaví, co ho zajímá, jaké čte knihy, které hry spolu hrají, ale i jak dítě reaguje na situace v rodině. Když komunikace s rodiči funguje, tak jak má, je práce s dětmi s ADHD o to snazší. Ne vždy tomu ale tak je.

7. Jak ovlivňuje volbu metod a forem výchovné práce samotný žák s ADHD?

Samotný žák volbu metod ovlivňuje velmi, předem není jasné, v jakém rozpoložení se žák právě nachází. Je tedy třeba mít nachystáno více aktivit a činností, abychom dali dítěti možnost výběru, čím by se rádo zabývalo. Často střídáme aktivity a činnosti, ale zároveň je třeba stále dbát na dodržování zadaných pravidel. Určitě je nutné střídat rušnější aktivity s aktivitou odpočinkovou a relaxační.

8. Jak ovlivňuje volbu výchovných metod složení výchovné skupiny?

Ve skupině jsou většinou společně chlapci a děvčata, děti různého věku, děti z různých etnických prostředí a kultur nebo i děti hovořící jiným jazykem. S tím vším je třeba být dostatečně seznámen a následovně volit takové vhodné metody, které vyhovují celé skupině, případně skupinu rozdělit na několik menších skupin a nabídnout více aktivit, činností a her. Důležité je mít v záloze více variant, obměn a stupňovat obtížnost.

9. Jaké využíváte materiální didaktické prostředky?

Mezi nejoblíbenější pomůcky mnou i dětmi jsou tablety, interaktivní tabule a didaktické hry, dále používáme hračky, hry, knihy, časopisy, společenské hry, různé obrázkové kartičky, omalovánky a pracovní listy. Je mnoho možností.

10. Jaké nabízené didaktické prostředky využívají děti s ADHD nejraději?

Jak jsem již zmínila – tablety, interaktivní tabule, a ještě společenské hry, především karty, pexesa, Bomba a Double.

11. Jaké didaktické prostředky se Vám osvědčily při práci s dětmi s ADHD?

Teď se budu opakovat, ale jsou to interaktivní hry na interaktivní tabuli, obrázkové kartičky, společenské hry, omalovánky, mandaly i tvořivé činnosti a aktivity.

12. Jakým způsobem se seznamujete s podpůrným opatřením? Kdo Vás seznamuje?

Prostřednictvím rozhovoru s třídním učitelem, pokud je to možné, tak třeba i prostudováním zprávy z odborného pracoviště jako je pedagogicko-psychologická poradna, klinický psycholog, logoped nebo dětský psychiatr. Většinou nás ale s tím vším seznamuje třídní učitel a školní speciální pedagog.

13. V jakých činnostech se odráží podpůrná opatření?

Podpůrná opatření se odráží ve všech činnostech školní družiny, a to v průběhu celého dne i při pobytu venku.

14. Jaká podpůrná opatření nejčastěji volíte?

Právě tu potřebu řádu, jak jsem již zmiňovala na začátku rozhovoru. Je důležité nastavit jasné hranice a mantinely. S dotyčným dítětem během rozhovoru udržovat oční kontakt, pokud je třeba, zklidnit dítě dotykem. Je vhodné dítěti s ADHD pravidelně opakovat a vysvětlovat vhodný a nevhodný způsob chování. Klidně použít i názorné pomůcky a obrázky. Střídání častých aktivit, a hlavně se snažit o navození klidné atmosféry.

Doplňující otázky:

Váš aktuální věk?

53 let

Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a v jakém oboru?

Vystudovala jsem Speciální pedagogiku pro mateřské školy.

Jak dlouho se této profesi věnujete?

Již 35 let

Zajímá mě, zda jste během své praxe v posledních letech zaznamenala nárůst dětí s diagnózou ADHD?

Ne osobně, ve skupině se téměř vždy najde dítě s ADHD, ale z vlastní zkušenosti si dovolím konstatovat, že jsem žádný větší nárůst nezaznamenala.