

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Marta Kudělková

Inkluze a současný stav péče o děti s hyperkinetickou poruchou
chování v soukromé mateřské škole

Prohlášení studenta

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Inkluze a současný stav péče o děti s hyperkinetickou poruchou chování v soukromé mateřské škole“, vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího práce a za použití pramenů uvedených v seznamu citované literatury.

V Olomouci, dne.....

.....

Marta Kudělková

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. Mgr. Michalu Růžičkovi, Ph.D. za odborný přístup, cenné rady a připomínky, které mi poskytoval v průběhu příprav a psaní mé diplomové práce. Dále děkuji všem zúčastněným, kteří byli ochotni věnovat svůj čas rozhovorům.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 ADHD	9
1.1 Diagnostika	10
1.2 Příznaky ADHD u dětí	11
1.3 Specifika ADHD u dětí předškolního věku.....	13
2 INKLUZE	15
2.1 Inkluze nebo integrace?.....	16
2.2 Inkluzivní vzdělávání	17
2.3 Inkluzivní škola.....	18
2.4 Podpůrná opatření	20
3 INKLUZIVNÍ EDUKACE DĚTÍ S ADHD	23
3.1 Dítě s ADHD v MŠ	23
3.2 Inkluze a montessori pedagogika	25
EMPIRICKÁ ČÁST	27
4 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU	28
4.1 Vymezení výzkumného problému.....	28
4.2 Cíle výzkumu	28
4.3 Výzkumné otázky.....	29
4.4 Design výzkumu.....	29
4.4.1 Kvalitativní výzkum.....	30
4.4.2 Triangulace.....	31
4.5 Charakteristika souboru.....	32
4.6 Metody sběru dat.....	32
4.6.1 Pozorování.....	33
4.6.2 Rozhovor	33
4.6.3 Analýza dokumentů.....	35
4.7 Metody analýzy dat	35
4.7.1 Otevřené kódování	35
4.7.2 Axiální kódování a sekundární interpretace výzkumníka	36

5	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	37
5.1	Průběh analýzy dat	37
5.2	Otevřené kódování – rozhovory	37
5.2.1	Sekundární interpretace výzkumníka	40
5.3	Pozorování.....	42
5.4	Kazuistiky	45
5.5	Zodpovězení výzkumných otázek	50
5.6	Interpretace výsledků	51
6	DISKUZE.....	53
6.1	Limity studie	53
6.2	Doporučení pro praxi	54
6.3	Rešerše dat na podobné téma	54
	ZÁVĚR	56
	SEZNAM LITERATURY	57
	ANOTACE.....	60
	SEZNAM PŘÍLOH.....	62
	SEZNAM ZKRATEK.....	63
	SEZNAM TABULEK.....	64

ÚVOD

Pojem hyperkinetická porucha je pro mnoho lidí něco neznámého, nepředstavitelného a složitého. Podobně vnímala autorka tento pojem, než začala pracovat jako asistentka pedagoga u chlapce s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (dále ADHD) a následně byla přijata na studium oboru Učitelství 1. stupně a speciální pedagogika. V průběhu studia bylo autorce nabídnuto pracovní místo učitelky na ZŠ – praktické speciální. Součástí tříd byly také děti s hyperkinetickou poruchou. V současné době autorka pracuje v soukromé mateřské škole, kterou navštěvují také děti s diagnostikovanou hyperkinetickou poruchou. Autorku práce s těmito dětmi zaujala a začala se více o tuto problematiku zajímat. Autorku začaly zajímat také podmínky v soukromých mateřských školách ve vztahu k dětem s ADHD. Při studiu vysoké školy často narazila na pojem inkluze. Autorku zajímalo, jak je tento pojem rozšířen v soukromých mateřských školách a jak je naplňován. Na základě zkušeností získaných během odučené praxe a informací nabytých během studia se autorka rozhodla svůj výzkum realizovat v soukromých mateřských školách.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretickou část autorka rozdělila na tři kapitoly. První kapitola se věnuje ADHD. Autorka se snaží touto kapitolou přiblížit čtenáři diagnostiku, vymezení a příčiny vzniku této poruchy. Jsou zde popsána specifika ADHD u dětí předškolního věku, se kterými výzkumné šetření realizovala. Druhá kapitola je věnována informacím týkajícím se inkluze. Jsou zde blíže popsány výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání, podpůrná opatření, která jsou využívána, a kompetence pedagoga při jejich využití. Třetí kapitola se věnuje inkluzivnímu vzdělávání dětí s ADHD. Využití inkluze v montessori pedagogice při práci s dětmi s ADHD.

Empirická část je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola je věnována metodologickým východiskům. Autorka zde vymezuje výzkumný problém, představuje cíle výzkumu a výzkumné otázky. Následně je popsán výzkumný soubor, metody sběru dat a metody analýzy dat. Autorka si pro tuto práci zvolila kvalitativní výzkum. Použila metody kvalitativního výzkumu, rozhovor, pozorování a kazuistiky. Takto získaná data analyzovala metodou otevřeného kódování, axiálního kódování a sekundární interpretace výzkumníka. Samotnou analýzu a interpretaci dat popisuje autorka ve druhé kapitole empirické části. Ve třetí kapitole se zabývá autorka limity studie, doporučeními pro praxi a rešerší dat. Celou diplomovou práci autorka shrnula v závěru.

Autorka by ráda dále ujasnila terminologii hyperkinetické poruchy chování a zkratku ADHD, která se v textu diplomové práce objevuje.

Autorka v názvu své diplomové práce použila definici z mezinárodní klasifikace nemocí (dále MKN10): **Hyperkinetická porucha chování**. Hyperkinetická porucha chování je v MKN10 zařazena do kapitoly F90 Hyperkinetické poruchy. Tato kapitola se dále dělí:

F90.0 Porucha aktivity a pozornosti

F90.1 Hyperkinetická porucha chování

F90.8 Jiné hyperkinetické poruchy

F90.9 Hyperkinetická porucha NS

V MKN10 je hyperkinetická porucha chování definována jako hyperkinetická porucha sdružená s poruchou chování. (MKN10, 2013)

Avšak během výzkumu, kdy autorka sbírala data, zjistila, že většina participantů má v diagnóze napsanou také poruchu pozornosti. Na základě těchto skutečností, se autorka rozhodla pro užívání termínu ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

Pojetí **ADHD** vychází z DSM-V (Diagnostic and statistical manual of mental disorders). (American Psychiatric Assotiation, 2013) Kde tento termín obsahuje také poruchu pozornosti. DSM-V řadí poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) mezi „Neurovývojové poruchy“. DSM-V tuto poruchu nedělí, pouze specifikuje podle aktuální závažnosti: mírná, středně těžká, těžká.

Další výhodou tohoto termínu je jeho rozšířenost mezi dospělou populací. Proto se autorka rozhodla použít termín ADHD.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část vznikla na základě prostudované odborné literatury, odborných článků a výzkumů. Teoretická část je postavená tak, aby představila zkoumanou problematiku a přiblížila teoretické podklady výzkumného šetření a je členěna do tří kapitol.

První kapitola se věnuje ADHD. Tato kapitola je rozdělena na tři podkapitoly. Autorka popisuje definici ADHD, její vymezení a genetické příčiny. Zabývá se diagnostikou dětí s ADHD a vymezením odborníků, kteří tuto diagnózu mohou určovat. Autorka popisuje příznaky dětí s ADHD, jež lze rozdělit na tři základní typy. Třetí podkapitola zachycuje specifika ADHD u dětí předškolního věku.

Ve druhé kapitole se autorka zabývá pojmem inkluze. Jaké jsou její cíle ve společnosti, ale i v pedagogice. Zachycuje rozdíl mezi inkluzí a integrací. Jaké výhody a nevýhody má inkluzivní vzdělávání. Autorka popisuje podpůrná opatření dle legislativy a kompetence pedagoga při využití těchto opatření v inkluzivní škole.

Třetí, závěrečná, kapitola informuje o inkluzivní edukaci dětí s ADHD. Zde autorka zpracovává současné podmínky a obsah vzdělávání u dětí předškolního věku. Věnuje se legislativě a obsahu Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a individuálnímu vzdělávání. Popisuje specifika a zařazení dítěte s ADHD v mateřské škole. V poslední podkapitole se autorka věnuje inkluzi a montessori pedagogice. Kdo založil montessori pedagogiku a jaká jsou její specifika v mateřské škole u dětí s ADHD. Zda je možné využití principu montessori při práci s dětmi s ADHD.

1 ADHD

Poruchu ADHD můžeme definovat více způsoby. Níže je vybráno několik definic.

„ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), neboli porucha pozornosti s hyperaktivitou je geneticky podmíněná dispozice k neklidnému, roztěkanému, těžce předvídatelnému chování, které může obvyklá očekávání, spojená s výchovou podrobit těžké zkoušce.“ (Wolfdieter, 2013, s. 11)

ADHD podle Kroupové (2016) je neurologická porucha, která postihuje nejen děti, ale i dospělé. Jejimi projevy jsou nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. U těchto jedinců se mohou projevit i obtíže s udržení exekutivních funkcí, což znamená poznávací neboli kognitivní procesy, jednání a myšlení člověka, tzn. plánování, organizování činností, myšlení a jejich vzájemnou souhrou.

„Někdy je označována jako hyperkinetický syndrom, porucha pozornosti spojená se zvýšenou neposedností, často se druzí se specifickými vývojovými poruchami učení. Porucha dříve označována, jako lehká mozková encefalopatie, později jako minimální (příp. lehká) mozková dysfunkce. Jedná se o skupinu geneticky přenášených neurovývojových dysfunkcí, které u postižené osoby snižují schopnost zaměřit se a udržet pozornost, přizpůsobovat aktivitu a ovládat impulzy. Aktuálně vycházíme z pojetí DSM-V (American Psychiatric Assotiation, 2013), kde jsou nastavena vodítka i pro osoby dospělé.“ (Kroupová a kol., 2016, s. 222)

Název ADHD prochází neustálou proměnou. Již dříve bylo používáno označení – lehká mozková dysfunkce, minimální mozkové poškození, nebo lehká dětská encefalotopie. Jelikož bylo dosaženo velkého pokroku v odhalení příčin, léčby, co se týká tohoto postižení, ustálil se název ADHD neboli porucha pozornosti s hyperaktivitou. Lze se setkat se správným označením – hyperkinetická porucha, či porucha aktivity a pozornosti. Porucha aktivity a pozornosti je spíše považována za neurovývojový systém, proto se s termínem ADHD úplně neshodují. (Goetz, Uhlíková in Závěrková, 2016)

Kdybychom hledali příčiny tohoto postižení, jsou to genetické příčiny, které jsou ovlivněny kouřením, požíváním alkoholu v prenatálním období matky. (Kroupová a kol, 2016)

1.1 Diagnostika

Pro rodiče dětí s ADHD byla napsána spousta publikací. Goetz a Uhlíková (2009) doporučují rodičům vyhledat odborníka v případě, kdy platí pro jejich dítě některá z těchto skutečností:

- Více než 6 měsíců je dítě neklidné, nepozorné, impulzivní ve větší míře než ostatní stejně staré děti;
- rodiče jiných dětí častěji říkají, že vaše dítě má horší sebekontrolu, je aktivnější, impulzivnější a nepozornější v porovnání s ostatními dětmi;
- na uhlídání dítěte musíte vynaložit více času a námahy než ostatní rodiče;
- ostatní děti si nechtějí s vaším dítětem hrát, protože je hyperaktivní, dráždivější nebo agresivnější;
- učitelé nebo zaměstnanci zařízení, kam vaše dítě dochází, vás informují o tom, že několik měsíců má dítě problémy s chováním;
- často ztrácíte s dítětem trpělivost, používáte fyzické tresty, cítíte se v souvislosti s výchovou vašeho dítěte vyčerpaní a depresivní;
- považujete za nebezpečné nechat dítě chvíli o samotě.

Mnoho dětí je pro svoje problémy s chováním již v předškolním, nebo ještě v mladším věku doporučováno k psychologickému vyšetření. Diagnostika ADHD bývá prováděna na podnět rodičů, kteří jsou při výchově svého potomka bezradní a hledají radu, podporu, ospravedlnění svých výchovných neúspěchů. Dalšími iniciátory bývají hlavně pedagogové, kteří doporučení z pedagogicko-psychologické poradny (PPP) vítají, vzhledem k možnostem integrace dítěte a hledání individuálnějšímu přístupu a tvorby individuálního vzdělávacího plánu. (Škrdlíková, 2015)

Diagnózu ADHD stanovuje dětský psychiatr, který si přibere ke spolupráci při vyšetření další odborníky, těmi jsou neurolog, psycholog, učitel. Dětský psychiatr na základě komplexních informací, tyto informace vyhodnotí a získá celkový obraz onemocnění dítěte. Součástí vyšetření u dětského psychiatra jsou pohovor lékaře s dítětem, s rodiči dítěte a vyplnění dotazníků. To vše pomůže posoudit závažnost onemocnění a zhodnotí celkový duševní stav dítěte. (Goetz, Uhlíková, 2009)

Novodobější literatura například Závěrková (2016) uvádí „*Diagnostika ADHD je v současné době mezioborovou záležitostí. Je možné, aby diagnózu ADHD určil*

pedopsychiatr, též se setkáte s tím, že se diagnostiky chopí dětský neurolog. Problematikou se zabývají a diagnostikují také školská poradenská zařízení, kde vydává závěr psycholog, nebo speciální pedagog. Jsou to pracoviště, která řeší speciální vzdělávací potřeby žáků a jejich diagnostiku. Často bývají pracovištěm prvního kontaktu po doporučení vyšetření učitelů ze škol.“ (Závěrková, 2016, s. 22)

Výhodou při celkové edukaci a zmírňování obtíží v životě dítěte je, když se k výše jmenovaným odborníkům přidá psychoterapeut, popřípadě pedagog, a týmově pak spolupracují v jedné rovině léčby farmakoterapie, psychoterapie a edukace dítěte. (Závěrková, 2016)

1.2 Příznaky ADHD u dětí

Příznaky ADHD se s věkem dítěte mění a vyvíjejí se s růstem dítěte. ADHD se může projevovat jak u novorozence, tak u batolat, předškolních dětí, školních dětí, adolescentů, i u dospělých. Rodič musí neustále hledat výchovné postupy a přizpůsobovat se reakcím svého dítěte, na které není ve většině případů připraven. Jinak řečeno – to, co mělo výchovný vliv na dítě v šesti letech, nemusí již zabírat např. v osmi letech dítěte. (Goetz, Uhlíková, 2009)

V dřívější době společnost žila v domnění, že děti z ADHD ve většině případů vyrostou, ale to je již minulostí. Tento mýtus je již překonán. S touto diagnózou se setkáváme u 80 % adolescentů a až 60 % dospělých z této skupiny může mít některé příznaky ADHD. (Goetz, Uhlíková, 2009)

Syndrom ADHD podle četnosti jednotlivých příznaků a jejich závažnosti lze rozdělit do tří základních typů:

Mírný typ ADHD – u tohoto typu se velice slabě projevují symptomy, kterými lze diagnostikovat ADHD. Dítě jen minimálně trpí školní a společenskou angažovaností. Koncentrace pozornosti a kolísající schopnosti koncentrace jsou velmi patrné. Tyto symptomy jsou zvládnutelné bez speciální péče, pouze formou individuálního přístupu.

Střední typ ADHD – zde se symptomy, jako patrný neklid, zbrklé reakce, nesoustředěnost, nestabilní emoce, nízká sebekontrola, projevují tím, že již nestačí jen individuální přístup, ale je potřeba speciální péče. Tento typ je možné také nazvat jako středně těžkou formou ADHD.

Závažný typ ADHD – u tohoto typu se již v nadměrné míře projevují již zmíněné symptomy, jako výrazný neklid, překotné reakce, velká nesoustředěnost, nestabilní emoce, které vedou k rizikovému chování. Obtíže v sebeovládání se projevují v soužití s ostatními, nízká, nebo nulová schopnost sebekontroly. Často se u dětí školního, předškolního věku přidávají kombinace se specifickými poruchami učení. Tento typ bývá označován jako vážná, nebo velmi silná forma ADHD. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Závěrková (2016) uvádí ve své publikaci přehlednou tabulku, kde čtenáři přibližuje poruchu ADHD.

Tabulka č. 1 – projevy poruchy ADHD

Aktivita	Zvýšená. Celé tělo, končetiny, obličej, stále mluví, něco mu padá	<i>Přebíhá od činnosti k činnosti</i>
	Neklid	<i>Dezorganizace a špatná regulace aktivity</i>
Pozornost a soustředění	Snížená, krátkodobá	<i>Ignorace</i>
	Zahlučuje se podněty a úkoly	<i>Nezájem</i>
	Obtížně začíná, odkládá	<i>Nechce dělat úkoly</i>
	Nedokončuje úkoly, hru	<i>Nedělá, co nechce</i>
	Neví, co má dělat - bloumá	<i>Nespolupracuje</i>
	Dělá mnoho věcí současně	<i>Nevadí mu chyby</i>
	Zapomíná	<i>Nestojí o změnu</i>
	Musí se mu vše opakovat	<i>Slyší, ale neudělá to</i>
	Rozptylují ho podněty uvnitř i vně	<i>Vybere si, co ho zajímá</i>
Emoce	Špatná kontrola, ovládnání, porozumění	<i>Vzdor</i>
	Změny nálad	<i>Úzkost</i>
	Důraz na hned (akce, reakce, odměna)	<i>Agrese</i>
	Výrazné projevy, ztráta kontroly	<i>Negativismus</i>
Sociální situace	Sklon k riskování	<i>Neukázněnost</i>
	Obtížně dodržuje pravidla	<i>Nespolupráce</i>
	Obtíže s novými věcmi	<i>Nesamostatnost</i>
	Nerozumí souvislostem	<i>Důležitost kontaktu s druhými</i>

	Tendence prosazování svého	<i>Umí se omluvit, uznat chybu</i>
Impulzivita	Dělá věci po svém	
	Dříve jedná, než myslí	
Vnímání a myšlení	Dobrý intelekt	<i>Snížené praktické uplatnění oproti intelektové výbavě</i>
	Zveličování a ulpění na detailu	<i>Někdy perfekcionismus</i>
Chování	Nezapadají, jsou divní	<i>Výchovné zanedbání</i>
	Vyčnívají	<i>Neznají pravidla</i>
	Okolí si na ně stěžuje	

1.3 Specifika ADHD u dětí předškolního věku

Předškolním obdobím nazýváme období od tří let věku dítěte do nástupu do základní školy, což je šest, sedm let věku dítěte. Zvýšená emocionalita, nerovnoměrný vývoj, zvýšená efektivita je jednou z příčin problémů při vstupu do kolektivního zařízení. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Dítě v předškolním věku je samo o sobě živé, aktivní, nepozorné a hravé. Nemusíme hned u dítěte v tomto případě uvažovat o ADHD. Rodiče své děti pozorují a zjišťují, že tyto projevy určité nepozornosti jsou u dětí předškolního věku běžné. Pokud již byla stanovena diagnóza u dítěte mezi třetím a čtvrtým rokem, u mnoha dětí se tato porucha do jednoho roku upraví. Z toho vyplývá, že porucha ADHD u dětí mezi třetím a čtvrtým rokem nemusí přetrvávat do dalších let. A jak se projevují děti v předškolním věku, kde již hovoříme o ADHD? „Rodiče obvykle popisují své děti jako mimořádně živé, stále na pochodu, jako by byly na motor, který se nedá vypnout, stále po něčem šplhající, někdy se dobývající. Také si stěžují na neustálé vyžadování pozornosti, kterou je ale těžké nasytit. Největší zátěž pro maminky pak bývá zvýšená náladovost dětí a sklon k podrážděnosti, hněvu a neposlušnosti. Jakkoli je i toto období pro rodiče těžké, přece jen většina považuje ještě své dítě za zvladatelné a dokáže najít účinné výchovné postupy.“ (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 44) Jakmile dítě s poruchou ADHD nastoupí do mateřské školy, nastává již složitější situace. Objevují se stížnosti na chování dítěte v kolektivním zařízení, jak od rodičů ostatních dětí, tak především učitelů. (Goetz, Uhlíková, 2009)

Hlavními rysy ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) jsou – **deficit pozornosti, nadměrná impulzivita a hyperaktivita**. Kromě tří hlavních projevů mohou mít děti s poruchou ADHD i další příznaky, které mohou velice dobře srovnávat pedagogové

v mateřských školách, kam dítě s ADHD dochází. Je to proto, že tráví s dětmi větší část dne. Učitelé mají možnost vidět dítě při hrách, v komunikaci se svými vrstevníky, v podmínkách větší zátěže, při strukturovaném, nebo volnějším výchovném působení, proto jsou velkým pomocníkem nejen rodičům, ale především poradenským pracovištím při diagnostice a sestavování individuálního plánu a výchovného přístupu dětí s ADHD. (Laver-Bradbury, Thomson, Weeks a kol. 2016)

Zrání předškolních dětí s ADHD bývá nerovnoměrné. V oblasti sebeobsluhy mívají problémy s neobratností, jsou těžkopádné a pletou si pravolevou orientaci. Dále se objevují potíže s delším soustředěním na jednu činnost, např. při hře si dítě nevydrží hrát s jednou hračkou, tu po chvíli opustí a jde si hrát s jinou. U činnosti, která je nezajímá, nevydrží dlouho a nedokáže se na ni soustředit.

Pokud se projevují obtíže v grafomotorice, nemají kladný vztah ke kreslení. To samé se týká zrakové percepce a krátkodobé paměti. V tomto období už je zřetelný nerovnoměrný vývoj motorických a kognitivních funkcí. (Jucovičová, Žáčková, 2015) Dalšími projevy je psychomotorický neklid, dítě neustále poskakuje, vrtí se, dělá rychlé pohyby, mívá záškuby mimického svalstva. Tyto děti jsou v celkovém psychickém, fyzickém napětí a mají problém i s usínáním. V řečovém projevu je hlučné, často překřikuje, typická je enormní živost. Celkové vystupování dětí s ADHD je náladové, zbrklé, impulsivní, což je spojeno s volnými vlastnostmi (vlastnosti formující se v průběhu života zejména pod vlivem výchovy). Nedokáže domýšlet důsledky svého jednání, chování, vystupování. Osvojování společenských pravidel a norem. Přijímání respektu různých omezení bývá pozvolnější, přesto jsou děti s ADHD citlivější než se může zdát. Při jakémkoli pocitu nejistoty se chovají nepřátelsky a nedůvěryhodně. (Michalová, Pešatová, 2015) Nerozumí potřebám ostatních. To jim dělá potíže zařadit se a fungovat v kolektivu dětí a respektovat autoritu dospělého, především učitele. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Přesto děti s ADHD mají i své kladné stránky. Jejich energie dokáže povzbudit další děti ke hrám, mívají tvořivé nápady, rychlé reflexy, které mohou uplatnit ve sportu. (Laver-Bradbury, Thomson, Weeks a kol. 2016)

2 INKLUZE

Pojem inkluze podle Hlušíkové (in Lechta, 2016) má původ v latinském jazyce. Toto latinské slovo „inclusio“ znamená „přijetí“. Je zajímavé, že slovo přijetí je v latině zároveň i synonymem „akceptace“, která v inkluzivní pedagogice dominuje jako základní princip, jenž akceptuje heterogenitu, což značí rozmanitost.

Tématu inkluze se věnuje také Peng Yan a Potměšil (2015). Integrace se zaměřuje na postižení dítěte a na podmínky, které z daného postižení vyplývají. Naopak inkluzivní vzdělávání se zaměřuje na práva dítěte být součástí běžných škol a na povinnost školy dítě se znevýhodněním přijmout.

Slovník speciálně pedagogické terminologie (2016) definuje pojem inkluze jako *„proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace. To zahrnuje změny a úpravy obsahu, přístupů, struktur strategií, které vycházejí z jednotlivé vize, že společenská edukace všech dětí bez rozdílů je povinností a zodpovědností celého systému.“* (Kroupová a kol., 2016, s. 28)

Často si veřejnost mylně myslí, že inkluze je stav. Avšak inkluze znamená **nekončící proces**, ve kterém hledáme nejlepší řešení pro uplatnění nejdůležitější myšlenky inkluze, jež zní – efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu. Inkluzivní vzdělávací proces mění pohled na žáka, který ve vzdělávacím systému selhává. (Tannenbergerová, 2016)

Všeobecně inkluze znamená zapojování osob se zdravotním postižením do hlavního proudu dění ve společnosti. Snaží se odstraňovat diskriminaci ve vzdělávání, socializaci, enkulturaci i ergotizaci. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) Chápe se také jako *„stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný, takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje.“* (Bazalová, 2006, s. 7)

Inkluze popírá vylučování lidí ze společnosti, odmítá předsudky a odlišnosti. Cílem je vybudovat otevřenou společnost pro všechny, kde lidé se zdravotním postižením nejsou jiní a každý z nich má svou cenu. (Lang, Berberichová, 1998)

„Cílem inkluze je tedy začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní vývoj všech žáků a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka“. (Walterová, 2004, s. 389)

2.1 Inkluze nebo integrace?

Pojem integrace vychází z latinského slova *integrare*, což znamená scelovat. Slovník speciálně pedagogické terminologie (2016) vymezuje **integraci** jako ucelení, nebo spojení v celek. Ve školství tento pojem znamená, že vzdělávání a výchova jedinců se speciálními edukačními potřebami se má realizovat v běžných vzdělávacích institucích, nikoli odděleně. (Kroupová a kol., 2016) Podle zákona může být tento jedinec vzděláván formou individuální integrace, skupinové integrace či zařazení do školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Obecně integraci můžeme chápat jako souznění. Společnost přijímá jedince s postižením. Jedinec se začleňuje do majoritní společnosti. (Kroupová a kol., 2016)

Inkluzi byla popsána výše. Jaký je tedy mezi těmito pojmy rozdíl?

Podle Lechty (2016) je koncept integrace charakteristický pro osmdesátá léta 20. století. Pro inkluzi jsou typická léta 90. a začátek 21. století.

Častokrát se setkáváme s tvrzením, že mezi integrací a inkluzí není rozdíl. To však není pravda. Oba tyto pojmy odděluje mnoho zahraničních i českých odborníků. Inkluzi obrazně můžeme vnímat jako cíl a integraci jako cestu.

K tomuto tématu se vyjadřují také další odborníci. Například Šmelová (2017) připomíná, že na inkluzi je potřeba připravit také intaktní společnost. Avšak odborná i laická veřejnost se rozdělila na dva tábory podporující inkluzi a podporující speciální vzdělávání. Takto je to také v České republice. Kritice podléhá rychlost jejího zavádění do praxe a nesystematičnost řady opatření.

Bartoňová (2016) v rámci výzkumu zjistila, že intaktní společností jsou přijímáni spíše žáci se zdravotním postižením. Nejméně jsou jako součást běžných tříd akceptováni žáci s mentálním postižením a žáci s poruchami chování. Dále Bartoňová (2016) konstatuje, že k inkluzi se přikláněli respondenti s vyšším dosaženým vzděláním. Naopak nižší míru akceptace inkluzivního vzdělávání vyjadřují respondenti zpravidla se základním vzděláním a vyučením. Jedna z možností jak podpořit vývoj k inkluzi (ve vzdělávání) je zprostředkování intaktní společnosti kontakt s osobami se speciálními potřebami. Felcmanová in Michalík

(2014) upozorňuje, že základním principem inkluzivního vzdělávání je umožnit dosáhnout všem dětem jejich vzdělávacího maxima při současném respektování jejich vzdělávacích potřeb.

O inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) v předškolním vzdělávání mluví také paní Anna Štěpánová (ředitelka MŠ U Modrého slona v Karviné), se kterou byl v lednu roku 2018 realizován rozhovor. V tomto rozhovoru Štěpánová upozorňuje na výhody integrace dětí se speciálními potřebami v předškolním vzdělávání. Například vyzdvihuje předškolní vzdělávání jako skvělou přípravu na základní vzdělávání pro děti se SVP. *„Naší výhodou ve školce je, že my tu nemáme hodnotící systém. Ve škole už může být integrace i v tomto ohledu složitější. Naším cílem je rozvíjet samostatné a zdravě sebevědomé děti cestou přirozené výchovy, a tím je připravit pro školu, život a další vzdělávání s přihlédnutím k jedinečnosti každého dítěte.“* [online]

Štěpánová (2016) dále upozorňuje na potřebu dobré spolupráce s rodiči integrovaného dítěte a dalšími institucemi. *„Základem je ale dobrá spolupráce s rodinou a poradenským zařízením a promyšlená organizace při začleňování dítěte do kolektivu. Učitelé mají k dispozici asistenty pedagoga ve třídách, ve kterých jsou integrovány děti s vyšším stupněm podpory.“* [online]

2.2 Inkluzivní vzdělávání

Zásadní obrat, kdy pojmy jako inkluze a inkluzivní vzdělávání začaly být respektovány, byla konference UNESCO v r. 1994. K tomuto trendu zde byla zveřejněna Deklarace ze Salamanky. Jejím výstupem byl požadavek na budování inkluzivních škol, které budou přijímat všechny žáky. Budou připouštět jejich různorodost, reagovat a přehodnocovat jejich edukační potřeby. Vytvářet rámcové podmínky pro edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V našem regionu se inkluze z pohledu legislativy váže na Úmluvu OSN o právech osob s postižením (Coventon, 2006), která byla přijata v New Yorku v r. 2006 a v Parlamentu ČR a SR ratifikována v r. 2009, resp. 2010. (Lechta, 2014 in 2016)

Inkluzivní vzdělávání můžeme vnímat jako výhodnou variantu v mnoha ohledech, avšak mnoho učitelů i přes splnění všech základních podmínek neví, jak zajistit, aby v jeho třídě prospíval každý žák. Kromě základních dovedností totiž inkluzivní vzdělávání vyžaduje i důraz na proces. Vyučování, které je orientováno na proces, nepředstavuje jen učení se

novým informacím, ale také způsob získávání vědomostí. Vyučování se v tomto ohledu soustřeďuje na aktivaci kognitivních funkcí, jež představují nezbytnou podmínku realizace úspěšné inkluze daného žáka. (Čadová in Michalík, 2015)

Podle Šmelové (2017) mezi principy inkluzivního vzdělávání patří:

- Poskytnutí stejné důležitosti všem žákům a pracovníkům inkluzivní školy;
- zvyšování míry zapojení všech žáků;
- zohlednění různorodosti žáků;
- odstranění překážek ve výuce tak, aby byly výhody využitelné pro všechny zúčastněné.

Inkluzivní vzdělávání může být chápáno jako vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociálnímu spojení. (Hájková, Strnadová, 2010)

Bazalová (2006) mezi podmínky pro inkluzi zařazuje tyto tři okruhy:

1. Učitel (důležitost pozitivního postoje, pocit sounáležitosti a čas pro reflexi)
2. Škola (schopnost poskytnout flexibilní podporu, realizace celoškolského přístupu)
3. Vnější podmínky (osvěta veřejnosti, flexibilní financování, vytvoření regionální spolupráce)

2.3 Inkluzivní škola

Jedná se o vzdělávací instituci, v níž se uskutečňuje vyučování v heterogenních (tedy smíšených) třídách. Zařazení jsou zde žáci:

- S různým stupněm potřeby podpůrných opatření;
- s různou úrovní aktuálního vývoje;
- s různou výchozí situací v procesu učení;
- s rozdílnou řečí, náboženstvím, národností, kulturou a dispozicemi.

Rozdílnost žáků v inkluzivní škole by měla být viděna jako inspirace, a ne jako problém. Inkluzivní škola bere na vědomí právo žáka navštěvovat školu, která patří do spádové oblasti jeho bydliště, klade důraz na zkvalitnění škol jak pro potřeby žáků, tak i pro potřeby pedagogů. Inkluzivní škola podporuje vzájemné vztahy mezi školou a jejím okolím. (Booth, 2006)

Ve školním prostředí inkluze znamená vytvořit podmínky a prostředí, kde se vítá a nezavrhne odlišnost. Nutí všechny účastníky zamyslet se a jít dál, než je obvykle zvykem, proč existují jevy jako vylučování, vyčleňování, diskriminace handicapovaných lidí a především předsudky, kterým lidé věří. Inkluzí se snažíme vybudovat skupiny pečující o všechny a přístupné všem. Děti se speciálními potřebami již nemají pocit, že jsou jiné, jelikož každé z nich má svou cenu. Mají právo se učit v prostředí bez diskriminace a předsudků ostatních. (Lang, Berberichová, 1998)

V oblasti školství je tento termín užíván ve spojitosti se vzděláváním jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu s využitím podpůrných opatření, která jim pomohou překonávat jejich znevýhodnění. Udává nový směr všeobecnému vzdělávání ve smyslu zřizování škol pro všechny, pro společné vzdělávání. (Zákon č. 82/2015 Sb.)

Kompetence inkluzivního pedagoga

Se změnou pohledu na vzdělávání žáků se SVP (aktuální trend inkluze) se mění i postavení učitelů a charakter jejich úkolů při edukativním procesu. Na řadě škol se zřizují nové pozice typu asistent pedagoga, sociální pedagog, školní speciální pedagog a školní psycholog. Postupně se rozšiřuje příprava učitelů o základní poznatky ze speciální pedagogiky a inkluzivního vzdělávání. (Lechta a kol., 2016)

Jak je výše uvedeno, jednu z hlavních rolí v inkluzivním vzdělávání má učitel. Jedná se o jednu z nejdůležitějších podmínek úspěšné integrace/inkluze. Učitelé musí být připraveni a ochotni se zdokonalovat v jejich kompetencích v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. (Čadová in Michalík, 2015)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v návaznosti na schválenou novelu Školského zákona (č.82/2015 Sb.) a hlavní úkoly v roce 2015 systematicky a intenzivně zavádí inkluzivní vzdělávání do základních škol. Tímto nastoluje trend rovného přístupu ke vzdělávání všech žáků v rámci České republiky. (Lechta a kol., 2016)

Předpoklady pedagoga pro práci s heterogenní skupinou žáků, tj. inkluzivní pedagogické kompetence, se velkou měrou formují až v samém průběhu profesní dráhy učitele. Jinak řečeno v procesu pedagogovy profesionalizace, přičemž průběh tohoto formování je ovlivňován následujícími vlivy.

Předchozí teoretickou a praktickou přípravou v rámci přípravného vzdělávání.

Z předchozí teoretické přípravy využívá inkluzivní pedagog znalosti z pedagogiky, psychologie ale také dovednost pracovat s informacemi, vyhledávání informací, znalost pedagogického managementu a pedagogické diagnostiky.

Mezi specifické znalosti, které by měl v postgraduální přípravě získat, je metodika práce s heterogenní skupinou žáků, znalost vývoje sociální skupiny, znalosti intervenční, znalosti didaktické, znalost hodnocení apod.

Zkušenostmi s inkluzí a segregací v pedagogické praxi.

Zkušenosti s inkluzí a segregací hrají v procesu profesionalizace pedagoga důležitou roli. Jedná se o schopnost iniciovat změny ve škole i ve školském systému směřující ke vzdělávání všech žáků v co nejméně omezujícím edukačním prostředí.

Profesionálním prostředím.

Tento vliv zahrnuje postoje a profesionalitu ostatních pedagogů školy. Možnost účastnit se týmové práce na přípravě inkluzivních podmínek v konkrétní škole.

Reflexí změn ve školském systému a ve školské legislativě.

Inkluzivně orientovaná legislativa se v oblasti vzdělávání utváří a prosazuje postupně. Pedagog by měl umět adekvátně reagovat, reflektovat a obratně aplikovat obsahy prováděcích předpisů do vlastní pedagogické činnosti.

Sebereflexe a přijímání hodnocení od kolegů, dětí. (Hájková, Strnadová, 2006)

2.4 Podpůrná opatření

Jak již bylo poznamenáno, dne 1. 9. 2016 vstoupila v účinnost novela Školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), která s sebou přinesla zásadní změny ve vzdělávání. Nejpodstatnější změna se týká **§16**. Tento paragraf definuje nový způsob podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti, žáci a studenti (dále žáci) nejsou kategorizováni podle jejich diagnózy. Diagnóza se stává prostředkem pro nastavení podpory ve vzdělávání žáků podle jejich vzdělávacích potřeb. (Horáčková, 2018 [online])

Smyslem této výše zmiňované podpory jsou tzv. „**podpůrná opatření**“ (dále PO). Tento pojem se poprvé objevil ve znění vyhlášky MŠMT, která upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. (č. 73/2005 Sb.) Tedy, nejedná se o nový termín v české školské legislativě. Pojem podpůrných opatření byl

následně pouze dopracován a rozšířen do podoby existující v přijaté novele §16 Školského zákona. (Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2018 [online])

Podle novely Školského zákona č. 561/2014 Sb. si pod **PO můžeme představit následující**: poradenská pomoc škole; úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání; úprava podmínek při přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání; použití kompenzačních pomůcek; vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu; získání asistenta pedagoga; využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka, a jiné. (Školský zákon)

Podle Lechty (2016) je primárním příjemcem a uživatelem PO žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Využití PO a aplikace je především v rukách pedagogických pracovníků. Jeden z důležitých aspektů poskytování PO je včasnost. Potřeby u žáků s tělesným, smyslovým nebo mentálním postižením jsou známy ještě před nástupem do mateřské školy, nebo před zahájením školní docházky.

PO se člení do **pěti stupňů** podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. První stupeň PO uplatňuje škola, nebo školské poradenské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. PO druhého až pátého stupně lze uplatnit až na základě doporučení školského poradenského zařízení. Podmínkou k poskytování PO druhého až pátého stupně je předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta, nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka. (Školský zákon)

Pro lepší přehlednost vznikl tzv. „**Katalog podpůrných opatření**“. Tento katalog přináší ucelený přehled možných prostředků podpory ve vzdělávání. Tento katalog vznikl pro potřeby Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR v rámci projektu realizovaného na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v partnerství s organizací Člověk v tísni a dalšími partnery. Katalog je tvořen osmi dílčími částmi:

1. Katalog PO pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění.
2. Katalog PO – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu **mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu.**
3. Katalog PO – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu **tělesného postižení a závažného onemocnění.**

4. Katalog PO – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu **narušené komunikační schopnosti.**
5. Katalog PO – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu **poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění.**
6. Katalog PO – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu **zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání.**
7. Katalog PO – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu **sluchového postižení, nebo oslabení sluchového vnímání.**
8. Katalog PO – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu **sociálního znevýhodnění.** (Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2018 [online])

Principy a zásady PO

System PO je postaven na následujících principech a zásadách, které by měly být ve školách aplikovány a respektovány.

- Nediskriminace, spravedlnost a rovný přístup
- Odbornost a kvalita
- Efektivita a odbornost
- Jednotný přístup
- Metodické vedení
- Kontinuita a spolupráce
- Rozvoj a otevřenost

(Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2018 [online])

3 INKUZIVNÍ EDUKACE DĚTÍ S ADHD

„Podmínky a obsah vzdělávání pro inkuzivní edukaci dětí, žáků, studentů se SVP na jednotlivých stupních škol jsou stanoveny zákonem č. 561/2004 Sb. v novele zákona č. 82/2015 Sb., vyhláškou č. 27/2016 Sb. a příslušnými RVP (www.msmt.cz).“ (Lechta, 2016, s. 211)

Co se týká předškolního vzdělávání je od r.1989/1990 umožněna individuální inkluze do běžné mateřské školy (dále MŠ). Obsah vzdělávání je dán RVP PV. MŠ s jednou třídou má nejméně 15 dětí. Pokud se jedná o MŠ se dvěma třídami, má v průměru 18 dětí ve třídě, nejvíce však 24 dětí. Třída, ve které jsou zařazeny děti se speciálními vzdělávacími potřebami, má nejméně 12 dětí a naplňuje se do počtu 19 dětí. (vyhláška MŠMT č. 14/2005Sb. o předškolním vzdělávání ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb.). (Lechta, 2016)

Edukace dětí s hyperkinetickými poruchami (dále ADHD) stojí na velké trpělivosti a pedagogické odbornosti, jelikož každé dítě s touto poruchou vyžaduje jiný přístup. Je skutečně složité dokázat provést dítě všemi úskalími a nároky, které jsou na něj kladeny. Už jen výchova dítěte s ADHD klade na rodiče vyšší nároky. Rodiče by měli znát prognózu tohoto postižení, být seznámeni s tím, jakým způsobem se má a bude s dítětem pracovat, a to nejen v edukaci. Inkuzivní edukace dětí s ADHD vyžaduje přizpůsobení výchovně-vzdělávacího procesu. Tomuto mají pomoci konzultace se školním speciálním pedagogem, psychologem, či odborníky školských poradenských zařízení, nejčastěji s PPP, resp. SPC. Pokud jsou u dětí s ADHD vytvořeny takové podmínky, které jsou příznivé pro edukaci, nebo jedná-li se o těžší poruchu, konzultace by měly být nahrazeny přímou pomocí speciálního pedagoga v denním režimu vzdělávacího zařízení. Děti s touto poruchou mají, pokud je to zapotřebí, právo být vzdělávány podle individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP) a mají možnost využití jednoho z podpůrných opatření. IVP se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem. IVP by mělo být tvořeno v součinnosti třídního učitele, rodiče, asistenta pedagoga a odborných pracovníků SPC, popřípadě PPP. (Lechta, 2016)

3.1 Dítě s ADHD v MŠ

Jedna z prvních institucí, se kterou se dítě seznamuje, je mateřská škola. Jedná se o významnou instituci, která ovlivňuje osobnost dítěte již od konce batolecího věku. Má vliv na rozvoj psychických funkcí dítěte, funguje jako důležitý socializační činitel. (Michalová, Pešatová 2015)

Pro dítě je již od dětství důležitý také vliv vrstevníků. Podle Michalové (2015) dítě potřebuje pocítit přijetí vrstevnickou skupinou a být v jejím rámci kladně hodnoceno. Naplnění této potřeby závisí na tom, jak dítě dokáže spolupracovat s ostatními dětmi a jak se umí přijatelně prosadit. Dítěti s ADHD může tato dovednost činit komplikace. Nezbytný je nácvik jeho komunikace s vrstevnickou skupinou.

Specifika dítěte s ADHD v MŠ

1. Děti s ADHD obtížně chápou, co je jim zakázáno a co povoleno. Děti nedokážou vždy správně vyhodnotit způsob chování, který se od nich očekává. (Michalová, Pešatová, 2015)
2. Děti s ADHD mají problém se dlouho soustředit na jednu činnost.
3. Hyperaktivita se zde projevuje nadměrnou, nebo vývojově nepřiměřenou úrovní motorické či hlasové aktivity.

Zařazení dítěte do MŠ

Při zařazování dítěte s ADHD do mateřských škol se rodič může rozhodnout podle vlastního uvážení a podle typu postižení dítěte. V dnešní době zřizovatelé mateřských škol mají možnost vytvářet takové podmínky a varianty výběru mateřských škol, jako mateřské školy veřejné, soukromé, nezávislé, alternativní. Byla posílena funkční samostatnost veřejných předškolních zařízení, což umožnilo pedagogům dát prostor pro vlastní kreativitu, tvoření, strategii. Vzhledem k těmto možnostem rozložení tříd je důležité nastavit optimální řešení, do vzdělávacího procesu zařazovat dané výukové metody, které by umožnily dětem dosáhnout svého maximálního potenciálu a vyhovovaly by jejich potřebám a možnostem. (Michalová, Pešatová, 2015)

„Mateřská škola v České republice je legislativně zakotvena v zákoně 561/2004 Sb., Školský zákon, jako nedílná součást vzdělávací soustavy, škol a školských zařízení.“ (Michalová, Pešatová, 2015, s. 65) S ohledem na rozvojové předpoklady a možnosti předškolních dětí a rozvoje osobnosti každého dítěte: *„Je nutné uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné je využívání prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti.“* (RVP-PV, 2017, s. 8)

Prožitkové učení a kooperativní učení – vychází z přirozených zákonitostí spontánního učení dítěte a zážitků, které prožívá. Tato spontánnost a zážitky podporují nejen dětskou

zvědavost, ale i potřebu objevování, zájem poznávat nové, získávání zkušeností, ovládnutí dalších dovedností. Tyto poznatky podněcují u dítěte radost z učení. Proto je důležité u vzdělávání dětí využívání přirozeného proudu jejich vlastních myšlenek, spontánních nápadů. Dále také nechat dítěti dostatek prostoru pro jeho vlastní plány a aktivity. (RVP-PV, 2017) „*Takovéto pojetí vzdělávání umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny třídy, v nichž si děti mohou být věkově blízké, stejně tak i věkově vzdálenější, mohou vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně specifických.*“ (RVP-PV, 2017, s. 8)

Děti s ADHD si rády hrají, především preferují hry, které mají rychlý spád, dále hry s jednoduchými pravidly. (Laver-Bradbury, Thomson, Weeks a kol. 2016) Pro děti s ADHD je vhodná cílená aktivita, která by se měla odehrávat v rámci pevných pravidel. (Cheryl R. Carter, 2011) Hra je pro ně nejen zábava, ale i jedna z metod, kdy se dítě učí pozornosti, soustředěnosti a naslouchání. Hraním si dítě upevňuje sebeovládání, zvládnutí emocí při neúspěchu. Respektování pravidel jako např. čekání až přijde na řadu, mluvit, až mu bude dán prostor, neskákat do řeči. Rozvíjí si nejen jazykové schopnosti, vyjadřovací schopnosti, ale hrou je podněcována jeho zvědavost. (Laver-Bradbury, Thomson, Weeks a kol. 2016)

3.2 Inkluze a montessori pedagogika

Metoda montessori je pojmenovaná po její zakladatelce Marii Montessori (1870-1952). Maria Montessori byla významná lékařka, antropoložka a pedagožka. Její první pracovní pozice byla asistentka na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě, kde se zaměřila na výchovu dětí s mentálním postižením. V roce 1907 otevřela první Dům dětí (Casa dei Bambini) určený pro chudé děti, které nenavštěvovaly žádnou vzdělávací instituci a svůj volný čas trávily venku na ulici. Při své práci s těmito dětmi si všimla, jak děti vstřebávají zcela přirozeně a nenuceně znalosti ze svého bezprostředního okolí. Na základě této zkušenosti vypracovala zcela novou vzdělávací metodu. Tato metoda je založena na speciálních učebních pomůckách a na vhodně vytvořeném prostředí, které podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu osvojit si správné pracovní návyky a vytvářet vlastní úsudek. (Brtnická in Montessori, 2012)

Montessori pedagogika umožňuje dětem věnovat se jednotlivým činnostem podle svého tempa. Jednotlivé způsoby práce pedagogiky montessori pomáhají dětem s pomalejším tempem, s poruchami koncentrace, s poruchami učení, s nerovnoměrným vývojem v percepčních oblastech (rozlišování pomocí zraku a sluchu, pohybová koordinace,

spolupráce ruka – oko) ale také dětem, které jsou v nějaké oblasti rychlejší. (Montessori pro inkluzi [online])

Anderliková (2014) poukazuje na požadavky na pedagoga v montessori pedagogice. Podle Anderlikové (2014) musí všichni dospělí tvořit tým, vyměňovat si zkušenosti a měli by být naladěni na stejnou notu. To se netýká pouze pedagogů, ale také rodičů. Dále by měly být respektovány zájmy dětí a jejich potřeby. Pedagog by se neměl bát obrátit v případě potřeby na odborníka. Pedagog by se měl dále vzdělávat ve svém oboru. Pedagog dodržuje jasné montessori uspořádání, v němž se mohou děti dobře orientovat a přitom se cítit bezpečně. Pedagog projevuje úctu k osobnosti dítěte, tak i dospělého.

Využití principu montessori při práci s dětmi ADHD

Využití principu metody montessori při práci s dětmi s ADHD se zabývá stále více výzkumů. Například Kolajová (2016) ve svém výzkumu zjistila, že mnohé montessori principy podporují edukaci dětí s ADHD. Jedná se o individuální přístup, respekt a slovní hodnocení dětí, volný pohyb po třídě a projektová výuka. Avšak připomíná důležitost nároků montessori vzdělávání, které jsou na děti s ADHD kladeny. Jako problematické vidí schopnost samostatné práce a volbu činnosti, na nichž je montessori pedagogika postavená. Doporučuje v případě vstupu dítěte s ADHD do montessori školy působení asistenta pedagoga, snížení počtu dětí ve třídě, připravit místo týdenních plánů učiva plány v kratších úsecích a klade důraz také na spolupráci školy s rodiči, poradenskými pracovišti a na denní přípravu. (Kolajová, 2016)

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část je rozdělena na tři části. První část popisuje metodologická východiska výzkumu, druhá část se věnuje analýze a interpretaci dat a poslední část se věnuje diskuzi.

První část, tedy „Metodologická východiska výzkumu“, vymezuje výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky. V této části autorka popsala svůj plán příprav a realizace výzkumu v kapitole Design výzkumu. Autorka dále popisuje metody sběru dat, které si vybrala a metody analýzy dat.

Druhá část empirické části je věnována analýze a interpretaci dat. Autorka zde analyzuje nasbíraná data, která dále interpretuje. V této části také autorka odpovídá na výzkumné otázky a cíle, které si stanovila.

V poslední části, tedy v „Diskuzi“, se autorka zamýšlí nad limity studie, nad doporučením pro praxi a taktéž porovnává výsledky prací napsaných na podobné téma.

4 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU

4.1 Vymezení výzkumného problému

Autorka pracovala 5 let v ZŠ – praktická speciální v Jeseníku. Součástí tříd byly také děti s hyperkinetickou poruchou. Poté přešla do soukromé mateřské školy (dále MŠ) v Olomouci. V dobu jejího nástupu začínal v České republice trend inkluze. Autorka nyní pracuje 3 roky v soukromé MŠ. V minulém roce (2017) začal do vedlejší třídy docházet chlapec s diagnostikovaným ADHD. Autorka pozorovala práci chlapce s asistentem i chování chlapce samotného. Autorka vnímala jisté bonusy soukromé MŠ ve vztahu k inkluzi. Vnímala dostatek materiálního zabezpečení, dostatek zájmu pedagogických pracovníků, dostatek financí a jiné. Autorka si začala pokládat otázku, jestli jsou i další soukromé MŠ na přijetí dítěte s ADHD takto připravené a zdali jsou pedagogičtí pracovníci dostatečně informováni o podpůrných opatřeních, která se vážou s inkluzí. Autorka si nejdříve hledala odborné články, které by se touto problematikou zabývaly. Jelikož je inkluze fenoménem až posledních několik let, našla pouze málo informací, které by se dané problematice věnovaly. Autorku by zajímalo, jakým způsobem a jakými prostředky je naplňována inkluze ve vybraných soukromých mateřských školách a v čem se liší péče dětí s ADHD v soukromé mateřské škole ve vztahu k ostatním dětem. Autorku by zajímalo, zdali jsou využívána podpůrná opatření, která jsou ukotvena v zákoně. Dále jakým způsobem jsou pedagogičtí pracovníci informováni o možnosti využívání těchto podpůrných opatření. A zdali jsou pracovníci o tomto novém fenoménu více informováni.

4.2 Cíle výzkumu

Autorka si vyhledávala informace o inkluzi v mateřských školách. Autorku zajímalo, zdali jsou pedagogičtí pracovníci informováni o podpůrných opatřeních a o inkluzi obecně a jakým způsobem je naplňována inkluze v prostředí soukromých MŠ. Autorka se zaměřila na děti s ADHD. Na základě těchto úvah si autorka vymežila hlavní a dílčí cíl.

Hlavní cíl výzkumu:

Analyzovat názory pedagogických pracovníků na téma současný stav péče o děti s ADHD a praktické využití inkluze v soukromé mateřské škole.

Dílčí cíl výzkumu:

Zjistit, jak působí prostředí soukromé MŠ na děti s ADHD.

4.3 Výzkumné otázky

Z výše zmíněného hlavního cíle a dílčího cíle výzkumu si autorka odvodila tyto výzkumné otázky:

VO1: Jaká podpůrná opatření jsou v MŠ využívána ve vztahu k dítěti s ADHD?

VO2: Jaké prostředky využívají pedagogičtí pracovníci v soukromé MŠ při práci s dítětem s ADHD?

VO3: Jaké prostředky využívají pedagogičtí pracovníci v soukromé MŠ k začleňování dítěte s ADHD do kolektivu?

VO4: Jakým způsobem jsou pedagogičtí pracovníci informováni o specifikách práce s dítětem s ADHD?

4.4 Design výzkumu

Autorka nyní popíše design výzkumu, neboli jinak můžeme říci **plán šetření**. Jako první si autorka vyhledala zdroje k tématu inkluze a děti s ADHD. Dále si autorka hledala informace, kolik soukromých mateřských škol (dále MŠ), které by mohla kontaktovat, je zapsáno v Olomouci. Z nabízeného výběru MŠ si dovolila emailem oslovit vedení školek (ředitele), zda by byli ochotni poskytnout svolení k výzkumu v jejich zařízení. Na zaslaný email reagovala pouze jedna školka. V rámci města Olomouce se autorce nedařilo najít dostatek výzkumných souborů. Proto se autorka rozhodla svůj okruh rozšířit na celý Olomoucký kraj. Po zkušenosti s emailem se autorka rozhodla do daného zařízení zatelefonovat, případně osobně navštívit. Na základě získaných odpovědí začala autorka studovat možné varianty sběru dat a analýzy dat. Při této studii se autorka rozhodla pro kvalitativní výzkum.

Po této fázi příprav si autorka vypracovala koncept diplomové práce. Zde popsala metody sběru dat a metody analýzy dat, cíle výzkumu a pracovní postup.

Autorka si dohodla s vedením návštěvu školek. Zde jim představila svůj koncept diplomové práce a poprosila o svolení k výzkumu v jejich zařízení. Autorce bylo v tomto směru vyhověno a na místě byl (vedením školky pověřenou osobou) podepsán informovaný souhlas, který má autorka pečlivě schovaný u sebe. Při této návštěvě autorka oslovila pedagogické pracovníky a domluvila si s nimi termín rozhovoru a oslovila také zákonné zástupce dětí. Informovala je o výzkumu a poprosila o spolupráci. V rámci tohoto setkání zákonní zástupci podepsali informovaný souhlas, který má autorka schovaný.

Autorka se pustila do **dalšího stadia příprav**. Jako metody sběru dat si autorka vybrala rozhovor, pozorování a analýzu dokumentů. Autorka si sestavila osnovu rozhovorů, pozorovací formulář.

Stadium realizace výzkumu. Autorka realizaci výzkumu začala informačním setkáním s pedagogickým pracovníkem dané MŠ, kde byl autorce svolen sběr dat. Vysvětlila mu průběh výzkumu, metody, práva účastníků a odpověděla na případné otázky, které vyplynuly z informačního setkání. Dále navazoval rozhovor s pedagogickým pracovníkem.

Autorka výzkumné šetření realizovala v soukromých mateřských školách v průběhu tří měsíců v rozmezí roků 2017- 2018. Pro autorku bylo velmi časově náročné sladit návštěvy v zařízeních, tak aby byly přítomny děti, které si autorka vybrala k pozorování. Jednalo se o čtyři vybrané mateřské školy. V rámci těchto čtyř MŠ byl realizován výzkum s pěti dětmi.

Autorka v empirické části využila materiály, které čerpala z odborné literatury a vědomosti získané studiem. Tyto vědomosti využila při sestavování pozorovacího archu. Autorka své pozorování zaměřila na tři oblasti. Pozorování autorka realizovala vždy během dopoledního vyučovacího bloku. V průběhu pozorování si autorka zapisovala získané poznatky ihned do svého pozorovacího archu.

Fáze po realizaci výzkumu. Autorka si po realizaci výzkumu všechny získané poznatky utřídila do tří již zmíněných oblastí a přepsala do svého osobního počítače. Následně provedla analýzu jednotlivých zkoumaných oblastí. Na základě analýzy dokumentů, výsledků, rozhovoru a pozorování si autorka vytvořila kazuistické studie jednotlivých případů.

4.4.1 Kvalitativní výzkum

Autorka si v rámci fáze příprav hledala odborné práce, či výzkumy, které byly realizovány k podobnému tématu, v jakém bude realizovat svůj výzkum. V těchto pracích výzkumníci využívali především kvalitativní výzkum. Autorka se inspirovala a po prostudování odborných publikací se rozhodla pro kvalitativní výzkum.

„Slova jsou nejlepším vyjádřením chápání světa.“ (Toby Litt, spisovatel in Gavora, 2010, s. 181)

Kvalitativním výzkumem se zabývá mnoho odborníků. Hendl (2016) píše, že neexistuje jediný obecně uznávaný způsob vymezení kvalitativního výzkumu, nebo jediný obecně uznávaný návod, jak kvalitativní výzkum dělat.

Gavora (2010) popisuje kvalitativní výzkum jako intenzivní, nebo dlouhodobý. Výzkumník z tohoto výzkumu zhotovuje podrobný zápis, zaznamenává skoro všechno, co se v daném prostředí odehraje.

Dále Gavora (2010) upozorňuje na využití obrazových nebo audio záznamů, které se potom analyzují a na zapisování si poznámek během, nebo po realizaci pozorování.

Švaříček, Šedřová (2014) se domnívají, že pro kvalitativní přístup je charakteristické trojí vymezení. Výběr tématu, analýza a interpretace dat a závěry výzkumu. Dále upozorňují na fakt, že v současnosti se výzkumníci snaží ve svém výzkumu kvalitativní a kvantitativní metody propojovat.

Hendl (2010) práci kvalitativního výzkumníka přirovnává k činnosti detektiva. Můžeme si tedy představit, že se jedná o práci důkladnou, plnou vyhledávání a analyzování různých informací. Tento výzkumník se seznamuje s novými lidmi a pracuje přímo v terénu. Výzkumník během tohoto hledání a zjišťování své domněnky a závěry často přezkoumává.

4.4.2 Triangulace

Pokud si chce být výzkumník jistý výsledky svého šetření, potřebuje tyto výsledky mít ověřené více metodami, nebo zkušenostmi dalších výzkumníků. A tím se dostáváme k triangulaci. Triangulaci chápeme jako kombinaci různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin, různých metod, jež se uplatňují při šetření. Hendl (2016)

Autorka si je vědoma důležitosti triangulace, a proto se rozhodla pro triangulaci metodologickou. Autorka si vybrala tři metody sběru dat. Metodu pozorování, metodu rozhovoru a metodu analýza dokumentu. Metodu pozorování si autorka stanovila kvůli přirozenému chování dětí v prostředí jejich MŠ. Díky této metodě se mohla autorka podívat do dané MŠ a zhodnotit tak stav péče o dítě s ADHD. Jako další metodu sběru dat si autorka záměrně vybrala metodu rozhovoru. Autorka vedla rozhovor s pedagogickým pracovníkem třídy, kam dítě s ADHD dochází. Tento rozhovor považovala autorka za objektivní. Díky tomuto rozhovoru autorka získala další informace o současném stavu péče o děti s ADHD v dané MŠ. Pro ucelení informací se autorka rozhodla nahlédnout do dokumentace

zkoumaných dětí, kde využila metodu analýzy dokumentu. Díky těmto třem metodám, mohla autorka sepsat kazuistiku dítěte, kde se informace z těchto tří metod, prolínají.

Švaříček, Šedřová (2014) kromě výhod triangulace, upozorňují také na její úskalí. První úskalí vnímají v příliš široce postavené výzkumné otázce. Další v množství informací, které musí výzkumník o daných metodách nastudovat. Dále dodávají, že abychom neměli na triangulaci nahlížet jako na cestu k dokonalému výzkumu. Každý výzkumník by si měl uvědomovat limity svého šetření.

Chrastina, Ivanová (2010) vytvořili přehlednou tabulku, která vymezuje základní typy triangulace. Triangulaci rozdělují na triangulaci metodologickou, triangulaci výzkumníků, triangulaci obsahovou, triangulaci teoretickou, triangulaci respondentů a triangulaci vícenásobnou.

4.5 Charakteristika souboru

Autorka se při výběru výzkumného souboru inspirovala Miovským (2006). Metodou záměrného výběru si vybrala jako výzkumný soubor děti s ADHD. Jedná se o metodu, která cíleně, na základě souboru kritérií, vyhledává ty jedince, kteří tato kritéria splňují a jsou ochotni se do výzkumu zapojit. V tomto případě se jednalo o zákonné zástupce, kteří k výzkumu svolili.

Autorka si jako výzkumný soubor vybrala děti s ADHD navštěvující soukromou MŠ. Při výběru těchto dětí si autorka kladla tato kritéria:

- Účastník musí mít diagnostikované ADHD;
- účastník musí navštěvovat soukromou MŠ;
- účastník musí být přítomen alespoň celý dopolední blok, kdy probíhalo pozorování;
- s výzkumem musí souhlasit zákonný zástupce účastníka a musí podepsat informovaný souhlas.

Skupinu participantů tvořily děti různého věku a různého pohlaví. Jednalo se o soukromé MŠ v Olomouckém kraji.

4.6 Metody sběru dat

Jak již autorka uvedla výše, rozhodla se na základě jiných odborných prací, věnujících se tomuto tématu, pro metody pozorování, rozhovor a analýzu dokumentů. Níže popíše jednotlivé metody.

4.6.1 Pozorování

Autorka se rozhodla pro přímé pozorování. Podle Švaříčka, Šed'ové (2014) se přímé pozorování od nepřímého liší tím, že je výzkumník fyzicky přítomen v dané situaci.

Metodu pozorování realizovala autorka celé dopoledne v dané MŠ. Tedy od 8:00 – 12:00 hodin. Nejdříve pozorovala dění ve třídě a potom dění na zahradě, nebo na vycházce. V pozorování se zaměřila na dítě s ADHD. Jak už autorka naznačila výše, připravila si záznamový arch, který si rozdělila do tří oblastí.

1. Chování dítěte ve vztahu ke kolektivu.
2. Zapojení se dítěte do aktivit třídy při řízené činnosti.
3. Zapojení se dítěte do individuální hry a práce.

Do každé kolonky si v průběhu pozorování zapisovala své poznatky. Buď byla autorka součástí ranních kruhů, nebo pozorovala zpozzdálí. Záleželo na domluvě s pedagogickým pracovníkem.

Autorka se při svém pozorování zaměřila jak na verbální komunikaci, tak i neverbální. Všímal si dětí, jak reagují na dítě s ADHD v dané situaci. Pozorovala pedagogické pracovníky, jak reagují na dítě, jak s dítětem jednájí. Autorka si zapisovala vše, co bylo zajímavé pro výzkum. Hendl (2016) doporučuje při pozorování používat nějaký systém, který výzkumníka vede, a zapisovat si vše zajímavé, používat zkratky a různé symboly. Zaznamenávat si i drobnosti, aby byl záznam úplný. Po dopoledním pozorování si autorka ten den sedla k počítači a své poznámky přepsala do elektronické podoby.

4.6.2 Rozhovor

Jako další metodu sběru dat si autorka vybrala metodu rozhovoru. Jedná se o kvalitativní metodu výzkumu. Jedním z nástrojů kvalitativního výzkumu je rozhovor, jehož cílem je získat detailní a úplné informace o studovaném jevu. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

Autorka se rozhodla pro hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který dle Švaříčka, Šed'ové (2014) vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek.

Otázky rozhovoru autorka vytvářela na základě výzkumných otázek. Autorka měla připraveno celkem dvacet otázek. Rozhovor byl rozdělen do čtyř oblastí, každá obsahovala připravené soubory otázek. Formulace a pořadí otázek bylo možné dle požadavků pozměnit, nebo doplnit upřesňující otázkou.

Rozhovory probíhaly individuální formou ve volné třídě, kde tou dobou nebyly žádné děti. Tyto rozhovory probíhaly zhruba 40 minut. Vždy byl přítomný tazatel (autorka) a účastník. Cílem bylo zjistit od dotazovaných jejich objektivní názor a poznatky z praxe na předem dané téma, které souvisí s jejich profesí.

Než autorka začala rozhovor, připomněla každému dotazovanému záměr výzkumu a poděkovala za ochotu a čas, který věnuje tomuto rozhovoru. K navození přátelské a empatické atmosféry, a především k uvolnění nervozity se autorka zeptala na několik elementárních otázek.

Po krátkém vzájemném představení informovala autorka účastníka o způsobu nahrávání rozhovoru pomocí diktafonu. Dotázala se na souhlas s nahráváním. Závěrem sdělila dotazovanému práva spojená s pořizováním záznamu:

- Účastník bude veden v anonymitě;
- možnost zopakování otázky v případě nejasností.

Následně autorka zapnula diktafon a poprosila o zopakování souhlasu s nahráváním. Každý rozhovor trval 20 až 30 min, tyto záznamy hovorů má autorka k dispozici.

Audiozáznam je jednou z nejvíce používaných metod získávání dat v současné době. Jeho výhodou je autentičnost, zajišťuje komplexnost záznamu. Pro autora záznamu představuje velkou pomoc a podporu. Není tedy nutné si vše zapisovat, jen pouze pro své potřeby, nebo poznámky, které se z technických důvodů mohou přehlédnout. Výzkumník se tak může více soustředit na rozhovor. Zvuková nahrávka kromě toho zachycuje všechny kvality mluveného slova, výšku, hloubku hlasu, řečové pomlky, vady řeči a jiné elementy hlasového projevu. Zvuková nahrávka je naprosto nestranná a je plně autentická. K rozhovorům je možné kdykoli se vrátit a přehrát si je. Lze je přehrát i kolegům, kteří se mohou zaměřit na jiné detaily a výzkumníka se doptávat. Audiozáznam tak plní významnou kontrolní funkci. (Mioviský, 2006)

Autorka si získané rozhovory **přepsala do počítače**. Autorka audiozáznamy pozorně poslouchala, průběžně zastavovala, aby si vše doslova zapsala. Aby si byla jista správností přepisu a nedošlo ke zkreslení výsledků, tyto záznamy si mnohokrát přehrávala. Tato kontrola se dle Mioviského (2006) nazývá **kontrolou transkripce opakovaným poslechem**.

4.6.3 Analýza dokumentů

Autorka si pro úplnou představu vypracovala kazuistiku jednotlivých dětí. Čerpala z metody pozorování, z rozhovorů, ale také z osobních dokumentů dětí. Hendl (2016) považuje za dokumenty data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem, pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum. Dokumenty se dají rozdělit podle různých kritérií. Autorka si vybrala dokumenty osobní. Jednalo se o zprávy z poradenských zařízení, o lékařské zprávy, případně o individuální vzdělávací plány.

Autorka se domluvila s vedením školky. Vedení školky umožnilo přístup k osobní dokumentaci dětí. Součástí informovaného podpisu zákonných zástupců bylo také zpřístupnění osobní dokumentace. Autorka si dokumenty přečetla, vypsala si zásadní věci, které dále zpracovávala již doma do svého PC. Při sepisování kazuistiky se autorka vracela k poznámkám z pozorování a z rozhovorů. Analýzu dokumentů realizovala většinou až po těchto dvou metodách.

4.7 Metody analýzy dat

V této kapitole autorka popisuje metody analýzy dat, které využila ve svém výzkumu. Autorka popisuje metodu otevřeného kódování, následného axiálního kódování a sekundární interpretaci výzkumníka.

4.7.1 Otevřené kódování

Metodu otevřeného kódování autorka použila k analýze rozhovorů. Tato technika se díky své jednoduchosti a účinnosti používá ve značně široké škále kvalitativních projektů.

Obecně se jedná o operaci, kdy jsou nabyté informace rozebrány na jednotlivé části. Ty podle významu roztrídíme a složíme novým způsobem. U otevřeného kódování je jednoduše řečeno text rozbit na jednotlivé útvary, které výzkumník pojmenuje. Výzkumník už pracuje pouze s takto nově označenými jmény. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

Dle Hendla (2016) otevřené kódování odhaluje v textu jistá témata, postoje, pocity a otázky. Jedná se o informace, které se vztahují k výzkumným otázkám a přečtené literatuře. Dále se může jednat o nové myšlenky, přicházející, jak výzkumník prostupuje textem.

Jak výše popisují Švaříček a Hendl, autorka postupovala tak, že si pozorně četla textové údaje větu po větě. Průběžně si text rozdělovala na jednotky.

Šed'ová (2014) uvádí, že jednotkou může být slovo, odstavec, věta, sekvence slov. Doporučuje se určit jednotku podle významu, což značí, že jednotkou může být jen slovo, nebo i delší souvětí. Může to znamenat, že se meze některých významových jednotek mohou překrývat. Ke každé takové jednotce přidělíme nějaký kód. „*Při volbě kódu si klademe otázku, o čem daná sekvence vypovídá, jaký jev, či téma reprezentuje.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 212) Je také možné, dle jiných autorů, pokládat při kódování odlišné sady návodných otázek. Ke kódům se neustále vracíme, ty revidujeme, předěláváme dle potřeby. Pokud si myslíme, že **odborné termíny** jsou totožné s tím, co je v textu prezentováno, lze je použít. Také můžeme použít **in vivo kódy**. Jedná se o výrazy, které používají sami respondenti. S odbornými výrazy a in vivo kódy, pracujeme tedy jako s kódy.

Miovský (2006) uvádí, že postup kódování je ve skutečnosti postupem identifikace systematického pojmenování významových celků podle vytvořených kritérií, archivace kódovaných dat, komentování a doplňování dat, vyvozování závěrů a verifikace, budování teorie, grafické mapování.

Je podstatné, aby autor, který pracuje s metodou otevřeného kódování, věděl, jaký význam je schovaný za daným kódem.

Jak již autorka uvedla, výše přepsaný text si rozdělila na jednotky. Těmto jednotkám přidělila kódy, místy použila i in vivo kódy. Autorka pracovala v programu Microsoft Word. V tomto programu si vytvořila ke každé jednotce komentář, do kterého vpisovala kódy. Tyto kódy měly zpravidla verzi slova. Dále si autorka tyto kódy, pro lepší přehlednost, sepisovala v programu Microsoft Excel, kde si k těmto kódům psala významové poznámky.

4.7.2 Axiální kódování a sekundární interpretace výzkumníka

Autorka ve svém výzkumu použila také metodu **axiálního kódování**. Axiální kódování navazuje na metodu otevřeného kódování. Cílem metody axiálního kódování je seskupit vzniklé kódy podle vnitřního jevu a významu pomocí metody pozorování, vyhledávání a vyznačování vztahů (Miovský, 2006)

Jako další metodu autorka použila **sekundární interpretace výzkumníka**. Jedná se o metodu, kdy výzkumník znovu opakovaně promýšlí již analyzovaný materiál. (Švaříček, Šed'ová, 2014) Tuto metodu autorka využila v analýze rozhovoru.

Z metody **pozorování** si autorka sepsala nasbíraná data ke každému dítěti zvlášť. Tato data si poté přepsala v programu Microsoft Word.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

5.1 Průběh analýzy dat

Jako první začala autorka se zpracováním dat získaných metodou **rozhovoru**. Autorka začala ihned poté, kdy měla všechny rozhovory přepsané ve svém počítači. Tento text autorka rozdělila na jednotky, kterým přiřadila kódy. Tyto kódy si zapisovala do komentářů, jež si vytvářela prostřednictvím Microsoft Word. Pro lepší přehlednost si tyto kódy autorka kopírovala do programu Microsoft Excel. Na závěr si autorka v programu Microsoft Word vytvořila tabulku, kam zapisovala otázky, kódy a příklady odpovědí (jednotek). Tato tabulka je souhrnem metody **otevřeného kódování** a následného **axiálního kódování**. Takto získané výsledky ještě následně autorka okomentovala metodou **sekundární interpretace výzkumníka**. Přepsané rozhovory s kódy zařadila autorka do příloh. (VIZ příloha č.1)

V metodě **pozorování** se autorka zaměřila na tři oblasti: chování ve vztahu ke kolektivu, zapojení se do aktivit třídy při řízené činnosti a zapojení se do individuální hry a práce. Poznatky z pozorování autorka přepsala do **přehledné tabulky**, ve které tyto tři oblasti barevně oddělila. Autorka pozorovala každé dítě zvlášť, proto vytvořila na každé dítě jednu tabulku. Tedy autorka vytvořila celkem 5 tabulek. Tabulky autorka vytvářela v programu Microsoft Word.

Na závěr autorka vytvořila u každého dítěte **kazuistiku**. Autorka čerpala z výsledků metody pozorování, z výsledků metody rozhovoru a z dokumentů dětí.

5.2 Otevřené kódování – rozhovory

Tabulka č. 2 - otevřené kódování – rozhovory

Otázka	Kód	Přímá odpověď dotázaného
Kolik dětí chodí do vaší třídy?	Přes 20	„24“
	Do 20	„15“
Kolik z těchto dětí je u vás integrovaných?	Počet do 3	„Mezi integrované žáky řadíme dvě děti.“
Kolik pedagogických pracovníků je ve třídě?	Počet do 3	„Ve třídě máme dvě učitelky a jednoho asistenta.“
Má integrované dítě přiděleného asistenta?	Asistent	„Ano.“
	Nemá	„...u holčičky se o asistentovi teprve jedná.“
Jak dlouho?	Do dvou let	„Jeden rok.“
Jaké kladné stránky (chování, vlastnosti) byste vyzdvihla u chlapce/dívky?	Dovednosti	„...je velmi obratný.“ „Baví ho sportovat.“

	Sociální	„...snaží se dětem dělat radost,...trhá jim květiny.“
	Osobnostní	„Zvídavá, veselá.“
Můžete jednoduše popsat harmonogram dne integrovaného dítěte ve vaší MŠ?	Společné	„Ranní hra s dětmi.“ „Většinu dne se vzdělává, jako ostatní děti – ranní pozdrav, rozcvička, ...“
	Individuální	„Po příchodu do MŠ, chlapce zaměstnává asistent.“
Myslíte si, že ostatní děti vnímají specifika integrovaného dítěte?	Zlobivý chlapec	„...a říkají, že zlobí.“ „Vnímají ho jako zlobivé dítě.“
	Pozornost	„Ptají se, proč pracuje s asistentem, a ne s námi.“
	Ano	„Ano, myslím si, že některé děti skutečně vnímají odlišnost v jeho chování.“
	Ne	„Nemyslím si, že by ostatní děti vnímaly holčičku jinak.“
Jaké přístupy, postupy používáte při zvládání problémových oblastí?	Náročnější aktivity	„Tak impulzivitu se snažíme korigovat náročnějšími aktivitami.“
	Pravidla	„Máme vytvořena pravidla.“
	Motivace	„Ve třídě má vlastní sedací pytel.“
	Individuální přístup	„Povídáme si o tom v soukromí.“
	Přístup obecně	„Důslednost, klidný přístup, empatie.“
	Změna programu	„Snažíme se vymyslet společnou hru.“
	Relaxace	„V rámci MŠ cvičíme s dětmi jógu pro děti, která je výborným relaxačním prvkem.“
Používáte nějaké motivační techniky k dětem s ADHD?	Oblíbená činnost	„Hodně ho motivuje tablet.“
	Materiální motivace	„A taky dobře reaguje na bonbony.“
	Motivační hra	„Ano, někdy používáme odměny formou smajlíků.“
	Oblíbená místnost	„Za odměnu chodí s asistentem do tělocvičny.“
	Pochvala	„Ano, snažíme se holčičku často motivovat pochvalou.“
Jsou ve vaší MŠ využívána podpůrná opatření? Pokud ano, kterého stupně?	Nevědomost	„To bohužel nevím.“

	3	„3“
Která opatření tento stupeň zahrnuje?	Pomůcky	„Pořídili jsme mu nějaké pomůcky.“
	Člověk navíc	„Asistenta pedagoga.“
	Nábytek	„Stůl se zástěnou.“
	Elektro	„Tablet.“
	Úprava prostoru	„Vlastní místo.“
Je plně využívána vzájemná spolupráce s poradenskými centry SPC, PPP, SRP ve vaší spádové oblasti? Konzultujete případně dané problémy s někým v rámci školky?	Pozitivní postoj	„Komunikujeme spíše s SPC.“ „Ano, plně využíváme všech vyjmenovaných zařízení, jsme v aktivním kontaktu s SPC a vzniklé problémy aktivně konzultujeme.“
	Další ped. pracovník	„...mezi kolegyněmi ve třídě.“
	Rodina	„...s rodiči.“
	Negativní postoj	„...problémy nekonzultuji.“
	Knihy	„Byla mi doporučena pouze literatura.“
Jaké vidíte klady a zápory v alternativním vzdělávání ve vztahu k dítěti s ADHD?	Technická vybavenost	„Máme ve školce dostatek pomůcek, ale také tiskárnu a laminovačku.“
	Méně dětí	„Fajn je tu menší počet dětí.“
	Další ped. pracovník	„...a více dospělých.“
	Rozmanitost	„Velký výběr činností.“
	Zápor	„Zápory – hodně času zabírá příprava.“
Jaká je spolupráce s rodiči při začleňování dítěte s ADHD do kolektivu dětí ve vaší MŠ?	Dobré vztahy	„Rodiče jsou moc fajn.“
	Pouze matka	„Komunikujeme pouze s matkou.“
Jakým způsobem učitelé vnímají přítomnost asistenta a do jaké míry respektují názory a připomínky asistenta?	Vztah dobrý	„Jsme za přítomnost asistenta velmi rádi.“
Konzultují učitelé IVP s asistentem?	Ano	„Ano, v naší škole učitelé IVP vypracovávají i za přítomnosti asistenta.“
	Ne	„Mělo by se, ale ve skutečnosti IVP je většinou tak obecné, že není třeba.“
Z jakých zdrojů čerpáte informace týkající se syndromu ADHD?	Sebevzdělávání	„Já osobně problematiku týkající se syndromu ADHD čerpám ze svých vysokoškolských skript.“

	Knihy	„A samozřejmě z odborných knih.“
	internet	„Internet.“
	Rodiče	„Rodiče dítěte.“
Z jakých zdrojů čerpáte inspiraci a náměty pro práci s dítětem s ADHD?	Sebevzdělávání	„Doporučení z přednášek.“
	Knihy	„Odborné knihy.“
	Internet	„Jednoznačně internet.“
	Zkušenost	„Osobní zkušenost.“
Jak vnímáte přístup vedení školky k dané problematice?	Velmi kladný	„Přístup školy vnímám velmi kladně, ředitel MŠ velice podporuje integrované děti, snaží se kolegy motivovat a podporovat.“
	Malý zájem	„Motivace a podpora nízká.“
	Hmotné zajištění	„Finance nárazově k dispozici.“
	Odpovídající	„Normální.“
Jak hodnotíte přístup pedagogických pracovníků k dítěti s ADHD ve vaší školce?	Vstřícný	„Přístup pedagogických pracovníků v naší MŠ je velice vstřícný.“
	Tolerantní	„Velmi tolerantní.“
	Normální	„Přístup většiny učitelek je takový, jaký má být – odbornice a dobré spolupracovnice.“

5.2.1 Sekundární interpretace výzkumníka

Na začátek rozhovoru autorka zvolila pouze úvodní otázky. Tyto otázky byly výhradně informační, především k navození příjemné a uvolněné atmosféry k dalšímu rozhovoru. Z těchto otázek vyplynulo, že v každé třídě byli přítomni tři pedagogičtí pracovníci, a to po většinu dne. Pouze jedna třída měla počet žáků pod dvacet. Z pěti dětí měly čtyři děti přiděleného asistenta pedagoga. A to aktuálně dva roky. Jako kladné stránky dítěte, pedagogové vyzdvihli jejich dovednosti, touhu po sociálním začlenění a osobnostní rysy. Ve všech školkách se děti s ADHD účastnily společného programu. Individuální práci měla každá školka stanovenou jinak.

Po úvodních otázkách se autorka zaměřila na děti s ADHD. Čtyři z pěti dotázaných si myslí, že ostatní děti vnímají dítě s ADHD jako zlobivé. A vnímají jeho jinakost, ať už v přítomnosti asistenta pedagoga, nebo v individuální práci. Každá třída používá velmi podobné přístupy ve vztahu k dítěti s ADHD. Velmi často se opakoval individuální přístup,

důslednost, pravidla a motivace. Někteří pedagogové využívají na nadměrnou energii náročnější hry, nebo změnu programu v případě, že dítě s ADHD danou aktivitu psychicky nezvládá. Jeden pedagog také uvedl jako jeden z přístupů k dítěti s ADHD relaxaci. Jako motivaci používá každá třída něco trochu jiného. Někteří využívají sladkostí, někteří materiální odměnu, jako třeba tablet, a někteří oblíbenou činnost. Lze na tomto místě vidět individuality jednotlivých dětí.

Dále se autorka doptávala na inkluzi. Ve většině případů dotazovaní pedagogové nevěděli, co jsou to podpůrná opatření, nebo co takové opatření zahrnuje. Až po vysvětlení dokázali na otázku odpovědět. Skoro všichni jmenovali pomůcky, které dítěti s ADHD zakoupili, a asistenta pedagoga. Někteří zmiňovali také úpravu prostoru, tablet a doplňující nábytek (zástěna ke stolečku). Čtyři z pěti dotazovaných mají dobrou zkušenost s poradenskými zařízeními, která jsou ochotna jim s danou problematikou pomoci. Ve většině případů mají dobrou zkušenost i s rodiči těchto dětí, kteří jsou ochotni s pedagogickými pracovníky daný problém konzultovat.

Dále se autorka zaměřila na péči ve školce. Tyto dvě oblasti, péči a inkluzi, v rozhovoru různě propojovala. Tyto dva pojmy podle autorky na sebe hodně navazují. Všechny třídy jsou moc vděčné za asistenta pedagoga, nikdo z nich ho nevnímá jako zátěž, právě naopak. Až na jednu třídu všichni IVP konzultují s asistentem pedagoga. Autorku pro úplnost také zajímalo, zdali si pedagogičtí pracovníci doplňují vzdělání v této problematice. Většina dotazovaných sbírá informace z co nejrychleji dostupných zdrojů, tedy od rodičů a z internetu. Dále také z knih a ze svých zdrojů (například skripta nebo semináře).

Péče o dítě s ADHD zahrnuje nejen přístupy pedagogů, pomůcky, harmonogram a vzdělání pedagogických pracovníků, ale také přístup vedení k této problematice. Až na jednu třídu byli všichni dotazovaní spokojeni s přístupem vedení. Buď se vedení aktivně zajímalo nejen o dítě, ale také o pedagogy, anebo samo vyhledávalo možnosti čerpání peněz na pomůcky atd.

5.3 Pozorování

Tabulka č. 3 – pozorování – dítě č. 1

POZOROVÁNÍ – ZÁPISOVÝ ARCH	
DÍTĚ Č. 1	
Chování ve vztahu ke kolektivu	Při příchodu sama dokáže oslovit děti, kamarády, pozdraví, je družná.
	Při hře na obchod nastal konflikt, jelikož chtěla být prodavačkou, ale děti jí nechtěly vyhovět (souvisí s její vůdčí povahou). Byl nutný zásah pedagoga.
	Když nebylo dívce vyhověno ze strany dětí, ze hry s povykem odešla a již se neúčastnila.
Zapojení se do aktivit třídy při řízené činnosti	Při řízené činnosti byla zpočátku nadšená.
	Po dané chvíli ztrácela zájem a odešla pracovat do pracovního koutku individuálně s asistentem pedagoga.
	Pokud se jí asistent pedagoga nevěnoval, začala být neklidná, pobíhala po třídě a pokřikovala.
Zapojení se do individuální hry a práce	Ráno si sama chtěla malovat a tuto činnost si vyhledala sama. Bylo vidět, že ji malování baví.

Tabulka č. 4 – pozorování – dítě č. 2

POZOROVÁNÍ – ZÁPISOVÝ ARCH	
DÍTĚ Č. 2	
Chování ve vztahu ke kolektivu	Při příchodu sám oslovil děti, ale měl problém se v kolektivu začlenit, děti s ním komunikovaly minimálně.
	Pokud si už hrál s chlapcem, tak při zapůjčení hračky (auta), kamaráda bezdůvodně uhodil.
	Bez omluvy si šel hrát s jinými hračkami, ale už sám.
Zapojení se do aktivit třídy při řízené činnosti	Při řízené činnosti je mu dán prostor, přiměřený jeho schopnostem. Vydržel asi 7 min. a poté odchází pracovat s asistentem pedagoga.
	Při procvičování jemné motoriky, byl nutný dohled a dopomoc asistenta.
	Pokud se mu práce nedařila, byl vznětlivý a netrpělivý.

Zapojení se do individuální hry a práce	Individuální práci si nedokázal vyhledat sám, byl naveden asistentem pedagoga.
	Baví ho auta, proto mu asistent pomohl při lepení jednoduchého modelu auta.
	Při této činnosti byl klidný a zaujatý lepením, pokud ho nikdo nerušil.

Tabulka č. 5 - pozorování – dítě č. 3

POZOROVÁNÍ – ZÁPISOVÝ ARCH	
DÍTĚ Č. 3	
Chování ve vztahu ke kolektivu	Při příchodu do školky byla zamlklá a spíše si hrála sama.
	Při oslovení kamarádkou, aby si spolu hrály, bylo vidět, že je ráda, a do hry se zapojila.
	Hračky a stavebnice si s dětmi půjčovala bez konfliktů, spíše čekala, až bude hračka, s kterou by si ráda hrála, k dispozici.
Zapojení se do aktivit třídy při řízené činnosti	Při řízené činnosti byla zamlklá, spíše stydlivá.
	Potřebuje pochvalu a podporu, empatii ze strany pedagoga.
	Na řízenou činnost je potřeba klidnější místo, nebo pracovat v menší skupině dětí.
	Pokud se jí nedostávalo tohoto zázemí, začala být rozladěná až agresivní.
Zapojení se do individuální hry a práce	U malování, které ji viditelně bavilo, vydržela jen do chvíle, než nabyla dojmu, že se jí obrázek „nepovedl“. Opět bylo potřeba povzbuzení a pochvaly ze strany pedagoga.

Tabulka č. 6 – pozorování – dítě č. 4

POZOROVÁNÍ – ZÁPISOVÝ ARCH	
DÍTĚ Č. 4	
Chování ve vztahu ke kolektivu	Při příchodu byl zpočátku neklidný, ale pokud viděl ve třídě své oblíbené kamarády, tak navazoval kontakt bez problémů.
	V kolektivu při hře se stavebnicí měl neustále hlavní slovo a děti ho poslouchaly.
	Jakmile děti hraní nebavilo, začaly odcházet od stavebnice. Chlapec se začal rozčilovat a slovně děti napadat.
	Byl nutný zásah pedagoga, který chlapce zklidnil.
Zapojení se do aktivit třídy při řízené činnosti	Při řízené činnosti se u chlapce projevoval psychomotorický neklid. Neposeděl, klepal nohou do země. Započatou činnost zpočátku dělal se zaujetím, ovšem po chvíli začal vykřikovat, neodkladně se dožadoval pití.
	Začal chodit po herně, následně byl nutný dohled asistenta pedagoga.
	Po zklidnění a poskytnutí tolik nutného pití se vrátil k řízené činnosti mezi děti.
Zapojení se do individuální hry a práce	Na zahradě byl chlapec viditelně spokojený. Běhal, jezdil na skluzavce.
	Zapojil se i do hry s dětmi, házeli si s míčem.
	Po chvíli se projevilo jeho autoritativní chování a začal kamarádům poroučet.
	Zasáhl pedagog, který obrátil jeho pozornost k úklidu hraček.

Tabulka č. 7 – pozorování – dítě č. 5

POZOROVÁNÍ – ZÁPISOVÝ ARCH	
DÍTĚ Č. 5	
Chování ve vztahu ke kolektivu	Při příchodu do školky se pozdravil s dětmi a šel si sám najít nějakou hračku.
	Při hře se k němu připojili dva chlapci, při nedorozumění s půjčením hračky se chlapec začal projevovat hlasitě a kamaráda uhodil.
	Byl nutný zásah pedagoga, který ho uklidnil, a následně se chlapec omluvil.
Zapojení se do aktivit třídy při řízené činnosti	Při řízené činnosti byl chlapec již zpočátku pod dohledem asistenta pedagoga.
	Jakmile bylo vidět, že jeho pozornost klesá, odešel do pracovního koutku, kde si pod dohledem a s dopomocí asistenta pedagoga procvičoval matematickou představivost.
	Byla nutná pochvala a podpora.
Zapojení se do individuální hry a práce	Asistentem pedagoga byla zvolena odpočinková aktivita se speciálními pomůckami.
	V tělocvičně, kde jsou k dispozici relaxační pomůcky, se chlapci viditelně líbilo.
	Dokázal se soustředit na různá cvičení. Zde mu byl dán prostor se samostatně projevit a určoval si, s jakou pomůckou bude cvičit.

5.4 Kazuistiky

DÍTĚ Č. 1

Holčička ve věku 6 let.

Rodinná anamnéza: Holčička se narodila jako druhorozená. Má staršího sourozence, o 7 let staršího bratra. Matka ovdověla, když byly holčičce 3 roky. Nyní žije s partnerem, který se zapojil do rodiny. Svou osobou plnohodnotně nahrazuje roli otce. Rodina žije průměrným rodinným životem. Se školkou komunikuje především matka.

Osobní anamnéza: Holčička má diagnostikovanou hyperkinetickou poruchu aktivity a pozornosti – ADHD, lehčí mikrocefalie a porucha pohybové koordinace.

Chování v MŠ: Do kolektivu MŠ se holčička začlenila bez problémů. S dětmi vychází celkem dobře. Jelikož je vůdčí typ, občas se dostává do konfliktu s dětmi. Ve volné hře (neřízená činnost, pobyt na zahradě) se projevuje velmi hlučně a nevydrží v klidu. Potřebuje ze strany pedagoga občas usměrnit. U holčičky se projevují nevypočitatelné reakce a negativismus.

Intervence v rámci dopoledního bloku:

- **Volná hra před řízenou činností** – dívka se zapojila do volné hry na obchod, kde po chvíli nastal mezi dívkou a dětmi konflikt. Byl nutný zásah pedagoga. Do hry se již nechtěla zapojit.
- **Řízená činnost v kruhu** – Dívka v řízené činnosti reagovala na pedagoga i děti. Do činnosti se zapojila bez problému. Po dané chvíli ztratila zájem a začala vyrušovat a pokřikovat. Následně odešla s asistentem, pracovat do pracovního koutku (speciálně upravené místo, pro dívku a asistenta), určenému k individuální práci. Asistent použil jako motivaci, její oblíbenou omalovánku, kterou si potom mohla vymalovat.
- **Pobyt venku na zahradě** – neproběhl žádný konflikt.

DÍTĚ Č. 2

Chlapec ve věku 6 let.

Diagnóza: chlapec má diagnostikováno ADHD, s emoční labilitou, impulsivitou a agresivitou. Podle slov pěstounky, na základě lékařského vyšetření, je medikován. Léky bere ráno před odchodem do mateřské školy.

Rodinná anamnéze: Chlapec pochází ze čtyř sourozenců, z nichž jen jeden je v péči matky. Ostatní sourozenci, včetně chlapce, jsou v pěstounské péči. Chlapec byl svou matkou zanedbáván. Otec, alkoholik, je momentálně ve výkonu trestu. Chlapec je pod dohledem Odboru sociální péče o dítě (dále OSPOD).

Osobní anamnéza: Chlapec byl odebrán rodičům a již třetím rokem je v pěstounské péči své tety a strýce. Ti se k němu chovají velice hezky a trpělivě, přesto stále trpí nočními děsy. S pěstounkou je vedení mateřské školy v kontaktu. Je nutné pátrat po příčinách vznětlivosti a neodsuzovat jej hned za nevhodné chování, pokud možno vyzvednout jeho kladné stránky. Na doporučení PPP byl vyšetřen pedopsychiatrem, kde byl následně medikován. Dále byla doporučena psychoterapeutická péče a využití služeb klinické psychologičky.

Chování v MŠ:

Projevuje se u něj jak fyzická agrese (napadá děti), tak i verbální agrese (neustále někomu vyhrožuje, např. že dostane do držky). Bezdůvodně ubližuje dětem, hned se do všeho plete, neposlouchá a nerespektuje učitele. Má potíže srovnat si vztahy s dalšími dětmi, je velmi vznětlivý, každý sebemenší podnět, který zavání nějakým potencionálním nebezpečím, stačí např. slovní provokace, nebo zvýšený hlas, mu stačí k tomu, aby se porval, a vulgární slovník je na denním pořádku.

Intervence v rámci dopoledního bloku:

- **Volná hra před řízenou činností** – první konflikt nastal při společné hře s kamarádem. Při odmítnutí zapůjčení auta, chlapec kamaráda bezdůvodně uhodil. Navrhovanou omluvu pedagogem odmítl a se vztekem se šel věnovat jiné činnosti. Asistent pedagoga následně předešlou situaci s chlapcem chtěl řešit, ale bez výsledku. Chlapec odmítl s asistentem komunikovat.
- **Řízená činnost v kruhu** – asi po sedmi minutách se chlapec přestal soustředit a začal vyrušovat a strkat do dětí. Asistent si chlapce odvedl do jiné třídy. Tam se zlidnil a věnoval se rozvoji jemné motoriky. Asistent použil jako motivaci, práci na tabletu.
- **Pobyt venku na zahradě** – děti chlapce odmítaly zapojit do společné hry. Chlapec po odmítnutí verbálně napadal. Intervence asistenta v těchto situacích probíhala formou lepení zamračených smajlíků do speciálního sešitu. Asistent, aby chlapce zapojil do hry a do kolektivu, zorganizoval hru „Na mrazíka“.

DÍTĚ Č. 3

Dívka ve věku 5,5 let.

Rodinná anamnéza: Dívka pochází z neúplné rodiny. Má 1 nevlastního sourozence, mladšího bratra. Matka byla v těhotenství několikrát napadena bývalým přítelem, otcem dívky. Aktuálně, matka s dcerou a bratrem žijí v harmonickém vztahu s novým partnerem. Oba jsou zaměstnáni.

Osobní anamnéza: Dívka má diagnostikovanou hyperkinetickou a deprivacní poruchu. V kolektivu dětí je dívka snaživá, v celkovém projevu nadále dominují příznaky typické pro děti ADHD. Holčička nosí brýle. Dochází také na kardiologii a pravidelně navštěvuje očního lékaře.

Chování v MŠ: V kolektivu se chová přiměřeně. Spontánně navazuje kontakt s dětmi, v kontaktu je bezprostřední, sdílná. Účastní se kolektivních činností, řízených aktivit. Zabývá se samostatnou hrou. Dívka často vyhledává malování vodovými barvami a štětcem. Reaguje často opožděně. Ze strany pedagoga potřebuje často podporu. Hůře se koncentruje na jakoukoliv řízenou činnost, je potřeba zajistit klidné místo a pracovat v menší skupině dětí, jinak je dívka rozladěná a agresivní.

Intervence v rámci dopoledního bloku:

- **Volná hra před řízenou činností** – dívka po příchodu do MŠ nevyhledávala hru s kamarády. Po vyzvání ke hře jinou kamarádkou, se holčička s radostí zapojila. Holčičky si hrály na maminky.
- **Řízená činnost v kruhu** – dívka byla během řízené činnosti pedagogem za každou aktivitu chválena. Pedagog vystupoval velice trpělivě při komunikaci s holčičkou. Holčička při vyvolání působila roztěkaně a špatně se soustředila na daný úkol. Holčičce pomáhal asistent, ale i tak byla velmi roztěkaná. U řízené činnosti vydržela, protože byla často vyvolávána. Avšak podle slov pedagoga, když jiné dny není vyvolávána, odchází holčička pracovat s asistentem individuálně.
- **Pobyt venku na zahradě** – při pobytu venku nenastal žádný konflikt.

DÍTĚ Č. 4

Chlapec ve věku 7 let.

Rodinná anamnéza: Chlapec nemá sourozence. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Oba jsou lékaři. Bydlí v rodinném domě s prarodiči a psem, kterého má chlapec velmi rád. Je patrné, že vztahy v rodině jsou dobré. Chlapci je věnována veškerá péče jak ze strany rodičů, tak ze strany prarodičů. Rodiče dochází s chlapcem ke klinickému psychologovi a zároveň navštěvuje logopeda.

Osobní anamnéze: Chlapec má diagnostikované ADHD s emoční labilitou, expresivní porucha řeči – dyslalie, drobné problémy s chováním, hlavně doma. Chlapec se narodil předčasně v 7 měsíci těhotenství. Chlapec je neplánované dítě, proto i věk rodičů je poměrně vysoký.

Chování v MŠ: Chlapec navazuje kontakt, maminku opouští bez obav. Od počátku je u něj patrný zvýšený psychomotorický neklid, nevydrží u řízené činnosti, běhá po herně, tím pádem je řízená činnost u něj kolísavá a je nutný individuální dohled a dopomoc pedagoga,

či asistenta. Chlapci byl asistent přiřazen v 6 letech, a to především z důvodu příprav na budoucí školní docházku. Jedná se o asistenta pedagoga. V kolektivu dětí projevuje zájem o sociální kontakty a vrstevnické aktivity. Chlapec se ve vztahu k dětem (př. pobyt na zahradě) chová velmi drze, až panovačně. Děti chlapce vnímají jako neposlušného chlapce. Chlapec ve svém volném čase navštěvuje sportovní kroužek.

Intervence v rámci dopoledního bloku:

- **Volná hra před řízenou činností** – při příchodu do třídy chlapec působil nervózně až nejistě. Po chvíli se zapojil do hry se stavebnicí s dalšími chlapci, kde následně přebral roli vůdce a celou hru organizoval. Po určité chvíli se chlapci přestali hry účastnit. Reakcí chlapce na danou situaci bylo verbální nadání kamarádů. Byl nutný zásah pedagoga, který chlapce zklidnil domluvou, a společně stavebnici dostavěli.
- **Řízená činnost v kruhu** – při řízené činnosti byl chlapec neklidný. Avšak při zapojení o dané činnosti se chlapec snažil soustředit. Chlapci se daná činnost nedařila a začal se u něho projevovat psychomotorický neklid a začal vykřikovat a dožadovat se pití. Začal chodit po herně. Nutný zásah asistenta pedagoga. Asistent chlapce uklidnil mimo místnost dětí a poskytnul mu tolik dožadované pití. Chlapec byl spokojen a vrátil se do řízené činnosti mezi děti.
- **Pobyt venku na zahradě** – chlapec si při pobytu na zahradě hrál, klouzal se na klouzačce, hrál si s ostatními dětmi. Ke konci pobytu na zahradě začal dětem poroučet. Zasáhl asistent pedagoga, který obrátil jeho pozornost k úklidu hraček.

DÍTĚ Č. 5

Chlapec ve věku 6 let.

Rodinná anamnéza: Chlapec pochází z úplné rodiny. Oba dva rodiče jsou zaměstnáni. Chlapec je druhorozený. Má o 3 roky starší sestru. Rodina se snaží nabídnout chlapci to nejlepší. S chlapcem dochází pravidelně ke klinické psychologce. Rodina je věřící, dochází pravidelně do kostela. Rodiče se stýkají s rodinami, které mají také dítě s ADHD. Rodiče chtějí chlapce přihlásit do skautu.

Osobní anamnéza: Chlapec měl při porodu omotanou šňůru kolem krku. Chlapec do školky nastoupil ve 4 letech. Chlapci byl v 5 letech přidělen asistent pedagoga. Chlapec má diagnostikované ADHD.

Chování v MŠ: Chlapec se projevuje hlasitě. Jeho chování je přehnané. Když se mu něco nelíbí, někdy reaguje agresivně. Děti v MŠ chlapce vnímají jako zlobivého chlapce. Chlapec je často napomínán. Rodiče jsou s vedením MŠ v neustálém kontaktu. Učitelky často neví, jak reagovat na projevy chlapcova chování. Učitelky se snaží dětem vysvětlovat chlapcovo jednání. Každý den chlapec pracuje s asistentem. Asistent pomáhá chlapci začlenit se do třídy mezi děti. Odpoledne spolu intenzivně 40 minut pracují. Těchto 40 minut je přerušováno mnohdy 4 přestávkami. Aktivita jsou různé. Chlapec se často snaží zapojit do kolektivních her, ale je často odrazen reakcemi dětí. V individuální práci se chlapec snaží.

Intervence v rámci dopoledního bloku:

- **Volná hra před řízenou činností** – chlapec si po příchodu do MŠ našel samostatnou hru s autem. Při hře se přidali další dva kamarádi. Při nedorozumění s půjčením auta, chlapec kamaráda uhodil. Nutný zásah pedagoga, který chlapce uklidnil a chlapec se kamarádovi omluvil.
- **Řízená činnost v kruhu** – při řízené činnosti byl již z počátku nutný dohled a vedení asistenta pedagoga. Asi v půli programu, chlapec s asistentem odešli pracovat individuálně do pracovního koutku, kde procvičovali matematickou představivost. Chlapec byl k činnosti motivován pobytem v tělocvičně, kde jsou k dispozici relaxační a speciální pomůcky.
- **Pobyt venku na zahradě** – při pobytu venku nenastal žádný konflikt.

5.5 Zodpovězení výzkumných otázek

Jaká podpůrná opatření jsou v MŠ využívána ve vztahu k dítěti s ADHD?

Účastníci odpovídali velice shodně, že je ve většině případů u dětí s ADHD využíván třetí stupeň podpůrných opatření. Z čehož vyplývá, že povaha potíží žáka ve vzdělávání v tomto stupni vyžaduje dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání. Konkrétně jsou využívány speciální učebnice, didaktické kompenzační a rehabilitační pomůcky, téměř v každé MŠ s dítětem s ADHD je doporučen asistent pedagoga a snížení počtu dětí ve třídě.

Jaké prostředky využívají pedagogičtí pracovníci v soukromé MŠ při práci s dítětem s ADHD?

Zde se odpovědi účastníků již mírně lišily. V první řadě je využíváno pochvaly, motivace nějakou odměnou, empatickým přístupem. Odvedením pozornosti k jiné činnosti, střídání aktivit. V další řadě je využíván asistent pedagoga, změna prostředí např. místnost

s rehabilitačními pomůckami. Zapojování dětí do kolektivu při řízené činnosti. Pro zvýšení koncentrace a snížení unavitelnosti je využíváno i cvičení jógy.

Jaké prostředky využívají pedagogičtí pracovníci v soukromé MŠ k začleňování dítěte s ADHD do kolektivu?

Většina účastníků se shodla na využívání prostředků pro začleňování do kolektivu, využití katalogu podpůrných opatření, což je asistent pedagoga, rehabilitační a kompenzační pomůcky. Velkým přínosem je možnost snížení počtu dětí ve třídách. Jedním z prostředků jsou i finance na nákup pomůcek. Dalším je vzdělávání v problematice dětí s ADHD, studium odborné literatury a odborných článků. Důležitá je komunikace s rodiči a v neposlední řadě je důležitá spolupráce s poradenskými pracovišti SPC, PPP, SRP.

Jakým způsobem jsou pedagogičtí pracovníci informováni o specifikách práce s dítětem s ADHD?

Ve většině případů tyto informace účastníci čerpají ze vzdělávání. Na přednáškách a seminářích týkající se této oblasti, např. školení DVPP. Hlavním zdrojem informací jsou odborné knihy, vhodné internetové stránky. Danou problematiku diskutují s dalšími pedagogickými pracovníky.

5.6 Interpretace výsledků

Cíle, které si autorka stanovila, byly následující:

Hlavní cíl výzkumu: *„Analyzovat názory pedagogických pracovníků na téma současný stav péče o děti s ADHD a praktické využití inkluze v soukromé mateřské škole.“*

Názory pedagogických pracovníků na současný stav péči o děti s ADHD a praktické využití inkluze v soukromé mateřské škole se ve většině případů nelišily. Účastníci se shodli, že jsou v jejich mateřských školách využívána podpůrná opatření u dětí s ADHD jak prvního, druhého, ale nejvíce třetího stupně. S určitostí pedagogičtí pracovníci využívají speciální učebnice, didaktické kompenzační a rehabilitační pomůcky téměř v každé MŠ s dítětem s ADHD pracuje asistent pedagoga a velkým přínosem je snížení počtu dětí ve třídě. Účastníci se také shodli v názoru, že s nástupem inkluze je škola schopna poskytovat flexibilní podporu a flexibilní financování.

Ze strany pedagogů je plně využívána práce a přítomnost asistenta pedagoga. Velkým přínosem je přítomnost asistenta pedagoga v krizových situacích, například možnost odvedení dítěte s ADHD do tělocvičny/volné třídy. Zde má dítě možnost využití rehabilitačních

pomůcek, kompenzačních pomůcek, při kterých se částečně zklidní a uvolní. Pokud zazněl při rozhovoru dotaz týkající se podpůrných opatření, bylo mnohdy nutné objasnění tohoto termínu. Ne všichni pedagogičtí pracovníci byli s termínem „podpůrná opatření“ obeznámeni. Dobrým informačním kanálem může být spolupráce s poradenským zařízením. Zde jsou poskytnuta doporučení postupu práce s dítětem. Ne všichni pedagogičtí pracovníci mají možnost tuto intervenci průběžně využívat a to z důvodu pracovního vytížení poradenských zařízení. Autorka si na základě rozhovorů uvědomuje nutnost neustálého vzdělávání pedagogických pracovníků a rozšiřování vědomostí.

Dílčí cíl výzkumu: *„Zjistit, jak působí prostředí soukromé MŠ na děti s ADHD.“*

Prostředí v soukromé mateřské škole, kterou děti s ADHD navštěvují, je vzhledem k jejich diagnóze přínosem. Je důležité si uvědomit, že je velmi pozitivní pro tyto děti snížení počtu dětí ve třídách. Tyto děti tak mají větší prostor začlenit se do kolektivu a jsou příznivě přijímány mezi své vrstevníky. Je zde navýšen i počet pedagogických pracovníků, kteří se těmto dětem mohou věnovat individuálně. Díky dobré finanční situaci jsou soukromé školky schopny pořídit spoustu pomůcek, které rozvíjejí dovednosti dětí. Děti mají na výběr mnoho činností, které poté plní za asistence pedagoga v prostorách tomu určených, kde nejsou rušeny ostatními dětmi. Například v montessori školce je možnost rozvoje dítěte s pomůckami „praktického života“, zkoumat jak věci fungují kuchyni, při stolování, úklidu, v dílně, na zahradě. Dítě zde má prostor bez zásahu pedagoga objevovat, zkoumat a poznávat prakticky tyto činnosti.

Tato specifika dětem vyhovují i z hlediska projevování svých emocí, navazování kamarádství mezi dětmi, a především v rozvoji jejich osobnostního charakteru. V tomto prostředí je dán prostor na projevování nejen záporných vlastností, ale jsou zde vyzdvíženy hlavně kladné vlastnosti, které by byly viditelné jen v malé míře.

6 DISKUZE

Tato kapitola je třetí částí empirické části. Zde se autorka zamýšlí nad limity výzkumného šetření, zpětně hodnotí výsledky a navrhuje doporučení pro praxi. Na závěr této kapitoly autorka porovnává výsledky studií na podobné téma.

Zhodnocení práce

Autorka si vybrala celkem těžké téma. Pojem inkluze je stále diskutované téma. Neustále se v okruhu pedagogických pracovníků řeší, zdali je inkluze přínosná pro vzdělávání, nebo není. V čem vzdělávání brzdí, v čem může být naopak přínosná. Jak se naše ministerstvo školství s tímto trendem vypořádalo atd. Že se jedná o složité téma, autorka zjistila hned při shánění literatury a dalších zdrojů. Literatury, která se touto problematikou zabývá, je ještě celkem dostatek, avšak výzkumů či dalších šetření, zabývajících se touto problematikou, je ještě stále málo. Autorku velmi inspirovala diplomová práce Lenky Novotné (Novotná, 2017), která se zabývá asistenty pedagoga v prostředí inkluze. Autorka tuto diplomovou práci přirovnává k části skládky. Hodnotí ji jako další obohacení tématu inkluze v českém školství.

Autorka si záměrně vybrala soukromé mateřské školy. Zde však autorka také narazila. Soukromých mateřských škol, které by navštěvovaly děti s hyperkinetickou poruchou chování, je málo a špatně se hledají. Nakonec, po osobní návštěvě, se přece jen podařilo autorce nasbírat data potřebná k výzkumnému šetření.

Přes všechny tyto těžkosti se autorce podařilo výzkum realizovat a dokončit. Autorka tuto svou práci hodnotí jako obohacení. Potvrdily se jí různé domněnky a získala tím náhled, jak fungují i jiné soukromé mateřské školy. Autorka si myslí, že by tato práce mohla být impulsem pro pedagogické pracovníky, aby se nebáli a zajímali se o problematiku syndromu ADHD, aby oslovovali poradenská zařízení a sdíleli své poznatky nejen s nimi, ale i s rodiči dětí se syndromem ADHD.

6.1 Limity studie

Ačkoliv cíle diplomové práce byly naplněny, autorka si je vědoma limitů, které mohly ovlivnit výzkumné šetření.

Jedná se především o krátkost pozorování. Autorka konkrétní dítě pozorovala pouze jedno dopoledne. Velmi záleželo na náladě dítěte. Autorka si je vědoma, že pozorované

chování dítěte není konečné. Pro detailnější zkoumání by bylo vhodné pozorovat dítě delší dobu.

Dále si autorka uvědomuje neúplnost dokumentů, ze kterých čerpala informace k vytváření kazuistik. Ne do všech dokumentů měla autorka přístup. Ne všechny dokumenty byly aktuální. Autorka si přepisovala dané informace většinou v kabinetu, nebo u paní ředitelky. Autorka tedy byla omezena časem, kdy měla dokumenty k dispozici.

Jako další limit autorka zmiňuje rozhovor pouze s jedním pedagogickým pracovníkem. Informace, které získala, jsou názor jednoho člověka. Kdyby ten samý rozhovor realizovala ještě s jedním pracovníkem dané MŠ, mohla by tím autorka získat přesnější data.

6.2 Doporučení pro praxi

Autorka si při realizaci výzkumu povšimla jedné zásadní věci. Zjistila, jak je důležitá informovanost pedagogických pracovníků, ale i vedení MŠ o dané problematice. Pokud se vedení MŠ v dané problematice alespoň trochu orientuje, je schopné zajistit spoustu finančních prostředků na nákup pomůcek pro dítě s ADHD. Taktéž je důležitá informovanost pedagogických pracovníků, kteří jsou schopni podpořit asistenta pedagoga.

Jako další výhodu vnímá autorka využití všech možných a dostupných pomůcek, tělocvičen, nebo relaxačních místností. Pokud má MŠ k dispozici tělocvičnu, nebo relaxační místnost, autorka by neváhala těchto míst při práci s dítětem s ADHD využít. Z rozhovorů vyplývá, že někteří pedagogičtí pracovníci tyto místnosti využívají jako motivaci pro dané dítě. Autorka si myslí, že jakékoliv zpestření je pro dítě s ADHD výhodou. Autorka doporučuje pedagogickým pracovníkům nebát se využít dalších možností, a to jak dalších zajímavých míst, tak i pomůcek. Pomůcky, které jsou pro dítě s ADHD zakoupeny, poslouží i ostatním dětem v MŠ, v nepřítomnosti dítěte s ADHD.

6.3 Rešerše dat na podobné téma

Jedna z prací, která se podobnému tématu věnuje, je diplomová práce s názvem: *Role asistenta pedagoga při vzdělávání dítěte s ADHD v inkluzivním prostředí předškolního zařízení*. (Novotná, 2017) Autorka v této práci vyzdvihuje erudovanost a odpovídající osobnostní kvality pedagogických pracovníků. Zmiňuje zde dobrou komunikaci a spolupráci mezi všemi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Autorka taktéž zmiňuje důležitost vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti dětí s ADHD. Myslí si, že by pedagogičtí

pracovníci měli hledat nové cesty, možnosti a získávat nové informace, které by mohli ve vztahu k dítěti s ADHD uplatnit.

Autorka další diplomové práce s názvem: *Analýza možností komplexní péče o předškolní děti s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou* (Viková, 2009) taktéž upozorňuje na důležitost spolupráce pedagogů MŠ s poradenským zařízením. Poukazuje na nové a nové poznatky o syndromu ADHD, které se objevují.

Autorka bakalářské práce s názvem: *Integrace dítěte s ADHD v rámci montessori školy* (Kolajová, 2016), se zabývá integrací dítěte s ADHD v prostředí školy preferující pedagogiku Marie Montessori. Tato autorka došla k závěru, že montessori principy podporují v mnoha ohledech edukaci dětí s ADHD. Vyzdvihuje individuální přístup, respekt a slovní hodnocení dětí. Taktéž zmiňuje nároky, které škola s přístupem montessori vyžaduje.

Autorka této diplomové práce došla k podobným poznatkům. Také ona vyzdvihuje individuální přístup, který se v soukromých MŠ k dětem s ADHD uplatňuje. Taktéž autorka došla k závěru, jak důležitá je informovanost pedagogů MŠ o tématu syndrom ADHD. Jako další důležitý bod, který zmiňují i autorky výše, je spolupráce s poradenskými zařízeními, jež pedagogy vedou a pomáhají jim při edukaci dítěte s ADHD.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce je zaměřena na inkluzi a současný stav péče o děti s hyperkinetickou poruchou v soukromé mateřské škole. Jmenovitě na informace o inkluzi v mateřských školách, na vliv inkluze na pedagogické pracovníky, na specifika inkluzivního využití a možností v soukromých mateřských školách, především u dětí s hyperkinetickou poruchou.

Stanovené cíle diplomové práce byly naplněny. Výzkumné otázky zodpovězeny. Autorka analyzovala názory pedagogických pracovníků. Autorka dospěla k závěru, že nástupem inkluze jsou mateřské školy schopny pružně financovat a poskytovat flexibilní podporu. Doporučuje však vyšší informovanost, vzdělávání a zájem o využití možností spojených s inkluzí. Výzkumné šetření ukázalo, jak působí prostředí soukromé mateřské školy na děti s ADHD. Autorka usoudila, že vzhledem k jejich diagnóze je toto prostředí pro ně přínosem, mají prostor k zapojení do kolektivu, využití podpůrných opatření, kompenzačních pomůcek, využití asistenta, snížení počtu dětí ve třídě, a především zde mají prostor se individuálně projevit, rozvíjet a vystupovat, což posiluje jejich osobnost a sebevědomí. Autorka ke sběru dat použila stěžejní metodu rozhovor, pozorování a kazuistiku. Tak vznikla metodologická triangulace. Získaná data autorka analyzovala pomocí metody otevřeného kódování, následného axiálního kódování a sekundární interpretace výzkumníka.

Autorka se domnívá, že tato diplomová práce rozšiřuje teoretickou bázi dané problematiky, prohlubuje problém vlivu inkluze na děti s ADHD a poukazuje na vstřícnost, trpělivost a loajalitu nejen pedagogických pracovníků, ale i společnosti k dětem s ADHD.

Díky této práci si autorka vyjasnila řadu otázek a získala velké množství poznatků a informací, které využije ve svém dalším působení v oblasti pedagogiky.

SEZNAM LITERATURY

1. ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Přeložila Irena MARUŠINCOVÁ. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. a kol. *Inkluze ve škole a v společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: MUNIPRESS.2016. ISBN 978-80-210-8140-6.
3. BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 188 s. ISBN 802103971X.
4. BOOTH, T., AINSCOW, M. *Ukazatel inkluze*. Praha: Rytmus o.s., 2007. ISBN 80-903598-5-X.
5. *DSM-5. První české vydání*. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.
6. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
7. GOETZ, UHLÍKOVÁ. *Porucha pozornosti s hyperaktivitou*, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4.
8. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
9. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 4.vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
10. HENDL, J., REMR, J. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017, 376 s. ISBN 978-80-262-1192-1.
11. CHERYL R. CARTER, *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole*, 2011. ISBN 978-80-262-1621-7.
12. JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, *Máme dítě s ADHD Rady pro rodiče*, 2015. ISBN 978-80-247-5971-5.
13. KOLAJOVÁ, H. *Integrace dítěte s ADHD v rámci montessori školy*. Úspěšně obhájená bakalářská práce. Brno, 2016. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Pavlína Grác Livňanská.
14. KROUPOVÁ A KOL. *Slovník speciálně pedagogické terminologie*, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.

15. LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Přeložil Stanislav KOSTIHA. Praha: Portál, 1998, 146 s. ISBN 8071781444.
16. LAVER-BRADBURY, THOMPSON, WEEKS a kol. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD*, 2016 ISBN 978-80-262-1035-1.
17. LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Grada. 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
18. MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I. a kol. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Brno: Tribun EU. 2015. 239 s. ISBN 978-80-7414934-4.
19. MICHALÍK, J. *Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015*. Univerzita Palackého v Olomouci: 2015. ISBN 978-80-244-4749-0.
20. MICHALÍK, Jan. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 104 s. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-3372-1
21. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1.vyd. Praha. Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
22. MKN10: *Mezinárodní klasifikace nemocí: abecední seznam: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-716-9787-7.
23. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012, 178 s. ISBN 978-80-7387-382-0.
24. NOVOTNÁ, L. *Role asistenta pedagoga při vzdělávání dítěte s ADHD v inkluzivním prostředí předškolního zařízení*. Brno, 2017. Úspěšně obhájena diplomová práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce: PhDr. Mgr. et Mgr. Bc. Ivana Márová, PhD.
25. PENG, Y., POTMĚŠIL, M. *Inclusive Setting-A Current Issue In Special Education*. 2015. ISBN 978-80-244-4434-5.
26. ŠKRDLÍKOVÁ, Petra. *Hyperaktivní předškoláci, Výchova a vzdělávání dětí s ADHD*, 2015. ISBN 978-80-262-0928-7.
27. ŠVARŤÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2.vyd. Praha. Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
28. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

29. VIKOVÁ, R. *Analýza možností komplexní péče o předškolní děti s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou*. Brno, 2009. Úspěšně obhájena diplomová práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce: PhDr. Dana Brožová
30. WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
31. WOLFDIETER, J. *ADHD Porucha pozornosti s hyperaktivitou*, 2013. ISBN 978-80-266-0158-6.
32. ZÁVĚRKOVÁ, M. *Jak se žije s ADHD?* 2016 ISBN 978-80-88163-30-5.

Internetové zdroje

1. Šance dětem. Mgr. Jana Horáčková. *Novela školského zákona od 1. 9. 2016*. [online]. [cit. 2018-4-11]. Dostupné z WWW: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/novela-skolskeho-zakona-od-1-9-2016.shtml>
2. Katalog podpůrných opatření. Doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D., Mgr. Lenka Felcmanová, PaedDr. Pavlína Baslerová. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. [online]
3. Dostupné z WWW: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/>
4. Školský zákon: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>
5. WOJNAR, P. *Dejme těm dětem šanci*. 6. 1. 2018. Dostupné na: https://ostrava.idnes.cz/rozhovor-materska-skolka-inkluzi-anna-stepanova-karvina-u-modreho-slona-1q2-/ostrava-zpravy.aspx?c=A180103_373927_ostrava-zpravy_woj
6. Montessori pro inkluzi. [citace z 30. 4. 2018] Dostupné na: <https://montessoriproinkluzi-cz.webnode.cz/inkluzemontessori/>
7. <http://www.msmt.cz/file/39792/> (RVP-PV, 2017, s.8)
8. CHRASTINA, J., IVANOVÁ K. *Využití metodologické triangulace kvalitativního výzkumu pro zkoumání limitů životního stylu chronicky nemocných dle ošetřovatelských domén*. Leden 2010. [online]. [cit. 2018-3-12]. Dostupné z WWW: https://www.researchgate.net/publication/283540620_VYUZITI_METODOLOGICK_E_TRIANGULACE_KVALITATIVNIHO_VYZKUMU_PRO_ZKOUMANI_LIMIT_U_ZIVOTNIHO_STYLU_CHRONICKY_NEMOCNYCH_DLE_OSETROVATELSKYCH_DOMEN

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Marta Kudělková
Název práce:	Inkluze a současný stav péče o děti s hyperkinetickou poruchou chování v soukromé mateřské škole.
Název v angličtině:	The inclusion and current state of care of children with hyperkinetic behavioral disorder in a private kindergarten.
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D.
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Obor:	Učitelství 1. stupně ZŠ a speciální pedagogika
Počet stran:	64
Počet příloh:	1
Rok obhajoby:	2019

Klíčová slova:

Inkluze, hyperkinetická porucha, ADHD, soukromá mateřská škola, péče, systém, dítě

Anotace práce:

Diplomová práce je zaměřena na zhodnocení stavu péče o děti s hyperkinetickou poruchou chování, které navštěvují soukromou mateřskou školu. Dále se zabývá přístupem pedagogických pracovníků k těmto dětem a samotným procesem inkluze v těchto mateřských školách. Cílem této práce je zjistit, jak působí prostředí soukromé mateřské školy na děti s hyperkinetickou poruchou chování.

SUMMARY

Name and surname: Marta Kudělková

Title: The inclusion and current state of care of children with hyperkinetic behavioral disorder in private kindergarten.

Supervisor: doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

Institute: Institute of Special Education Studies, Faculty of Education, Palacký University Olomouc

Specialization: Special Education

Pages: 64

Attachments: 1

Year of defence: 2019

Key words:

Inclusion, hyperkinetic disorder, ADHD, private kindergarten, care, system, child

Summary:

The diploma thesis is focused on evaluation of state of care of children with hyperkinetic behavioral disorder in private kindergartens. Furthermore, it deals with attitude of pedagogical staff to these children and with process of the inclusion itself in the private nursery schools. The aim of the thesis is to find out how the environment of private kindergarten affects children with hyperkinetic behavioral disorder.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Kódované rozhovory

SEZNAM ZKRATEK

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
SVP	speciální vzdělávací potřeby
PO	podpůrné opatření
MŠ	mateřská škola
RVP	rámcový vzdělávací program
IVP	individuální vzdělávací plán
PPP	pedagogicko- psychologická poradna
SPC	speciálně pedagogické centrum
ZŠ	základní škola
DSM-5	diagnostický a statistický manuál duševních poruch
MKN10	mezinárodní klasifikace nemocí

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – projevy poruchy ADHD.....	12
Tabulka č. 2 – otevřené kódování – rozhovory.....	37
Tabulka č. 3 – pozorování – dítě č. 1.....	42
Tabulka č. 4 – pozorování – dítě č. 2.....	42
Tabulka č. 5 – pozorování – dítě č. 3.....	43
Tabulka č. 6 – pozorování – dítě č. 4.....	44
Tabulka č. 7 – pozorování – dítě č. 5.....	45

PŘÍLOHA č. 1 Kódované rozhovory

Účastník č. 1

Otázky:

1. Kolik dětí chodí do vaší třídy?

24

Okomentoval(a): [B1]: Přes dvacet

2. Kolik z těchto dětí je u vás integrovaných?

1

Okomentoval(a): [B2]: Počet do 3

3. Kolik pedagogických pracovníků (učitel, asistent) je ve třídě?

2 učitelé, 1 asistent

Okomentoval(a): [B3]: Počet do 3

4. Má integrované dítě přiděleného asistenta?

Ano.

Okomentoval(a): [B4]: asistent

5. Jak dlouho má asistenta?

Maruška nastoupila ve 4 letech. V roce, kdy přišla, jsme začali řešit její chování a možnost asistenta. Asistenta má přiděleného 1, 5 roku.

Okomentoval(a): [B5]: do dvou let

6. Jaké kladné stránky (chování, vlastnosti) byste vyzdvihla u dětí s ADHD, navštěvující vaši třídu?

Zvědavá, veselá, ráda maluje, ráda navazuje kontakty s dětmi

Okomentoval(a): [B6]: osobnostní

7. Můžete jednoduše popsat harmonogram dne integrovaného dítěte, ve vaší MŠ?

Ranní hra s dětmi, elipsa ve třídě pro starší děti s doprovodem asistentky, volná hra nebo práce s pomůckami, pobyt venku, oběd a odpolední odpočinek, individuální práce s asistentkou/ rehabilitační cvičení, volná hra a odchod domů.

Okomentoval(a): [B7]: sociální

Okomentoval(a): [B8]: společné

Okomentoval(a): [B9]: individuální

8. Myslíte si, že ostatní děti vnímají specifika integrovaného dítěte? Případně, jak?

Ano. Vidí, že je mu věnována pozornost asistenta a říkají že „zlobí“.

Okomentoval(a): [B10]: pozornost

9. Jaké přístupy, postupy používáte při zvládání problémových oblastí? (impulzivita, nadměrná aktivita, zvýšená unavitelnost, začleňování do kolektivu a sebeobsluha)

Když dojde ke konfliktu mezi dětmi, je Maruška pedagogickým pracovníkem (asistent) odvedena pryč a povídáme si o tom v soukromí mimo kolektiv. Druhý pedagog (př. učitel) se snaží dětem vysvětlit situaci. Někdy, když je konflikt menší, problém vyřešen i s dětmi na místě. Maruška bývá v těchto konfliktech vulgární a nepříčetná, proto bývá odvedena stranou.

Okomentoval(a): [B11]: zlobivé dítě

Když konflikt nastane venku, snažíme se vymyslet společnou hru, například na honěnou, aby se děti trochu unavily a nemyslely na to.

Okomentoval(a): [B12]: individuální přístup

10. Používáte nějaké motivační pomůcky, techniky k dětem s ADHD?

Ano, někdy používáme odměny formou smailíku, za určitý počet ji dáváme odměnu.

Okomentoval(a): [B14]: motivační hra

Někdy pastelky, štetce. To ji opravdu baví. Smailíky dostává za chování, že nemluví sprostě atd.

Okomentoval(a): [B15]: materiální motivace

11. Jsou ve vaší MŠ využívána podpůrná opatření? Pokud ano, kterého stupně?

3.

Okomentoval(a): [B16]: 3

12. Která opatření to jsou?

Asistent pedagoga, rehabilitační pomůcky (balanční desky, polohovací pytel,..), stůl se zástěnou, tablet

Okomentoval(a): [B17]: člověk na víc

Okomentoval(a): [B18]: pomůcky

13. Je plně využívána vzájemná spolupráce s poradenskými centry SPC, PPP, SRP ve vaší spádové oblasti? Konzultujete případně dané problémy s někým v rámci školky?

Okomentoval(a): [B19]: nábytek

Okomentoval(a): [B20]: elektro

Ano s SPC, mezi kolegyněmi ve třídě, s rodiči. V SPC je paní, která odpovídá na jakékoliv naše dotazy.	Okomentoval(a): [B21]: pozitivní postoj
	Okomentoval(a): [B22]: další ped. pracovníci
14. Jaké vidíte klady a zápory v alternativním vzdělávání ve vztahu k dítěti s ADHD?	Okomentoval(a): [B23]: rodina
Na děti je více pedagogických pracovníků, mohou se jim více individuálně věnovat.	Okomentoval(a): [B24]: další ped. pracovník
Máme ve školce dostatek pomůcek ale také tiskárnu, laminovačku atd. Tablet. Jsme velmi dobře vybaveni na výrobu nějakých pomůcek.	Okomentoval(a): [B25]: technická vybavenost
15. Jaká je spolupráce s rodiči při začleňování dítěte s ADHD do kolektivu dětí ve vaší MŠ?	
Komunikujeme především s matkou a to pouze při předávání dítěte.	Okomentoval(a): [B26]: pouze matka
16. Jakým způsobem učitelé vnímají přítomnost asistenta a do jaké míry respektují názory a připomínky asistenta?	Okomentoval(a): [B27]: minimální kontakt
Vnímáme jej jako velkou pomoc, nejen pro integrovaného žáka. Konzultujeme veškeré věci týkající se všech dětí společně učitelé + asistent.	Okomentoval(a): [B28]: vztah dobrý
17. Konzultují učitelé IVP s asistentem?	
Ano.	Okomentoval(a): [B29]: ano
18. Z jakých zdrojů čerpáte informace týkající se syndromu ADHD?	
Internet, odborná literatura, přednášky.	Okomentoval(a): [B30]: internet
19. Z jakých zdrojů čerpáte inspiraci a náměty pro práci s dítětem s ADHD?	Okomentoval(a): [B31]: knihy
Internet, Facebook, literatura	Okomentoval(a): [B32]: sebevzdělávání
20. Jak vnímáte přístup vedení školky k dané problematice (motivace, podpora, finance,...)	Okomentoval(a): [B33]: internet
Motivace nízká, podpora také a finance nárazově k dispozici.	Okomentoval(a): [B34]: knihy
21. Jak hodnotíte přístup pedagogických pracovníků, k dítěti s ADHD ve vaší školce?	Okomentoval(a): [B35]: malý zájem
Velmi tolerantní.	Okomentoval(a): [B36]: hmotné zajištění
	Okomentoval(a): [B37]: tolerantní

Účastník č. 2

Otázky:

1. Kolik dětí chodí do vaší třídy?

Do naší třídy chodí 15 dětí.

Okomentoval(a): [B1]: Do 20

2. Kolik z těchto dětí je u vás integrovaných?

V naší třídě máme 1 integrované dítě.

Okomentoval(a): [B2]: Počet do 3

3. Kolik pedagogických pracovníků (učitel, asistent) je určeno ve třídě?

Ve třídě máme 2 učitelky a jednoho asistenta.

Okomentoval(a): [B3]: Počet do 3

4. Má integrované dítě přiděleného asistenta?

Ano, chlapci je přidělen asistent.

Okomentoval(a): [B4]: asistent

5. Jaké kladné stránky (chování, vlastnosti) byste vyzdvihla u dětí s ADHD, navštěvující vaši třídu?

Je velmi pozorný, ví že se s ním nikdo moc nechce kamarádit, kvůli jeho povaze a tak pořád nosí nějaké dárečky, snaží se dětem dělat radost, chodí za nimi a trhá jim květiny, atd..

Okomentoval(a): [B5]: sociální

Okomentoval(a): [B6]: sociální

6. Je nějaká aktivita, která ho baví?

Baví ho sportovat, ale špatně snáší prohru. A ještě si rád hraje s auty.

Okomentoval(a): [B7]: dovednost

7. Můžete jednoduše popsat harmonogram dne integrovaného dítěte, ve vaší MŠ?

Po příchodu do MŠ chlapec zaměstnává asistent, kde se spolu věnují různým ranním činnostem, jak už kresbě, tak modelování z modelovací hmoty, plastelíny, obtiskování tiskátek.

Okomentoval(a): [B8]: individuální činnost

Potom se chlapec zapojuje do běžných aktivit MŠ samozřejmě přiměřeně jeho schopnostem se na dané činnosti koncentrovat. Podle potřeby si procvičují hrubou a jemnou motoriku a využívají vhodné didaktické pomůcky pro děti s ADHD.

Okomentoval(a): [B9]: společné

Při vycházce s ním asistent po celou dobu je a po příchodu do MŠ se opět věnují individuálním aktivitám.

Okomentoval(a): [B10]: individuální

8. Myslíte si, že ostatní děti vnímají specifika integrovaného dítěte?

Ano, myslím si, že některé děti skutečně vnímají odlišnosti v jeho chování, ale zároveň se ho snaží respektovat, což je pro ně velmi těžké. Často je agresivní a vulgární.

Okomentoval(a): [B11]: ano

9. Jaké přístupy, postupy používáte při zvládání problémových oblastí? (impulzivita, nadměrná aktivita, zvýšená unavitelnost, začleňování do kolektivu a sebeobsluha)

Myslím si, že u dítěte s ADHD je velice důležitá disciplína a smysl pro řád a důslednost. Vlastík potřebuje vědět co je dobře a co už ne. Tady využíváme zapojení klidné aktivity a změnu činnosti za jinou. V rámci MŠ cvičíme s dětmi jógu pro děti, která je výborným relaxačním prvkem hlavně při špatné koncentraci a zvýšené unavitelnosti.

Okomentoval(a): [B12]: důslednost

Okomentoval(a): [B13]: změna programu

Okomentoval(a): [B14]: relaxace

10. Používáte nějaké motivační techniky k dětem s ADHD?

Ano samozřejmě, Vlastík miluje auta, takže asistent po domluvě s pěstouny za splnění aktivitu nebo jako odměnu lepší do speciálního sešitu samolepky s obrázky aut. Další velkou motivací je pro Vlastíka to, když si za odměnu může poskládat auto z 3D puzzle, nebo se mu půjčí lepší auta, co máme ve školce, a může si s nimi chvíli hrát. Příklad velké hasičské auto s vysouvacím žebříkem nebo jeho hračka, kterou si donese

Okomentoval(a): [B15]: materiální motivace

Okomentoval(a): [B16]: oblíbená činnost

11. Jsou ve vaší MŠ využívána podpůrná opatření? Pokud ano, kterého stupně?

3

Okomentoval(a): [B17]: 3

12. Která opatření, tento stupeň zahrnuje, máte něco speciálního?

Asistenta pedagoga a další pomůcky.

Okomentoval(a): [B18]: Ped. Pracovník navíc

Okomentoval(a): [B19]: pomůcky

13. Je plně využívána vzájemná spolupráce s poradenskými centry SPC, PPP, SRP ve vaší spádové oblasti? Konzultujete případně dané problémy s někým v rámci školky?

Ano, aktivně spolupracujeme se všemi zmiňovanými poradenskými centry a s případné nejasnosti či dotazy konzultujeme s ředitelkou školy.

Okomentoval(a): [B20]: pozitivní postoj

14. Jaké vidíte klady a záporny v alternativním vzdělávání ve vztahu k dítěti s ADHD?

Velké klady spatřuji v tom, že dítě s ADHD se v kolektivu běžné MŠ snaží svým kamarádům vyrovnat, učí se hodně nápodobou a záporny spatřuji v tom, že ne vždy má učitel dost času se takovému dítěti s ADHD dostatečně věnovat.

15. Můžete to prosím ještě trochu vysvětlit?

Vidím klady ve smyslu množství pedagogických pracovníků, snížený počet dětí.

Okomentoval(a): [B21]: dostatek ped.pracovníků

Okomentoval(a): [B22]: málo dětí

16. Jaká je spolupráce s rodiči při začleňování dítěte s ADHD do kolektivu dětí ve vaší MŠ?

Chlapec pochází z neúplné rodiny, žije v pěstounské péči. Pěstouni jsou velmi vstřícní a milí a komunikativní. Záleží jim na chlapci. Velmi se zajímají o chlapcovo chování.

Okomentoval(a): [B23]: vztahy dobré

17. Jakým způsobem učitelé vnímají přítomnost asistenta a do jaké míry respektují názory a připomínky asistenta?

Přítomnost asistenta ve třídě je velice vítána, učitelky s asistentem komunikují a snaží se harmonogram chlapce přizpůsobovat adekvátně jeho potřebám a jsou za jakékoli připomínky ze strany asistenta rády.

Okomentoval(a): [B24]: vztahy dobré

18. Konzultují učitelé IVP s asistentem?

Ano.

Okomentoval(a): [B25]: ano

19. Z jakých zdrojů čerpáte informace týkající se syndromu ADHD?

Hlavním zdrojem informací jsou odborné knihy a vhodné internetové stránky.

Okomentoval(a): [B26]: knihy

Okomentoval(a): [B27]: internet

20. Z jakých zdrojů čerpáte inspiraci a náměty pro práci s dítětem s ADHD?

Výborným pomocníkem pro inspiraci nám jsou knihy z nakladatelství

Okomentoval(a): [B28]: knihy

Portál – Hyperaktivní předškoláci - Výchova a vzdělávání dětí s ADHD od autorky Škrdlíkové, z roku 2015 a také kniha ze stejného nakladatelství Šest kroků ke zvládnutí ADHD od autorů

Laver-Bradbury, Cathy;Thompson, Margaret; Weeks, Anne a kol. a samozřejmě internetové stránky týkající se této problematiky.

21. Jak vnímáte přístup vedení školky k dané problematice (motivace, podpora, finance,..)

Vedení školy se velice snaží podporovat asistenty i motivovat, ale bohužel MŠ nemá dostatek finančních prostředků na platy pro asistenty. Ředitelka školy si v současné době žádá o dotace z EU pro tyto účely.

Okomentoval(a): [B29]: dobrý

22. Jak hodnotíte přístup pedagogických pracovníků, k dítěti s ADHD ve vaší školce?

Přístup všech pedagogů ke chlapci s ADHD je vstřícný a kolegyně se snaží vycházet maximálně vstřícně a navzájem si vypomáhat.

Okomentoval(a): [B30]: vstřícný

Účastník č. 3

Otázky:

1. Kolik dětí chodí do vaší třídy?

Do naší třídy chodí 20 dětí.

Okomentoval(a): [B1]: Do dvaceti

2. Kolik z těchto dětí je u vás integrovaných?

Mezi integrované žáky řadíme dvě děti.

Okomentoval(a): [B2]: Do 3

3. Kolik pedagogických pracovníků (učitel, asistent) je určeno ve třídě?

V současné době máme ve třídě 2 učitelky a jednoho asistenta.

Okomentoval(a): [B3]: Do 3

4. Má integrované dítě přiděleného asistenta?

Chlapec asistenta má a u holčičky se o asistentovi teprve jedná. Zatím se asistent věnuje i chlapci i dívce.

5. Jaké kladné stránky (chování, vlastnosti) byste vyzdvihla u dívky?

Mezi kladné stránky bych bezpochyby vyzdvihla velké nasazení do aktivit spojené s krátkodobým nadšením pro danou aktivitu. Vlohy pro pohybové aktivity, obratnost. V neposlední řadě i nadání pro muziku.

Okomentoval(a): [B4]: dovednosti

6. Můžete jednoduše popsat harmonogram dne integrovaného dítěte, ve vaší MŠ?

Ráno – příchod do MŠ, do ranních aktivit zařazujeme různé spektrum aktivit – výtvarná činnost, modelování z plastelíny, aktivity na rozvoj jemné motoriky, koordinovaná volná hra dle výběru dítěte.

Okomentoval(a): [B5]: společně

Svačina

Řízené aktivity – zpěv lid. písní, pohybové říkanky, jednoduché pohybové hry, komunikace v kruhu aneb jak se dnes cítím, hry na rozvoj fantazie a paměti – zopakuj oblíbenou barvu kamaráda,...rozvoj hrubé motoriky, seznámením s tématem dne. Závěrem se děti relaxují a zklidní vhodnou aktivitou.

Pobyt venku – zde se integrovanému dítěti věnujeme dle individuálních potřeb, střídáním aktivit a vhodnými hry venku nebo v zahradce při MŠ.

Okomentoval(a): [B6]: individuální

Oběd, odpolední odpočinek – zde se musí s dítětem s ADHD přistupovat velmi citlivě, obě jmenované děti mají problém při odpočinku – neklid, neschopnost usnout,...dítě zklidňujeme vhodnou pohádkou a relaxačními metodami (hudba, ...) popř. zvolíme jinou klidnou aktivitu adekvátní k danému stavu dítěte.

Svačina

Odpolední aktivity – zde volíme aktivity na rozvoj sebedůvěry u dítěte, neklademe si vysoké nároky a chválíme dílčí cíle při dané aktivitě. Jsme důslední a trpěliví k oběma dětem a často střídáme aktivity. Zároveň se snažíme, aby děti danou činnost dokončily.

Odchod domů

7. Myslíte si, že ostatní děti vnímají specifika integrovaného dítěte?

Nemyslím si, že by ostatní děti vnímaly Sabinku jinak. Berou ji takovou, jaká je.

Okomentoval(a): [B7]: ne

8. Jaké přístupy, postupy používáte při zvládnání problémových oblastí? (impulzivita, nadměrná aktivita, zvýšená unavitelnost, začleňování do kolektivu a sebeobsluha)

S kolegy se snažíme o důslednost a stabilní režim, jak při práci, tak při všech aktivitách.

Okomentoval(a): [B8]: důslednost

Sabinka má svoje stabilní místo, svůj vyhrazený prostor a často se snažíme zařazovat odpočinkové aktivity a neustálé střídání činností. Při nadměrné aktivitě dítěti dáme další práci. Upevňujeme v něm pocit potřeby.

Okomentoval(a): [B9]: odpočinkové aktivity

Okomentoval(a): [B10]: změna programu

9. Používáte nějaké motivační techniky k dětem s ADHD?

Ano, snažíme se Sabinku často motivovat, jednak pochvalou, odměnou,...

Okomentoval(a): [B11]: pochvala

10. Jsou ve vaší MŠ využívána podpůrná opatření? Pokud ano, kterého stupně?

Jsou, ale spíše u Mirka než u Sabči.

11. Která opatření, tento stupeň zahrnuje?

Vlastní místo, pomůcky.

Okomentoval(a): [B12]: úprava prostoru

Okomentoval(a): [B13]: pomůcky

12. Je plně využívána vzájemná spolupráce s poradenskými centry SPC, PPP, SRP ve vaší spádové oblasti? Konzultujete případně dané problémy s někým v rámci školky?

Ano, plně využíváme všech vyjmenovaných zařízení, jsme v aktivním kontaktu s SPC a vzniklé problémy aktivně konzultujeme. Před konzultací informujeme ředitele školy s dalším postupem.

Okomentoval(a): [B14]: pozitivní postoj

13. Jaké vidíte klady a zápory v alternativním vzdělávání ve vztahu k dítěti s ADHD?

Klady s alternativním vzděláváním spatřuji v možnosti se sžít s nastaveným systémem i u žáka s ADHD a připravit ho tak do vstupu do další etapy života. Také je to velmi prospěšné, když zdravé dítě vidí individualitu člověka a rozdílnost ve projevech jednání a chování.

Zápory jsou bohužel to, že se nelze dostatečně dítěti věnovat bez asistenta a je nutné přizpůsobovat se schopnostem dítěte s ADHD.

14. Jaká je spolupráce s rodiči při začleňování dítěte s ADHD do kolektivu dětí ve vaší MŠ?

U Sabrinky je spolupráce s rodiči výborná. Rodiče se snaží MŠ vycházet vstříc a dodržují dohodnutá opatření a postupy.

Okomentoval(a): [B15]: dobré vztahy

15. Jakým způsobem učitelé vnímají přítomnost asistenta a do jaké míry respektují názory a připomínky asistenta?

Z mého pohledu učitelé vnímají přítomnost asistenta velmi kladně, respektují jeho názory a případná doporučení. Jsme za přítomnost asistenta velmi rádi.

Okomentoval(a): [B16]: vztah dobrý

16. Konzultují učitelé IVP s asistentem?

Ano, v naší škole učitelé IVP vypracovávají i za přítomnosti asistenta, radí se spolu a konzultují případné změny v průběhu roku.

Okomentoval(a): [B17]: ano

17. Z jakých zdrojů čerpáte informace týkající se syndromu ADHD?

Já osobně problematiku týkající se syndromu ADHD čerpám ze svých vysokoškolských skript a samozřejmě z odborných knih, popisujících jmenovanou problematiku.

Okomentoval(a): [B18]: sebezoděávání

Okomentoval(a): [B19]: knihy

18. Z jakých zdrojů čerpáte inspiraci a náměty pro práci s dítětem s ADHD?

Jednoznačně internet, odborné knihy, v neposlední řadě i doporučení z přednášek na téma o dětech s ADHD.

Okomentoval(a): [B20]: internet

Okomentoval(a): [B21]: knihy

Okomentoval(a): [B22]: sebezoděávání

19. Jak vnímáte přístup vedení školky k dané problematice (motivace, podpora, finance...)

Přístup školy vnímám velmi kladně, ředitel MŠ velice podporuje integrované děti, snaží se kolegy motivovat a podporovat. Jediným problémem jsou nedostačující finanční prostředky pro asistenty. V současné době žádáme o dalšího asistenta pro naši MŠ.

Okomentoval(a): [B23]: velmi kladný

20. Jak hodnotíte přístup pedagogických pracovníků, k dítěti s ADHD ve vaší školce?

Přístup pedagogických pracovníků v naší MŠ je velice vstřícný, jsou dostatečně proškoleni o dané problematice a ředitel MŠ nás stále posílá na další proškolení v oblasti dané problematiky.

Okomentoval(a): [B24]: vstřícný

K dítěti s ADHD se snažíme vést k pozitivnímu chování, adekvátní komunikaci s využitím neverbálního sdělování, rozdělování úkolů do menších celků, plánování krátkodobých cílů, střídání klidových a rušnějších činností, alternativní činnosti apod.

Účastník č. 4

Otázky:

1. Kolik dětí chodí do vaší třídy?

Do naší třídy chodí 20 dětí.

Okomentoval(a): [B1]: Do 20

2. Kolik z těchto dětí je u vás integrovaných?

Mezi integrované žáky řadíme dvě děti.

Okomentoval(a): [B2]: Počet do 3

3. Kolik pedagogických pracovníků (učitel, asistent) je určeno ve třídě?

V současné době máme ve třídě 2 učitelky a jednoho asistenta.

Okomentoval(a): [B3]: Počet do 3

4. Má integrované dítě přiděleného asistenta?

Chlapec asistenta má a u holčičky se o asistentovi teprve jedná. Zatím se asistent věnuje i chlapci i dívce.

Okomentoval(a): [B4]: asistent

5. Jak dlouho?

1 rok

Okomentoval(a): [B5]: Do dvou let

6. Jaké kladné stránky (chování, vlastnosti) byste vyzdvihla u chlapce?

Mírek je poměrně složitý chlapec. Je šikovný na prolézačkách a je velmi obratný. Možná je to také tím, že navštěvuje sportovní kroužek. Když má zrovna náladu, dokáže podpořit kamarády při hře a postarat se o mladší.

Okomentoval(a): [B6]: dovednosti

Okomentoval(a): [B7]: sociální

7. Můžete jednoduše popsat harmonogram dne integrovaného dítěte, ve vaší MŠ?

Ráno – příchod do MŠ, do ranních aktivit zařazujeme různé spektrum aktivit – výtvarná činnost, modelování z plastelíny, aktivity na rozvoj jemné motoriky, koordinovaná volná hra dle výběru dítěte.

Okomentoval(a): [B8]: společné

Svačina

Řízené aktivity – zpěv lid. písní, pohybové říkanky, jednoduché pohybové hry, komunikace v kruhu aneb jak se dnes cítím, hry na rozvoj fantazie a paměti – zopakuj oblíbenou barvu kamaráda,...rozvoj hrubé motoriky, seznámením s tématem dne. Závěrem se děti zrelaxují a zklidní vhodnou aktivitou.

Okomentoval(a): [B9]: společné

Pobyt venku – zde se integrovanému dítěti věnujeme dle individuálních potřeb, střídáním aktivit a vhodnými hry venku nebo v zahrádce při MŠ.

Okomentoval(a): [B10]: individuální

Oběd, odpolední odpočinek – zde se musí s dítětem s ADHD přistupovat velmi citlivě, obě jmenované děti mají problém při odpočinku – neklid, neschopnost usnout,...dítě zklidňujeme vhodnou pohádkou a relaxačními metodami (hudba, ...) popř. zvolíme jinou klidnou aktivitu adekvátní k danému stavu dítěte.

Svačina

Odpolední aktivity – zde volíme aktivity na rozvoj sebedůvěry u dítěte, neklademe si vysoké nároky a chválíme dílčí cíle při dané aktivitě. Jsme důslední a trpěliví k oběma dětem a často střídáme aktivity. Zároveň se snažíme, aby děti danou činnost dokončily.

Odchod domů

8. Myslíte si, že ostatní děti vnímají specifika integrovaného dítěte?

Ostatní děti berou Mirka jako zlobivého chlapce. Myslím si, že hodně vnímají, že je jiný. Ptají se, proč pracuje s asistentem a ne s námi, atd. Všímají si odlišnosti.

Okomentoval(a): [B11]: zlobivý chlapec

Okomentoval(a): [B12]: pozornost

9. Jaké přístupy, postupy používáte při zvládání problémových oblastí? (impulzivita, nadměrná aktivita, zvýšená unavitelnost, začleňování do kolektivu a sebeobsluha)

Tak impulzivitu se snažíme korigovat náročnějšími aktivitami. Myslím tím závody venku, opičí dráha a tak. Máme vytvořena pravidla, která jsou jen pro Mirka. Odměňujeme ho, vždy když dané pravidlo dodrží. Například, když někoho uhodí, nebo je na někoho ošklivý, tak že se mu omluví. Unavitelnost korigujeme relaxačními technikami, ve třídě má vlastní sedací pytel, kam často uléhá. Co se začleňování týká, snažíme se děti neustále informovat. Často si o něm povídáme, když není ve školce. Povídáme si, proč to tak je, atd. K tomu často využíváme také plyšáky.

Okomentoval(a): [B13]: náročnější aktivity

Okomentoval(a): [B14]: pravidla

Okomentoval(a): [B15]: motivace

10. Používáte nějaké motivační techniky k dětem s ADHD?

Ano určitě, bez toho by to nešlo 😊 Hodně ho motivuje tablet. Rád si použít různé aplikace. A taky dobře reaguje na bonbony.

Okomentoval(a): [B16]: oblíbená činnost

Okomentoval(a): [B17]: materiální motivace

11. Jsou ve vaší MŠ využívána podpůrná opatření? Pokud ano, kterého stupně?

Ano jsou, přece už i asistent patří mezi podpůrná opatření 😊 bohužel stupeň si teď nejsem jistá, ale myslím, že je to trojka.

Okomentoval(a): [B18]: nevědomost

12. Která opatření, tento stupeň zahrnuje?

Asistenta, pořídili jsme mu nějaké pomůcky. Pamatuju si, že jsme mu pořizovali tablet.

Okomentoval(a): [B19]: člověk na víc

Okomentoval(a): [B20]: pomůcky

13. Je plně využívána vzájemná spolupráce s poradenskými centry SPC, PPP, SRP ve vaší spádové oblasti? Konzultujete případně dané problémy s někým v rámci školky?

Komunikujeme spíše s SPC. Paní, která má Mirka na starost je moc hodná a se vším nám pomáhá.

Okomentoval(a): [B21]: pozitivní postoj

14. Jaké vidíte klady a zápory v alternativním vzdělávání ve vztahu k dítěti s ADHD?

Tady u nás ve školce pracujeme hodně s pomůckami. Je fajn, že tu máme krabice plné různého materiálu. Asistentka je velmi tvořivá a často tento materiál využívá. Ať už to jsou

Okomentoval(a): [B22]: technická vybavenost

18. Z jakých zdrojů čerpáte informace týkající se syndromu ADHD?

Já osobně problematiku týkající se syndromu ADHD čerpám ze svým vysokoškolských skript a samozřejmě z odborných knih, popisující jmenovanou problematiku.

Okomentoval(a): [B28]: sebevzdělávání

Okomentoval(a): [B29]: knihy

19. Z jakých zdrojů čerpáte inspiraci a náměty pro práci s dítětem s ADHD?

Jednoznačně internet, odborné knihy, v neposlední řadě i doporučení z přednášek na téma o dětech s ADHD.

Okomentoval(a): [B30]: internet

Okomentoval(a): [B31]: knihy

Okomentoval(a): [B32]: sebevzdělávání

20. Jak vnímáte přístup vedení školky k dané problematice (motivace, podpora, finance...)

Přístup školy vnímám velmi kladně, ředitel MŠ velice podporuje integrované děti, snaží se kolegy motivovat a podporovat. Jediným problémem jsou nedostačující finanční prostředky pro asistenty. V současné době žádáme o dalšího asistenta pro naši MŠ.

Okomentoval(a): [B33]: velmi kladný

21. Jak hodnotíte přístup pedagogických pracovníků, k dítěti s ADHD ve vaší školce?

Přístup pedagogických pracovníků v naší MŠ je velice vstřícný, jsou dostatečně proškoleni o dané problematice a ředitel MŠ nás stále posílá na další proškolení v oblasti dané problematiky.

Okomentoval(a): [B34]: vstřícný

K dítěti s ADHD se snažíme vést k pozitivnímu chování, adekvátní komunikaci s využitím neverbálního sdělování, rozdělování úkolů do menších celků, plánování krátkodobých cílů, střídání klidových a rušnějších činností, alternativní činnosti apod.

Účastník č. 5

Otázky:

1. Kolik dětí chodí do vaší třídy?

21

Okomentoval(a): [B1]: Přes dvacet

2. Kolik z těchto dětí je u vás integrovaných?

1

Okomentoval(a): [B2]: Počet do 3

3. Kolik pedagogických pracovníků (učitel, asistent) je určeno ve třídě?

2 učitelé, 1 asistent

Okomentoval(a): [B3]: Počet do 3

4. Má integrované dítě přiděleného asistenta?

Ano

Okomentoval(a): [B4]: asistent

5. Jak dlouho?

1 rok

Okomentoval(a): [B5]: do dvou let

6. Jaké kladné stránky (chování, vlastnosti) byste vyzdvihla u dítěte s ADHD, navštěvující vaši MŠ?

Aktivitu, ochotu ke spolupráci.

Okomentoval(a): [B6]: osobnostní

7. Můžete jednoduše popsat harmonogram dne integrovaného dítěte, ve vaší MŠ?

Většinu dne se vzdělává jako ostatní děti – ranní pozdrav, rozvíčka, denní téma, svačina, vycházka nebo činnost dle vlastní volby, oběd.

Okomentoval(a): [B7]: sociální

Okomentoval(a): [B8]: společně

8. Myslíte si, že ostatní děti vnímají specifika integrovaného dítěte?

Nevim, vnímají ho jako zlobivé dítě, ale že by byl něčím jiný, to asi ne

Okomentoval(a): [B9]: zlobivé dítě

9. Jaké přístupy, postupy používáte při zvládání problémových oblastí? (impulzivita, nadměrná aktivita, zvýšená unavitelnost, začleňování do kolektivu a sebeobsluha)

důslednost, klidný přístup, empatii

Okomentoval(a): [B10]: přístup obecně

10. Používáte nějaké motivační techniky k dětem s ADHD?

Ano

11. A jaké třeba?

Za odměnu chodí s asistentem do tělocvičny, kde máme nějaké relaxační pomůcky.

Okomentoval(a): [B11]: oblíbená místnost

12. Jsou ve vaší MŠ využívána podpůrná opatření? Pokud ano, kterého stupně?

To bohužel nevím.

Okomentoval(a): [B12]: nevědomost

13. Která opatření, tento stupeň zahrnuje?

Asistent a pomůcky

Okomentoval(a): [B13]: člověk na víc

Okomentoval(a): [B14]: pomůcky

14. Je plně využívána vzájemná spolupráce s poradenskými centry SPC, PPP, SRP ve vaší spádové oblasti? Konzultujete případně dané problémy s někým v rámci školky?

Ne. Problémy nekonzultuji, bylo mi řečeno ze strany PPP, že ani oni nejsou zcela kompetentní v této věci poskytovat metodickou podporu, byla mi doporučena pouze literatura.

Okomentoval(a): [B15]: negativní postoj

Okomentoval(a): [B16]: knihy

15. Jaké vidíte klady a záporné alternativním vzdělávání ve vztahu k dítěti s ADHD?

Klady - velký výběr činností, aktivit, pomůcek. Záporné – hodně času zabírá příprava.

Okomentoval(a): [B17]: rozmanitost

Okomentoval(a): [B18]: vybavenost

Okomentoval(a): [B19]: zápor

16. Jaká je spolupráce s rodiči při začleňování dítěte s ADHD do kolektivu dětí ve vaší MŠ?

Čím delší spolupráce, tím lepší vztahy.

Okomentoval(a): [B20]: dobré

17. Jakým způsobem učitelé vnímají přítomnost asistenta a do jaké míry respektují názory a připomínky asistenta?

Přítomnost asistenta hodnotím pozitivně, o názorech a připomínkách s asistentem hovořím.

Okomentoval(a): [B21]: vztah dobrý

18. Konzultují učitelé IVP s asistentem?

Mělo by se, ale ve skutečnosti IVP je většinou tak obecné, že není třeba.

Okomentoval(a): [B22]: ne

19. Z jakých zdrojů čerpáte informace týkající se syndromu ADHD?

Literatura, internet, rodiče.

Okomentoval(a): [B23]: knihy

Okomentoval(a): [B24]: internet

20. Z jakých zdrojů čerpáte inspiraci a náměty pro práci s dítětem s ADHD?

Internet, osobní zkušenost.

Okomentoval(a): [B25]: rodiče

Okomentoval(a): [B26]: internet

Okomentoval(a): [B27]: zkušenost

21. Jak vnímáte přístup vedení školky k dané problematice (motivace, podpora, finance,...)

Odpovídající.

Okomentoval(a): [B28]: normální

22. Jak hodnotíte přístup pedagogických pracovníků, k dítěti s ADHD ve vaší školce?

Přístup většiny učitelů je takový jaký má být – odbornice a dobré spolupracovnice.

Okomentoval(a): [B29]: normální