

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Žák se syndromem ADHD ve školní družině v rámci inkluzivního vzdělávání

Vedoucí práce: Ing. Mgr. Petra Samcová, Ph.D.

Autor práce: Martina Daňhelová

Studijní obor: Pedagogika volného času, kombinované studium

Ročník: třetí

2019

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Ing. Mgr. Petře Samcové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Školní družina	9
1.1 Cíle práce ve školní družině	9
1.2 Druhy činnosti ve školní družině	10
1.2.1 Činnosti odpočinkové a rekreační	10
1.2.2 Činnosti zájmové	10
1.2.3 Činnosti sebeobslužné	11
1.2.4 Příprava na vyučování	12
1.2.5 Činnosti veřejně prospěšné	12
1.2.6 Praktické zkušenosti při plánování jednotlivých aktivit	12
1.3 Rozvržení aktivit ve školní družině	13
1.4 Komunikace se zákonnými zástupci	14
2 Syndrom ADHD	15
2.1 Vymezení pojmu ADHD/ADD	15
2.2 Příčiny vzniku syndromu ADHD	16
2.3 Projevy syndromu ADHD	17
2.4 Diagnostika a léčba ADHD	19
2.4.1 Behaviorální terapie chování (na základě americké studie z roku 2011)	19
2.5 Práce se žáky se syndromem ADHD ve školní družině	20
2.6 Inkluze - integrace žáka s ADHD	21
2.6.1 Hlavní zásady výchovného vedení dítěte s ADHD ve škole i v rodině	23
2.7 Komunikace s rodiči žáků s ADHD	24
3 Hra	26
3.1 Historie hry	26
3.2 Dětská hra	27
3.3 Hra ve školní družině	27
3.4 Hra jako diagnostická metoda	28
3.5 Hra jako prostředek terapie	29
4 Shrnutí teoretické části a východiska pro výzkumné šetření	30
PRAKTICKÁ ČÁST	31
5 Kazuistiky	31
5.1 Metodologie	31
5.2 Kazuistika č. 1 - Jiří	33

5.2.1	Rodinná anamnéza Jiřího	33
5.2.2	Osobní anamnéza Jiřího	33
5.2.3	Anamnéza životního prostředí	33
5.2.4	Školní anamnéza	34
5.2.5	Jiří bez asistenční služby	35
5.2.6	Jiří s asistenční službou	36
5.2.7	Pozorování	36
5.2.8	Kresba	38
5.2.9	Modelová situace při společné kresbě postavy (viz. příloha I)	38
5.2.10	Hledání možných příčin	39
5.2.11	Zhodnocení společné práce	40
5.2.12	Zapojení herních prvků v rámci aktivit školní družiny	41
5.3	Kazuistika č. 2 - Ondřej	42
5.3.1	Rodinná anamnéza Ondřeje	42
5.3.2	Osobní anamnéza Ondřeje	42
5.3.3	Anamnéza životního prostředí	43
5.3.4	Školní anamnéza	43
5.3.5	Pozorování	44
5.3.6	Kresba	46
5.3.7	Hledání možných příčin	46
5.3.8	Zhodnocení společné práce	47
5.3.9	Zapojení herních prvků v rámci aktivit školní družiny	48
5.4	Kazuistika č. 3 - Jakub	49
5.4.1	Rodinná anamnéza Jakuba	49
5.4.2	Osobní anamnéza Jakuba	49
5.4.3	Anamnéza životního prostředí	49
5.4.4	Školní anamnéza	50
5.4.5	Pozorování	50
5.4.6	Změna chování ve školní družině u Jakuba a její příčiny	52
5.4.7	Hledání možných příčin	52
5.4.8	Zhodnocení společné práce	53
5.4.9	Zapojení herních prvků v rámci aktivit školní družiny	54
6	Poznatky z kazuistik a jejich přínos pro práci vychovatele ve školní družině	55
7	Závěr	59
8	Seznam literatury a použitých zdrojů	60

9	Seznam příloh	62
10	Seznam použitých zkratek	63
	Příloha I	64
	Příloha II	65
	Příloha III	66
	Příloha IV	67
	ABSTRAKT	68
	ABSTRACT	69

Úvod

V této bakalářské práci se zabývám problematikou žáků se syndromem ADHD a jejich začleněním se do běžného provozu školní družiny v rámci současné legislativy. Syndrom ADHD ovlivňuje chování žáků v různých oblastech života, ve vzdělávání a v neposlední míře i ve volnočasových aktivitách. Tito žáci vyžadují specifický přístup ze strany pedagoga volného času, vysokou profesionalitu, vědomosti a individuální přístup.

Ve školní družině je prostor, ve kterém má nejen žák s ADHD možnost se nenásilně a zcela přirozeně začlenit do kolektivu. Může zde vykompenzovat případný pocit neúspěchu ze školního vyučování a rozvíjet své dovednosti a schopnosti. Důležitá je zde spolupráce třídního učitele, případného asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a bezprostředně rodiče žáka. K těmto žákům přistupujeme velmi citlivě, zároveň však důsledně a musíme být trpěliví v dosažení pozitivních výsledků. Poukazuji také na nevyhovující podmínky dle současných legislativních předpisů, co do počtu žáků v jednom oddělení školní družiny v rámci inkluzivního vzdělávání.

Ve své profesi se velice často setkávám s tvrzením, že tyto děti jsou nevychované, rozmazlené a jsou vnímány jako ty, které stále zlobí. Rodiče dětí se syndromem ADHD jsou pod tlakem, že nezvládají výchovu a jsou nuceni se vyrovnat s negativní reakcí okolí. U dětí s ADHD se zhoršuje pocit vlastní sebe hodnoty, může dojít k jejich sociální izolaci a mnohdy i ke zkreslenému vnímání světa.

Práci jsem rozdělila na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se zabývá ve třech kapitolách vymezením pojmu školní družina, hrou ve školní družině, vymezují pojem ADHD a možné využití herních aktivit pro zapojení dětí se syndromem ADHD ve školní družině.

První kapitola v teoretické části je věnována školní družině jako školní instituci, která plní úlohu výchovy a vzdělávání ve volnočasových aktivitách. Část je věnována také komunikaci s rodiči.

Druhá kapitola teoretické části se zabývá syndromem ADHD, vymezením pojmu, příznaky a možnými projevy, příčinami vzniku a diagnostikou. Také poukazuji na současný trend integrace žáka do běžného školního prostředí.

Ve třetí kapitole rozebírám dětskou hru jako možnou terapeutickou aktivitu, která je jednou z nejčastějších činností ve školní družině a ve volném čase. Zabývám se historií

hry jako takové, významem hry v životě dítěte a hrou jako diagnostickým a terapeutickým prostředkem.

Praktická část se zabývá konkrétními případy tří žáků se syndromem ADHD. Chlapci jsou popisováni prostřednictvím kazuistik - anamnézy rodinné, osobní a školní. Využity jsou i zprávy z Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). Velká část kazuistiky je vždy zaměřena na pozorování chlapců v rámci práce ve školní družině a vhodné propojení aktivit s herními prvky.

V šesté kapitole této práce se snažím zhodnotit jednotlivé případy z kazuistik a porovnat je s teorií uváděnou v práci.

V závěrečné části hodnotím složitost výchovného působení ve školní družině za účasti integrovaných žáků. Důležitost vstřícného přístupu vychovatelky školní družiny.

Součástí práce jsou přílohy, převážně ukázky kresby chlapců.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní družina

Školní družina je výchovné zařízení, které se zabývá výchovou mimo vyučování a pomáhá s péčí o děti mladšího školního věku rodičům v průběhu školního roku a podle potřeby i o prázdninách. Školní družina je určena žákům 1. až 5. ročníku.¹ Plní důležitou roli při výchově žáků mladšího školního věku, vede žáky k samostatnosti, rozvíjí proces socializace, smysluplně podporuje volný čas a tím přispívá k prevenci sociálně patologických jevů.

Činnost školní družiny navazuje specifickým způsobem na vzdělávací činnost základní školy. Týdenní a denní rozvrh činností je sestaven tak, aby vyhovoval požadavkům duševní hygieny (střídání klidných a pohybově náročných činností, práce a odpočinku, organizovaných a spontánních činností). Je však také nezbytné, aby vyhovoval i potřebám a zájmům žáků a respektoval jejich věkové zvláštnosti.²

Přímou pedagogickou činnost vykonává pedagog volného času, vychovatel, který má dostatečnou kvalifikaci pro svou profesi dle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

Pedagog volného času má možnost ovlivňovat volný čas žáků, neboť je:

- se žáky v každodenním styku,
- působí na žáky bez ohledu na sociální postavení rodiny,
- má možnost pravidelného kontaktu s rodiči,
- má vhodnou kvalifikaci, pro své výchovné působení,
- spolupracuje s vedením školy a ostatními pedagogy.³

1.1 Cíle práce ve školní družině

Obecným cílem výchovy je již od minulosti vychovávat harmonického člověka, který bude rozvinut v různých složkách jeho osobnosti (rozumová, tělesná, mravní apod.).

Školní družina se zaměřuje na rozvoj zdravého životního stylu (trávení volného času), posilování komunikačních dovedností (komunikace s vrstevníky), zvyšuje sociální

¹ PÁVKOVÁ, HÁJEK A SPOL., Pedagogika volného času. Portál, Praha 2008, s. 112

² Tamtéž, s. 112

³ Tamtéž, s. 113 - 114

kompetenci (socializace jedince), psychické regulace chování (učí se ovládat své pocity, reakce).⁴

Z těchto obecných cílů si školní družina stanoví konkrétní cíle, které povedou k upevňování dovedností a schopností jedinců. V každém případě nesmí být opomenut hlavní cíl výchovy a to je zvládnout základní dovednosti, znalosti, návyky a postoje. Tyto cíle jsou hůře kontrolovány a bývají výsledkem dlouhodobého působení pedagoga volného času.⁵

1.2 Druhy činnosti ve školní družině

Ve školní družině se uskutečňují činnosti odpočinkové, rekreační, zájmové, sebeobslužné, veřejně prospěšné a příprava na vyučování.

1.2.1 Činnosti odpočinkové a rekreační

Z mého pohledu se může jednat o pohybové i duševně náročné činnosti (rekreační), ale i o klidné hry, četbu (odpočinkové). Tyto činnosti mají především odstranit únavu po školním vyučování.

Ze strany vychovatele se má jednat o aktivity převážně dobrovolné, mnohdy jsou to činnosti neplánované, které vyplývají z dané situace.

Odpočinkové činnosti probíhají v klidové formě, jedná se o četbu, poslech hudby či textu, relaxační cvičení, prohlížení knih, obrázků či vyprávění na různá témata.

U rekreační činnosti naopak dochází k ventilaci přebytečné energie po vyučování a využívá se při nich zvýšená potřeba pohybu u dětí mladšího školního věku. Probíhají formou pohybových aktivit na školním hřišti, v tělocvičně či jiných prostorách.⁶

1.2.2 Činnosti zájmové

Tato činnost patří ve školní družině mezi hlavní aktivity, má za cíl uspokojit individuální zájmy žáků a jejich potřeby. Žáci se obecně seznamují s různými aktivitami, které následně mohou rozvíjet v zájmových činnostech (zájmové kroužky) mimo školu.

Na tyto aktivity je důležitá příprava vychovatele. Je třeba je poměrně podrobně plánovat a promýšlet tak, aby vychovatel zaujal co největší skupinu žáků.⁷

⁴ PÁVKOVÁ, HÁJEK A SPOL., Pedagogika volného času. Portál, Praha 2008

⁵ Tamtéž

⁶ Tamtéž, s. 83 - 87

⁷ PÁVKOVÁ, HÁJEK A SPOL., Pedagogika volného času. Portál, Praha 2008, s. 92 - 94

Zájmové činnosti se v rámci školní družiny dají dále rozdělit na aktivity: *společenskovední, pracovní-technické, esteticko-výchovné, tělovýchovné a sportovní a přírodovědné.*⁸

Společenskovední činnosti

Žáci se prostřednictvím těchto aktivit učí poznávat historii, kulturu své vlasti i jiných zemí.

Pracovní-technické činnosti

U žáků rozvíjíme cit pro samostatnou práci, která přináší určitý užitek. Prakticky se učí konstruovat ze stavebnice, používat různé technické, přírodní či jiné materiály.

Esteticko-výchovné činnosti

Do těchto činností zařazujeme výtvarné techniky, hudebně pohybové a literárně dramatické činnosti.

Tělovýchovné a sportovní činnosti

Jedna z nejoblíbenějších aktivit u žáků nejen ve školní družině. Týká se různých pohybových her s pravidly i bez pravidel, kondičního cvičení. Dává žákům možnost orientace v různých sportovních aktivitách. Podporuje a usměrňuje přirozenou dětskou soutěživost.

Přírodovědné činnosti

Žáky obohatí o celou řadu nových poznatků ze živé i neživé přírody prostřednictvím dobrovolné činnosti. V prostředí školní družiny se může jednat například o pěstování rostlin, zeleniny, školní zoo koutky.⁹

1.2.3 Činnosti sebeobslužné

U žáků se snažíme přirozeně upevňovat základní hygienické a kulturní návyky, udržovat pořádek (úklid po každé aktivitě). Důležité je naučit žáky pravidelnému režimu.

⁸ PÁVKOVÁ, HÁJEK A SPOL., Pedagogika volného času. Portál, Praha 2008, s. 94 - 97

⁹ Tamtéž, s. 94 - 97

1.2.4 Příprava na vyučování

U žáků má prostřednictvím těchto aktivit dojít k rozšíření vědomostí získaných ze školního vyučování, prosazujeme dobrovolnost. Zpravidla se jedná o didaktické hry, ale také o praktické procvičování učiva formou her - AZ kvíz, Šibenice.

1.2.5 Činnosti veřejně prospěšné

Do běžné činnosti školní družiny bývají tyto aktivity zařazovány méně než ostatní činnosti již uvedené. Jedná se o vedení žáků k dobrovolné pomoci jiným lidem či spolužákům¹⁰ (pravidelná návštěva Domova seniorů, pomoc spolužákům). V současné době vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání je podle mého názoru vhodné zapojit žáky do pomoci spolužákům s určitým handicapem.

1.2.6 Praktické zkušenosti při plánování jednotlivých aktivit

Časově není možné všechny aktivity zařadit najednou do jednoho odpoledne. Činnosti se však mohou vzájemně propojovat. Jako příklad bych uvedla, pohybové aktivity v přírodě (rekreační činnosti) je možné spojit s upevněním základních návyků osobní hygieny (činnosti sebeobslužné) „Je nutné se po sportovní aktivitě omýt“. Každý den by však neměla chybět v programu školní družiny činnost odpočinková.

Vychovatel má při plánování jednotlivých činností dbát na správné rozložení aktivit během stanoveného období (týdenní plán). Vychází ze záměrů školy a potřeb žáků.

Ve školní družině se předpokládá aktivní zapojení žáků do jednotlivých činností, dobrovolnou a nenásilnou formou. Vychovatel má podněcovat žáky v průběhu činnosti k samostatnému myšlení, bere v úvahu jejich názory a má být ochoten se žáky diskutovat. Zároveň však jejich návrhy taktně usměrňuje. Úloha vychovatele spočívá tedy především v tom, že podněcuje a rozvíjí samostatnost, iniciativu žáků a jejich zájem podílet se na životě školní družiny.¹¹ Vychovatel má více podněcovat k novým nápadům a méně poučovat a vykládat. Žák má být veden ze strany vychovatele tak, aby co nejvíce k novým poznatkům dospěl vlastním úsilím.

¹⁰ PÁVKOVÁ, HÁJEK A SPOL., Pedagogika volného času. Portál, Praha 2008, s. 102 -105

¹¹ Tamtéž, s. 115

V současnosti je vhodné ve školní družině prosazovat individuální přístup, respektovat osobnostní zvláštnosti žáků, hlavně vzhledem k inkluzivnímu přístupu ve školské politice.

1.3 Rozvržení aktivit ve školní družině

Po vyučování většina dětí na prvním stupni základní školy zůstává dále ve škole. Čas, který v prostorách školy tráví, mnohdy na základě mého pozorování převyšuje běžnou pracovní dobu dospělého člověka. Děti přichází do školy po šesté hodině ranní a odchází kolem páté hodiny odpolední. Proto je důležité, aby škola připravila pro děti dostatečné zázemí pro trávení volného času. Rodiče málokdy s dětmi plánují další aktivity mimo školu, většinou odchází ze školy domů a děti píší domácí úkoly. Na volné aktivity mnohdy nezbývá čas.

Rodiče i děti jsou po celém dni unaveni. Z těchto důvodů by měl být program ve školní družině upraven tak, aby si děti jednak po vyučování odpočinuly, ale zároveň během odpoledne rozvíjely své zájmy a v neposlední řadě si mohly hrát.

Činnost musí být naplánována podle hygienických doporučení, která se vztahují k dané věkové skupině žáků. V ranní družině většinou děti mají klidový režim s volnou hrou a zábavou. Zde mají postupně soustředit svou pozornost na vyučování.

Po příchodu dětí do odpolední školní družiny (po obědě) je vhodné zařadit klidový režim. Organismus je unaven z dopolední činnosti, kdy byly děti nucené držet pozornost. To hlavně v prvním ročníku bývá pro děti náročné. Po dětech se častěji chce, aby byly potichu, seděly, byly pozorné. Pro dětský organismus je to něco nepřírozeného, ve věku kolem šesti, až devíti let potřebuje dítě častěji pohyb a změnu. Je samozřejmé, že musí mít stanovená určitá pravidla a při vyučování se soustředit na výuku. Z tohoto důvodu, ale po vyučování mají mít možnost svou energii „vybít“. Bohužel v současných podmínkách, kdy jedno oddělení školní družiny má třicet dětí, je to velice složité. Navíc prostory neodpovídají vhodným podmínkám ke hře. Školní družina bývá často umístěna opět ve třídě. Vychovatel je většinou nucen improvizovat v daném prostoru.

Klidový režim se může skládat například z četby pohádky, kdy může vychovatel děti zapojit do příběhu. Je vhodné, aby děti neseděly v lavicích, ale mohly si lehnout nebo sednout mimo prostor lavice. Relaxace může probíhat také při hudbě či cvičení.

Po této činnosti je vhodné dát dětem možnost volné zábavy - hry s hračkami, stavebnice, společenské hry, a podobně. Teprve poté je dobré zařadit aktivitu zaměřenou na rozvoj zájmu dítěte - výtvarná technika, pracovní činnosti, soutěže a jiné. Opět by však

tato činnost neměla být povinná, ale svou nabídkou má dítě zaujmout. I Pávková uvádí, že je nevhodné používání příkazů, např. k účasti na zájmových činnostech.

V odpolední činnosti nemá chybět venkovní hra. Pro většinu dětí je to jediný možný pobyt venku za celý den. Zde by děti neměly být násilně vedeny, ale aktivita se má ubírat jejich směrem. Část odpoledne, je vhodné, vymezit žákům i pro jejich volnou zábavu.

V činnosti školní družiny mají mít svůj prostor i zájmové kroužky, které žáci navštěvují. Jejich nabídka by měla být pestrá tak, aby si žák vybral podle svého zájmu. Zde může postupně vyzkoušet různé aktivity a vybrat si tu, která ho nejvíce oslovila. U rodičů jsou tyto kroužky oblíbené. Nemusí se dále starat o volnočasové zájmy dětí. Nebo si děti najdou oblíbenou činnost, kterou budou nadále rozvíjet mimo školu. „Pro mladší školní věk, hlavně jeho první polovinu (1.a2.třídy), se ukazuje jako vhodnější pestrost zájmových činností než časná specializace“.¹²

1.4 Komunikace se zákonnými zástupci

Vychovatel se zákonným zástupcem žáka by měl komunikovat na základě partnerského vztahu, mají společný cíl, a tím je zájem dítěte. V zájmu vychovatele je pochopit individualitu žáka, co nejvíce se mu přiblížit a na základě pedagogických schopností žáka pozitivně vést. K tomu je mnohdy však nutná pomoc ze strany rodiny, zvláště u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Vychovatel by měl se zákonnými zástupci žáka jednat s úctou (ne povýšeně). Má vhodně umět vysvětlit své záměry. Rodičům je správné sdělovat nejen záporné, ale i kladné informace. Zároveň má být přístupný i názoru rodičů, tak aby našli společné řešení.

Komunikace mezi rodičem a vychovatelem může probíhat v běžných konzultačních hodinách, které jsou určeny pro danou školu. Ve školní družině je však výhoda denního kontaktu rodiče a vychovatele. Proto je mnohdy vhodné s rodiči komunikovat ihned, neodkládat případný problém na úřední čas.

¹² PÁVKOVÁ, Pedagogika volného času. UK v Praze 2014, s. 36

2 Syndrom ADHD

V současné době se stále více setkáváme s názory, že mnoho dětí je svým chováním odlišné od většiny ostatních dětí svého věku. Touto situací se zabývá celá škála odborníků (psychologové, speciální pedagogové, psychiatři apod.). Jedním onemocněním, které způsobuje odlišnosti v chování dětí (i dospělých) je právě syndrom ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou, tedy vývojová porucha pozornosti. Je dána nerovnoměrným zráním nervové soustavy nebo její nezralostí.¹³

2.1 Vymezení pojmu ADHD/ADD

Termíny ADHD, ADD jsou uvedeny v americkém Diagnostickém manuálu mentálních poruch - DSM IV z roku 2000. Tyto termíny v posledních letech „zdomácněly“ i u nás. Jedná se o syndrom poruchy pozornosti - ADD, syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou - ADHD.¹⁴

Diagnostický manuál DSM - IV dále dělí ADHD do tří podtypů:

- ADHD, inattentive type - převládá porucha pozornosti - této kategorii odpovídá syndrom ADD,
- ADHD, hyperactivity/impulsivity type - převažuje hyperaktivita impulzivita,
- ADHA, combined type - smíšený typ.

V Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN - 10), kterou definovala Světová zdravotnická organizace, je uvedena diagnostická kategorie Hyperkinetická porucha (F90) a její podkategorie Porucha pozornosti (F90.0) a Hyperkinetická porucha chování (F90.1).¹⁵

V odborné pedagogicko-psychologické terminologii bývá používán termín specifické poruchy chování (dále jen SPCH). Označuje tím poruchy, které jsou vrozené, dlouhodobé a mají specifické projevy. Za děti se specifickými poruchami chování bývají považovány děti s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, které trpí poruchami chování, a jsou spojeny s odchylkami funkce centrální nervové soustavy. „*Termín SPCH využívá*

¹³ MLČOCH, Z. Děti s ADHD - příčina, příznaky, projevy, výchova, informace [online]. 2012, Dostupné na [www:http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/deti-chovani-zdravi/deti-s-adhd-pricina-priznaky-projevy-vychova-informace](http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/deti-chovani-zdravi/deti-s-adhd-pricina-priznaky-projevy-vychova-informace).

¹⁴ JUCOVIČOVÁ,ŽÁČKOVÁ, Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele, D+H, Praha 2013, s. 7

¹⁵ Srov. ADHD: Porucha pozornosti s hyperaktivitou [online]. Praha, 2015 [cit. 20. 9. 2015], Dostupné na [www: <http://www.adhd-galen.cz/adhd_uk_12.php>](http://www.adhd-galen.cz/adhd_uk_12.php).

zejména Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. Školský zákon) a na něj navazující vyhláška č. 73/2005 Sb. a č. 147/2011 Sb“.¹⁶ Zde jsou specifické poruchy chování i učení uvedeny jako specifické vývojové poruchy (SVPOCH a SVPU). Děti, které trpí těmito poruchami, se podle zákona a návazných vyhlášek označují jako „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“.¹⁷

2.2 Příčiny vzniku syndromu ADHD

Vzniká v raném vývojovém období (před narozením, při porodu, brzy po porodu) drobným poškozením centrální nervové soustavy (dále jen CNS). V té době je CNS značně zranitelná, převážně dle studií u chlapců. Důležitost zde hrají i dědičné odchylky, a biochemické změny. Genetické faktory hrají podle výzkumů největší roli v příčinách vzniku ADHD. Bylo zjištěno, že ADHD má až z 80% dědičný základ.¹⁸ U mužů s hyperkinetickou poruchou je pětikrát vyšší pravděpodobnost, že jejich příbuzní prvního stupně budou trpět poruchou, ve srovnání s normálními kontrolními osobami.

*„Tato drobná porucha centrální nervové soustavy způsobuje určité odlišnosti v chování a jednání dítěte“.*¹⁹ Většinou se tedy jedná o vrozené projevy a je důležité jako pedagog i rodič brát v potaz, že dítě za tyto projevy chování nemůže. Mnohdy je neumí, alespoň zpočátku, ovlivnit. Dítě s ADHD nedokáže pochopit, co se kolem něj odehrává a svým nepřiměřeným chováním se snaží přizpůsobit situaci.²⁰ Proto je zapotřebí s jedincem pracovat od raného dětství, naučit ho tyto projevy chování regulovat. Pokud možno, aby do školy přišlo již diagnostikované a bylo možné mu s nástupem do školního prostředí lépe pomoci (opět nutná spolupráce s rodinou).

Diagnostiku lze provést již mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte, kdy je možné provést psychotesty.²¹

¹⁶ JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele, D+H, Praha 2013, s. 7

¹⁷ Tamtéž, s. 8

¹⁸ Srov. GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P. ADHD, porucha pozornosti s hyperaktivitou, s. 69

¹⁹ JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele, D+H, Praha 2013, s. 9

²⁰ Srov. DRTÍLKOVÁ, I. Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD), s. 42

²¹ MLČOCH, Z. Děti s ADHD - příčina, příznaky, projevy, výchova, informace [online]. 2012, Dostupné na [www:http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/deti-chovani-zdravi/deti-s-adhd-pricina-priznaky-projevy-vychova-informace](http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/deti-chovani-zdravi/deti-s-adhd-pricina-priznaky-projevy-vychova-informace)

Je to období, kdy dítě přichází do styku s ostatními vrstevníky (mateřská škola). Teprve zde se obvykle poprvé příznaky ADHD projeví a učitelky v mateřské škole by měly tuto vývojovou poruchu rozpoznat.²²

2.3 Projevy syndromu ADHD

- **poruchy pozornosti** - dítě je nesoustředěné, nepozorné, není schopno udržet koncentraci pozornosti po delší dobu, pozornost je kolísavá, dítě reaguje na různé podněty z okolí, vše je pro něj důležité, s tím souvisí i rychlá unavitelnost, dítě se jeví jako těkavé, netrpělivé, často není schopné dokončit započatou práci, odbíhá od jedné činnosti ke druhé, velmi často bývají typické výkyvy ve výkonnosti dítěte, což se projevuje hlavně s nástupem školní docházky (první vyučovací hodiny je více soustředěné a postupně pozornost upadá),
- **hyperaktivita** - jedná se o změnu aktivační úrovně CNS, u dítěte převládá zvýšená aktivita, tlumící procesy jsou pomalé, někdy i chybí, může být pozorována nepřiměřeně vysoká úroveň motorické i řečové aktivity, dítě nevydrží dlouho sedět, pobíhá po místnosti, bývá pozorován i psychomotorický neklid - vrtění se, vyskakování z místa, častěji pak může docházet k úrazu, dítě se rychleji unaví, u některých dětí bývá patrná rychlá hlasitá řeč, skákání do hovoru, komentování ostatních,
- **impulzivita** - jde o jednání na základě prvního popudu, děti udělají to, co je první napadne, aniž by přemýšlely o důsledcích, reaguje jen na část pokynu, nedoposlechne ho do konce, proto zbytečně chybuje.

Přidružené poruchy syndromu ADHD

- **poruchy percepčně motorických funkcí** - děti bývají někdy motoricky neobratné, patrné jsou poruchy jemné a hrubé motoriky, to vede ke vzniku specifických poruch učení - dysgrafie, dyspinxie, dyspraxie, s tím jsou spojeny i poruchy motorické koordinace a senzomotorické koordinace, ve škole se to projeví hlavně

²² MLČOCH, Z. Děti s ADHD - příčina, příznaky, projevy, výchova, informace [online]. 2012, Dostupné na [www:http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/deti-chovani-zdravi/deti-s-adhd-pricina-priznaky-projevy-vychova-informace](http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/deti-chovani-zdravi/deti-s-adhd-pricina-priznaky-projevy-vychova-informace)

v tělesné výchově, pracovní výchově apod., percepční poruchy (oční a sluchové vady) vedou k dyslexii, dysortografii, dyskalkulii,

- **poruchy paměti** - pro hyperaktivní děti jsou typické poruchy krátkodobé paměti, výkon je ovlivněn kolísáním pozornosti, rychlá unavitelnost a impulzivita, děti mnohdy ihned zapomínají, co právě slyšely, dochází k potížím při učení, poruchy paměti zasahují skoro celý proces paměti - od vštípení, uchování i vybavování z paměti, typické je zapomínání věcí, pokynů, ale i nereagování na více příkazů, či požadavků,
- **poruchy myšlení** - myšlení u dětí s tímto syndromem bývá popisováno jako chaotické, impulzivní, rozptýlené, nevyzrálost myšlení mívá souvislost s nerovnoměrným zráním hyperaktivních dětí z hlediska vývoje myšlení, u dětí s ADHD může být také popisována porucha pojmového myšlení, porozumění pojmu, tyto děti často nejsou schopny odlišit podstatné od nepodstatného, spíše se zaměřují na detaily, díky nerovnoměrnému rozvoji CNS dochází k nerovnoměrnému rozvoji intelektových schopností,
- **poruchy řeči** - u hyperaktivních dětí bývají velice časté, některé děti mluví brzy, mají širokou slovní zásobu, jsou velmi komunikativní, ale mnohdy se až zajíkají, bývá také, ale zaznamenan i opožděný vývoj řeči, s úrovní myšlení pak souvisí i poruchy tvorby pojmů, chudší slovní zásoba, s poruchami učení pak snížený jazykový cit (agramatismy v řeči),
- **emoční poruchy chování** - typická pro děti s ADHD je emoční labilita, dochází k výkyvům nálad i výkonnosti, dítě trpí afektivními záchvaty, které jsou provázeny prudkými emocemi, časté je u těchto dětí (hlavně v předškolním a mladším školním věku) vztekání, negace až afektivní záchvaty, některé děti mají i sníženou schopnost empatie, dochází pak často k nedorozumění a konfliktu, děti s ADHD mají také často sníženou sebedůvěru, což kompenzují poutáním pozornosti.²³

²³ JUCOVIČOVÁ,ŽÁČKOVÁ, Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele, D+H, Praha 2013, s. 13-17

2.4 Diagnostika a léčba ADHD

Stanovení diagnózy ADHD náleží vždy odborníkům z řad psychologů, speciálních pedagogů, psychiatrů či neurologů. Jedná se o zaměstnance školských poradenských center (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, školní poradenská pracoviště) a zdravotnických zařízení. Při stanovení diagnózy se musí jednat o týmovou spolupráci odborníků, nutná je i spolupráce ze strany rodiny a školy.

Ne každé neklidné dítě musí trpět syndromem ADHD, ale neklidné chování, agresivita a jiné faktory mohou být způsobeny dlouhodobou neklidnou atmosférou v rodině, v okolí či ve školní prostředí.

Po stanovení diagnózy je zapotřebí, aby se s dítětem začalo pracovat na možném zlepšení. Je třeba se zaměřit na poskytování účinné pomoci dítěti, jeho rodičům a také pedagogům ve škole.²⁴

Ve většině případů se ADHD nejlépe léčí kombinací behaviorální terapie a léků. U dětí předškolního věku s ADHD se jako první léčba doporučuje behaviorální terapie, zejména trénink ze strany rodiny. To, co funguje nejlépe, většinou rozpozná rodina a následně je třeba u dítěte nastavit určitá fungující pravidla.

Pomoci v terapii může i konzumace zdravé výživy (omezit cukry), fyzická aktivita, omezení televize, počítače, tabletu apod., dostatečné množství kvalitního spánku.²⁵

2.4.1 Behaviorální terapie chování (na základě americké studie z roku 2011)

Na základě výzkumu amerických studií (Agentura pro výzkum a kvalitu zdravotní péče, AHRQ) je behaviorální terapie důležitou součástí léčby dětí s ADHD. ADHD postihuje nejen děti, ale i vztahy v rodině a vztahy s ostatními dětmi. Cílem terapie je učit se nebo posílit pozitivní chování a eliminovat nežádoucí nebo problémové chování. Zahrnuje jednak trénink pro rodiče, terapii pro děti nebo kombinaci obou. Terapie se mohou zúčastnit i učitelé, čímž dojde následně k vhodnému řešení problémového chování ve třídě.

²⁴ JUCOVIČOVÁ,ŽÁČKOVÁ, Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele, D+H, Praha 2013, s. 19

²⁵ ATTENTION - DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD), [online]. 2018, Dostupné na www.cdc.gov/ncbddd/adhd/index.html

V rodičovském tréninku behaviorální terapií se rodiče naučí nové dovednosti nebo posilují své stávající dovednosti, aby mohli učit a vést své děti a řídit své chování. Ukázalo se, že výchova rodičů v terapii chování posiluje vztah mezi rodičem a dítětem a snižuje negativní nebo problémové chování dětí.

V chování terapie s dětmi pracuje terapeut s dítětem, aby se naučil novému chování, aby nahradil chování, které nefunguje nebo způsobuje problémy. Terapeut také pomáhá dítěti zvládat své pocity a naučí ho porozumět jeho emocím.²⁶

2.5 Práce se žáky se syndromem ADHD ve školní družině

Se žáky s ADHD je ve volnočasových aktivitách možné lépe pracovat a zaujmout jejich pozornost, než v běžném školním prostředí. Nevyžaduje se po nich neustálá pozornost, pedagog volného času má možnost žáka zaujmout jeho případnými přednostmi, schopnostmi. Je však nutné, aby vychovatel byl dostatečně informován a seznámen s diagnózou daného žáka.

Hypoaktivní děti většinou příliš nevyhledávají přátelství, bývají introvertní, uzavřené do sebe, vystačí si většinou samy. Často unikají do svých „světů fantazie“, bývá u nich pozorováno denní snění.²⁷ Ostatní děti většinou toto chování těžce chápou a bývá pro ně hůře přijatelné. Potíže mohou nastat tehdy, pokud je nutíme ke kolektivním činnostem. V tomto případě může docházet ke zvýšenému napětí a větší afektivní činnosti. Vzhledem k těmto okolnostem mívají tyto děti potíže v soužití s vrstevníky.

Ve volnočasových aktivitách má vychovatel jedinečnou možnost vhodně žáka zapojit do kolektivu ostatních žáků (socializovat). Žáci pracují společně a vhodným způsobem může vychovatel žákovu poruchu ostatním lépe přiblížit (seznámit je s problémem ADHD). Je možné prostřednictvím různých dětských publikací např. „Tygr dělá uáá uáá“ se žáky pracovat a vysvětlit jim vhodnou formou projevy chování, kterými jejich spolužáci trpí.

V současných legislativních podmínkách pro školní družinu (30 žáků na jedno oddělení ŠD) je však velice složité zapojit tyto žáky do činnosti běžného dne, pokud vychovatel nemá k dispozici asistenta pedagoga. V takovýchto případech je zapotřebí,

²⁶ ATTENTION - DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD), [online]. 2018, Dostupné na www.cdc.gov/ncbddd/adhd/index.html

²⁷ JUCOVÍČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele, D+H, Praha 2013, s. 48

aby se vychovatel naučil pracovat se skupinou operativně a co nejlépe poznal žáky s ADHD a jejich potřeby. Vychovatel by měl:

- komunikovat s rodiči tak, aby se dozvěděl o potřebách žáka co nejvíce, spolupráce s rodinou je velice důležitá,
- důležitá je také spolupráce s třídním učitelem a poradnou,
- vytvořit pravidla, které bude žák dodržovat, nejlépe je vytvořit společně, vytvořit pokyny, které má žák respektovat, udržet je v paměti,
- při odpočinkových aktivitách mít žáka u sebe blíž a zapojovat ho do této aktivity tak, aby se nerozptyloval,
- v ostatních aktivitách je třeba žáka motivovat tak, aby činnost pro něj byla zajímavá (odměna, pochvala, během práce se proběhnout),
- naučit se nediskutovat o vhodnosti chování,
- vést dítě ještě více než jedince běžné populace k sebekontrolě a sebehodnocení,
- důležité je také žáka chválit za dobrou práci
- zavést častou zpětnou vazbu.

2.6 Inkluze - integrace žáka s ADHD

Integrace je starší pojem a znamená začleňování různých podskupin do celku společnosti. Tyto podskupiny jsou často rozpoznávány podle diagnostických kritérií (Autismus²⁸, Aspergrův syndrom²⁹). V rámci školství se pak žáci s postižením integrují do systému tradičního školství.³⁰

Inkluze bývá často označována jako vyšší stupeň integrace nebo také cíl integrace. K určité jinakosti přistupujeme jako k něčemu zcela přirozenému. Vzhledem k tomu, že jinakost je v každém kolektivu přirozená, není třeba dále rozdělovat děti podle diagnostických kritérií.³¹

V případě stanovení diagnózy ADHD se doporučuje zavést další přístup ze strany školy vůči danému žákovi, kterým je integrace žáka do běžného kolektivu třídy. V současnosti by tito žáci již neměli být zařazováni do speciálních tříd či škol. Jejich schopnosti bývají shodné s ostatními žáky.

²⁸ Vývojové mentální postižení projevující se abnormální sociální interakcí

²⁹ Porucha autistického spektra

³⁰ SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada)

³¹ SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada)

Integrační přístup spočívá v zajištění vhodných podmínek, které jsou potřebné pro zajištění běžné výuky tak, aby tento žák mohl být zapojen do režimu třídy s ostatními žáky. To bývá nejideálnější ve spolupráci s asistentem pedagoga či osobním asistentem. Žák má být zapojen do všech činností.

Pedagog by měl být informován o stanovené diagnóze, včetně všech projevů. Vzhledem k tomu, že takovýto žák vyžaduje zvláštní přístup, měl by být pedagog informován jak ze strany odborné (lékařské) tak i ze strany rodiny. Žáci se syndromem ADHD mohou být doporučeni ze strany lékaře pro vzdělávání dle individuálního vzdělávacího programu (dále jen IVP).

Ze strany pedagoga i vychovatele má hlavně jít o to, aby tyto žáci nebyli vyloučeni z dětského kolektivu a usnadnit mu proces vzdělávání. Ze strany rodičů je nejdůležitější stanovení pravidel, která jsou dodržována a častá spolupráce se školou.

Hyperaktivní děti by měly být v předškolním i školním prostředí zařazeny do menšího kolektivu. Takových škol však není mnoho (hlavně díky legislativním podmínkám). Důležitý je přístup učitelky, vychovatelky, která by měla poznat, jak se žákem pracovat.

Pro žáka je důležitá adaptace v první a druhé třídě. Pokud tyto dva roky úspěšně zvládne, často se další problémy již neobjeví. Porucha pozornosti se skládá ze tří složek:

- **motorický neklid** - jedná se o motorický neklid, děti jsou neustále v pohybu, mohou vydávat různé zvuky, které jsou v běžné třídě mnohdy rušivé,
- **porucha pozornosti** - ta se ve škole projeví ve chvíli, kdy má dítě podávat soustavný výkon,
- **impulzivita** - děti s ADHD jsou zbrklé, nedočkavé, skáčou lidem do řeči, vykřikují uprostřed hodiny.³²

Děti s ADHD mohou mít sníženou schopnost fungovat v běžném životě, kvůli citlivému spouštěči strachu a fobickým reakcím. Děti zažívají méně pocit úspěchu než ostatní, bývají více trestány než ostatní a zahrnovány výčitkami. Část úzkostných a depresivních příznaků vzniká právě jako reakce na frustraci (studijní neúspěchy, problémy v meziosobních vztazích).

³² MLČOCH, Z. Děti s ADHD - příčina, příznaky, projevy, výchova, informace [online]. 2012, Dostupné na [www:http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/deti-chovani-zdravi/deti-s-adhd-pricina-priznaky-projevy-vychova-informace](http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/deti-chovani-zdravi/deti-s-adhd-pricina-priznaky-projevy-vychova-informace)

Diagnóza úzkostných poruch u dětí s ADHD je složitá a má jí provádět dětský psychiatr. Mezi nejčastější projevy úzkosti u dětí patří:

- nepřiměřené obavy nebo strach z běžných situací,
- chronické pocity úzkosti z nejasných příčin,
- potíže se soustředěním,
- vyhýbání se škole nebo společenským aktivitám,
- problémy usnout nebo noční probouzení,
- strach spát o samotě,
- strach opustit domov a pečující osoby,
- nepřiměřená „tréma“ při činnostech a výkonech před ostatními lidmi,
- podrážděnost, napětí,
- strach z ostatních lidí, především cizích osob,
- časté bolesti hlavy, břicha, zvracení, nedostatek dechu,
- červenání, pocení, třes a zrychlený tep.³³

2.6.1 Hlavní zásady výchovného vedení dítěte s ADHD ve škole i v rodině

- **klidné, přijímací, vstřícné prostředí** - klidným přístupem dáváme dítěti najevo, že i emočně vypjaté situace lze řešit v klidu (dospělý by měl být svým vzorem vlastním chováním v obdobných situacích), nervozita se přenáší na dítě a tím se afekt zhoršuje,
- **jasné vymezení hranic** - ve výchově je třeba budovat určitý systém, řád a pravidelnost, dítě by mělo vědět, jaké chování je očekáváno, jaké chování je ještě možné a kdy jsou hranice chování již překročené,
- **důslednost ve výchově** - důsledná kontrola by měla být nedirektivní, nenápadná a taktní,
- **sjednocení výchovného působení v rodině i ve škole** - jednotlivý vyučující, vychovatelé ve školní družině, rodina, dítě se naučí využívat té strany, která je mírnější,
- **soustředění na kladné stránky osobnosti dítěte** - umožnit dítěti prožívat úspěchy, oceňovat jeho kvality, pochválit projevenou snahu, dílčí pokroky, neúspěchy podporovat v jiných oblastech, kde vyniká (zpěv, výtvarné aktivity),

³³ MÁM HYPERAKTIVNÍ DÍTĚ: CO S TÍM?[online]. Dostupné na [www:http://www.cosditetem.cz/mam-hyperaktivni-dite-co-s-tim/](http://www.cosditetem.cz/mam-hyperaktivni-dite-co-s-tim/)

pokud je to možné negativní chování spíše ignorujeme, vedeme k tomu i ostatní spolužáky, aby na nevhodné chování dítěte nereagovali, snažíme se takovému chování předcházet.³⁴

Žáci, kteří trpí poruchou pozornosti, potřebují znát přesné hranice. Musí vědět co je a není žádoucí. Vedle striktních pravidel je, ale nutná i citlivost. Dospělý má jednat tak, aby dítěti pomohl a ne si dokazoval autoritu.³⁵

2.7 Komunikace s rodiči žáků s ADHD

Rodiče dítěte s ADHD mnohdy přichází do školy s určitou obavou, že si na jejich dítě bude opět někdo stěžovat a obviňovat je ze špatné výchovy. Těmto obavám je však možné předejít, pokud rodiče jsou ochotni komunikovat s pedagogy školy a příslušnými odborníky. Někdy však bývá pro rodiče obtížné přijmout to, že jejich dítě je „jiné“ a nechat ho diagnostikovat u odborníků. Naopak se tomu vyhýbají a komunikace se školou vážne. V takovém případě není komunikace s rodiči vůbec jednoduchá. Zároveň tu nejsou ani vhodné podmínky pro dané dítě.

Proto je vhodné si stanovit určité cíle, kterých bychom chtěli v komunikaci dosáhnout. Cíl by měl být zpočátku i drobný, ale dosažitelný. Rodiče máme přesvědčit o tom, že máme společný cíl a to je zájem dítěte, kterému chceme pomoc (aby se cítilo ve škole dobře). V každém případě by komunikace měla začínat kladným hodnocením, to co se jedinci povedlo, v čem vyniká apod. Je dobré se i vcítit do pocitů rodiče (empatie). S rodiči jednat jako s partnery, ne povýšeně, dát najevo zájem o to, co nám sdělují.

Rozhovor má být veden konkrétně, na základě určitých faktů. Prostor ve vzájemné komunikaci by měl být vyvážený (ne pouze monolog, ale dialog). Je také vhodné si alespoň z počátku přizvat ke komunikaci odborníka ze strany školy, například speciálního pedagoga.

Vždy je dobré dát dohromady více možností, ze kterých budeme vybírat výsledek, který bude přijatelný pro obě strany. Pokud si dáváme prostor pro řešení, je vhodné se na dalším termínu schůzky domluvit ihned. V závěru je třeba udělat zápis,

³⁴ JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele, D+H, Praha 2013, s. 27 -30

³⁵ MLČOCH, Z. Děti s ADHD - příčina, příznaky, projevy, výchova, informace [online]. 2012, Dostupné na [www:http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/deti-chovani-zdravi/deti-s-adhd-pricina-priznaky-projevy-vychova-informace](http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/deti-chovani-zdravi/deti-s-adhd-pricina-priznaky-projevy-vychova-informace)

ten si nechat podepsat všemi přítomnými. Tyto závěry je možné nadále použít například při tvorbě IVP.

Efektivní komunikaci brání (oboustranně):

- přílišná zvědavost, nátlak,
- netolerance, nedostatek empatie,
- zahrnování radami, vyhrožování, domlouvání,
- používání příkazů a zákazů, netrpělivost³⁶

³⁶ JUCOVIČOVÁ,ŽÁČKOVÁ, Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele, D+H, Praha 2013, s. 95

3 Hra

Hra je pojem, který nelze zcela jednoznačně definovat. Má spousty významů a v lidském životě je velice důležitá. Provází nás v podstatě celým životem. Hrají si jak malé děti, tak i dospělí. Ve všech obdobích života člověka má však splňovat požadavek zábavnosti, dobrovolnosti, spontánnosti. Má pevně stanovený čas a prostor. Je pro nás zajímavá i tím, že v ní zastáváme určitou roli. Hra přechází hranice všedního života a jedinec se dostává do zvláštního prostoru, kde se chová mimo hranice tohoto života. Po dobu svého trvání nás hra odděluje od ostatního života.

Huizinga (holandský kulturní historik) na určitých příkladech uvádí na jedné straně vážnost hry - pro dítě, rozvoj schopností jako je komunikace, socializace, zručnost. Vše bere vážně a je to pro něj důležité období. Na straně druhé však pro dospělého člověka je hra řádu vyššího než vážnost, protože vážnost vylučuje, ale může jí do sebe obsáhnout. Podle Huizingy má hra cíl v sobě samé. Huizinga popisuje také hru jako způsob filozofického myšlení (hádkové hry).

3.1 Historie hry

Hra původně byla myšlena v jiné podobě, než ve které ji známe dnes. Jednalo se o obřady, boje, ale úplně původně měla charakter práce k získání základní obživy. Tyto rituály ve formě hry se předávaly na další generace, stávaly se automatické, praktické, vytvářela se určitá pravidla a postupně se z nich vytváří kultura (podle Huizingy má kultura právě původ ve hře).³⁷

Charakter hry se dále vyvíjel v souladu s jednotlivými etapami společenského vývoje. V období Renesance se hra zavádí do výchovy, J. A. Komenský a jeho dílo *Didaktika hrou*. Na přelomu 17. a 18. století je hra spojována s lidovou zábavou (tance, zápasy, kohoutí zápasy apod.). Od 19. století mluvíme o novém fenoménu hry - volném čase. Současné hry jsou poznamenány postmoderní dobou a rychlým technickým pokrokem.

³⁷HUIZINGA, J. *Homo ludens: o původu lidské kultury ve hře*. Praha 2000, Dauphin

3.2 Dětská hra

Hra je velkou součástí dětství, vývojovou potřebou dítěte. Je nejpřirozenější v předškolním a mladším školním věku. Slouží k rozvoji osobnosti dítěte a jeho všestrannému rozvoji. Vývoj hry u dítěte souvisí s jednotlivými vývojovými etapami života člověka. Jako příklad je možné uvést, že tříleté dítě si většinou hraje samostatně, vyhledává blízké, hraje si se stejnými hračkami, po nástupu do předškolního zařízení se více orientuje na vrstevníky (proces socializace), zpočátku malé skupinky, hra je více o představě a již vynechává i hračky.³⁸

3.3 Hra ve školní družině

V období mladšího školního věku, po nástupu do školy se hra u dětí začíná postupně měnit, není dominantní činností. Tvoří hlavní náplň rekreačních a odpočinkových činností.³⁹

Stává se složitější, realističtější. Děti hru umí naplánovat a promyslet, spolupracují ve skupinkách. Více používají pravidla a projevuje se tvořivost.

Ve školní družině je důležité, aby vychovatel měl znalost různých druhů her. Je třeba žáky zaujmout hrou tak, aby u nich docházelo i k výchovnému působení právě prostřednictvím těchto zábavných aktivit. Některé druhy her si vychovatel pamatuje z dětství, jiné si osvojí prostřednictvím studia, četbou publikací. Tvořivý vychovatel si dovede hry i vymyslet. Pro trvalé uchování těchto aktivit je vhodné si založit a průběžně doplňovat zásobník her.⁴⁰

Hru je možné velice dobře použít jako vhodný prostředek k zapojení do činnosti žáka se syndromem ADHD. Prostřednictvím hry se může nenásilně zapojit do aktivit, které by jinak jeho pozornost rozptylovaly. Proto je ale zapotřebí, aby vychovatel dobře jedince znal. Formou motivační hry pak může žáka vhodně zapojit do aktivit, které předtím nezvládal (motivace formou odměny, např. pohádková kartička s oblíbenou postavičkou, nasbírat celou sadu). Dobré je také do běžné činnosti zařadit, např. dechová cvičení, odpočinku si všichni žáci, ale v podstatě je aktivita zaměřena na relaxaci žáka/ů s ADHD. Prostřednictvím hry můžeme u takového žáka cvičit soustředění

³⁸ PIPEKOVÁ, Kapitoly ze speciální pedagogiky, Paido, Brno 2006, s. 77-78

³⁹ PÁVKOVÁ, HÁJEK A SPOL., Pedagogika volného času. Portál, Praha 2008, s. 89

⁴⁰ PÁVKOVÁ, HÁJEK A SPOL., Pedagogika volného času. Portál, Praha 2008, s. 90

(dobu, po kterou hra trvá, postupně prodlužujeme, podle soustředění dotyčného, neupozorňujeme dopředu, ale pozorují sama, udržují oční kontakt).

3.4 Hra jako diagnostická metoda

Prostřednictvím hry se všestranně rozvíjí osobnost dítěte a jejím prostřednictvím je možné ho i diagnostikovat. „*Hra odráží stav vývoje, a to platí pro děti zdravé i děti s handicapem*“.⁴¹

Hra v případě diagnostiky může vzniknout spontánně (náhodně) nebo záměrně. V případě přirozené hry do ní nezasahujeme, jsme pozorovatelé a získáváme poznatky. Naopak v případě záměrné hry ji sami ovlivňujeme (námět, pravidla, způsob realizace).⁴²

V případě diagnostické metody je zapotřebí, aby prostředí, kde se hra odehrává, bylo pro dítě známé. Dítě i pedagog by měli být odpočínatí, prostředí by mělo být klidné bez výrazných rušivých podnětů a nemělo by trvat déle než 10 - 15 minut (předškolní a mladší školní věk). Je třeba dítě sledovat opakovaně, než dojde ke stanovení diagnózy. „*Získané informace při hodnocení hry je třeba dát do souvislostí s údaji anamnézy, rozhovoru s rodiči, s daty získanými vlastním pozorováním, s výsledky testových metod*“.⁴³

Typy her:

- **manipulační hry** - přiměřená manipulace s hračkami, zda dítě přiměřeně odhaduje společenský význam předmětů, které slouží k uspokojování lidských potřeb,
- **tematické hry** - zda si dítě umí hrát „na něco“ nebo „někoho“, jak se umí vžít do role, apod.,
- **konstruktivní hry** - manipulace s materiálem, zda zhotoví výsledný produkt (stavebnice) podle předlohy,
- **intelektové hry** - schopnost dítěte vyhledávat shody a rozdíly podle vnějších a vnitřních souvislostí, seskupovat, třídít,

⁴¹ PIPEKOVÁ, Kapitoly ze speciální pedagogiky, Paido, Brno 2006, s. 77

⁴² Tamtéž, s. 77

⁴³ PIPEKOVÁ, Kapitoly ze speciální pedagogiky, Paido, Brno 2006, s. 78

- **senzorické hry** - v těchto hrách je možné odhalit smyslové postižení, možno také určit smyslovou lateralitu (očí, uší), dítě má rozpoznat šeptaná slova s vyloučením odezírání, zrakem rozlišit různé předměty,
- **napodobivé hry** - jak dítě vnímá okolní svět, jak ho zpracovává ve svých zážitcích, jak napodobuje vzory dospělých, je zde možné se dovědět hodně o rodině dítěte,
- **slovní hry** - diagnostika hovorové řeči, děti mohou tvořit pohádky, krátký děj na zadané téma, dokončování vět apod.,
- **rytmicko-hudební hry** - zajímá nás schopnost reprodukce, zapamatovat si rytmicko-hudební celek,
- **dramatické hry** - získáme informace o vnitřním světě dítěte, sociální vztahy, zájmy, přání apod.⁴⁴

Poznatky z vyšetření je třeba zaznamenat, nejčastěji pomocí videozáznamu, natáčení má probíhat nenápadně (v současnosti dávat pozor na souhlas zákonných zástupců, podle GDPR - ochrana osobních údajů).

3.5 Hra jako prostředek terapie

Mnoho odborníků využívá ve své praxi hru jako terapeutickou metodu, terapie hrou může být jednou z forem psychoterapie. Terapii provádí vyškolený pracovník (herní terapeut). Terapie je nejčastěji využívána, jako metoda k odstranění různých typů depresí, impulzivity, agrese apod.

Hra napomáhá také při odstranění studu, sociálních nejistot, vyrovnání se s nepříjemnými zážitky v životě, adaptace na nové prostředí či vrstevníky. U dítěte je výsledek patrnější, protože jeho osobnost se teprve vyvíjí.⁴⁵

Velice uznávaným je v současné době také Autogenní trénink. Je považován za účinnou prevenci, psychohygienu i terapii zároveň. Pokud je prováděn odborně, může se stát velice účinným pomocníkem při odbourávání stresu a vyrovnání se s běžnými situacemi v životě.⁴⁶

⁴⁴ PIPEKOVÁ, Kapitoly ze speciální pedagogiky, Paido, Brno 2006, s. 78-79

⁴⁵ HERMOCHOVÁ, Soňa. Hry pro život: sociálně psychologické hry pro děti a mládež. 2. vyd. Praha: Portál, 1994

⁴⁶ MULEROVÁ, Else. Příběhy z měsíční houpačky. Praha: Portál, 1993, s. 12

4 Shrnutí teoretické části a východiska pro výzkumné šetření

V této kapitole shrnuji poznatky z teoretické části práce a na základě těchto dostupných informací představím, z čeho budu vycházet v praktické části.

V první kapitole se zabývám popisem práce ve školní družině v rámci jednotlivých denních činností. Prostřednictvím těchto informací chci přiblížit jednotlivé denní aktivity ve školní družině, jejich provázanost a různou náročnost z hlediska pozornosti žáka. V kazuistikách popisuji jednotlivé chlapce na základě dlouhodobějšího pozorování, právě při různých aktivitách školní družiny. Pro lepší porozumění praktické části práce je proto vhodné se v této oblasti teorie dobře orientovat.

Druhou kapitolou, která se zabývá vymezením samotného pojmu ADHD, představuji nejen samotný syndrom ADHD, ale také poukazuji na možné příčiny, které mohou vést k výraznějším projevům ADHD u dětí. Mezi hlavní východiska, která následně demonstruji v jednotlivých kazuistikách, patří například:

- a) **Strava** - pomoci v terapii může i konzumace zdravé výživy (omezit cukry), východisko z teoretické části na str. 19.
- b) **Výchovné vedení** - hlavní zásady výchovného vedení dítěte s ADHD ve školním i rodinném prostředí, východisko z teoretické části na str. 23 - 24.
- c) **Aktuální zdravotní a psychický stav jedince, rodinné či školní prostředí** - pocity úzkosti, únavy, podrážděnost, socializace jedince v kolektivu třídy, rodinné zázemí, východisko z teoretické části na str. 23.

Třetí kapitola se zabývá hrou obecně i jako terapeutickou metodou. V praktické části demonstruji na daných respondentech možné využití různých herních aktivit, podle individuálních možností jednotlivých žáků.

V neposlední řadě vycházím z teoretických informací, které zdůrazňují nutnost komunikace pedagoga se zákonným zástupcem žáka (převážně u žáků v rámci inkluzivního vzdělávání). Včasná informovanost pedagoga prospěje převážně žákům, ale následně i rodičům.

Předmětem šetření je zjistit, zda výše uvedené teoretické informace skutečně u výzkumného vzorku ovlivňují projevy ADHD, popřípadě jakým způsobem a jak je možné se s těmito projevy v praxi vypořádat.

PRAKTICKÁ ČÁST

Pracuji jako vychovatelka ve školní družině a praktická část bakalářské práce vychází z praxe. Zaměřuji se na žáky s diagnostikou syndromu ADHD. Pozornost jsem věnovala jejich rozdílným projevům chování ve školní družině, spolupráci s rodinou a dalšímu chování žáků. Se žáky, kterým věnuji tuto část mé práce, jsem byla či jsem v každodenním kontaktu jako vychovatelka ve školní družině. Mohu tak analyzovat a hodnotit jejich výkony, znám jejich reakce na různé situace, mohu hledat příčiny jejich neúspěchu ve školním prostředí a nalézt tak možná řešení jejich nepřiměřeného chování.

Praktická část vychází z vlastních poznámek, ze zpráv z PPP, informací od třídních učitelů jednotlivých žáků, informací od speciálního pedagoga a ze spolupráce s rodiči.

Podstatou této části práce je systematické srovnání praxe (chlapci se syndromem ADHD) s teoretickými poznatky prostřednictvím pedagogické kazuistiky. Cílem je popsat vývoj chlapců od narození, nastínit průběh vyšetření jejich diagnózy, popsat jejich projevy chování, jednání a vystupování ve školní družině, se kterými se vychovatelka setkává.

5 Kazuistiky

5.1 Metodologie

Ke zpracování výzkumu jsem využila metodu případové studie - kazuistiku. Jedná se o systematické zkoumání vývoje jednotlivých chlapců. Na základě získaných poznatků, je pak možné, vytvořit reálný obraz života daného dítěte v prostředí kde se pohybuje.

V kazuistice jsem k všestrannému poznání osobnosti dětí použila tyto metody: osobní a rodinnou anamnézu, pozorování, analýzu produktů lidské činnosti. Anamnestické údaje jsem získala z osobní dokumentace žáků ze základní školy a z výsledků vyšetření v PPP.

Ke zkoumání jsem záměrně vybrala chlapce, kteří splňují dané předpoklady pro výzkum (pravidelně navštěvují školní družinu, mají stanovenou diagnózu ADHD). Chlapci jsou v současnosti žáky 1., 3. a 5. třídy základní školy. Žák č. 1, Jiří, je popisován zpětně jako žák první třídy v době, kdy navštěvoval školní družinu (v současné době navštěvuje pátou třídu). Všichni chlapci se vzdělávají podle běžného vzdělávacího

programu, pouze jeden žák, chlapec č. 1. Jiří, je pod vedením asistenta pedagoga. Ve školní družině jsou chlapci bez asistenta pedagoga.

Veškeré výsledky z této práce jsou platné pouze pro tento účel, není možné, je zobecňovat, ale je možné najít určitou podobnost.

5.2 Kazuistika č. 1 - Jiří

5.2.1 Rodinná anamnéza Jiřího

Chlapec vyrůstá v úplné rodině společně s mladší sestrou.

Matka - 40 let, středoškolské vzdělání.

Otec - 42 let, vysokoškolské vzdělání.

Sestra - 9 let, navštěvuje třetí třídu základní školy.

Babička - v důchodu, vysokoškolské vzdělání, celý život pracovala jako učitelka 1. stupně.

Zdravotní stav rodiny nebyl uvedený ve zprávách z PPP.

5.2.2 Osobní anamnéza Jiřího

Chlapec, 11 let, předčasný porod s velmi nízkou porodní váhou, opožděný psychomotorický vývoj, zdravotní komplikace v předškolním věku (craniostenóza⁴⁷, epilepsie, alergie), adaptační potíže (v mateřské škole: enuréza⁴⁸, enkopréza⁴⁹). Jiří bývá často nemocen (chřipky, rýma, kašel). Je v péči dětského psychiatra, který mu diagnostikoval hyperkinetickou poruchu chování a byla mu zavedena medikace (zpráva z PPP podrobněji medikaci neuvádí). Chlapec je v dlouhodobé péči neurologa (diagnostika - generalizovaná idiopatická epilepsie a epileptické syndromy) a psychologa, který konstatoval neuropsychickou nezralost. Ve škole je též Jiří v péči speciálního pedagoga.

Psychologická zpráva (závěr)

*„Výrazné projevy ADHD (výrazné kolísání pozornosti, impulzivní reakce, ulpívání pozornosti i určitá rozbíhavost myšlení, oslabená krátkodobá paměť, zvýšená unavitelnost - z toho plynoucí snížená schopnost samostatné práce). Výrazné grafomotorické až dysgrafické potíže“.*⁵⁰

5.2.3 Anamnéza životního prostředí

Rodiče dostali doporučení na pravidelný a důsledný režim, který Jiří potřebuje. Při rozhovoru s rodiči a prarodiči vyplynulo, že chlapec bývá často unaven a ze strany

⁴⁷ Vrozená malformace, která je charakterizována předčasným uzavřením švů v lebce

⁴⁸ Porucha schopnosti udržet moč

⁴⁹ Svěvolný nebo mimovolný odchod stolice u dětí

⁵⁰ Ze zprávy z odborného vyšetření pedagogicko-psychologické poradny

rodičů je silná nedůslednost ve výchově. V domácím prostředí nemá Jiří své trvalé a klidné místo na učení. Plnění školních povinností probíhá v kuchyni, kde je často rušen mladší sestrou. Přípravu do školy s chlapcem absolvuje převážně matka s babičkou. Matka sama uvádí, že při řízené činnosti s Jiřím brzy ztrácí trpělivost. Jiří je ochoten spolupracovat pod podmínkou následné odměny (v rodině to bývá nejčastěji počítačová hra dle vlastního výběru nebo sledování filmu s pirátskou tematikou). Otec je dlouhodobě pracovním vyčerpán. Jiří má velice hezký vztah se svým dědečkem, který mu často předčítá knihy. Díky tomu má v některých oblastech vzhledem ke svému věku velký přehled (především historie). Pevnou ruku nad Jiřím drží babička, která byla učitelkou na prvním stupni. Pod jejím vedením Jiří ví, že má dodržovat určitý řád a povinnosti. Rodiče se zajímají především o vyučování. Spolupráce s vychovatelkou ve školní družině byla velice slabá a spíše ze strany otce a babičky.

Jiří dochází na pohybové aktivity do Sokola se svým dědečkem. Rodiče zpočátku uvažovali o bojovém umění, ale vzhledem k chlapcově dlouhodobým agresivním útokům na spolužáky a obavám, že naučené chvaty bude používat při svých útocích, se rodiče po domluvě s pedagogickými pracovníky rozhodli odsunout případný zájem na dobu neurčitou. Vzhledem ke svému výraznému talentu a zájmu v hudební výchově, chodí dlouhodobě na zpívání. Tato aktivita ho baví a vždy se těší.

Volný čas tráví rodina společně na výletech. Rodiče se k chlapcovu chování v rodinném prostředí nevyjadřují.

5.2.4 Školní anamnéza

Školní anamnézu je možné rozdělit na dvě období, a to bez asistenta pedagoga s asistentem pedagoga. Jiří nastoupil do první třídy nedagnostikován a teprve během prvního ročníku (ve druhém pololetí) došlo k vyšetření a stanovení diagnózy. V té době neměl chlapec asistenční služby, po celou tu dobu se u Jiřího dle možností školy střídalo několik pedagogických pracovníků. Po vyšetření v PPP byl Jiřímu doporučen asistent pedagoga, ale první třídu bylo třeba opakovat. V období opakování první třídy získal asistentku pedagoga, ale dělil se o ni se spolužákem, který v té době nebyl diagnostikován.

Jako vychovatelka ve školní družině jsem u Jiřího působila v období řádného absolvování prvního ročníku (v té době převážně bez diagnostiky a neinformovanosti ze strany rodičů a špatné spolupráce ze strany třídního učitele).

5.2.5 Jiří bez asistenční služby

Ze zpráv PPP: „Pro aktuálně zjištěnou nepřípravenost pro čtení a psaní (nezralost grafomotoriky, nezralé percepční a percepčně-motorické funkce), taktéž i nezralé pracovní-volní návyky, je nutné odložit nástup chlapce o jeden rok“.⁵¹

Jiří do první třídy nastoupil již s ročním odkladem školní docházky. Podle vyučujícího měl velké potíže „... se zaměřením, udržením pozornosti, s porozuměním zadání, v hodinách působí jako by neslyšel, nereaguje na pokyny, vypráví si se spolužáky, odchází z lavice, rychle se unaví.“⁵²

Přes všechny tyto potíže však Jiří nedostal asistenční službu a dle možností se u něj střídali učitelé, vychovatelé ze školní družiny nebo asistenti pedagoga, kteří v té době působili u jiných žáků. Chlapec si nemohl zvyknout na jednu osobu (řád) a i to se podepsalo na jeho školním prospěchu.

Ve školní družině jsem od počátku pracovala s chlapcem neinformovaně ze strany rodiny (v zápisovém lístku nebyla žádná informace ohledně jeho potíží). Při osobním pohovoru matka pouze tvrdila, že je chlapec živé povahy a potíže, které byly, již v mateřské škole vymizí, jakmile se Jiřík více adaptuje.

Při společných aktivitách se chlapec nesoustředil, vyrušoval a postupně se začaly u něj projevovat výrazné agresivní potíže (fyzicky napadal spolužáky, měl záchvaty vzteku). Teprve po rozhovoru s babičkou, která si chlapce přišla vyzvednout, jsem získala částečné informace (postupně se přidali i rodiče) o jeho potížích, které ho provází již od narození. Jiří napadal spolužáky, kteří si s ním nechtěli hrát, pokud mu nechtěli půjčit hračku, dostával záchvaty vzteku (často bouchal hlavou do koberce).

V té době jsem se snažila již získat podrobnější informace o jeho chování, snažila jsem se vysledovat důvody, při kterých dochází k různým výbuchům, zjistit, o co se zajímá. Pokoušela jsem se tímto způsobem předcházet daným komplikacím, které se postupně zhoršovaly.

Časem se přidaly i stížnosti od rodičů ostatních spolužáků, kteří si občas stěžovali na Jiřího agresivní chování. Jiřího rodiče se snažili nechávat ho ve školní družině jen po nezbytně nutnou dobu, vyzvedávali ho, jakmile to bylo z jejich strany možné (to ho ovšem brzdilo v jeho procesu socializace s třídním kolektivem). Během celého

⁵¹ Ze zprávy z odborného vyšetření Pedagogicko-psychologické poradny

⁵² Ze zprávy z odborného vyšetření Pedagogicko-psychologické poradny

prvního školního roku však nedošlo k výraznému zlepšení, ale s Jiříkem jsme k sobě našli určitý vztah, pomocí něž jsme byli schopni na určité úrovni komunikovat. Vytvořili jsme si určitá pravidla, která nám pomáhala při vzájemné spolupráci.

5.2.6 Jiří s asistenční službou

Při opakování prvního ročníku byl Jiřímu přidělen na základě vyšetření z PPP asistent pedagoga (v současné době se opět jedná o to, zda asistent pedagoga bude chlapci ponechán, žák pátého ročníku, změny minimální). Jiří nastupuje do nového školního kolektivu, ve kterém je 23 dětí a již od počátku se u několika z nich, projevují příznaky charakteristické pro speciální vzdělávací potřeby.

Ve škole se postupně sžíval s asistentem pedagoga, ale ve školní družině stále pokračuje bez asistence (v té době již má chlapce na starosti jiná vychovatelka). Kolegyně ještě v té době měla v oddělení dalšího nediodnostikovaného chlapce (Aspergrův syndrom) a proto i pozornost nemohla být upínána pouze na Jiřího. V oddělení bylo 30 žáků a z toho Jiří s ADHD a další žák s nediodnostikovaným aspergrem (v současné době již diagnóza potvrzena). Ve školní družině ani jeden z nich neměli asistenční službu. Práce vychovatelky v té době byla velice složitá, rodiče se však snažili oba chlapce vyzvedávat co nejdříve.

5.2.7 Pozorování

Následující část bych ráda věnovala průběhu celého prvního školního roku, kdy jsem s Jiříkem pracovala ve školní družině. V oddělení bylo 30 žáků (23 z první třídy a 7 ze třetí třídy). Pozorování je rozděleno podle časového uspořádání školní družiny.

Konec vyučování - příchod do ŠD

Jiříka jsem od počátku školního roku přebírala od paní učitelky se slovy, co vše opět provedl a nezvládl udělat. Postupně se situace zhoršovala. Zpočátku jsem se nechávala ovlivnit (byla to pro mne zcela nová situace, Jirka byl první žák, který v mé praxi vychovatelky ve ŠD měl takto výrazné potíže s chováním). Postupně jsem se ale snažila tyto informace spíše nevnímat a začínat odpoledne od začátku. S přibývajícím časem jsem přišla na to, že je lepší s chlapcem odcházet do třetího patra

ŠD ve společné dvojici a nechat Jiřího vyrovnat se s danou změnou (přechodem). Mnohdy jsme si v té době ujasnili, zopakovali pravidla a denní režim.

Doba oběda

Cesta na oběd bývala složitá, málokdy dovedl absolvovat cestu s kamarádem, ale „poletoval“ kolem ostatních. Velký „zmatek“ nastával v době, kdy měl k jídlu to, co mu nechutnalo. Neměl ucelené základní návyky, neuměl poprosit, a i způsob stolování neodpovídal nástupu do první třídy. Začal pak jídlo odstrkovat, vztekat se, bouchat do stolu přiborem, křičet. Někdy docházelo k situacím, kdy se uzavíral „do svého světa“ představ a šermoval, vykřikoval a odmítal jíst. Ve školní jídelně nedošlo za celý školní rok ke zlepšení (přesto jsem Jiřího motivovala jeho oblíbenými postavami pirátů). Pak alespoň částečně docházelo ke zklidnění situace.

Bohužel v této oblasti nedošlo podle mého pozorování ke zlepšení ani v dalších letech školní docházky, která byla spojena se školní družinou.

Doba odpočinku

V době odpočinku dokázal být chlapec v klidu akorát při čtení pohádky - velice vděčný posluchač. Patřil mezi nejpozornější posluchače (doma často předčítá Jiřímu dědeček). Pozornost dovedl udržet ještě u pohádky audio či video. Ostatní odpočinkové činnosti jsem nemohla zařadit do této části dne, pokud byl chlapec ve školní družině (hudební či dechová cvičení apod.).

Řízená činnost

Do řízené činnosti se zapojoval pouze tehdy, pokud byl středem pozornosti. Společné hry většinou kazil vztekáním, pláčem, agresí. Slovní ataky přechází do slovních útoků vůči spolužákům, někdy i proti mé osobě (např. vyhrožoval zmlácením, zabitím apod.). Při výtvarné a pracovní činnosti se zapojoval minimálně. Pokud se zapojil, nepracoval dle zadaného tématu, ale pracoval podle svého. Jeho výtvary byly ovlivněny jeho představivostí, agresí a počítačovými hrami (kreslí upíry, čerty, krev, zbraně). Mnohdy odcházel při činnosti z místa, například k umyvadlu, které naplňoval vodou apod. Zároveň žákům kazil jejich výtvary. S asistentem by bylo možné situaci lépe zvládat, takto jsem na něj neměla dostatek času, který bych věnovala pouze jemu, mnohdy byla situace velice těžce zvládnutelná.

Pokud byla naše společná činnost věnována soutěživým hrám, těžce nesl prohru a často docházelo opět k agresí vůči ostatním spoluhráčům. Proto jsem se snažila

ho využít spíše jako poradce a asistenta. Snažila jsem se také hry alespoň částečně přizpůsobit jeho možnostem a tím předcházet těmto situacím. Nezvadatelné byly pro Jiříka hry v komunikačním kruhu, kde bylo nutné udržet pozornost. V té době byl instruován, jak bude činnost probíhat, pokud bude mít zájem, zapojí se, jinak může po určité době si hrát s hračkami, ale nerušit ostatní žáky.

Volná činnost

Během volné činnosti se dokázal sám zabavit, ale nesměl ho nikdo vyrušovat. Pokud ho nikdo nevyrušoval, hrál si sám i dlouhou chvíli se stavebnicí či jinými hračkami, v opačném případě dovedl bouchat hlavou do zdi či jinak si vydobývat své potřeby. Jeho stavby opět odpovídaly již zmíněné agresivitě, představám. Velké potíže byly i s tím, že Jiřík nosil do školy své osobní hračky (i přes mnohé prosby rodičům Nedošlo za celý školní rok ke změně), které ho ještě více rozptylovaly a mnohdy byly i nebezpečné (meče, špičaté figurky apod.). Rodiče argumentovali tím, že jinak z domova neodejde. Proto k vyhoceným situacím docházelo ve škole či následně ve školní družině, kdy mu byly odebrány a následně předány rodičům.

5.2.8 Kresba

Dítě školního věku běžně pomocí kresby komunikuje, vyjadřuje to, co ho zajímá, co zažívá, jaká má přání či trápení. Dítě podává informace o svém světě.

Takto se v kresbě projevoval i chlapec. „Zjevné oslabení grafomotoriky (těžkopádné stručné zpracování), pracovní návyky - chlapec se neřídí pokyny, rozvíjí fantazijní představy (nejprve kreslí hrad, poté jednookého Kyklopa namísto běžné figurální kresby - jde o únikovou strategii, neboť figurální kresba je vskutku obtížnější než hrad). Kresbě se i přes její těžkopádnost nevyhýbá, ve volné chvíli rád kreslí.“⁵³

Jiřího kresby odpovídaly období předškolního vývoje. Jeho výtvarná činnost byla ovlivněna opět silně jeho fantazií, pravidelně se opakující téma upírů, hřbitovů, čertů, pirátů a zbraní (viz. příloha I a II).

5.2.9 Modelová situace při společné kresbě postavy (viz. příloha I)

Postavu jsme kreslili při společné činnosti. Žáci si vyprávěli o tom, jak tráví volný čas s rodiči. V průběhu vyprávění měli nakreslit jednoho z rodičů. Jiří si vybírá otce.

⁵³ Ze zprávy z odborného vyšetření Pedagogicko - psychologické poradny

Obrys postavy nakreslil zelenou pastelkou a nevybarvil jej. Nejprve nakreslil hlavu s očima, nosem a ústy, vzápětí horní část těla bez rukou a nakonec nohy. Pak u něj došlo k zamyšlení a mysl přeorientoval na „svůj svět“. Po mém oslovení, aby pokračoval dál, rychle domaloval postavě rohy, dlouhý jazyk a kopyto. Na mou otázku „Tvůj tatínek se někdy převlékl za čerta“, rychle odpověděl, že se chodí dívat na čertí průvod. Kresba neměla vůbec podobu otce. Vzpomínka na společný zážitek a jedna z oblíbených postav vytěsnila podobu otce. Je pro něj jednodušší nakreslit čerta než postavu otce.

5.2.10 Hledání možných příčin

V této kapitole se věnuji možným vlivům a příčinám Jiřího chování.

Strava

V průběhu školního roku jsem vypožorovala, že svačiny, které nosí do školy, odpovídají jeho chuti a nějak výrazně neovlivňují projevy chování. Převažovalo sladké pečivo, sušenky a oplatky, doplněny ovocem a zeleninou, následovaly jogurty. Obědy byly vybírány bohužel bez chlapce. Rodiče se sice v tomto ohledu snažili vybírat spíše luštěniny, těstoviny, zeleninu, ale to chlapci většinou nechutnalo, a proto v jídelně často docházelo k záchvatům vzteku. Z mého laického pozorování, typ jídla neměl výrazný vliv na jeho chování.

Výchovné vedení

Ve školní družině nemohla být Jiřímu věnována dostačující péče vzhledem k podmínkám, které jsem uváděla (vysoký počet žáků na jedno oddělení, bez asistenční služby pro žáky se specifickými potřebami). Přesto podle mého mínění došlo alespoň částečně k získání základních socializačních návyků pro soužití v kolektivu (je nutné stále pokyny opakovat a připomínat). I tak u mne docházelo při vypjatých situacích ke zvyšování hlasu a mnohdy jsem jednala impulzivně (chlapec házel kameny po spolužácích, škrtil je, ucpával umyvadlo apod.). Při počtu žáků ve školní družině jsem mnohdy jednala nepřiměřeně a zpětně (i vzhledem ke zkušenostem) bych pravděpodobně jednala jinak.

Ze strany rodičů nebyla zavedena pravidla, která má Jiří dodržovat (později jsem ve školní družině měla Jiřího mladší sestru a ta byla opět vedena volně, bez určitých výchovných pravidel, děti si pravidla stanovují sami). Z jejich strany se spíše jednalo o motivaci formou odměny - hra na počítači. Tento způsob byl pro rodiče nejjednodušší. V té chvíli byl zabaven i na několik hodin.

Nemoc

Jiří býval často ve škole nastydlý (rýma, kašel, bolesti v krku). Vlivem nemoci byl unaven a podrážděn. Ochota spolupráce byla minimální.

5.2.11 Zhodnocení společné práce

V této podkapitole nastíním, jak jsem společně s Jiřím zvládala jeho projevy ADHD. Vše nebylo automatické, ale učili jsme se společně postupem času.

Jiří nastoupil do školy jako žák bez potíží - nedagnostikován. Tak k němu bylo i zpočátku přistupováno. Brzy však začaly potíže, které rodiče zpočátku přehlíželi, spíše byla větší neinformovanost ze strany rodičů ve školní družině. Zde se však častěji vyskytovalo agresivní chování, díky větší volnosti než při vyučování. Chlapec byl již také unaven ze školy a vše se dále komplikovalo, jak již bylo popsáno ve školní jídelně. Postupem času jsme si vytvořili určitý řád, pravidla, která se mají dodržovat. Jiřík byl velice soutěživý (pro dítě mladšího školního věku typický znak) a proto jsem ho motivovala jeho oblíbenými postavami pirátů. Za každý den, kdy nedocházelo k agresím a záchvatům, dostal obrázek (pexesa) pirátů.

Situaci jsem však nezvládala od začátku profesionálně. Ze strany školy a rodiny jsem nebyla dostatečně informována. Zároveň i mé tehdejší znalosti práce s dětmi s ADHD či ADD byly minimální. Postupem času jsem však začala studovat různé informace a snažila se je za pochodu aplikovat v praxi. Mnohdy bylo nutné mé rozhodnutí přehodnotit a vybrat jiné řešení. Pravděpodobně nejdéle jsme hledali společné řešení pro zvládnutí situace ve školní jídelně. Tyto chvíle byly pro nás oba velice deprimující, odvíjel se od toho celý zbytek odpoledne. Naopak jednodušší práce s Jiřím byla právě v době odpočinku, ale bylo nutné, v době kdy byl ve školní družině tuto část dne věnovat čtení či poslechu pohádky. Při rozboru textu vždy věděl, o co se v pohádce jedná, dovedl i názorně ukázat (zvláště pokud se jednalo o různé souboje)

Řízená činnost byla opět přizpůsobena jeho momentální psychické i fyzické kondici. Někdy jsem mu povolila tuto část vynechat a jít si hrát se stavebnicí, kdy v klidu dovedl stavět a nevyrušovat. Jindy jsem se snažila aktivitu přizpůsobit jeho schopnostem.

Celkově si však myslím, že za celý školní rok jsme udělali určitý pokrok. Pro mě určitě velice cenná, ale náročná zkušenost. Jiří i dnes (již žák páté třídy) se ke mně hlásí a vypráví mi často své zážitky.

5.2.12 Zapojení herních prvků v rámci aktivit školní družiny

U Jiřího bylo možné využít pro zapojení do běžných aktivit školní družiny převážně pohybové aktivity. I v tomto případě bylo však nutné vhodně chlapce zapojit, motivovat, tak aby byl schopen přijmout případný neúspěch. V jeho přítomnosti jsem často využívala pohybové aktivity (i ve škole navštěvoval kroužek pohybových her, mimo školu chodil do Sokola). Jednotlivá družstva v případě soutěží bylo třeba rozdělit tak, aby nedocházelo ke zbytečnému konfliktu mezi Jiřím a ostatními žáky. Většinou tato činnost byla z jeho strany pozitivně vnímána. Méně se zapojoval do míčových aktivit, kde jeho obratnost byla omezena.

Mezi jinými aktivitami se rád zapojil do divadelních činností (nacvičení pohádky). Opět však bylo nutné vybírat vhodné téma, kde nebylo násilí a agrese, v té chvíli by se mohl přestat kontrolovat. Jiřík má hodně rozvinutý hudební sluch (dodnes zpívá ve sboru), a proto jsem této jeho přednosti využila i při představení a například při vánoční besídce.

Velice oblíbené byly pro něj stavebnice, kostky. Zde si vydržel hrát delší dobu. Proto, jsem tuto činnost pro něj volila v případě, kdy ostatní žáci vyráběli manuálně, a Jiřík nechtěl spolupracovat, nebo pokud byl více roztěkan, bylo nutné ho nechat zklidnit a vyrovnat se se situací.

5.3 Kazuistika č. 2 - Ondřej

5.3.1 Rodinná anamnéza Ondřeje

Chlapec vyrůstá v úplné rodině jako jediné dítě.

Matka - 30 let, středoškolské vzdělání.

Otec - 40 let, středoškolské vzdělání.

Matka uvádí v anamnéze, že během těhotenství a raného dětství chlapce docházelo ve spolužití s otcem k negativním prožitkům. Dalším stresujícím prožitkem bylo pro Ondřeje odloučení od matky po její autonehodě, kdy chlapec žil několik měsíců s babičkou (otec v té době byl údajně v zahraničí).⁵⁴

Zdravotní stav rodiny nebyl uvedený ve zprávách z PPP.

5.3.2 Osobní anamnéza Ondřeje

Chlapec, 7 let, opožděný psychomotorický vývoj. Chlapec v péči logopeda, psychiatra, který zavedl farmakologickou léčbu (ve zprávě není blíže specifikováno). V mateřské škole chlapec pracuje ve spolupráci s asistentem pedagoga. Dle zprávy z PPP: „po zavedení medikace a ve spolupráci s paní asistentkou je Ondra mnohem klidnější, vymizely u něho mnohé nepřiměřené způsoby chování, mnohem ochotněji se zapojuje do řízených činností a dokončuje své práce“.⁵⁵

Psychologická zpráva (závěr)

„Z hlediska psychologického se jedná o chlapce nerovnoměrně se rozvíjejícího. Má potíže v oblasti aktivity, pozornosti, které jsou řešeny i farmakologicky. V mateřské škole úspěšně v adaptaci pomáhá asistent pedagoga. Má potíže v sociální adaptaci, projevy nezralosti v oblasti emocí (větší labilita). Často se spíše ovládá vlastními pocity, potřebami či přáními. Na nízké úrovni je grafomotorika. Je velice dobře vybaven znalostmi předškolního dítěte. Ve vztahu ke školní výuce čtení a psaní je velkým rizikem řečové oslabení. Doporučení - odklad povinné školní docházky o jeden rok k září 2018“.⁵⁶

⁵⁴ Ze zprávy z odborného vyšetření Pedagogicko - psychologické poradny

⁵⁵ Tamtéž

⁵⁶ Tamtéž

5.3.3 Anamnéza životního prostředí

Rodiče dostali doporučení na pravidelný a důsledný režim, který Ondra potřebuje. Vzhledem k odkladu povinné školní docházky je zapotřebí pravidelná docházka na logopedickou prevenci, zaměřit se na zlepšení grafomotoriky.

Před nástupem do základní školy rodiče nepožádali poradnu o opětovné vyšetření a zvážení přidělení asistenta pedagoga (ten byl PPP přidělen chlapci do srpna 2018). K povinné školní docházce Ondra nastupuje bez asistenční služby. Rodiče s třídní učitelkou i vychovatelkou spolupracují a na žádost předložili veškeré dokumenty z předešlých vyšetření. K dalšímu vyšetření je Ondra objednan na listopadový termín.

Příprava do školy je pravidelná, rodiče spolupracují a pravidelně se informují na Ondrovo chování ve škole i ve školní družině. Přípravuje se u vlastního psacího stolu, Ondra má i své místo na hraní (dětský pokojík), jeho oblíbeným kouskem v pokojíku je postel ve tvaru auta. Z rozhovoru (filosofování pro děti ve školní družině) naopak vyplynulo, že má strach ze židle ve svém dětském pokoji, ta musí být na noc odstraněna z místnosti. Bohužel již nedovedl vysvětlit bližší podrobnosti.

Pevnou ruku nad chlapcem drží otec, ale mají podle vyprávění mezi sebou kladný vztah (chlapec o otci mluví s velkým obdivem). Ondra navštěvuje mimo školu pohybové aktivity u Salesiánů, část volného času tráví u televize či počítače. Za „dobré chování“ má přislíbenou aktivitu typu Hřiště Bez bot. Je však veden i k manuální činnosti, o víkendech pomáhá s rodiči u babičky na zahradě.

Rodiče se snaží dodržovat stanovená pravidla, jsou důslední, ale fungují na základě zákazů (pokud budeš „zlobit“ nebude TV, tablet a podobné). Ondra dovede rozpoznat meze od - do, díky své inteligenci si je vědom své odlišnosti od ostatních spolužáků v chování, ale jak sám tvrdí „nemůžu si pomoc“. Jeho oblíbenou činností jsou hry na „zombíky“, které i během dne předvádí a kreslí (viz. popis níže).

5.3.4 Školní anamnéza

Školní anamnéza je zatím velice skromná, Ondra nastoupil do první třídy základní školy. Rodiče byli požádáni o vyšetření v PPP a následné zvážení asistenta pedagoga. Po vyšetření v PPP mu asistent pedagoga přidělen nebyl, s tím, že je velice inteligentní a je třeba Ondru zaměstnat různými pomocnými pracemi. Rodiče budou na doporučení speciálního pedagoga školy, třídního učitele a vychovatele žádat o nové vyšetření. Při vyučování je Ondra velice roztěkaný, pohybuje se po celé třídě, povaluje se po zemi.

Přesto je velice bystrý a vždy má odpověď na zadanou otázku. Slabší je jeho grafomotorický projev, který souvisí s jeho hyperaktivitou. Proto by bylo dobré, aby byl asistent pedagoga chlapci přidělen a mohl se více rozvíjet a soustředit se na dané učivo.

Ve školní družině je Ondra již většinou unavený, je třeba ho více motivovat k práci. Lepší spolupráce je začátkem týdne. Častěji se povaluje po zemi, běhá a vykřikuje. Ve školní jídelně je nutné chlapce hlídat, kde se pohybuje, již došlo i k většímu konfliktu (tuto situaci budu uvádět v popisu jednotlivých denních aktivit).

U Ondry je možné pozorovat projevy úzkosti. V případě nezvyklé situace dojde k třesu, nedostatku dechu (blíže popsáno níže).

5.3.5 Pozorování

Následující část bude zpracována podle časového rozvrhu školní družiny.

Konec vyučování a začátek činnosti školní družiny

Ondru si přebírám od paní učitelky v kmenové třídě, která je zároveň i třídou pro školní družinu. Již od začátku školního roku je velice dobrá spolupráce s třídní učitelkou. Vždy si předáváme základní informace o průběhu školního vyučování (zároveň z mé strany přichází hodnocení pro paní učitelku za uplynulý den, ráno), chlapec je přítomen a jsme rády, pokud reaguje na náš hovor. Většinou je schopen sám zhodnotit své jednání.

Doba oběda

Cesta na oběd byla zpočátku složitá, ale Ondru jsem vodila za ruku, hlavně z důvodu bezpečnosti (cesta ze třetího patra po schodišti). Zhruba po šesti týdnech byl však schopen chodit ve dvojici se spolužákem. Pro ostatní děti to bylo i motivující (cítí se být zodpovědní, starost o druhé). Situace se však často mění a v současnosti chce chodit do školní jídelny sám, vepředu. Po schodech běhá, moje motivace spočívá v různých herních aktivitách, např. hrajeme na zamrzlíky (Ondra se nehýbá do té doby, než ho s ostatními dětmi dojdeme).

V době oběda nemá výrazné potíže, ví jak stolovat, sedí s ostatními spolužáky u stolečku, pouze výjimečně je nutné ho napomenout. Rodiče volí jídla, která má rád. Menší potíže má při obsluze s držetím příboru (jemná motorika). Pokud je více rozptylován jídlem na tácu (polévka, hlavní chod, kompot, pití či ovoce) odeberu Ondrovi vše z tácu a podávám mu jídlo postupně dle potřeby.

Většinou s přibývajícím dnem v týdnu bývá i Ondrova pozornost slabší. Ve školní jídelně tak došlo například i k situaci, kterou bych ráda blíže popsala: Ondra při odchodu ze školní jídelny využil situace, kdy jsem měla více práce s ostatními žáky, řazení, úklid talířů apod., běhal po jídelně, padal na zem, lezl po zábradlí. Několikrát byl mnou napomenut a požádán o trpělivost. Bohužel si nenechal v klidu domluvit, po několikáté jsem ho s mírným zvýšením hlasu pokárala, ale opět nereagoval (hrál si na „zombie“ a narážel do ostatních dětí). Proto jsem ho upozornila, že budu muset zavolat rodičům. Myslela jsem, že dojde v tu chvíli ke zklidnění, ale naopak došlo k explozi emocí. Začal házet vším, co měl kolem sebe a dupat. Došli jsme do třídy (s vypjetím sil a pozorováním ze strany ostatních dětí), jeho agrese se postupně zvyšovala, v očích byl vztek (červené kruhy pod očima). K uklidnění nedošlo ani ve třídě, proto jsem z důvodu bezpečnosti ostatních dětí byla nucena zavolat rodiče, aby si chlapce předčasně vyzvedli. Situaci jsem s nimi následně rozebrala (Ondra se již zklidnil). V té době bylo velice těžké pro mě zklidnit Ondru (věnovat se pouze jemu, nakonec stačil dialog mezi mnou a jím v klidu) a zároveň zajistit běžný chod družiny pro ostatní děti (ty v té chvíli bezprizorně běhaly po třídě, využily dané situace). Pro tuto situaci by byl užitečný asistent pedagoga. Při dalším rozhovoru s Ondrou jsem se dozvěděla, že spouštěčem vzteku v této situaci bylo právě přivolání rodičů (strach z trestu od otce), což mělo být pouze zastrašení.

Celkově však situace v jídelně Ondra zvládá. Je třeba však neustále sledovat jeho pohyb, nevydrží sedět a čekat na ostatní děti na místě u stolečku.

Doba odpočinku

V době odpočinku nedokáže být Ondra v klidu. Při čtení pohádky pobíhá po třídě, pódiu, houpe se na židličce. Z tohoto důvodu mám pro něj připravenou jinou činnost, hra IQ puzzle, prohlížení obrázkové knihy, skládačky písmenek aj. není možné ho ani zapojit například do relaxačních dechových cvičení, v případě filozofování pro děti si rád hraje s myškou Lenkou a pozornost udrží jen u určitého tématu (pouze svůj příspěvek).

Řízená činnost

Do řízené činnosti se Ondra zatím moc nezapojuje. Spíše se snaží být středem pozornosti. Ze začátku školního roku odmítal i kresbu, v současné době (po dvou měsících školní docházky) se zapojuje i do krátkodobé výtvarné činnosti (zhotoví cca polovinu práce). Snaží se pracovat dle zadaného tématu, ale je zapotřebí u něj neustále podporovat aktivitu

motivací. Ondra se sám ujišťuje, jestli jeho práce je pěkná, zda nemůže postupovat jinak. Potřebuje při práci častěji odcházet z místa.

Při pohybových aktivitách, hře se zapojuje, ale opět se potřebuje více pohybovat (nevydrží sedět v kruhu, na židličce, stát v řadě). Prohru nese vcelku dobře, nezaznamenala jsem zatím výrazný konflikt. Těžce zvládá komunikační hry v kruhu, je schopen se zapojit, ale jak již bylo uvedeno, pouze setrvá v klidu u svého příspěvku. Proto, ho dopředu poučím o možnostech setrvat, nebo si jít nerušeně hrát s hračkami.

Volná činnost

Během volné činnosti se je schopen soustředit a hrát si s ostatními dětmi. Často se nechá zlákat k hlučné hře, agresivnímu chování. Během hry je třeba několikrát Ondru ze hry vytrhnout a připomenout mu pravidla správného chování při hře se spolužáky.

5.3.6 Kresba

Ondra stejně jako ostatní děti se prostřednictvím kresby vyjadřuje o svém světě. V grafomotorické stránce je zjevné oslabení, snaží se však držet zadaného tématu. Brzy se však vrací ke kreslení svých postaviček „zombie“. Kreslí je jako reálné postavy, které mají svá jména (kamarádi), ostatní postavy jsou naopak dle Ondry neskutečné (viz. příloha III).

5.3.7 Hledání možných příčin

V této kapitole se věnuji možným vlivům a příčinám Ondrova chování.

Strava

Svačiny, které Ondra nosí do školy, odpovídají správnému složení stravy dítěte mladšího školního věku (pečivo, mléčné výrobky, ovoce). Většinou se u něj nevyskytují sladkosti (cukry). Obědy se rodiče snaží vybírat podle chlapcovy chuti, není však zvláště vybíravý.

Z mého pohledu proto jídlo nemá výrazný vliv na Ondrovo chování.

Výchovné vedení

Ze strany rodiny jsou stanovena jasná pravidla, která musí chlapec dodržovat, jinak dojde k zákazu. Zákazy jsou však podle mého názoru nesprávně vybírány - zákaz TV, počítače, mobilního telefonu. Ondra má slíbeno, pokud bude celý týden hodný o víkendu hrát většinou počítačové hry. Pro rodiče jednoduchá motivace (spíše bych volila venkovní aktivity). U Ondry jsou jasně viditelné znaky narušené psychiky z raného

dětství, často vypráví zážitky, které si vybaví ve spojitosti s nějakou aktivitou či pohybem (např. fyzické tresty, bylo okrajově nastíněno ve zprávě z PPP).

Ve školní družině se snažím s Ondrou pracovat klidně, věnuji se mu individuálně dle daných možností (29. dětí ve skupině, bez asistenta pedagoga), často se snažíme spolu komunikovat a tím Ondra procvičuje soustředění se na jednu aktivitu.

5.3.8 Zhodnocení společné práce

V této části chci nastínit, jak společně s Ondrou zvládám projevy ADHD. Situace pro mě již není neznámá, s projevy ADHD se setkávám stále častěji. Měla jsem i krátký čas na přípravu, před začátkem školního roku. První školní den jsem společně s paní učitelkou kontaktovala rodiče chlapce a zjistila určité informace o projevech syndromu ADHD u Ondry.

Rodiče jsou od začátku velice vstřícní, otevření a je s nimi velice dobrá domluva. Chlapec je medikován (ráno a v poledne), jsem s rodiči domluvena, že pokud to bude možné, medikaci budou podávat Ondrovi sami. Od počátku se snažím chlapci více porozumět, od rodičů jsem získala informace pro další práci, co se týče zálib (nemá vyhraněný zájem, mimo hororové příběhy o „zombie“), jeho odpoledních aktivitách (s rodiči chodí hledat „kešky“, rád pracuje u babičky na zahrádce). Zároveň jsem ráda, že mě seznámili i se situací od prvních příznaků diagnózy, situace v MŠ. Na naši žádost doložili zprávy z PPP a zažádali o nové vyšetření.

Postupně jsem si vytvořila pro Ondru pravidla (viz. příloha IV Pravidla chování „Piráti“), jsme domluveni na určitých zásadách a Ondra se je snaží dodržovat. Jsou však určité vypjaté situace (únava ze školy, konec týdne, změny počasí), kdy ani při velké snaze není možné zabránit konfliktu (zde by se pak uplatnil asistent pedagoga).

Ondra je velice inteligentní chlapec (i podle paní učitelky patří mezi premianty třídy), který ví, jak se má správně chovat a vyjadřovat, ale není schopen své emoce ovládat. Snažím se k chlapci přistupovat individuálně (v rámci možností) a profesionálně. Vzhledem k tomu, že mám ve skupině ještě jednoho chlapce ze třetí třídy, který je také diagnostikován jako dítě s ADHD (menší projevy), žádala jsem vedoucí vychovatelku o snížený počet žáků. Nebylo mi však vyhověno a proto se snažím individuálně chlapce zaměstnávat, připravovat program dne tak, aby byl vyhovující pro všechny žáky.

U Ondry jsem vyzorovala určité projevy úzkosti, například při náhodném příchodu do ranní školní družiny došlo k třesu a strachu z jiných osob a prostředí. Ondra ráno neměl z důvodu nemoci paní učitelky Divadelní kroužek a z tohoto důvodu přišel

do družiny. Ovšem netušil, že jeho vychovatelka ten den ráno v družině není a zároveň byl v jiné místnosti, než je zvyklý odpoledne. Tato situace ho zcela rozhodila, ale situaci zvládl za pomoci ostatních vychovatelek s tím, že již jindy nepřijde.

Ondra je poměrně oblíben v kolektivu, převážně u dívek. Někdy se bohužel konfliktnímu chování nevyhnu já, ani paní učitelka.

Celkově práci ve školní družině zvládáme, ale do budoucna budu ráda, pokud se podaří získat pro Ondru asistenta pedagoga.

5.3.9 Zapojení herních prvků v rámci aktivit školní družiny

U Ondry je možné využít v rámci školní družiny různé aktivity, jak pohybové (navštěvuje ve škole i kroužek pohybových aktivit), tak aktivity herní - společenské hry, stavebnice. Rád si hraje v kolektivu ostatních dětí, ale velice rychle se nechá unést emocemi a stává se agresivním (je třeba častěji připomínat pravidla hry). Díky své poměrně vysoké inteligenci se rád zapojuje do aktivit, kde dochází k rozvoji myšlenkových pochodů (kvízy, hádanky, rébusy, pantomima).

Ondru zaměstnávám během odpočinkové činnosti individuální aktivitou, nejčastěji si staví s logickou hrou IQ puzzle, staví magnetické geometrické tvary apod. Při společné činnosti je schopen se soustředit a vnímá hru, která je časově upravena (dle možností), pokud vypadne, prohru zatím vnímá pozitivně a zapojuji ho jako svého pomocníka.

5.4 Kazuistika č. 3 - Jakub

5.4.1 Rodinná anamnéza Jakuba

Chlapec vyrůstá v neúplné rodině (od druhé třídy základní školy). Probíhá střídavá péče. Otec žije v původním rodinném domě, matka v pronajatém bytě. Často se o chlapce starají i prarodiče ze strany matky. Jakub má mladší sestru předškolního věku.

Matka - vzdělání středoškolské.

Otec - vzdělání středoškolské.

Sestra - 6 let, navštěvuje mateřskou školu.

Babička a dědeček - v důchodu.

Zdravotní stav rodiny nebyl uveden ve zprávě z PPP.

5.4.2 Osobní anamnéza Jakuba

Chlapec ve věku 10 let, porod přirozený, bez zjevných potíží. Vývoj dítěte odpovídal normálu. V předškolním věku bez velkých změn. Již v mateřské škole docházelo k větším projevům nesoustředěnosti, občasné agresi vůči ostatním dětem.⁵⁷

5.4.3 Anamnéza životního prostředí

Kuba vyrůstal až do začátku druhé třídy v úplné rodině. Výchova byla spíše volnější hlavně ze strany otce, který díky pracovním povinnostem Kubovi nevěnoval více pozornosti. Matka se o péči dětí částečně dělila s prarodiči. Ti chlapce vyzvedávali i ze školní družiny. Jakub neměl stanovená pravidla. Výchovu hodně ovlivňuje babička, která je v rodině více dominantní. Při mém jednání s matkou ve škole se schůzky zúčastnila i babička a hovořila v podstatě celou dobu za matku chlapce.

Kuba dochází na pohybové aktivity ve škole v rámci školních kroužků. Rád se stará o zvířátka a jeho velkým koníčkem jsou automobily. Hodně času také stráví u počítače, tabletu či telefonu.

Volný čas tráví společně vždy s jedním rodičem, ale také s prarodiči a ostatní rodinou.

⁵⁷ Ze zprávy z odborného vyšetření Pedagogicko-psychologické poradny

5.4.4 Školní anamnéza

Jakub nastoupil do školy s ročním odkladem školní docházky. Již plynule četl. Hned v průběhu prvního měsíce školy se u něj začaly objevovat výrazné projevy hrubého chování vůči spolužákům a nesoustředěnost při výuce. Ze začátku potíže třídní učitelka přikládala adaptaci na školní prostředí a tomu, že se Kuba ve škole částečně nudí, díky svým předčasným znalostem. Tyto projevy v chování se však vyskytovaly častěji i ve školní družině, kde chlapec odmítal spolupracovat při společných aktivitách a brzy začal ubližovat spolužákům.

Situace byla několikrát s rodiči probírána, jak z mé strany vychovatelky (kdy častěji ve volnočasových aktivitách docházelo k agresivitě), tak i ze strany třídní učitelky. S rodiči jsem se jako vychovatelka Kubovy spíše snažila předejít tomu, aby nebyl chlapec vyčleněn z kolektivu dětí a správně se socializoval do třídního kolektivu.

Rodiče nechali chlapce vyšetřit v PPP a u psychologa i psychiatra. Kubovi byl diagnostikován syndrom ADHD. Ze strany psychiatra je Kuba medikován. Asistent pedagoga chlapci přidělen nebyl. V začátku medikace bylo zřetelně na chlapci poznat, jak léky působí. V ranní školní družině Kuba seděl na lavičce a koukal nepřičetně do dálky, většinou se nezapojil do hry. Během dopoledne ve škole byl schopen spolupracovat s učitelkou, zapojit se do běžné výuky, ale okolo třetí vyučovací hodiny se jeho pozornost opět zhoršila (zde by měl dle mého názoru velký přínos asistenta pedagoga, jak pro chlapce, tak i pro vyučujícího). V současné době je medikován jinými léky a tyto potíže spíše ustoupily. Ve školní družině je bez potíží.

Jako vychovatelka ve školní družině s Kubou pracuji již od první třídy základní školy, nyní je žák třetí třídy.

5.4.5 Pozorování

V následující části bych se ráda věnovala postupnému vývoji Jakubovy činnosti ve školní družině od první třídy až doposud. Pozorování je opět rozděleno podle časového harmonogramu školní družiny. V oddělení bylo vždy 28 - 30 žáků (bez dopomoci asistenta pedagoga).

Konec vyučování a začátek činnosti školní družiny

Jakuba jsem přebírala od paní učitelky a odcházela s ním a ostatními dětmi do přízemí školy, kde jsme během první třídy měly kmenovou hernu oddělení. Kuba přecházel bez větších potíží, ale měl vždy problém s úklidem svého místa ve třídě

po vyučování. Rád mě vždy informoval o všem, co se za den stalo a nechtěl si uklidit své místo (občas docházelo ke vztekání a nesouhlasu). Ve druhé třídě byly přechody obdobné, ale chodili jsme do třetího patra školní družiny, což bylo z hlediska bezpečnosti složitější, proto jsem Kubu mívala v první řadě pod větším dohledem. V současnosti jako žák třetí třídy již do oddělení přichází sám po obědě a nemá žádné potíže s přecházením. Jeho samostatnost odpovídá věku.

Doba oběda

Cesta na oběd bývala vcelku poklidná, potíže nastávaly pouze při řazení, kdy nerad zůstal vzadu. Bylo těžké mu vysvětlit důvody, proč není možné být vždy vepředu, ale k výrazným potížím nedošlo. Většinou jsem Kubu motivovala rychlejším úklidem po vyučování. Větší „zmatek“ začínal v jídelně, kdy nechtěl jíst. Odmítal zpočátku maso (nerad jí zvířátka), ale později nechtěl jíst jakékoliv jídlo. Po domluvě s rodiči jsem Kubu nenutila (prý nejí ani doma). Snažila jsem se chlapce vhodně motivovat alespoň občas, většinou však bezvysledně. Za celou dobu školní docházky zatím nedošlo ke změně (v současné době již chodí na oběd sám jako žák třetí třídy a jídlo ihned odnáší). Rodiče jsou z mé strany o situaci informováni.

Doba odpočinku

V době odpočinku Kuba nechtěl spolupracovat. Většinou se do této denní aktivity nezapojoval, pouze jsem se snažila mu najít jiné zaměstnání - rád si skládal puzzle, četl v časopisech, kreslil auta. To přetrvává i do současnosti, ale jako mladší více vyrušoval, nyní je bez potíží a v klidu je schopen se zabavit.

Řízená činnost

Rád se zapojuje do aktivit, kdy diskutujeme v kruhu, vypráví o svých zálibách a velice ochotně sdílí zážitky. Nerad však poslouchá ostatní spolužáky a skáče ostatním do řeči. Do výtvarných a pracovních aktivit se zapojuje výjimečně. Oproti ostatním chlapcům s touto diagnózou však jeho kresba není agresivní, spíše rychle udělá zadaný úkol na úkor kvality. Mnohdy se odmítal zapojit a protestoval odmítavým gestem (nemluvil s námi, nadzvedával stoleček). V současné době ho nenutím do společných aktivit, v této době spíše staví ze stavebnic, nebo pomáhá mladším spolužákům (nevydrží však po celou dobu). Do aktivit soutěživého charakteru se zapojuje rád, prohru však nese těžce, ale ne agresivně.

Volná činnost

Během volné činnosti se dokázal sám zabavit, ale spíše samostatně. V kolektivu spolužáků často docházelo k projevům agresivity. Hlavně během druhého ročníku (důvody budu popisovat níže). V současnosti si vyhraje i se spolužáky, rád staví z dřevěných stavebnic, různé garáže, silnice.

5.4.6 Změna chování ve školní družině u Jakuba a její příčiny

Při nástupu do druhé třídy byl chlapec bez velkých potíží, naopak u něj došlo k velkému pokroku. Během měsíce listopadu jsem však začala pozorovat náhlé změny, často byl Kuba velice agresivní vůči spolužákům, později se stranil kolektivu, nespolupracoval a odmítal se mnou i komunikovat. Situaci jsem se snažila řešit s třídní učitelkou, ta však Kubu pouze brala jako „zlobivého“.

Při jednom diskusním kroužku v rámci školní družiny jsme měli téma „Co bych si přál na Vánoce“. Tehdy se Jakub zapojil mezi prvními do diskuse a jeho přáním bylo, aby se rodiče nerozešli a vrátili se k sobě. V tu chvíli jsem pochopila jeho náhlou změnu chování a jednání. Poté ještě došlo před Vánoci k tragické nehodě v rodině ze strany matky (smrt Kubova strýce). Chlapec s ním měl velice dobrý vztah a měly společný koníček - auta. Kuba se však i přes mou snahu mu pomoci stále odcizoval od kolektivu a více se uzavíral do sebe.

Proto jsem požádala rodiče o návštěvu školy. Přišla matka společně s babičkou. Babička mluvila se mnou a matka se do hovoru zapojovala minimálně. Přesto jsem se snažila vysvětlit jim danou situaci ve školní družině a najít společné řešení, které by Kubovi prospělo. Toto jednání mělo pozitivní charakter a chlapec začal navštěvovat psychologa. Postupně se opět během jarního období začal zapojovat a více komunikovat se mnou i s ostatními dětmi. V současné době je Kuba se situací smířen, ale nedá se říci vyrovnán. Je hodně emočně zatížen (například když mu umřel králíček, po dlouhé době o něm stále mluví). Psychologa navštěvuje stále.

5.4.7 Hledání možných příčin

V této kapitole se věnuji možným vlivům a příčinám Kubovo chování.

Strava

Během celého období co Jakub navštěvuje školní družinu, je možné vyzkoušet, že nemá osvojené základní stravovací návyky. Ve školní jídelně jak již bylo zde řečeno,

chlapec odmítá jíst nejen maso, ale i přílohy, polévky, ovoce, zeleninu. Rád jí sladká jídla. Tomu jsou přizpůsobeny i Jakubovo svačiny do školy a školní družiny. Z mého pohledu může mít i způsob stravování vliv na jeho chování.

Výchovné vedení

Chlapec díky své poměrně vysoké inteligenci má osvojeny základní návyky chování. Ty ale nejsou ze strany rodiny zcela dodržovány určitými pravidly. Chlapci je ponechána větší benevolence v chování, hlavně ze strany otce (v důsledku střídavé péče). Na Kubovi je poznat, kdy je v péči matky či otce. Chlapec má u otce větší volnost, nejsou stanovena jasná pravidla.

Ve školní družině je v současné době schopen dodržovat určitá domluvená pravidla, to však nebylo od počátku. Je schopen se přizpůsobit a respektovat kolektiv (občas u chlapce dojde k odmítavému chování, například pokud se má omluvit, poděkovat).

Rodinné zázemí

Kuba je hodně citově závislý na obou rodičích, nerad mluví o sestře. Během prvního ročníku byl citově vyrovnán, ale při rodinné krizi během druhé třídy došlo k výrazné změně v jeho vystupování a chování (jak jsem blíže popsala). Proto si myslím, že i náhlé změny chování mohou být zaviněny situací v rodině.

5.4.8 Zhodnocení společné práce

V této části práce zhodnotím, jak jsem společně s Kubou zvládala jeho projevy ADHD od první třídy až doposud. Kuba nastoupil do školy jako žák bez potíží - nedagnostikován. Tak jsem k němu i přistupovala, jeho výrazné výkyvy v chování se však projevíly v kolektivu žáků velice brzy. Kuba byl nesoustředěný, agresivně reagoval na spolužáky - fyzicky i slovně. Nerad se podřizoval ostatním.

Situaci jsem se však snažila řešit operativně s rodiči, ze strany učitelky nebyla velká vstřícnost vůči mým návrhům. Matka s babičkou však spolupracovaly a chlapec byl již během prvního pololetí školního roku vyšetřen psychologem a psychiatrem. V dalším pololetí byl Kubovi diagnostikován syndrom ADHD v PPP, ale bez asistenta pedagoga.

První ročník Jakub úspěšně zvládal, postupně u něj docházelo k mírnému zlepšení, sžil se s kolektivem žáků, občas se i zapojil v rámci školní družiny do společné

práce. Snažila jsem se více zapojovat Kubu do aktivit, které ho zajímají nebo jsem pro něj vybírala jiné aktivity.

Druhý ročník byl zpočátku bez velkých potíží, ale postupně se projevy agrese stupňovaly (díky situaci v rodině jak bylo více popsáno). Díky vstřícnosti matky a babičky došlo k včasnému podchycení celé situace a Kuba se začal více zapojovat, komunikovat s ostatními spolužáky. V současné době je s Kubou velice dobrá spolupráce, výkyvy jsou minimální. Potíže přetrvávají ve školní jídelně.

Celkově si myslím, že je Kuba díky své inteligenci velice schopný, ochotně spolupracuje, ale je zapotřebí určité věci několikrát opakovat. Jeho agresivní chování se zminimalizovalo, snaží se respektovat dohodnutá pravidla. Je hodně emotivně založen.

5.4.9 Zapojení herních prvků v rámci aktivit školní družiny

U Kubu je možné v rámci školní družiny využít různou škálu herních aktivit. Chlapec je schopný se zapojit do aktivit herního typu, ale těžce snáší prohru (u většiny dětí s ADHD je toto uváděno i v literatuře). Nerad má míčové hry, rád však pohybové aktivity - běh, skok. Ve škole navštěvuje kroužek pohybových her.

Pokud jsem v nižším ročníku potřebovala Kubu zapojit jinak než ostatní žáky, velice rád se zabavil logickou hrou - IQ puzzle, skládání puzzle apod. V současné době navštěvuje ve škole kroužek Šachy. Mezi nejoblíbenější herní aktivitu chlapce patří karty jakéhokoliv typu. V nižších ročnících díky své inteligenci rád spojoval číselné obrazce s větším počtem číslic (0 - 1000). V určitém období se dokázal zabavit různými kvízy a hádankami. Tuto činnost jsem mu připravovala v rámci školní družiny jako individuální činnost - nerad soutěží ve skupině. Rád si také skládá garáže, silnice z dřevěných kostek. Tuto aktivitu je schopen provádět celé odpoledne.

6 Poznatky z kazuistik a jejich přínos pro práci vychovatele ve školní družině

V praktické části bakalářské práce jsem vycházela ze svých zkušeností ve školní družině se žáky, kteří mají syndrom ADHD. V jednotlivých kazuistikách, popisují tři případy chlapců, u kterých byl stanoven dříve či později, syndromu ADHD. Každý z chlapců má však určitým způsobem odlišné projevy této diagnózy, které je tímto specifikují a je potřeba, ke každému přistupovat individuálně.

Cílem mého zkoumání bylo poukázat na to, jak různé potíže se mohou u dětí s tímto syndromem vyskytnout, jak se jedinci mohou od sebe lišit. Zároveň jsem chtěla zdůraznit, jak důležité je volit vhodné výchovně - vzdělávací prostředky v rámci volnočasových aktivit, tak aby tyto děti byly schopny se správně socializovat do kolektivu běžné skupiny vrstevníků. Příslušná aktivita musí tyto děti zaujmout a upoutat více než děti bez speciálních poruch. V neposlední řadě se snažím na základě popsanych kazuistik zdůraznit, jak je potřebné i ve školní družině (volnočasové aktivity) přiřazovat k žákům v rámci inkluzivního vzdělávání asistenty pedagoga.

V kazuistice č. 1. jsem popsala Jiřího, který nastupoval do základní školy nedagnostikován, ale jeho potíže se vztahují již do období postnatálního (narodil se ve 25 týdnu těhotenství, jeho vývoj nebyl zcela optimální). Jako jediný z popisovaných chlapců je veden asistentem pedagoga při školním vyučování, ve školní družině byl bez asistenční podpory. V současné době jako žák páté třídy již školní družinu nenavštěvuje. U Jiřího je vidět z více popsaneho, jak neinformovanost ze strany rodiny brání v dalším rozvoji jedince (bylo nutné opakovat první ročník) a pedagogům v možnosti lépe pracovat a komunikovat se žákem. V daném případě bylo možné dle všech dostupných informací již před zahájením školní docházky, aby byl chlapec v PPP vyšetřen a diagnostikován (do první třídy nastupoval s ročním odkladem docházky). Na základě nedostatečného přístupu rodiny, nebylo možné ze strany vychovatele vhodně se žákem pracovat při nástupu do školní družiny. Chlapec se celkově hůře adaptoval na školní prostředí a ne zcela optimálně se sžíval s kolektivem.

Druhá kazuistika popisuje chlapce Ondru, který je v současné době žákem prvního ročníku a do školy již přichází diagnostikován se syndromem ADHD s podpurným opatřením II. Ve škole i ve školní družině doposud bez asistence pedagoga. Přesto včasná diagnóza, chlapci i pedagogům zjednodušila nástup do školy. Byla jsem jako vychovatel ve školní družině včas informována a schopna se připravit na Ondrův příchod. Prostřednictvím komunikace s rodiči jsem si před nástupem Ondry do školní

družiny, zjistila informace, které se týkaly jeho projevů ADHD. Na základě informací se postupně snažím Ondru poznávat a připravovat si pomůcky a vytvářet program, který je částečně uspořádán dle jeho potřeb. Práce ve školní družině je pro nás oba složitá, ale je možné po určité domluvě s rodiči, vhodně přizpůsobit jednotlivé aktivity době, kdy bude Ondra přítomen ve školní družině.

V třetí kazuistice se zabývám chlapcem s ADHD Jakubem, který do školy opět nastupuje bez diagnózy, ale již během prvního půlroku školní docházky je diagnostikován a následně psychiatrem i medikován (následky medikace jsou uvedeny v příslušné kazuistice). Ve škole i ve školní družině bez asistence pedagoga. Přesto je spolupráce převážně s matkou velice dobrá, i vyšetření díky matce v PPP, bylo rychlé. Postupně u Jakuba dochází k pozitivnímu vývoji. Velké zvraty v jeho chování a vystupování zapříčiňují výkyvy v rodinné situaci (jak bylo popsáno).

V jednotlivých kazuistikách jsem blíže specifikovala, jak se chlapci ve školní družině zapojují do jednotlivých činností, dle svých schopností a možností, ale i podle možností vychovatelky a ostatní skupiny, tak aby nebyl narušen chod oddělení. Zároveň je nutné dodržet určitou skladbu jednotlivých činností (zde je nutná individuální příprava pro integrované žáky). V rámci inkluzivního vzdělávání podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, mají i tito žáci možnost se zapojit do běžného chodu školní družiny, ale pro samotného pedagoga volného času, vychovatele je velice složité se individuálně těmto žákům věnovat. Proto jsou tito žáci většinou nedobrovolně „vyčlenění“ z různých činností, které se konají mimo školní budovu v rámci činnosti školní družiny. Vychovatel není schopen sám zajistit bezpečný chod akce všech zúčastněných žáků. Pak z důvodu nízkého počtu pedagogického dozoru, volnočasová činnost dětí se SVP je často těmto dětem odepřena, podmínky (velký počet žáků na jedno oddělení, žáci bez asistence pedagoga) k tomu nejsou vytvořeny. Příslušná vyhláška toto i vysvětluje: „asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména:

- pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo.⁵⁸

⁵⁸ Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Na základě dostupných materiálů se potíže u všech chlapců začaly projevovat ve větší míře při nástupu do mateřské školy. Jakub byl poslán k odbornému vyšetření v mateřské škole a byla mu stanovena diagnóza ADHD. Jiří a Ondra byli vyšetřeni až po nástupu do základní školy na doporučení třídního učitele a vychovatele. Zde se jen potvrzuje nutnost včasné diagnózy, kterou se zmiňuji v teoretické části práce a odkazuji se na literaturu autora Mlčocha, Děti s ADHD - příčina, příznaky, výchova, informace (s. 16).

Prostřednictvím kazuistik jsem si také potvrdila, jak důležitá je spolupráce učitele, vychovatele a rodiče.

Z popsaného také vyplývá, jak nutné je stanovit dítěti, které trpí syndromem ADHD určitá pravidla, která musí pevně dodržovat. V prvním případě tato pravidla v rodině nebyla a dosud nejsou stanovena, ve školní družině se mi sice podařilo alespoň částečně určitá pravidla nastavit, ale zcela se nám nedařilo je dodržovat. U Ondry je vidět, že jsou stanovena pravidla, sice více fungují na zákazech, ale chlapec dovede rozlišit dvě strany ANO - NE. Ve školní družině se nám zatím daří ve větší míře pravidla dodržovat, ale občas díky školní únavě je práce ztížena. Situace se ale postupně zlepšuje, jak si Ondra zvyká na nové prostředí. Často chce mít Ondra ode mne zpětnou vazbu, na své chování za celý den. U Jakuba se pravidla dodržují podle toho, zda tráví čas s otcem či matkou. Matka je více důsledná oproti otci. Díky tomu však dochází k velkým výkyvům v chování chlapce a jeho nerovnováze. To, že děti s ADHD mají mít stanoveny pevné hranice, zmiňují ve své odborné literatuře i Jucovičová, Žáčková, Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele (v mé práci s. 23).

U chlapců jsem vyzorovala podobné rysy v grafomotorickém projevu, který je u všech slabší. Velice je kresba ovlivněna agresivitou a násilím mimo Jakuba, který se však většinou kresbě jako takové vyhýbá. Ondra se navíc snaží psanému a kreslenému projevu ve školní družině vyhýbat, s tím, že si zadaný úkol doplní doma.

Z kazuistik jsem vyzorovala, že u všech chlapců se sice projevují výrazně známky impulzivity, hlavně během první třídy (podle mého názoru si chlapci tímto způsobem hledají místo v kolektivu), ale postupně se zvyšujícím se věkem chlapců je možné tento projev částečně usměrnit. Je však zapotřebí důslednosti pedagogů, ale hlavně rodiny a v neposlední řadě velká hora trpělivosti. Neustále je zapotřebí i ostatním žákům ve skupině zdůrazňovat proč k takovému způsobu chování dochází (je možné využít zde i dětskou literaturu na téma ADHD).

U popisovaných jedinců je typická porucha pozornosti, hyperaktivita, kdy i ve vyšších ročnících mají potíže se soustředěním se na výuku i volnočasové aktivity. Každý chlapec se však projevuje odlišně. Jiří se spíše zabalí do svého imaginárního světa a nevnímá realitu. Ondra je ze všech chlapců nejaktivnější. Syndrom ADHD se u něj projevuje nejen hyperaktivitou, ale také třesem, emoční labilitou, motorickou neobratností, úzkostnými poruchami (ty vyplývají i z jeho složité situace v dětství), strachem z cizích lidí. I tyto příznaky uvádí Mlčoch ve své knize. Jakub je relativně smířený se situací v rodině, proto i jeho současný stav je poměrně vyrovnaný. Přesto je pro něj typické neustálé povídání o určitých „důležitých“ věcech, činnostech. Mnohdy ani nezaznamená odchod na krátkou dobu osoby, které vykládá své zážitky.

Z daných poznatků vyplývajících z kazuistik, je možné se ztotožnit s těmito pravidly výchovného vedení dítěte se syndromem ADHD:

- klidné a vstřícné prostředí
- jasné vymezení hranic
- důslednost ve výchově
- sjednocení výchovy v rodině a ve škole
- soustředit se na kladné stránky dítěte a jeho zájmy (v čem vyniká).

Z kazuistik celkově vyplývá jak složitá je práce s dětmi, které jsou označeny syndromem ADHD. Zároveň je tato práce rozmanitá a při každém sebemenším úspěchu nabízející a přináší chuť do další práce.

7 Závěr

V této práci jsem se zabývala problematikou žáků se syndromem ADHD ve školní družině. Nejsou zde však integrováni pouze žáci s tímto syndromem, ale celou řadou dalších onemocnění, včetně tělesných hendikepů. Vychovatel si musí umět poradit s celou řadou překážek, které se během denních aktivit vyskytují, a ve většině případů nemá k dispozici asistenta pedagoga. Proto je třeba si uvědomit důležitost výchovného působení ve školní družině s účastí integrovaných žáků a potřeba odborného, ale také chápajícího přístupu vychovatelky k různým žákům.

Vychovatel ve školní družině má na starosti různé složení žáků mladšího školního věku. V jednom oddělení se vyskytují žáci integrováni i žáci se zvláštními poruchami chování, žáci se zvláštním nadáním, ale i žáci bez zdravotních potíží. Vychovatel je pak nucen pracovat v jednu chvíli s dětmi, které mají například poruchy chování, dětmi autistickými, s poruchou učení, vadou zraku či sluchu, se kterými si musí poradit. Musí být schopen denní skladbu programu složit tak, aby každý měl možnost se do činnosti zapojit.

Hlavním úkolem vychovatele ve školní družině je udržet pozitivní klima uvnitř skupiny, podporovat zdravý vývoj dětské skupiny ve školní družině. Pro mnohé děti je vychovatelka i vzorem, vytváří se mezi nimi někdy až přátelský vztah. Ve volném čase jsou děti mnohem otevřenější a ochotny více naslouchat. Vychovatel musí být schopen porozumět zvláštnostem různých věkových skupin. Práce ve školní družině umožňuje vychovateli, aby k dětem přistupoval jako k partnerům. Je třeba, aby si vychovatel uvědomil své poslání a co nejlépe působil na charakterové vlastnosti mladých jedinců.

Z hlediska inkluzivního vzdělávání je zapotřebí, aby vychovatel zapojil žáky s postižením do běžných aktivit tak, aby ostatní jedinci tuto situaci vnímali jako zcela přirozenou. Je zapotřebí neustále vysvětlovat odlišnosti a vhodnou formou žáky vzájemně propojovat (vhodné edukační publikace, dramatizace).

Cíl této práce byl naplněn. Porovnáním jednotlivých případů z praxe a srovnáním s teoretickými poznatky je možné vyvodit určitý závěr. Můžu uvést, že popis onemocnění ADHD, tak jak jej uvádí různé odborné publikace, odpovídá reálné skutečnosti.

Z práce je možné také vyvodit, že práce vychovatele ve školní družině je za účasti žáků se syndromem ADHD velice náročná a je nutné, aby vychovatel přistupoval k této práci zodpovědně a s nejvyšším možným vzděláním.

8 Seznam literatury a použitých zdrojů

Literární zdroje:

HUIZINGA, J. Homo ludens: o původu lidské kultury ve hře. Praha 2000, Dauphin, ISBN 80-7272-020-1

PÁVKOVÁ, HÁJEK A SPOL., Pedagogika volného času. Portál, Praha 2008, s. 112, ISBN 978-80-7367-423-6

JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele, D+H, Praha 2013, s. 7, ISBN 978-80-87295-11-3

DRTÍLKOVÁ, Ivana. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha: Galén, 2007, s.87 ISBN 978-80-7262-447-8

GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P. *ADHD, porucha pozornosti s hyperaktivitou*. 1. vyd. Praha: Galén, 2009. 160 s. ISBN 978-80-72-62-630-4.

PIPEKOVÁ, Kapitoly ze speciální pedagogiky, Paido, Brno 2006, s. 77, ISBN 80-7315-120-0

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-1733-3

ČÁBALOVÁ, Dagmar. Pedagogika. Vyd.1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-2993-0

HERMOCHOVÁ, Soňa. Hry pro život: sociálně psychologické hry pro děti a mládež. 2. vyd. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-852-82-79-8

MULEROVÁ, Else. Příběhy z měsíční houpačky. České vydání. Praha: Portál, 1993, ISBN:80-7178-601-2

Internetové zdroje:

MLČOCH, Z. Děti s ADHD - příčina, příznaky, projevy, výchova, informace [online]. 2012, Dostupné na [www <http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/deti-chovani-zdravi/deti-s-adhd-pricina-priznaky-projevy-vychova-informace>](http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/deti-chovani-zdravi/deti-s-adhd-pricina-priznaky-projevy-vychova-informace).

ATTENTION - DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD), [online]. 2018, Dostupné na [www <http://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/index.html>](http://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/index.html).

MÁM HYPERAKTIVNÍ DÍTĚ: CO S TÍM? [online].

Dostupné na [www <http://www.cosditem.cz/mam-hyperaktivni-dite-co-s-tim/>](http://www.cosditem.cz/mam-hyperaktivni-dite-co-s-tim/).

Srov. ADHD: Porucha pozornosti s hyperaktivitou [online]. Praha, 2015 [cit. 20. 9. 2015], Dostupné na [www <http://www.adhd-galen.cz/adhd_uk_12.php>](http://www.adhd-galen.cz/adhd_uk_12.php).

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času.[online]. UK v Praze, katedra Pedagogiky: 2014, ISBN 978-80-7290-666-6, Dostupné na [www. <http://http://www.vzdelavani-dvpp.eu/download/opory/final/25_pavkova.pdf >](http://www.vzdelavani-dvpp.eu/download/opory/final/25_pavkova.pdf)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

Vyhláška č. 147/2011 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

9 Seznam příloh

Příloha I Kresba

Příloha II Kresba

Příloha III Kresba

Příloha IV Pravidla chování ve školní družině

10 Seznam použitých zkratk

ADHA	„Combined type“, Smíšený typ (ADHD + ADD)
ADHD	„Attention Deficit Hyperactivity Disorder“, Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou
ADD	„Attention Deficit Disorder“, Porucha pozornosti bez hyperaktivity
AHRQ	Agentura pro výzkum a kvalitu zdravotní péče
CNS	Centrální nervová soustava
DSM IV 2000	Diagnostický manuál mentálních poruch
F 90	Hyperkinetická porucha
F 90.0	Porucha pozornosti
F 90.1	Hyperkinetická porucha
GDPR	„General Data Protection Regulation“, obecné nařízení o ochraně údajů
IVP	Individuální vzdělávací plán
MKN 10	Mezinárodní klasifikace nemocí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPCH	Specifické poruchy chování
SPV	Speciální vzdělávací potřeby
SVPCH	Speciální vývojové poruchy chování
SVPU	Speciální vývojové poruchy učení
ŠD	Školní družina

Příloha I



Příloha II



Příloha III



Příloha IV

Pravidla, která se snažím dodržovat

Ve škole neběhám, ani nekřičím.



Bez zeptání nikam neodcházím.



Umím pozdravit, poprosit...



Neperu se, ale vždy se snažím domluvit.



Neničím to, co ostatní vyrobí.



Mluvím slušně a neskáču nikomu do feči.



Uklízím si po sobě své věci, hry, hračky, které si půjčím.



Umím si říci o pomoc, když se mi něco nedaří.



Neberu si nic, co mi nepatří...



ABSTRAKT

DAŇHELOVÁ, M. Žák se syndromem ADHD ve školní družině v rámci inkluzivního vzdělávání. České Budějovice 2019. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Samcová.

Klíčová slova: volnočasové aktivity, školní družina, pedagog volného času, hra, syndrom ADHD.

Cílem bakalářské práce je popsání a zhodnocení současné problematiky inkluzivního vzdělávání v rámci volnočasových aktivit (školní družina). Jaké podmínky jsou nabízeny současnou legislativou, nutnost komunikace pedagoga volného času s rodiči žáka, spolupráce ze strany učitele s pedagogem volného času.

Teoretická část práce je zaměřena na cíle a obsah práce ve školní družině, ovlivňování volného času u žáků mladšího školního věku. Zabývá se hrou ve školní družině - funkce hry a její význam, dělení her. Bakalářská práce popisuje možné začlenění žáka se syndromem ADHD do kolektivu prostřednictvím herních aktivit - hra jako prostředek komunikace se žákem s ADHD. V teoretické části je také vymezen pojem ADHD, jeho projevy a příznaky.

Praktická část práce se zabývá kazuistikou - popisuje žáky s různými projevy ADHD z praxe, různé přístupy rodičů a následný vliv na žáka, informovanost ze strany zákonných zástupců, třídních učitelů a spolupráce s poradnou.

ABSTRACT

A pupil with the ADHD syndrom in a school club in care of an inclusive education.

Key words: leisure time activities, a school club, a free-time pedagogue, a game, the syndrom ADHD.

The aim of the bachelor's thesis is a description and evaluation of the actual inclusive educational issue within leisure time activities (a school club). Which conditions are offered by the actual legislation, the free-time pedagogue's comunicational necessity with the child's parents, the cooperation of the professor with a free-time pedagogue.

The theoretical part is focused on aims and the content of the work in a school club, on a leisure time influencing for pupils of younger school age. It is concentrated on games in a school club - the game's purpose and its significance, the division of games. The bachelor's work describes possible integration of a pupil with the ADHD syndrom into the group through playing activities - a game being a means of communication with a pupil with the ADHD syndrom. In the theoretical part is the ADHD term defined also, as its signs and symptoms.

The practical part is focused on casuistry - it describes pupils with different ADHD signs from a practice, various attitudes of parents and a successive influence on the pupil, the information given by legit solicitors, class profesors and a cooperation with consulting room.