KLÍČE PRO ŽIVOT

Pedagogické střípky II

Sborník metodik inkluzivní praxe volnočasové pedagogiky vypracovaných a obhájených účastníky II. ročníku Studia pedagogiky volného času v rámci projektu Klíče pro život

Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání

TATO PUBLIKACE JE SPOLUFINANCOVÁNA EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY

Pedagogické střípky II
Sborník metodik inkluzivní praxe volnočasové pedagogiky vypracovaných a obhájených účastníky II. ročníku Studia pedagogiky volného času v rámci projektu Klíče pro život

Autoři: Účastníci kombinovaného Studia pedagogiky volného času v rámci projektu Klíče pro život

Odpovědná redaktorka: Mgr. Petra Bláhová

Jazyková redakce: Comunica, a. s.

Garantka programu: Bc. Vlastimila Faiferlíková

Recenzoval: Mgr. Bedřich Hájek, PhDr. David Čáp, Ph.D.

Grafická úprava: Comunica, a. s.

Náklad: 500 kusů, Praha 2011

Autoři fotografií: Organizační tým Studia pedagogiky volného času. Fotografie uvedené u jednotlivých příkladů dobré praxe jsou pouze ilustrativní, dokumentují průběh Studia pedagogiky volného času.

Projekt „Klíče pro život – Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání“ (oblast Studium pedagogiky volného času)

www.kliceprozivot.cz, www.nidm.cz

Copyright©Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

ISBN: 978-80-87449-10-3

Pedagogické střípky II

Sborník metodik inkluzivní praxe volnočasové pedagogiky vypracovaných a obhájených účastníky II. ročníku Studia pedagogiky volného času v rámci projektu Klíče pro život

Obsah sborníku Pedagogické střípky II

Úvodní slovo 5
Zadání ročníkové práce 6
Dítě za svůj problém nemůže 7
Střípky ze studia Speciální pedagogiky 26
Zlobivý kluk? 42
Střípky ze studia Speciální pedagogiky 52
Dítě na klíček. 66
Informace o projektu Klíče pro život 79
Informace o Studiu pedagogiky volného času 80
Slovníček pojmů a zkratek 82

Úvodní slovo

Zdravím Vás všechny, kteří právě otevíráte tento sborník.

Naleznete v něm tři texty ročníkových prací z oblasti speciální pedagogiky studentek Studia pedagogiky volného času. Jejich práce, prosím, berte jako příklad dobré praxe volnočasové pedagogiky dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Než začnete texty číst, rád bych Vám představil způsob, kterým jsme společně se studenty o problému inkluzivní volnočasové pedagogiky uvažovali.

Z širšího hlediska se nacházíme v situaci, kdy jsme se jako lidská společnost zavázali zabezpečit rozvoj všech našich dětí, a to bez rozdílu komplikací, na které budeme při takovém snažení narážet. Přestože by filozofická diskuze nad souvislostmi tohoto civilizačního rozhodnutí byla zajímavá, nebudu se jí na tomto místě věnovat. Berme právo každého lidského jedince na výchovu a vzdělání, respektive bezpečný a svobodný vývoj jako fakt. Zabezpečení tohoto práva je pak závazek, který jsme jako civilizace učinili, a práce v tomto sborníku se k němu hlásí. Budou Vám představeny tři příklady inkluzivní volnočasové pedagogiky, tedy pedagogiky, která si klade za cíl udržet dítě, jehož vývoj je poznamenán přítomností poruchy či hendikepu, v hlavním vzdělávacím proudu.

Stejně jako jsme společně se studenty nepochybovali o inkluzivním pojetí pedagogiky, nepochybujeme ani o významu volnočasové pedagogiky a související nutné profesní přípravy volnočasového pedagoga – profesionála, respektive vychovatele – profesionála. Učení vnímáme jako celoživotní proces. Nebo lépe, pojímáme učení jako základní a nepostradatelný nástroj vývoje každého lidského jedince. Jak s vývojem civilizace stoupá procento volného času, tedy doby mimo čas nutný k bezprostřední obživě, stoupá potenciál i nutnost jeho smysluplného využití. Z pedagogického pohledu je volný čas plnohodnotným polem působnosti.

Poslední východisko, které bych rád zmínil předtím, než se pustíte do dalšího čtení, se týká vlastního pojmu inkluzivní. Cesta od integrace k inkluzi v pedagogice se možná zprvu mohla zdát souvislým procesem, na jehož začátku stojí spousta dětí, které čekají, až budou moci opustit speciální školství či ústavní péči a být integrovány do hlavního vzdělávacího proudu. Pokud teď výše v textu píši o inkluzivní pedagogice, nemělo by již žádné dítě čekat, neboť by od prvopočátku mělo být součástí hlavního vzdělávacího proudu. To je samozřejmě idea, která by byla více formální snahou o naplnění humanistických principů než opravdovou reakcí na potřeby konkrétního dítěte.

To, co jako speciální pedagog považuji za klíčový přínos ideálu inkluzivního pojetí pedagogiky, je změna postoje. Ať už byl předešlý postoj jakýkoli, ten „inkluzivní“ pro mne osobně znamená schopnost vidět v rozrůzněnosti lidských jedinců výhodu pro budování bezpečné a otevřené společnosti a současně velkou příležitost pro pedagogiku, která opravdu respektuje individuální potřeby a práva jednotlivce. Pokud budeme v pedagogice využívat toto stanovisko, otevírá se nám velmi příznivý prostor, v němž každý z nás má specifické potřeby, což je v konečném důsledku to, co je nám společné.

Vítejte tedy v prostoru inkluzivní volnočasové pedagogiky. Texty závěrečných prací studentů ponecháváme plně autentické tak, jak byly odevzdány k závěrečné obhajobě. Je tomu tak proto, že si ceníme úvah jednotlivých studentů. Na konci každé práce je připojen text, ve kterém Vás upozorním na přínos dané práce a na místa, která umožňují či vyžadují další odbornou diskuzi. Můžete tak zprostředkovaně sledovat i proces vlastní obhajoby ročníkové práce.

Tato publikace bude použita jako metodický materiál v rámci Studia pedagogiky volného času a je dostupná v elektronické podobě na webových stránkách projektu Klíče pro život – www.kliceprozivot.cz.

PhDr. Petr Hrouzek, Ph.D.
Speciální pedagog
lektor Studia pedagogiky volného času KPŽ

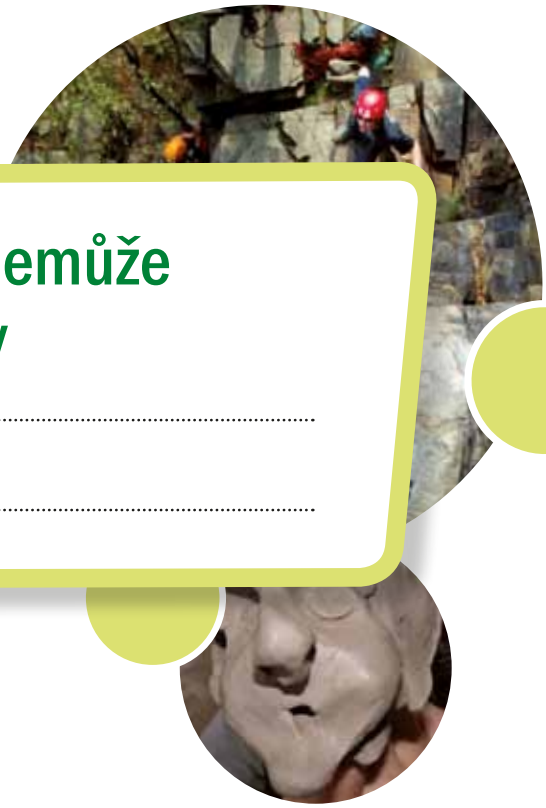
ZADÁNÍ ROČNÍKOVÉ PRÁCE pro II. ročník Studia pedagogiky volného času

Téma: Speciální pedagogika

Zpracujte ročníkovou práci v následující struktuře a rozsahu 4 800 slov (cca 15 stran):

- úvod
- popis výchozí situace
- záměr vedoucí k integraci dítěte, se kterým se nedaří pracovat stávající metodikou
- diagnostika
- návrh opatření
- realizace
- kritické zhodnocení
- závěr

Při práci využívejte odbornou literaturu a další odborné prameny. Povinně knihu „Kapitoly ze speciální pedagogiky“ (Pipeková a kol., Paido) a minimálně dva další prameny. Mějte na paměti, že tato práce slouží zejména k vašemu rozvoji schopnosti uvažovat diagnosticky, formulovat integrativně pedagogický záměr, realizovat jej a kriticky zhodnotit. Jinými slovy je důležité osvojit si tyto schopnosti, nikoli uspět s výsledkem pedagogického snažení (není tedy důležité, zda bude mít na konci keramického kroužku dítě se specifickými vzdělávacími potřebami hotový krásný hrneček. Oproti tomu je důležité, že vy budete vědět, proč se tak stalo, či nestalo a co s tím dál.)



Dítě za svůj problém nemůže
Syndrom hyperaktivity

Druh organizace

Školní družina

Autor příkladu dobré praxe

Martina Kolková

Úvod

Být rodičem, pedagogem, vytvářet si dobrý vztah s dítětem je nikdy nekončící proces. Problémové děti se odlišují od ostatních dětí tím, že jsou mimořádně emocionální, neodbytné, citlivé, neochotné ke změně. Tyto vlastnosti mají všechny děti, ale problémové děti jimi oplývají v mnohem větší míře. Stále častěji se setkáváme s „neklidnými, neposednými, nepozornými, zbrklými a zlobivými“ dětmi, které svojí hyperaktivitou narušují klid ve třídě a jejich integrace nám dělá nemalé problémy.

Proč máme ve třídách tolik hyperaktivních dětí? Odborníci se shodují, že pokrok vyžaduje stále více znalostí. Dnešní rychlá doba vyžaduje, abychom byli neustále připraveni na změnu, na nové adaptace, jiné podmínky. Vede k větší zátěži naší psychiky, dochází ke stresovým situacím, které mají dopad na vývoj naší osobnosti. Týká se to nás všech, ale v první řadě dětí, které jsou vystaveny všem výše zmíněným tlakům, ale také nevhodným informacím (tisk, rozhlas, televize), k nimž mají často neomezený přístup.

S dětmi pracuji tři roky, působím jako vychovatelka ve školní družině. Klíčová slova jako *syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou*, **A**ttention **d**eficit **h**yperaktivity **d**isorder (ADHD) nebo *syndrom poruchy pozornosti*, **A**ttention **d**eficit **d**isorder (ADD), jsem do té doby pouze slyšela nebo je zahlédla v novinových článcích. Obsahu jsem nerozuměla, zdálo se mi, že je to moderní název pro „normálně“ živé děti.

Ze zkušeností, které jsem získala během své krátké praxe, zjišťuji, že specifickým poruchám chování, ke kterým syndrom lehké mozkové dysfunkce (ADHD, ADD) patří, bývá věnován často menší prostor než poruchám učení. Přestože práce s těmito dětmi je velice náročná.

V současné době existuje poměrně bohatá nabídka literatury obsahující doporučení pro praktickou práci s dětmi i v oblasti diagnostiky. Tyto zdroje je možné rozdělit do tří skupin. Jsou to monografie zabývající se poruchami chování obecně. Mezi ně patří např. kniha Mary Sheedyové Kurcinkové *Problémové dítě v rodině a ve škole*, kterou napsala jako příruční kurz pro rodiče a vychovatele. Příběhy nejsou napsány ve stylu *„jak na to“*, ale spíš ukazují *„jak je to u nich“*. Spisovatelka pomáhá najít metody a postupy, které se

v její praxi (učí v kurzech pro rodiče - Výchova problémového dítěte) nejvíce osvědčily. Potom jsou to učební texty, které systematicky seznamují studenty a učitele se základní problematikou speciální pedagogiky, ale také s jednotlivými poruchami. Přepracovaná a rozšířená publikace Jarmily Pipekové *Kapitoly ze speciální pedagogiky* se podrobně zabývá základní problematikou jednotlivých speciálně-pedagogických disciplín i otázkami speciálně-pedagogické diagnostiky a kvality života. Důraz je kladen na nové trendy ve vzdělávání zdravotně postižených a sociálně znevýhodněných žáků, především na jejich integraci mezi zdravé děti.
Další metodiky a příručky s konkrétními podněty pro vlastní praxi se zabývají jednotlivými poruchami. Je to například metodický materiál Drahomíry Jucovičové a Hany Žáčkové určený pro učitele a vychovatele. Jejich brožura *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?* se zaměřuje na konkrétní řešení problémových situací ve škole a nabízí vhodné způsoby komunikace.
Vlastní zkušenosti i tyto teoretické impulzy mne přiměly k tomu, abych se pokusila porozumět ADHD a zkusila diagnostikovat chlapce, který navštěvuje družinu ZŠ kpt. Jasioka, v níž působím jako vychovatelka. Rovněž se pokouším najít vhodné metody k jeho integraci.
Cílem mé práce je najít klíč k takovému přístupu k Pavlovi, abychom mohli příznivě ovlivnit jeho chování ve školní družině. Zároveň bych chtěla najít možnosti jeho začlenění do kolektivu, který se na jeho dosavadní chování dívá spíše kriticky. To vše vyžaduje i větší spolupráci s třídní učitelkou a matkou chlapce. A v neposlední řadě je cílem naučit se zvládat krizové situace a konflikty, ke kterým občas díky Pavlovým reakcím dochází.

Historie

Historické prameny informují o tom, že děti s poruchami učení a chování nebyly ve třídách žádnou výjimkou ani v dobách dávno minulých. Píše se rok 1910 a v Pedagogických rozhledech publikuje pan učitel F. Strnad článek „Výstřední žák“. Uvádím několik ukázek.
„Hned v prvních dnech po začátku školního roku upoutal pozornost vyučujících hoch Laub svojí živostí. Stal se však brzy nápadným mezi ostatními, když podržel různé zvyky a nezpůsoby i v době, kdy druzí již kázni přivykli. Obličej jeho byl stále k smíchu naladěný, nepostál ani nechodil. Převaloval se na lavici, zdvihal nohy nahoru, vykřikoval hlasitě, opakoval odpovědi po žácích nebo jim předříkával, vybíhal z lavice, pokoušel spolužáky všemožným způsobem i nebezpečným.
Často při vyučování vyrušoval. Vpadal do vypravování učících hlasitými poznámkami, odpověďmi, ač nebyl vyvolán. Někdy zase sám sebe napomínal: „Laube, seď!“ Mnohdy náhle vzpomněl na věci prožité, ač s vyučováním nesouvisely, hned o nich vypravoval. Jindy si vymýšlel různé příhody.
K žádosti mé prohlédl hocha okresní lékař, který na ústav dojíždí, a potvrdil, že Laub není normální, za své kousky nemůže, nemá tedy býti trestán.
Přirozeno, že za těchto poměrů bylo vyučování ve třídě velmi ztíženo. Obvyklé prostředky vychovatelské a vyučovatelské vůbec měly účinek velmi pomíjející, toliko stálým zaměstnáním dal se upoutati. Při tom nesměl se s očí pustiti.
Odhodlal jsem tedy pokusiti se o nový způsob výchovy: vsugerovati mu představu, že dovede být hodný, že bude hodný.
Vyčíhal jsem okamžik, kdy Laub klidně seděl. Upozornil jsem naň slovy: „Podívejte se, jak Laub umí pěkně sedět. Dnes nebude napomenut.“ Hoch se hned narovnal, hlavu vzpřímil, seděl pak pěkně a vyučování kandidátů stopoval.
Mezi hodinou byl jsem na okamžik vyvolán ze třídy, a když jsem se vrátil, seděl Laub pěkně,

takže jsem ho pochválil. Celé dvě hodiny byl pozorný a hlásil se. Abych ho povzbudil, dal jsem mu lístek pro otce, že mu povím, jak byl dnes ve škole pozorný a propustil jsem děti.
Odpoledne téhož dne dostavil se ke mně otec, jemuž jsem vylíčil situaci a znovu důkladně jsem ho žádal, aby hocha netrestal tělesně, jenom aby se doptával, jak se ve škole choval. (Právě předešlého dne, kdy se tak výstředně choval, byl ráno bit, poněvadž rozbil okno.)
Na počátku prospíval velmi slabě, ke konci roku, když úmyslně vzpružován jeho zájem a pozornost, zlepšil se prospěch ve všech předmětech, takže dosáhl cíle učebního tak, jako děti úplně normální[1]*."*
Srovnáme-li popis žáka Lauba s dětmi s diagnózou lehké mozkové dysfunkce (LMD), uvědomíme si, že jsme se s takovým jedincem (a ne jedním) již setkali. Přičteme-li k Laubově době narůstající agresivitu tohoto století, přísun nových informací a další negativní vlivy, dostaneme obraz současného žáka Lauba. Lékařova diagnóza se s dnešní terminologií neslučuje. Spojuje je znalost, dítě za své hyperaktivní jednání nemůže, nemělo by být trestáno. Podstatné je, že pan učitel dokázal porozumět chování svého žáka, našel jiný přístup a situace se velmi zlepšila.

Pojmy LMD a ADHD

Lehké mozkové dysfunkce patří do skupiny specifických poruch chování. Můžeme se setkat i s jinými označeními – například mezi starší názvy patřily malé mozkové dysfunkce (MMD), lehké dětské encefalopatie (LDE) hyperaktivní nebo hypoaktivní syndrom či hyperkinetický, hypokinetický syndrom. V posledních letech bývá nejčastěji užívaný název *syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou* (ADHD) nebo *syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity* (ADD). Odborníci z různých částí světa se snaží sestavit takovou klasifikaci syndromů, poruch a nemocí, která by dovolila využívat výsledky vědecké práce z kteréhokoliv místa na světě. Takže odborníci se mají shodnout:
na tom, co je špatně (v čem je chyba),

- na diagnóze,
- na prognóze,
- na způsobu reedukace, terapii, léčbě.

Lehká mozková dysfunkce (LMD)
Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí s určitými poruchami učení či chování v rozsahu od mírných po těžké. Vznikají většinou drobným, minimálním poškozením centrální nervové soustavy (CNS) v raných vývojových obdobích – v době před narozením, při porodu a také částečně po porodu (kdy je centrální nervová soustava, zejména u chlapců, značné zranitelná). Zároveň nelze pochybovat o tom, že nevhodné výchovné zásady mohou situaci velmi zhoršit a vést k vážným poruchám chování.
V názvu lehká mozková dysfunkce se přívlastkem lehká vysvětluje, že se nejedná o hrubé onemocnění CNS, ale o nedostatek, který lze charakterizovat jako vybočení z normy. Functio znamená činnost, předpona dys- označuje rozpor, deformaci. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou. Symptomatologie LDM nejčastěji zahrnuje:

- nápadně nerovnoměrný vývoj mentálních funkcí,
- zvýšenou pohyblivost až neklid,
- nesoustředěnost, těkavost,
- překotnost reakcí, impulzivitu,
- nápadné výkyvy nálad a duševní výkonnosti,
- tělesnou neobratnost,
- nedokonalé vnímání a nedokonalou představivost.

[1] SWIERKOSZOVÁ, Jana: Jak pomoci dětem s diagnózou ADHD, Ostrava 2007, s. 10-11.

LMD lze shrnout jako sběrný pojem, který zahrnuje i specifické poruchy učení. To znamená, že všechny specifické poruchy učení jsou lehkými dysfunkcemi mozku, ale všechny lehké mozkové dysfunkce nemusí být poruchami učení. Některé LMD se projevují nápadnostmi v chování a školní výkonnost nijak výrazně neovlivní[2].

Syndrom deficitu pozornosti (ADHD, ADD)

Hyperkinetická porucha se v zahraniční literatuře označuje jako již zmiňované ADHD. ADHD je oslabením, vzniká drobným minimálním poškozením centrální nervové soustavy v raných vývojových obdobích. Tato porucha způsobuje určité odlišnosti v chování dítěte. Má negativní vliv na život dítěte doma, ve škole a ve společnosti. Tento stav byl původně označován jako „porucha učení“, „poškození mozku“, „hyperkineze“ nebo „hyperaktivita“. Byl zaveden termín ADD, který jasněji rozlišuje charakteristiky těchto dětí.

Specifické poruchy se dělí:
- Porucha pozornosti doprovázená hyperaktivitou ADHD syndrom.
- Porucha pozornosti bez hyperaktivity ADD syndrom.

U druhé formy ADD je významnější charakteristikou nepozornost, přičemž hyperaktivita je nepřítomná. U těchto dětí se projevují organizační problémy a roztržitost. Mohou se zdát povahově přirozeně tiché nebo pasivní. Proto si okolí mnohokrát ani nevšimne této poruchy.

Porucha snížené pozornosti je syndrom charakterizovaný vážnými a stálými potížemi v následujících třech specifických oblastech:
- výkyvy pozornosti,
- impulzivní jednání,
- hyperaktivita[3].

Speciálně-pedagogická diagnostika

Diagnostika

Diagnostika zkoumá průběh dosavadního vývoje člověka i s jeho etiologií. Je to proces, který obsahuje diagnostickou hypotézu, úvahu, sběr diagnostických dat, vyhodnocení, stanovení diagnózy a pedagogickou prognózu. Podle etiologie můžeme diagnostiku dělit na kauzální, pokud je známá příčina, na symptomatickou, když příčina není známá a diagnóza se omezuje na příznaky.
Speciálně-pedagogická diagnostika je součástí speciální pedagogiky. Cílem je co nejdokonalejší poznání člověka s postižením, vadou nebo jiným handicapem. Získává informace o osobnosti dotyčného jedince a o jeho možnostech v oblasti vzdělanosti a vychovatelnosti. Speciálně-pedagogická diagnostika se snaží získat co nejvíce informací o prostředí, ve kterém dotyčný žije. Vyžaduje vždy individuální přístup. Dělí se podle druhu postižení na diagnostiku:

- somatopedickou (tělesné postižení),
- psychopedickou (mentální retardace),
- surdopedickou (poruchy sluchu),
- logopedickou (poruchy a vady řeči),
- oftalmopedickou (poruchy a postižení zraku),
- etopedickou (poruchy chování a vývojové poruchy učení)[4].

[2] SWIERKOSZOVÁ, Jana: Specifické poruchy učení, Ostrava 2005, s. 100-101.
[3] SWIERKOSZOVÁ 2007, s. 14.
[4] PIPEKOVÁ, Jarmila: Kapitoly ze speciální pedagogiky, Brno 2006, s. 57-58.

Diagnostika pro speciálního pedagoga znamená možnosti zařazení jedince do společnosti a zajištění kvality vzdělání a výchovy.

Diagnóza

Je odborný název pro nález, slovní označení zjištěného stavu, je výsledkem diagnostiky. Vzniká na základě porovnání aktuálního stavu dítěte s požadovaným stavem – kritériem. Kritériem může být norma, základem diagnózy je srovnání. Zpravidla se na ní podílejí lékaři, psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci a dle potřeby i další odborníci[5].

Diagnostická kritéria ADHD

Z diagnostického hlediska se v odborné literatuře uvádějí tyto nejčastější projevy:

- poruchy motoriky a aktivity,
- poruchy koncentrace pozornosti,
- emoční poruchy a poruchy chování,
- citová labilita,
- poruchy řeči, vnímání a myšlení,
- specifické poruchy učení.

Přehled diagnostických metod

Dělí se na metody obecné a speciální.

Mezi metody obecné patří:

- rodinná anamnéza,
- osobní anamnéza,
- katamnéza.

Mezi metody speciální patří:

- pozorování,
- explorační – rozhovor, dotazník,
- rozhovor,
- dotazník,
- diagnostické zkoušky – ústní, písemné praktické,
- kazuistika,
- přístrojové metody[6].

Současnost – praktická část

„Je jenom málo věcí, které opravdu známe.“ (Vauvenargues)

V družině mám ve školním roce 2009/2010 několik dětí, které mě svým chováním mnohokrát přivádí k pocitům selhání. Pavel (jméno jsem samozřejmě změnila) je veselý, bezprostřední kluk, kterého je všude plno.
Vánoční představení má začít, Pavel hraje Baltazara. Na svou roli je patřičně hrdý, miluje svůj převlek, nerad se převléká zpět do svých šatů. K nastudování textu potřeboval o mnoho víc času než jeho kamarádi. Divadlo se pomalu rozjíždí a na scénu poprvé nastupují Tři králové, vidí hvězdu a rozhodují se jít do Betléma a najít Ježíše. Zvládl to bez chyby, také druhý vstup vyšel, nepatrně popletl text, ale Kašpar a Melichar pomohli. Ve třetím dějství jsem už pozor nedávala, neměla jsem s ním oční kontakt, pouštěla jsem

[5] Tamtéž, s. 57.
[6] PIPEKOVÁ 2006, s. 61-63.

hudbu. Pavel zapomněl, co se má dít, začal se dohadovat a nakonec se začal s Melicharem strkat a skoro došlo na rvačku. V ten moment jsem začala napovídat, Pavel se zklidnil, trochu se ještě postrkovali, ale pokračovali dál dle scénáře.
Neuvědomoval si, že zareagoval agresivně, že jeho kamarádi byli trochu naštvaní.

Pavel
Pavel, chodí do druhé třídy základní školy. Do první třídy chodil na jinou základní školu. Dvakrát v týdnu mají pět vyučovacích hodin, ostatní dny čtyři vyučovací hodiny. Ve třídě je 28 dětí, z toho je 10 dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Třídní učitelka je již zkušený pedagog, většinou učila děti až od čtvrtých ročníků. Na pololetí dostal „napomenutí třídního učitele". Z jazyka českého byl hodnocen dvojkou, z matematiky dvojkou, ze čtení dvojkou a prvouky dvojkou. Nekázeň řeší učitelé poznámkami za „lítání na chodbách", za zvuky, za nepozornost, za hlasité projevy. Netěší se zvlášť velké oblibě mezi spolužáky, většinou je rozesměje svým typickým chováním. Spolužáci na něho občas svedou i prohřešky, které nemají pachatele. Po skončení výuky přechází do družiny, jdeme na oběd. Domů odchází v 15,00 hodin. Odchází sám, nemá to daleko. Žije s maminkou, s „tetou" a její dcerou, které je 16 let. Za otcem jezdí jednou za měsíc, vždy se velmi těší. Společně chodí do obchodních center (pokud má táta peníze), nebo jdou do cukrárny, dívají se na televizi. Matka uznává, že si na novou situaci v rodině ještě nezvykl. Kazuistiku vypracovanou nemá, matka souhlasí s vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně v Havířově.
Pozorovala jsem Pavla tři měsíce, třikrát v týdnu jsem zapisovala poznámky o nejdůležitějších projevech, vlastnostech a příčinách jeho chování. Snažila jsem se sledovat jeho osobu komplexně v prostředí družiny, v jídelně a někdy na chodbách. S třídní učitelkou jsem si o Pavlovi povídala, zapisovala reakce, které se v družině neprojevují. Zaznamenávala jsem, jak reaguje v určitých situacích, jak se odlišuje jeho chování vzhledem k ostatním dětem. Pozorovala jsem také, jak navazuje vztahy s ostatními, jeho charakteristické projevy v situacích, které se opakují, které jsou pro něho nové a v těch, které má rád. Sledovala jsem jeho chování ve skupině smíšené, chlapecké i dívčí. Pozorovala jsem ho jako nezúčastněná osoba při spontánní hře, jako pedagog v organizovaných aktivitách a také jako člen mnohých aktivit.
Oslovila jsem matku a třídní učitelku, požádala je o vyplnění dotazníku, dotazník vyplnila pouze matka (viz Příloha 1). Porovnala jsem její odpovědi se svými záznamy a s charakteristickými projevy chování z vybrané literatury. Jak je to tedy s Pavlovými projevy a projevy dětí s poruchami chování?

Charakteristické projevy LMD, ADHD, ADD

„Nikdo nezná dítě tak dobře, jako jeho rodiče." (čínské přísloví)

V literatuře se můžeme setkat se záznamy o hyperaktivních dětech, které svou aktivitu projevovaly už v období prenatálním. Některé bývají po narození značně plačtivé, špatně spí. S nástupem do mateřské a následně základní školy přicházejí další problémy. Neustálé povídání, vykřikování, pošťuchování, hlučnost, rušení ostatních, ztráta věcí je odlišuje od ostatních. Spolužáci se na ně dívají s určitým despektem. Nejdřív koná, chybu si někdy dokáže uvědomit, jindy si ji nepřipustí. Skáčou do řeči, jsou netrpělivé, uspěchané. Okolí je často vnímá jako nevychované. Nepřiměřené chování dítěte bývá často považováno za důsledek nezvládnuté výchovy. Musíme si uvědomit, že dítě s těmito projevy žije pod neustálým tlakem. Denně se setkávají se situacemi, které jsou pro ně nezvladatelné[7].

[7] PIPEKOVÁ 2006, s. 61-63.

Neklid, nadměrná pohyblivost, hyperaktivita

Dítě má zvýšený počet nekontrolovaných pohybů v určité časové jednotce. Stále něco bere do rukou, nebo má ruce neustále v obličeji, je neklidné, válí se po židli. Mění polohy, klouže, kope nohama. Je až divoké, neposedné. Je velmi upovídané, hlasité a není schopno si tiše hrát. Často skáče do řeči, ruší a obtěžuje. Dalším jeho projevem může být např. koulení očima, obracení prstů, čmárání apod. Při komunikaci, při hře má velké problémy počkat, až na ně přijde řada. Velmi obtížně dodržuje stanovené instrukce. Ještě než dokončí jednu činnost, začne druhou a pak další. Dítě nemá nadbytek energie, ale je to naopak slabost centrální nervové soustavy.

Vždy je ho slyšet

Pavel je velmi neklidný, nedokáže sedět na židli, ani na koberci. I když se posadím vedle něho a držím ho kolem ramen, vrtí se, couvá. Někdy si lehne, nebo si přisedne zpět, bere mě za ruku. Všechno komentuje, na otázky nereaguje, ale všímá si všeho, co dělají ostatní. Na druhé straně je velmi rychle unavitelný, v momentě sedí, leží, stojí a nepřítomně kouká „do blba“. Děti ho ignorují, na hlasové projevy reagují dle směšnosti. Vydává různé zvuky (zvířecí, stroje, dopravní prostředky, hudební nástroje), které nemají žádnou souvislost s tématem ze školy ani s družiny. Hlučnost ho vlastně charakterizuje, je to jeho způsob příchodu do herny. Již v šatně, která je v přízemí, překřikuje ostatní, strká se s děvčaty i s chlapci. Své věci, které přenáší ze školní šatny do družinové, nikdy neuloží. Vždy leží na zemi, různě rozházené.
Velmi často vstupuje do rozhovoru, nerozlišuje rozdíl mezi rozhovorem s dospělými nebo s dětmi. Neustále mu připomínám, že správné je, když počká, až domluvím. Kývne hlavou, jako že už ví, ale v momentě se do hovoru vmísí, nepočká. Přezůvky zásadně nenosí, protože neví, kde je nechal. Převrací oči v sloup, když mu někdo něco připomíná, upozorňuje ho na hlučnost, nepozornost. Při spontánní hře nevydrží u jedné aktivity více než 5 minut, to je maximum. Odejde, nechá hračky, kostky, stolní hry tak, jak jsou rozehrané. Velmi rád tvoří cokoliv, co si může odnést domů. I v této činnosti se chová trochu odlišně od ostatních. Je velmi netrpělivý, pořád připomíná, pro koho věc vyrábí a pořád říká, že to má ošklivé. Od září jsem zaznamenala dva druhy tiků, potahování jako při rýmě, mrkání se sevřením víčka na několik vteřin.

Poruchy pozornosti, nesoustředěnost

Projevují se různým způsobem. Dítě například při rozhovoru nevnímá a „zapomíná“ otázku. Není schopno delší dobu udržet pozornost při jakékoliv práci, většinou ani při hře. Ztrácí často nejrůznější školní potřeby. Je zapomětlivé, bez rozvážení se pouští do zbrklostí, které mohou být i nebezpečné.

Kde jsem to nechal?

S pozorností je Pavel jako na vahách. Soustředí se na aktivity, které ho baví. Přesto činnost nedokončí v jednom časovém úseku. Potřebuje do detailu vědět, co budeme dělat, ale velmi často zapomene, co jsme si naplánovali. Při opakování se velmi diví. Během pracovních činností se několikrát vrací k rozdělané práci, během hraní her odejde s tím, že už nehraje. Pravidelně zapomíná přezůvky, veškeré lístečky, které posílám rodičům, převlečení na florbalový kroužek. Tvrdí, že ho nemá, spolužáci ho přesvědčují, že zůstal ve třídě pytlík s tělocvikem. Hádá se, že to není pravda. Ve třídě se pytlík samozřejmě pokaždé najde. Při společných diskuzích neví, o čem si povídáme. Na otázku: „Kdo nám to poví?“ se přihlásí a po předání slova se zeptá: „A co mám říct?“ Matka a učitelé si stěžují, že je nepozorný!

Vznětlivost – impulzivita

Podnět vyvolává ihned nepřiměřenou reakci, často vyhrkne odpověď dřív, než byla položena otázka, nevydrží stát v řadě, často buď přerušuje ostatní, nebo se jim plete do hovoru.

Já to nebyl!

Odborníci poukazují na zvýšenou agresivitu a sklon k afektivním výbuchům. Takové jednání se u Pavla moc neobjevuje. Nejvyšším projevem jeho agresivity je kopání a strkání. Po napomenutí se vždy diví, má pocit, že to vlastně nedělá. Tvrdí: „Já to nebyl, to Štěpán!" A to i přesto, že se na něho dívám. Když se chlapci někdy perou, Pavel u toho není přítomen. Jestliže někomu způsobí bolest, hlasitě volá: „Já nechtěl, opravdu!"

Nápadné výkyvy nálad a hlavně duševní výkonnosti

U dětí s poruchami chování pozorujeme časté výkyvy nálad, přechody od pláče k smíchu. Vliv na chování mají klimatické podmínky, atmosférický tlak. Tyto děti „reagují na počasí".

Jako chameleon!

Pavel je velmi náladový, náladovost v jeho případě souvisí s průběhem vyučování. V družině se nálada nemění k horšímu, ale jen zřídka se mu vylepší. Velmi citlivě reaguje na poznámky. Špatná známka nemá zásadní vliv na jeho náladu. Dobrou náladu má při společných aktivitách a činnostech, směje se dlouho nahlas a vlastně „ničemu", dokáže k smíchu strhnout i ostatní. Špatná nálada má vliv na projevy jeho chování, je více agresivní, hlučnější. Nereaguje na žádnou komunikaci, nedokáže být v klidu. Nedodržuje žádná pravidla, odmlouvá a nechce spolupracovat. Rychleji se zklidní v dívčím kolektivu. Někdy je Pavel radostný, přátelský, jindy je naopak negativistický a agresivní.

Myšlení

Není podmínkou, že by děti s LMD (ADHD, ADD) musely mít snížené intelektové schopnosti, pouze vývoj jejich myšlení je jiný. Bývají často popisovány jako chaotické, ale právě to tvoří jejich originálnost. Dovedou překvapit tím, co by ostatní vůbec nenapadlo. Proto jsou tyto děti velmi tvůrčí a originální.

Všechno jde!

V tomto projevu se nemohu k Pavlovi moc vyjádřit, v družině reaguje srovnatelně s ostatními dětmi. Hůř se učí texty, básničky, když jsme připravovali vánoční představení, bylo velmi zdlouhavé naučit ho pár vět. Zapomínal právě přečtenou větu, musela jsem s ním procházet slovo od slova a vymýšlet různé vjemové pomůcky. Například: Jsem Baltazar, nesu Myrhu (myrha byla napsaná na nádobce), vzácnou vonnou tekutinu (voda voněla, musel k ní přičichnout).

Dys-poruchy

Patří k specifickým poruchám učení:

- *Dysgrafie* – porucha pohybové koordinace psaní, dítě dělá „hloupé chyby".
- *Dyslexie* – specifická porucha čtení, dítě nespojuje písmena, slova, čtení proto není plynulé.
- *Dyskalkulie* – porucha počítání, děti neumějí přečíst nebo napsat číslice, zaměňují polohu nebo přidávají nuly.
- *Dysortografie* – při psaní dochází ke špatné hláskové skladbě slov a tím i pravopisu.

Žák je schopen se soustředit maximálně 10–15 minut a v té době podat dobrý výkon[8]. Má práce Dys-poruchy neřeší, zabývá se deficitem pozornosti a hyperaktivitou.

[8] NEDVĚDOVÁ, Alena: Problémové děti s poruchami chování, Karviná 1999, s. 3-5.

Hlavní výchovné zásady pro výchovu dětí s LMD

„Mýlí se ti, kteří doufají, že si stačí sami.“ (antické přísloví)

Velmi důležité je dát dítěti najevo, že je máme rádi, i když někdy hodně zlobí. Být klidný a vstřícný je nejlepší příklad, jak se má v podobných situacích chovat. Pomáhat jim řešit konfliktní situace, ne je za ně vyřešit!
Potřebují nastavit jasná a jednoduchá pravidla, pravidelný až stereotypní režim. Zvyky a rituály jim usnadňují orientaci v průběhu dne.
Měli bychom být důslední při dodržování pravidel, ale nemusíme být tvrdí. Snažit se, abychom jim pomohli pravidla zautomatizovat, opakovaně jim nabízet alternativní formy jednání, ukazovat jim možné dopady impulzivního jednání.
Neméně důležité je sjednotit přístup k dítěti ve škole u všech vyučujících i u vychovatelů družin. Spolupráce rodiny se školou by měla být samozřejmostí.
Zaměřit se na oblast, ve které je dítě úspěšné. Pochválit je za malé pokroky. Poskytnout jim častěji zpětnou vazbu, opakovat instrukce a omezit četnost rušivých vlivů během výuky.
Omezit příval pokynů, příkazů, zákazů, vyčítání, memorování, ironizování a nálepkování.
Dbát na pitný režim, dohlédnout, zvlášť u těchto dětí, jestli je opravdu dodržován. Pozor na slazené nápoje, cukr v nich obsažený je zlodějem energie.
Zařazovat zklidňující techniky. Velmi osvědčenou je muzikoterapie doprovázená pohybem, cvičením, tancem. Rychlá hudba pomůže dítěti vybít energii, pomalá se využívá při relaxacích. Nechme je kreslit tak, jak to mají rádi, dejme jim modelínu, hlínu, vodu, sypké materiály. Využívejme dramaterapii při řešení konfliktů, při hledání kompromisů, při hrách[9].
Je nutno zařídit věci tak, aby je děti byly schopny udělat správně a my je za to mohli pochválit. Je důležité dodržovat důsledně výchovný cíl. Potřebují přesné vymezení, kdy, kde a jak se mohou pohybovat beze strachu. Všechny aktivity musí být dopředu přesně dané (odtud až potud můžeš), z těchto si pak může samostatně vybírat. Pravidla hry se musí stanovit a stále dodržovat!

Extrovert nebo introvert: Kde brát energii?

Jsem přesvědčena, že rozdělení lidských povah na extroverty a introverty je velmi důležité z pohledu získávání energie pro vývoj osobnosti. Problémové děti potřebují mnoho energie, aby zvládly svůj temperament. Nezáleží na tom, zda je dítě extrovert či introvert. Ale záleží na tom, abychom to věděli. Když zjistíme a pochopíme, odkud berou energii, umožní nám to naučit ho včas si energii doplnit. Děti mohou mít extrovertní i introvertní sklony. My potřebujeme znát, které rysy u něj převažují. Dítě introvert se může naučit využívat svých introvertních prvků a radovat se z nich. Totéž platí i o extrovertech[10]. *„Musíme si zapamatovat, že introverti dávají přednost nabíjení energie ze své vnitřní energetické banky, zatímco extroverti z její vnější verze[11].“*
Abych zjistila, jaké sklony má Pavel, využila jsem seznam výroků, které nabízí níže zmíněná kniha. Vybrala jsem výroky, s kterými souhlasím, opírala jsem se o informace získané při pozorování Pavlova chování. Pavel vyšel spíš jako extrovert (viz Příloha 2). Proto mezi zdroje energie bude patřit čas strávený s lidmi. To mě zavazuje s ním opravdu komunikovat, nechat ho vymluvit.

[9] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra - ŽÁČKOVÁ, Hana: Máte neklidné, nesoustředěné dítě?, Praha 2007, s. 12.
[10] SHEEDYOVÁ - KURCINKOVÁ, Mary: Problémové dítě v rodině a ve škole, Praha 1998, s. 51-56.
[11] Tamtéž, s. 57.

Konkrétní opatření – co mohu udělat jinak

„Úsměv, který vysíláš, se k tobě vrátí.“ (indické přísloví)

Jak problémům předcházet

Nálepky

V první řadě jsem si vypracovala tabulku se slovy, které jsem velmi často používala, třeba jen v myšlenkách. Snažila jsem se najít v negativních nálepkách nový, skrytý význam, jinou kvalitu chování kluka s krásnýma očima a nakažlivým úsměvem (viz Příloha 3).

Slova ve dvou sloupcích mám na psacím stole, abych nezapomněla, že není všechno tak, jak se na první pohled zdá. Mnohokrát mě zachránila od výbuchu, dokonce nemám potřebu zvedat hlas.

Pravidla

Pravidla družiny jsme měli vypracovaná od září, ale důsledně jsem netrvala na dohodnutém postihu při jejich porušení. Pod svá pravidla se děti podepsaly, proto se necítí nepřiměřeně pokáráni, když nějaké poruší.

Pro mě je nejtěžší dohlédnout na dodržení času a musím mít připravenou práci pro ty, kteří opakovaně nedodržují pravidla. Tak to máme nastavené. Pavel tento způsob přijímá lépe, než když jsem s ním pořád jeho prohřešky řešila.

Pozdrav

Pavel dochází do družiny několikrát v týdnu sám, protože má delší vyučování než děti z prvních tříd. Očekávám všechny děti u dveří, lehce je usměrňuji a zklidňuji. Pozdravím a někdy se stihnu zeptat i na to, jakou mají náladu. Pavla se ptám vždy.

Je to velmi jednoduché, velmi přínosné pro všechny děti. Okamžitě si mapuji, jaká je celková nálada skupiny, co budeme schopní v ten den zvládnout.

Klidný kout

Když se něco vymkne kontrole, máme zřízený „klidný kout“. Je to opravená, bíle natřená židle s opěradly pod ruce. Židle je opravdu v koutě, ale v blízkosti mého stolu. Všichni vědí, že se tam sedí, když je mi nějak divně. Čekají na mě, než se ostatní děti zaměstnají vlastní činností, abych mohla mluvit s „tichým koutem[12]“.

Tento způsob zklidnění je velmi účinný. Využívají ho i ostatní děti, které se necítí moc dobře. Torey Lynn Hayden, dětská psycholožka a speciální pedagožka, je mi velkou inspirací. Další rituál je také z její dílny.

Dopisní schránka

Píše do ní skřítek (z počátku jsem psala já), krátké zprávy o tom, jak začínáme být laskaví a ohleduplní při práci, při hře.

Velmi často se tam jméno Pavel objevuje, někdy zapomeneme psát, ale o to je to potom intenzivnější. Nebylo jednoduché děti motivovat k napsání krátkého vzkazu.

Povzbuzování

Častěji chválím, častěji si s ním povídám. Vystavuji jeho práce. Dostává práci, kterou si považuje. Obměňuje nástěnky, zalévá květiny, může si pouštět přehrávač (miluje hudbu).

Dbám na to, aby ostatní na Pavla nežárlili, přece jenom porušuje pravidla častěji než ostatní. Všechny činnosti provádí vždy s kamarádem, kamarádkou. Přijde den, kdy nedělá nic, ruší a křičí, a je mu všechno jedno.

[12] HAYDEN, Torey L: Spratek, Praha 2008, s. 25.

Sociální dovednosti

Tuto dovednost musíme ještě dlouho trénovat. Z mého pohledu je to jedna z nejdůležitějších kompetencí, kterou by se měl naučit zvládat. Dělá mu problém rozpoznat, jak vhodně reagovat při různých společenských situacích, včetně vyučovací hodiny. Zvládnutí mu pomůže získat pocit úspěšnosti a uspokojení. V odborné literatuře se uvádí, že kolem 50–60 % dětí s poruchou pozornosti prochází určitou formou společenského odmítnutí ze strany vrstevníků[13].

S Pavlem se snažím povídat. Pojmenováváme jeho nálady, sám je dokáže pojmenovat. Poslouchám, co říká, co říkají druzí. Dobrým pomocníkem je mi humor, říkáme si asociace na různé předměty, čteme si vtipy. Začali jsme číst knihy Bořík & spol., někdy čtený text vnímá, někdy válí sudy, někdy se směje, prostě máme to pokaždé jinak.

Sebepojetí, seberealizace

Děti potřebují společenské uznání, přijatelné postavení ve společnosti, dostatečnou sebejistotu a sebedůvěru. Úroveň uspokojování těchto potřeb má vliv na úspěšnost dítěte a jeho výkony ve společnosti.

Využívám hry a aktivity z knihy „Kdo jsem, jaký jsem[14]“ (viz Příloha 4) a mnoho dalších doporučených cvičení z různých zdrojů. Vyrobila jsem si značky, které upozorňují Pavla na změnu jeho chování, aniž bych musela vyslovit jeho jméno. Značky se líbí všem dětem, proto je využívám velmi často pro ostatní děti. Je to semafor – červená, zelená, ucho, pusa, židle, sluníčko, noty.

Hudba, akční a relaxační metody

Hudba je lék, proto si ho pravidelně ordinujeme. Orffovy nástroje jsou velmi dobrým pomocníkem. Reprodukovaná hudba nás provází při krátkých rozcvičkách, při kresbě, ale i při tanci. Je důležité dítě nejdřív uklidnit, pak teprve řídit. K relaxacím úspěšně slouží všechny smysly. Zařazují se masáže zad, hry s rukama, nohama (jako stavět, předávat předměty).

Pavel hudbu nesmírně miluje, je to velký tanečník. V programu ke Dni matek tentokrát nevystupuje mluveným slovem, ale tančí. S děvčaty si nacvičil krátké taneční vystoupení, kde se náležitě předvede, je na to velmi hrdý. K relaxaci, kromě hudby, používáme plastelínu, mytí nádobíčka, vyrábění voňavé vody, stavění z kostek. Smyslový stůl nemáme, ale lavor s vodou ho velmi dobře nahradí. Také masáže s pohádkou jsou velmi oblíbené. Zařazuji brzdící hry a hry na řízení pohybu.

Zhodnocení

Integrace se nám docela daří, postupuje sice velmi pomalu, ale s pomocí matky a třídní učitelky začínáme sklízet ovoce. Pavel již sedí v první lavici, při některých předmětech může sedět na gymnastickém balonu. Dali jsme vyniknout jeho silným stránkám, stavíme na tom, v čem Pavel vyniká. S matkou velmi dobře komunikujeme, vedeme velmi otevřené a podnětné debaty. Pravidelný řád ho viditelně zklidnil a i osobní pozdrav je mu příjemný. Relaxační a uklidňující metody přijímá bez návalu vzteku a křiku.

[13] SWIERKOSZOVÁ 2007, s. 44.

[14] KŘÍŽ, Petr: Kdo jsem, jaký jsem, Kladno 2005.

Závěr

V závěrečné ročníkové práci rozhodně nehovořím o mentálně postižených ani jinak nemocných dětech, jsou pouze oslabené, potřebují naši účinnou pomoc. Je třeba najít jejich dobré stránky, které je nutné následně rozvíjet. Abych poznala, že projevy dětí spadají právě do kategorie poruch ADHD, nastudovala jsem celou řadu teoretických faktů. Z tohoto pohledu musím říci, že Pavlovo chování se shoduje s projevy chování z vybrané literatury. Je tedy pravděpodobné, že jeho projevy spadají právě do poruch ADHD. Vyplněný dotazník také nasvědčuje, že zmíněnými poruchami Pavel zřejmě trpí. Třídní učitelka ještě neposlala potřebnou dokumentaci na pedagogicko-psychologickou poradnu, proto nevím, jestli je můj předpoklad správný.
Vyzkoušela jsem některé možnosti ovlivnění jeho chování a zkusila udělat něco jinak. Výchovné zásady, které se snažím uplatňovat, mají pozitivní dopad na Pavlovo chování, na jeho přijetí do kolektivu. Každá změna nás stojí čas, trpělivost a opakování. Nadšené reakce, spolupráce, méně křiku, lepší komunikace, pojmenovávání, dodržování pravidel svědčí, že jsme si našlápli dobrým směrem.
Pavel reagoval nadšeně třeba na doprovod ze šaten, osobní pozdrav hned u dveří. Někdy si nestihne ani odnést aktovku na určené místo a vysype na mě neuvěřitelné množství informací. Dokážu tento nápor zvládnout, dokážeme se sobě podívat do očí a oba víme, co a jak. V konfliktních situacích zabírá „klidný kout“ a rozebíráme celou situaci. Někdy řešení najdeme, jindy se Pavel alespoň zklidní. Pochopila jsem, že mi „to“ nedělá naschvál, že nekřičí, aby mě naštval, že jeho zapomnětlivost není důkazem hlouposti. Jsou ale dny, kdy mě úplně vyčerpá. Vím už také dobře, že tři měsíce rozhodně k integraci chlapce s poruchou pozornosti nestačí. Také vím, že mohu Pavlovi zpříjemnit čas, který denně v družině tráví. Uvědomila jsem si jeho odlišnost, pochopila jsem, že potřebuje osobní přístup a že existují metody a pomocné aktivity k jeho zvládnutí.
Během třech měsíců jsem se přesvědčila, že každých pět minut věnovaných prevenci mi ušetří 15 minut zmatků. Pavla je potřeba včas připravit na změny v činnostech.
Samozřejmě, ne každé neklidné dítě trpí tímto syndromem. Neklidné, afektivní nebo agresivní chování může být způsobeno nepříznivou rodinnou atmosférou (rozvody, násilí, alkohol), nevhodnými způsoby výchovy (jsou kladeny vysoké nároky na vzdělání, naopak žádné nároky, rozmazlující výchova, snižování autorit), přetěžováním dítěte a podobně. Všechny metody jsou použitelné pro všechny děti, které tuto diagnózu nemají.
Jsem na začátku dlouhé cesty, abych mohla procházet všechna její úskalí, potřebovala bych asistentku, která by mi byla oporou při vysokém počtu dětí ve školní družině. Když se poohlédnu zpět, musím uznat, že stojí za to věnovat čas těmto dětem. Aby byl úspěch trvalejší a silnější, je nutná spolupráce s rodinou a s třídním učitelem.

Literatura

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra – ŽÁČKOVÁ, Hana: Máte neklidné, nesoustředěné dítě?, Praha, D + H 2007.
HAYDEN, Torey L: Spratek, Praha, Portál 2008.
KŘÍŽ, Pavel: Kdo jsem, jaký jsem, Kladno, Aisis 2005.
NEDVĚDOVÁ, Alena: Problémové děti s poruchami učení a chování, Karviná, KarTis 1999.
PIPEKOVÁ, Jarmila: Kapitoly ze speciální pedagogiky, Brno, Paido 2006.
SHEEDYOVÁ – KURCINKOVÁ, Mary: Problémové dítě v rodině a ve škole, Praha, Portál 1998.
SWIERKOSZOVÁ, Jana: Jak pomoci dětem s diagnózou ADHD, Ostrava, Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta 2007.
SWIERKOSZOVÁ, Jana: Specifické poruchy učení, Ostrava, Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta 2005.

Příloha č. 1

DOTAZNÍK – MODIFIKACE SCREENINGOVÉHO DOTAZNÍKU COLLINA TERRELLA K DIAGNOSTICE ADHD.

Hodnocení podle kritéria č. 1
Podezření na syndrom ADHD vzniká, pokud výsledky dotazníku poukazují na:

- Syndrom ADHD s převažující poruchou pozornosti
  v položkách č. 1–9 odpovídá chování dítěte nejméně šest výroků
- Syndrom ADHD s převažující složkou hyperaktivního, impulzivního chování
  v položkách č. 10–18 jste označili nejméně šest výroků
- Syndrom ADHD smíšeného typu
  označili jste nejméně šest výroků v položkách č. 1–9 a zároveň nejméně šest výroků v položkách č. 10–18

Hodnocení podle kritéria č. 2
V položkách č. 19–23 musí být označeny všechny výroky. Pokud tomu tak není, diagnóza ADHD je méně pravděpodobná.

Instrukce:
Dotazník si pročtěte.
Zakroužkujte, které projevy chování jsou pro dítě charakteristické. (Zakroužkujte číslo.)
Pokud budete u některých položek váhat, pak je pravděpodobné, že chování dítěte není v tomto směru pro něj charakteristické, to znamená, není „výrazně časté nebo nadměrné“.

1. V úkolové situaci i při hře má často obtíže udržet u dané činnosti pozornost.
Popis problému: Dítě není schopno se soustředit, dokončit, co začalo. Přebíhá od jedné činnosti k druhé, každý podnět jej prakticky zaujme. Situace je lepší, pokud je samo. Ale i v této situaci se jeho zájem jeví jako krátkodobý.
Příklad úkolové situace: Děti mají řešit konkrétní úkol. Může jít o dramatizaci pohádky nebo o jinou činnost.

2. Často se zdá, že vás neposlouchá, ačkoliv na něj přímo hovoříte.
Je myšlenkami každou chvíli jinde. Nejste si jisti, zda vás vnímá, i když se na vás dívá. Kouká do prázdna. Jakoby neslyšelo všechno, co mu říkáte.
Má pracovat podle pokynů – nedodrží postup práce. Má nakoupit – připravený seznam, koupí něco jiného. Obdobně je to s vyřizováním vzkazů.

3. Často nezvládá dokončit úkol (školní práci, domácí úkol, nedokončuje práci doma).
Jeho rozumové schopnosti jsou na takové úrovni, že mu nebrání v pochopení úkolu. Když už se konečně do něčeho pustí, není schopno činnost dokončit.
Chystá se ráno do školy: umyje si zuby, nesmyje si zubní pastu kolem úst. Oblékne si kalhoty, ponechá si pyžamový kabátek. Připravuje si aktovku, část věcí ponechá na stole.

4. Má problémy s organizací své činnosti.
Dítě je nepraktické, při činnostech si neumí stanovit pořadí důležitostí. „Zmatkuje“, nemá představu o časové náročnosti úkolu.
Cestou do školy ho přepadne rýma. Potřebuje kapesník, zběžně sáhne do kapsy, kapesník nenajde. Otevře aktovku, vysype všechny věci na zem, kapesník opět nenajde. Rodiče často říkají: „Ale já jsem mu aktovku těsně před odchodem do školy kontrolovala a měl úplně všechno!“

5. Nerad řeší úkoly náročné na mentální aktivity.
Máme na mysli takové činnosti, které vyžadují rozumovou aktivitu, soustředění, přemýšlení. Takovým úkolům, které vyžadují soustředěné duševní úsilí, se vyhýbá. Dítě od těchto úkolů utíká a říká, že ho nebaví, nesnáší je apod.
Nerad hraje pexeso, domino, mlýnek, dostihy, šachy atd., také při kolektivních sportech a soutěžích je neúspěšný, nepřemýšlí, neumí s ostatními spolupracovat, chvíli se prosazuje, jak ztrácí zájem.

6. Často ztrácí své věci (např. hračky, školní pomůcky, učebnice, tužky apod.).
Dítě není schopno najít své věci, předměty denní potřeby, školní pomůcky a hračky neukládá na určené místo. O své věci nepečuje. Aktovku zapomene ve školní jídelně. Ze školy odchází v trepkách.

7. Často přehlédne detaily, dělá chyby z nepozornosti.
Nevšimne si podrobností. Nerado vykonává činnosti, které vyžadují soustředit se na jednotlivosti.
Není schopno popsat svůj batůžek. Oblékne si cizí bundu. Nastoupí do jiného autobusu. Otevírá dveře jiným klíčem. Zamění znaménko v početní úloze. Nerado pracuje s mapou, jízdním řádem.

8. Při práci se snadno nechá vyrušit vnějšími podněty.
Můžeme říci, že zaznamenává veškeré dění kolem sebe.
Sleduje výklad učitelky, venku zahouká auto, běží k oknu… Registruje šepot spolužáků, vrzání židle, mouchu na židli…

9. Často zapomíná své každodenní povinnosti.
Má problémy respektovat řád, i když je sestaven nikoliv z představy dospělých, ale z možností dítěte.
Pokud obdrží více pokynů než dva, splní pravděpodobně pouze jeden. Rodiče obyčejně „nevydrží“ a vykonávají činnost sami. To se týká i psaní úkolů.

10. Nevydrží sedět v klidu, vrtí se, hraje si s rukama, kope nohama.
Často se říká, že je „z hadích ocásků“.
Při výuce spadne ze židle, spolužáci si stěžují, že je ruší.

11. Často vstává ze židle i v situacích, kdy se očekává, že bude sedět.
V běžných situacích je neustále pohybově aktivní.
V autobuse kope do sedadla před ním, vyskakuje a pobíhá, ve vlaku přebíhá mezi sedadly, neustále si vyměňuje místo.

12. Často pobíhá a vyskakuje v situacích, kdy je to nevhodné.
Tyto děti se pohybují jakoby podle „katastrofického scénáře“, jsou označovány za nevychované“. Rodiče s nimi raději nikam nechodí.
V divadle stále něco hledá v kapse, převrací se na sedadle, na návštěvě u známých, příbuzných, otevírá zásuvky, pobíhá po pokoji, houpe se na židli, v restauraci se dotýká dekoračních předmětů.

13. Je pro něj obtížné zapojit se do her a činností, které vyžadují ticho a klid.
Dítě nedokáže pracovat bez slovního komentáře, pracuje zbrkle, překotně. Své projevy nedokáže zvládnout.

Při práci vykřikuje, směje se, komentuje svoji činnost a výkony ostatních, s hračkami si hraje neadekvátním způsobem – autíčkem jezdí po stěně místnosti a hlasitě imituje zvuk jedoucího auta.

14. Je neposedný, stále v pohybu.
Neustále běhá, někam chodí, i když má být v klidu. Nevydrží na jednom místě delší dobu.
I když se dívá na televizní pořad, který ho zajímá, převaluje se v křesle, válí se po zemi, bezděčně manipuluje např. s kolečkem servírovacího stolku.

15. Často příliš mluví.
Dítě je nepřiměřeně upovídané bez ohledu na společenské zvyklosti. Nepřetržitě povídá a plete „páté přes deváté".

16. Často vykřikuje odpověď dříve, než zazní celá otázka.
Dítě nepočká, až zazní celá otázka, reaguje na slovo, nikoliv na celý problém.
Vyhrkne odpověď, která s otázkou nesouvisí, děti se mu vysmívají – náš jedinec nechápe proč, rozpaky zastírá šaškováním.

17. Při hře nedovede počkat, až na něj přijde řada.
Dítě chce být všude první, vše vyzkoušet. Je netrpělivé. Při hře, kdy se stojí v řadě, předbíhá ostatní děti.
Úskalím bývají soutěže. Stálým poskakováním a neschopností respektovat pravidla „kazí" výkony ostatních. Ostatní jej odmítají.

18. Často skáče druhým do řeči, naléhá na ně.
Přerušuje hovor nebo vyprávění ostatních. Je společensky minusový. Stejně jako k ostatním dětem se chová i k dospělým.
Vstupuje do rozhovoru učitelů nebo rodičů s druhými osobami. Vyžaduje pozornost nejen tím, že skáče jiným do řeči, ale také je tahá za rukáv, cloumá jimi.

19. Výše popsané projevy chování se objevují nejméně po dobu 6 uplynulých měsíců.

20. Popsané symptomy se objevují v různém prostředí (tj. ve škole i doma).

21. Většina těchto projevů chování se objevila před 7. rokem věku.

22. Většina uvedených obtíží znesnadňuje dítěti kontakt s vrstevníky.

23. Dítě je rezistentní na běžná opatření školy nebo rodiny (nereaguje na běžná opatření, nevědomě neregistruje snahy školy a rodiny směřující k úpravě chování, nespolupracuje, rodiče uvádějí, že si s ním neví rady).

Podtržením jsou označeny odpovědi matky.
Výsledky dotazníku poukazují dle kritéria č. 1 na – *Syndrom ADHD smíšeného typu.*
Výsledky dotazníku poukazují dle kritéria č. 2 na – *Diagnóza ADHD je méně pravděpodobná.*

Příloha č. 2

Seznamy z knihy M. Sheedyové - Kurcinkové, Problémové dítě v rodině a ve škole

Pokud je vaše dítě extrovert, pravděpodobně:

1. je družné a společenské,
2. se mu bude líbit, když budou kolem něho lidi. Lidé mu spíš dodávají energii,
3. vám chce povědět hned všechny své zážitky a nápady,
4. přemýšlí tak, že mluví,
5. hodně mluví a snadno imituje konverzaci s druhými lidmi,
6. trpí, když je posláno do svého pokoje a má tam zůstat samo,
7. nechápe, proč chcete vy být sami v pokoji, vždycky se k vám připojí, aby vám „nebylo smutno“,
8. potřebuje hodně povzbuzení, protože vyžaduje, abyste ho chválili,
9. bude vám sdělovat, co si myslí a cítí.

Pokud je vaše dítě introvert, pravděpodobně:

1. nejprve bude chtít pozorovat nebo poslouchat, než se do něčeho zapojí,
2. rádo dělá něco samo,
3. je protivné, když je kolem něho dlouho víc lidí, zvlášť po příchodu ze školy,
4. pobyt ve společnosti cizích lidí ho více vyčerpává než pobyt se členy rodiny,
5. odmítá mluvit hned o tom, co ten den prožilo, odkládá to o dny i týdny,
6. má silný smysl pro svůj vlastní prostor, nemá rád, když někdo sedí příliš blízko,
7. mu nevadí, když ho pošlete do jeho pokoje a je tam samo,
8. může pro ně být obtížné sdílet s někým své pocity,
9. může považovat vaše hosty za vetřelce.

7 extrovertních výroků
2 introvertní výroky
Pavel je spíš extrovert, svou energii bude čerpat z lidí.

Příloha č. 3

Staré, negativní nálepky	**Nové, imponující nálepky**
hlučný, halasný	nadšený, veselý
hádavý	tvrdošíjný, pevně stojí za svým názorem
divoký	energický
nevyzpytatelný	tvůrčí
agresivní	asertivní, vytrvalý, jde za svým cílem
úzkostný	opatrný
vybíravý	má vytříbený vkus
netrpělivý	neodolatelný
ufňukaný	citlivý
neposedný	vnímavý
upovídaný	komunikativní
nepřizpůsobivý	konzervativní
vznětlivý, urážlivý	dramatický

Příloha č. 4

Několik ukázek vhodných her

KONTAKTY

Auto v myčce

Jedno dítě je auto. Ostatní utvoří řady a kleknou si čelem naproti sobě – vytvoří myčku. Auto (vybrané dítě) se představí jaké je auto, tedy značku, barvu, velikost a řekne si (jako zákazník) své požadavky jak, čím a co přesně chce umýt, napastovat, vyluxovat apod. Pak jede po kolenou od začátku řady do uličky mezi děti „do myčky". Děti svýma rukama „auto" co nejlépe, dle jeho požadavků, umývají. Na konci řady zákazník hodnotí práci v myčce, ostatní s ním diskutují.

Vydržíš

Dítě si lehne na podložku na záda nebo na břicho dle vlastního výběru. Ostatní dvě nebo čtyři děti (dle hyperaktivity ležícího) je systematicky pokrývají lehkými kartičkami, tácky. Od prstů rukou až ke krku, od prstů nohou až k podbřišku, od hlavy přes trup pokryjí zbytek postavy. Ležící dítě prožívá pocity z dotyků, přesto že jindy bývá nesoustředěné, vydrží většinou ležet po celou dobu. Nakonec se stejným způsobem tácky odebírají.

POHYB ŘÍDÍCÍ A BRZDÍCÍ

Žába skáče po listech

Na zem, která neklouže, se položí listy papíru, lepenky apod. Děti udělají podřep a skáčou různě na listy (dle svého uvážení na ty, které jsou volné). Hru doplníme hudbou. Jakmile hudba přestane, děti se narovnají a zůstanou stát. Několikrát opakujeme. Kromě řídícího a brzdícího pohybu se zde cvičí koordinace.

Pošta

Děti dostanou dohromady jeden až tři menší míčky. Udělají těsnější kruh, posadí se a pokrčí nohy v kolenech (pod koleny udělají tunel). Poštu posíláme vlakem – podávání míčku před tělem, metrem – podávání míčků pod koleny, autem – podávání za zády, letadlem – ve vzpažení. Nejpomaleji posíláme balíky, rychleji dopisy, nejrychleji telegramy. Pedagog radí, kterou poštu a jakým prostředkem máme posílat[15].

SEBEDŮVĚRA A POSÍLENÍ OSOBNOSTI

Poznávání druhého

Pro poznání druhého je žádoucí získat co nejvíce informací. Připravíme si otázky, seznamy otázek rozdáme žákům, žák si zvolí partnera, kterému klade některé domluvené otázky. Příklad: Jaká byla tvá nejoblíbenější hračka? Co je dnes s tvou nejmilejší hračkou? Na co jsi byl jako dítě pyšný? Na kterou ze svých přezdívek si pamatuješ? Líbí se ti tvoje jméno? Pokud ne, jaké by sis přál? Jakou nejveselejší situaci jsi zažil? Kterého hrdinu nebo hrdinku máš rád? Kdybys mohl být někým jiným, koho by sis zvolil? Kterou činnost nesnášíš? Proč? Čím je ti protivná? Co se ti ve třídě nejvíce líbí? Co se ti nelíbí?

Symboly

Vysvětlete, co je symbol – obraz nebo kresba, která zastupuje něco jiného např. přátelství, štěstí, radost, významné situace, životní cíle, kariéru, úspěch, fyzické vlastnosti atp.

[15] Námět – ADAMÍROVÁ Jiřina: Základy psychomotoriky, Praha 2003.

Vyzvěte žáky, aby si vytvořili svůj erb, domovní znamení, osobní vlajku na zadané téma. Kresba má vyjadřovat myšlenky, můžeme vyjádřit důležitou událost, největší úspěch, v čem jsem dobrý, čím bych chtěl být. Potom si žáci své práce prohlédnou a mohou se k nim vyjádřit[16].

MOJE SCHOPNOSTI

V čem jsme dobří

Každé dítě zde zjistí, že svými dobrými vlastnostmi je součástí širšího celku. Má možnost na papíře porovnat své vlastnosti s vlastnostmi, které uvedli ostatní. Na barevný papír si každý za sebe napíše své dobré vlastnosti. Potom obkreslíme postavu jednoho z žáků a vlepujeme všechny vlastnosti, které jsme vymysleli. Možnost trvalého umístění ve třídě, třída jako celek se může opírat o různé silné stránky jednotlivců.

Co bych byl, kdybych byl

Hra umožňuje dětem formulovat vlastní sebepojetí pomocí podnětových slov.
Napíšeme na tabuli, papír vzor otázky: Co bych byl, kdybych byl...? Pod tuto větu napíšeme seznam podnětových slov, ke kterým se budou osoby přirovnávat (květina, zvíře, hudební nástroj, nábytek, vodní zdroj, kniha, nádoba, část krajiny, stavba, typ hudby, pohádka, dopravní prostředek, jídlo, část oděvu)[17].

[16] Námět – CANDFIELD, Jack - WELLS, Harold, Clive: Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků, Praha 1995.
[17] Námět – KŘÍŽ, Petr: Kdo jsem, jaký jsem, Kladno 2005.

Hodnocení odborného lektora pro předmět Speciální pedagogika v rámci Studia pedagogiky volného času

Míra naší řemeslné zručnosti je mírou naší profesní svobody

Pokud se budete k této práci vracet, zaměřte, prosím, svou pozornost na metodiky, které hned v několika ohledech autorka předkládá.

Inspirovat se můžete hned ve způsobu, jakým autorka nakládá s diagnostickou částí své práce. Velmi užitečně a systematicky vedle sebe klade svá konkrétní, důsledná pozorování a diagnostická kritéria. Nadto v závěru zodpovědně zvažuje další faktory, které by mohly proces diagnostiky ovlivnit, případně otevřít prostor pro diagnostiku diferenciální. Pokud tedy hledáte dobrý formát pro diagnostické uvažování, směle můžete zvolit autorčin způsob.

Svou řemeslnou zručnost nechává autorka dále pracovat zejména v navrhovaných opatřeních a jejich realizaci. Důsledně začíná u sebe a zkoumá i své postoje, aby je následně upravila a vytěžila z této úvahy efektivní pracovní nástroj. Osvojit si tento postup znamená získat plnou vědomou kontrolu nad sebou samým jako profesním nástrojem, což je v pedagogice, a pomáhajících profesích obecně, nedocenitelná schopnost. Hledáte-li, kromě diagnostického rámce, inspiraci pro tvorbu metodik, máte před sebou jednu z plnohodnotných možností.

Pokud byste hledali něco, co by dále přispělo k řemeslné čistotě práce, bylo by možné se zastavit u slova nálepka, které autorka využívá v rámci kapitoly Jak problémům předcházet, a u přílohy č. 3. V kontextu práce sice nemusí působit nemístně, v kontextu denní praxe by mohla působit potíže. Zvláště pak, pokud by se dostala z vnitřní roviny uvažování, do praktického slovníku pedagoga. Vzhledem k tomu, že přejímání některých částí autorčiny práce pro svou metodickou preciznost v dobrém slova smyslu hrozí, cítím potřebu na to upozornit. Protože zmiňované kapitoly hovoří o velmi cenné změně vlastního postoje, navrhuji použité slovo nálepka nahradit například termínem úhel pohledu. Přidaná hodnota práce spočívá právě především v tom, že autorka nejen precizně uvažuje a dává nám nahlédnout do sebereflexe, navíc je ochotna vše pro nás připravit metodicky tak, že můžeme rovnou začít pracovat.

PhDr. Petr Hrouzek, Ph.D.
Speciální pedagog

Střípky ze studia speciální pedagogiky

Proč jsme se rozhodli zařadit do učebního plánu Studia pedagogiky volného času předmět Speciální pedagogika a proč mu byl věnován tak velký prostor v rámci druhého ročníku? Druhý ročník je celý koncipován s cílem naučit se pracovat se skupinou – vnímat, jaké potřeby skupina má a přizpůsobovat jim program (často se stává, že program je volen pedagogy vzhledem k jiným cílům a potřebám – např. zadání od nadřízeného, roční období apod.).

Ve školní družině i ve střediscích volného času se pedagogové velmi často setkávají s dětmi, které mají specifické potřeby (nakolik každé dítě je osobností a tedy každé dítě má své specifické potřeby) ovlivněné např. poruchou učení spojenou často s hyperaktivitou, či potřeby spojené s nějakým omezením či poruchou. Ve volnočasových aktivitách se jednak mohou tyto potřeby projevit ostřeji než v prostředí školním, na druhou stranu má pedagog volného času spoustu prostoru s takovými potřebami počítat a zpříjemnit dítěti pobyt v zařízeních volného času tím, že umí s jeho potřebami nakládat a tedy dopřát takovému dítěti pocit úspěchu, jehož se mu ve školním prostředí dostává velmi zřídka. Ne vždy mají také pedagogové volného času možnost získat podrobné informace o dítěti a k nalezení vhodných způsobů práce se dostávají velice krkolomnou cestou intuice, pokusů a omylů.

To byla tedy situace, ze které jsme vycházeli. S lektorem jsme sestavili náplň výukového bloku tak, aby v jeho časovém rozpětí mohli studenti získat jak informace (znalosti), tak si vyzkoušet různé přístupy (dovednosti) a metody, jak inkluzivně pracovat s dětmi se specifickými potřebami v běžné skupině – viz Anotace předmětu Speciální pedagogika: *„Studenti se seznámí se současným pojetím statutu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Získají základní potřebný náhled na spektrum poruch i hendikepů, vývojových potřeb a dalších okolností, které mohou do vývoje jednotlivce specifické potřeby přinést. Základním cílem je poskytnout studentům vhled do možností naplňování potřeb těchto dětí v rámci pedagogického působení v kontextu pedagogické praxe studenta. Formy – přednáška, workshopy, zážitkové dílny, intervize“.*

Kromě teoretických bloků studenti velmi ocenili možnost vyzkoušet si, jak se cítí člověk s hendikepem mezi většinovou společností, vyzkoušeli si ale i obtížné situace pedagogické – např. jak vyřešit situaci příchodu dítěte s postižením do fungující skupiny, jak oznámit dětem, že jejich spolužák má určité zdravotní postižení a co to v důsledku znamená a jak postupovat atd., atd.

Důležitou součástí pak byla práce studentů s konkrétním dítětem v jejich zařízení, kterou pak zpracovali do závěrečné práce, jejichž tři ukázky si můžete přečíst právě v tomto sborníku.

Mgr. Renata Vordová
supervizor obsahu vzdělávání

„... Dalším blokem, který jsem s napětím očekávala, se stala speciální pedagogika. Tady jsem byla lehce stresovaná ze zpráv od spolužáků. Opravdu silná „žlutá kniha“ děsila všechny o to víc, že ji nebylo kde sehnat. Ale téměř nemožné se stalo skutkem, sehnala jsem ji! Téměř ihned jsem se vrhla s nadšením na čtení, a protože mne témata tohoto bloku velmi zajímala, nebyl pro mne problém zpracovávat si samostatně odpovědi na dané otázky. V hlavě jsem přitom měla konkrétní dětské postavičky, které bojovaly se svými problémy, a já tak již teď hledala cesty, jak jim pomoci...“ (Katka Guntherová)

„... Teď už vím, že jsem některé problémy přehlížela nebo jsem je jenom ‚neuměla vidět‘. Ono, když se snažíte najít to, co je špatně, ale nevíte co a jak hledat, tak se vám to nepovede. Tak teď jsem ve fázi, kdy vím co hledat, a tak hledám a snažím se porozumět...“ (Markéta Machatá)

„... A díky tomuto modulu mám v ruce kromě vědomostí i srozumitelnou a přínosnou publikaci k problematice, kterou se speciální pedagogika zabývá. Nejsem odborník, ale lépe vidím, co s tím a vím, kde mám hledat pomoc v případě problémů....“ (Zdeňka Chaloupková)

2008/2009

„... V práci se cítím daleko jistější a jsem schopná hledat cestičky, jak získané znalosti a vědomosti uplatnit. I přesto, že prostoru není mnoho. Má práce mě tak daleko více naplňuje, protože za ní vidím vyšší smysl. A zároveň vím, že mohu mnohé změnit. Také jsem schopná si chování dětí daleko lépe zdůvodnit, vyložit, vidět v něm skryté příčiny, což přináší i jiný pohled na konkrétní situace, jiné reakce, jiné způsoby řešení. Práce na ročníkové práci je tak pro mě velkým přínosem...“ (Petra Nováková)

„... Co mi to přineslo do mé práce:

- Hodně práce. Nutí mě to vymanit se ze stereotypů a dělat věci jinak.
- Hodně přemýšlení. Daleko více se zamýšlím nad přípravami. Promýšlím koncepci a směřování svého pedagogického působení.
- Hodně velké směřování na potřeby dětí.
- Hodně inspirace.
- A taky radostný pocit z pedagogiky i ze sebe samotné.
- Uvědomila jsem si, že vůbec nevím, co mohou cítit mentálně postižení.
- Pochopila jsem, že integrace musí být velmi citlivá, ale ne sentimentální...“ (Lucie Zajícová)

60 let
DDM

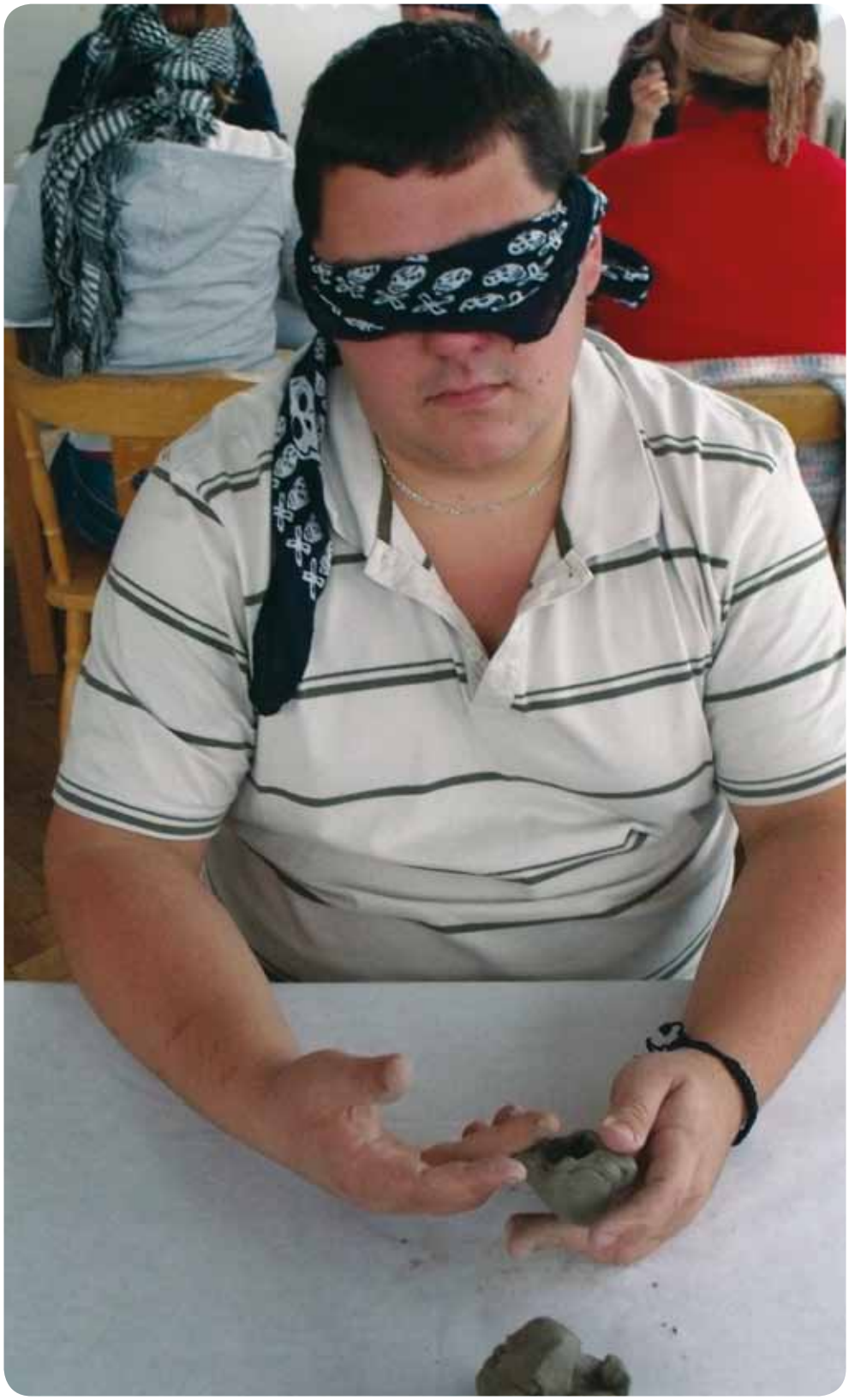
„... Lektor PhDr. Petr Hrouzek, Ph.D., s námi probral obsah celé knihy Kapitoly ze speciální pedagogiky. Osobně oceňuji přehlednou klasifikaci poruch a postižení, informace o vlivu postižení na pedagogické procesy, informace o základních speciálně pedagogických nástrojích a informace o systému poradenských a speciálních institucích. Studium bylo zaměřené i na prožitek a rozhodně nebylo o dlouhých a náročných teoretických přednáškách. Nikdy nezapomenu na vlastní zkušenost, získanou při „zkoušení si“ různých typů postižení. Díky tomuto modulu jsem tak trochu ztratila ostych a strach z práce s postiženými...“ (Veronika Rusínková)

„... Speciální pedagogika nebyla dříve oborem, kterému bych se chtěla věnovat a nikdy bych netušila, jak moc mi bude i v družině prospěšná...“
(Petra Nováková)

„... Velkým přínosem bylo i vyzkoušení si komunikace s „rodiči“. Právě to, že si vše prožiji sama na sobě, má pro mě velký význam. Lépe si vše zapamatuji a mohu to lépe vysvětlit či naučit děti. A ještě jeden přínos měla pro mě Speciální pedagogika. V MŠ máme v PC nahrán program pro diagnostiku každého dítěte a teď to oceňuji, proč vyplňujeme všechny dotazy v diagnostice...“

(Věra Slepičková)

60 let
DDM



„... Klidný Petr Hrouzek nás přivedl přímo do situací, jejichž řešení nám pomohlo víc než sáhodlouhé povídání a vyprávění o pocitech druhých...“
(Romana Hejná)

Zlobivý kluk?
Dítě s ADHD ve školní družině

Druh organizace

Školní družina

Autor příkladu dobré praxe

Zdeňka Chaloupková

Úvod

Ve školách se často setkáváme s neklidnými, někdy výrazně neklidnými dětmi, které chvíli neposedí. Jsou rušivým elementem ve výuce i ve školní družině. Často si s nimi neví rady ani rodiče. Naskýtá se otázka – je na vině špatná výchova v rodině nebo zlá povaha dítěte? Nebo za své chování tyto děti tak docela nemohou? Co se s jejich chováním dá dělat? Na tyto otázky hledá odpověď i tato práce.

V tomto školním roce do školní družiny, kde pracuji jako vychovatelka, začal chodit chlapec, který se postupně stal hodně rušivým elementem. Mým cílem pro tento školní rok bylo vytvoření klidné atmosféry a spolupráce dětí v mé družinové třídě. Pokud se mi podaří ovlivnit chlapcovo chování, budou jej pravděpodobně děti lépe přijímat, přestanou si na něj stěžovat a i on se bude tím pádem cítit lépe. Bude mít šanci zažít přijetí ve skupině. Když už jsem vyčerpala své nápady na řešení, hledala jsem radu u školní psycholožky. Bez mojí hlubší znalosti souvislostí byly ale získané rady příliš obecné a tudíž nepřinesly ovoce. A tak přišla na řadu odborná literatura.

Prostudovala jsem několik odborných publikací zabývajících se ADHD (Attention Deficit and Hyperactivity Disorder; poruchy pozornosti s hyperaktivitou). Většinou se zabývají vývojem náhledu odborníků na tuto poruchu a její diagnostikou, tříděním poruchy do skupin podle toho, kde a kdy a jak se projevují potíže dítěte. Také tím, jak se dají potíže ovlivňovat dietou, léky a vnesením řádu do života dětí. Zabývají se i tím, jaké následky si mohou děti přinést do dospělosti. Postupně jsem díky těmto publikacím objevovala

souvislosti mezi chlapcovým chováním a jeho diagnózou. Rady směřující k tomu, jak pracovat s dítětem s ADHD jsou však zaměřeny především na práci ve školní třídě, a tak pro mou práci s Petrem nebyly tak přínosné, jak jsem doufala a potřebovala. Největším přínosem se ale pro mne stala publikace Drahomíry Jucovičové a Hany Žáčkové (viz Prameny a literatura), která je určena pro rodiče a vychovatele. Kromě vysvětlení, co je ADHD, jsou v ní výborně vysvětleny souvislosti, jak a proč s těmito dětmi pracovat ve volném čase. Jak jim dát šanci, aby mohly být úspěšnější ve škole i mimo ni. Věnuje se i dospívání a dospělosti takto postižených dětí.
Bylo pro mne důležité uvědomit si, s jakými dětmi ve školní družině pracuji, co od nich očekávám a čeho bych v tomto školním roce chtěla dosáhnout. Protože Petra vnímám jako rušivý element třídy, bylo potřeba pojmenovat to, co se v jeho chování vymyká běžnému standardu. Dále jsem zjišťovala, co znamenají jeho diagnózy, jak se děti s těmito potížemi mohou projevovat a jak s nimi můžeme pracovat ve školní družině. Když jsem měla tyto informace pohromadě, začala jsem je u Petra aplikovat a sledovala, kdy nové postupy přinášejí ovoce a kdy nikoli. Podle toho jsem se dále řídila. A nakonec? Nakonec jsem mohla zhodnotit, zda se mi podařilo něco u Petra i na vztazích mezi ním a dětmi změnit k lepšímu nebo ne. Celý postup jsem popsala v této ročníkové práci.

Moje školní družina

Devátým rokem pracuji ve školní družině základní školy. Funguje u nás šest družinových tříd, v každé z nich je zapsaných (a dochází) 30 dětí.
Každý školní rok má ve školní družině stejný začátek. První den školního roku za mnou přijde 20–30 dětí, které právě nastoupily do základní školy, spolu se svými rodiči. Povídám jim o tom, jak to ve školní družině chodí, zkontrolujeme spolu zápisní lístky a případně v nich opravíme údaje, které se od zápisu změnily, zodpovím dotazy rodičů a rodiče mi povídají o tom, jaké mají jejich děti potíže, co bych měla během pobytu dětí ve školní družině zohlednit. S ohledem na množství mně dosud neznámých dětí je informací opravdu hodně. Naštěstí většina těch důležitých informací je uvedena v zápisním lístku a mohu si díky nim rozhovor s rodiči připomenout. V případě nižšího počtu prvňáků spolu s nimi přijde do třídy i několik dětí starších. Ale každopádně – převážná většina dětí se ocitne v neznámém prostředí mezi dospělými a spoustou dětí, které neznají. Příchodem dětí do družinové třídy začíná období vzájemného poznávání a seznamování. Začínáme tvořit pravidla chování v naší třídě i v ostatních prostorách školy. Povídáme si o tom, co se nám líbí a co nelíbí v chování druhých lidí a domlouváme se na tom, jak se chovat k sobě navzájem, abychom se spolu cítili co nejlépe.
Je důležité si povídat nejen s dětmi, ale i s rodiči. Když se vyskytne nějaká potíž, je nutné rodičům vysvětlit, proč se vyptávám a že mým záměrem je pomoci jejich dítěti, aby se ve školní družině cítilo co nejlépe. Naštěstí převaha rodičů je takových, že vyslechnou, co povídám, a pak začneme společně hledat řešení. Většinou se nám podaří najít řešení alespoň částečně úspěšné. Jako nejdůležitější ale vnímám to, že se snažíme budovat vzájemnou důvěru.
V letošním školním roce je v mojí družinové třídě 25 prvňáčků, z toho 13 dětí z logopedické třídy. V této třídě však nejsou jen děti s poruchami řeči, ale často i děti s poruchami pozornosti a hyperaktivní. A díky tomu je naše hledání společné řeči ještě složitější než jindy. Jedním z dětí z logopedické třídy je Petr. Pro svůj výrazný neklid má často konflikty s vrstevníky i s dospělými. Protože tato situace není dobrá ani pro Petra, ani pro děti, ani pro mě, zaměřila jsem se na něj a snažím se najít cestu ven, aby bylo v družině lépe všem zúčastněným stranám.

Kdo je Petr?

Prvního září za mnou přišli rodiče, maminka za ruku držela drobného chlapečka s lehce nazrzlými kudrnami. Chlapec na mě při rozhovoru upíral veliké oči a zvláštně se usmíval. Rodiče se představili, představili mi Petra a žádali mě, zda bych na něj mohla dohlédnout, aby si vždy po obědě uklidil svůj čip do aktovky, aby jej neztratil. Myslí prý pořád na hlouposti a rodiče by byli neradi, kdyby jej ztratil. Vysvětlila jsem jim, co po obědě děláme a slíbila, že to zkusím Petrovi ještě zvlášť připomenout. Zpočátku si Petr důsledně svůj čip uklízel, aniž bych mu to musela připomínat. Postupně začal ve své důslednosti (stejně jako většina ostatních dětí) polevovat. V současné době má za sebou dvě ztráty čipu. Ten jsme však nakonec vždy našli. Jednou byl založený v naší třídě u topení, podruhé zapadlý v šatně pod lavičkou. Maminka ztráty řešila v klidu – požádala o pomoc a čekala, jak to dopadne. Asi v polovině září jsem znovu procházela zápisní lístky dětí a našla jsem u Petra zápis o tom, že potřebuje dohled při jídle. Nedokázala jsem si vzpomenout na to, že by Petrovi rodiče mluvili o jeho zdravotních problémech souvisejících jídlem. V té době jsem si to nespojovala s jizvou na spodní boční straně krku. Tu jsem považovala za památku na nějaký úraz. Když jsem si jí všimla a ptala se Petra po jejím původu, řekl mi, že ji má od pana doktora. Využila jsem tedy sobotní vycházky a začala si s Petrovými rodiči povídat. Oba byli přátelští a sdílní. Dozvěděla jsem se, že se chlapec narodil předčasně a neměl vyvinutý hltan. Několik měsíců po narození strávil v inkubátoru, do 18 měsíců byl krmený sondou. Potom se podrobil operaci, díky níž se již může stravovat sám. Od té doby prý velmi rád jí. Od čtyř let docházel do logopedického stacionáře, k zápisu s ním rodiče přišli na naši školu, protože zde funguje logopedická třída. Každý den tedy dojíždí přes celé město. Do školy Petr nastoupil s ročním odkladem školní docházky. Má dva bratrance a sestřenici, se kterými si rád hraje, když přijdou na návštěvu. V současné době přibylo do širší rodiny miminko. Petr je jím fascinován, často je hladí a žadoní o sourozence. Vzhledem k srdeční vadě matky však zůstane jedináčkem. Rodiče trápí chlapcův neklid a roztěkanost. Neměla jsem však pocit, že by mu to vyčítali. A ani mi takový zpočátku nepřipadal.

Postupem času, jak si děti ve školní družině zvykaly, jsem si však začala uvědomovat, že rodiče měli pravdu.

Zpočátku se projevoval neklid hlavně při čtení pohádky. Pořád si potřeboval s něčím hrát (stejně jako spousta dalších dětí). Ohromně si spolu s ostatními užíval naši „ječící minutku“, kdy si všichni zacpou uši a kdo chce, může ječet, dupat a skákat. I ke dřepům před obědem se s chutí zapojil. U oběda mě překvapoval chutí, s jakou jedl. Po pohádce si rád kreslil. Když jsme šli ven, s nadšením vyběhl na hřiště, doběhl doprostřed, tam se zastavil, rozhlédl, pak došel k jeho okraji. Na kraji hřiště zůstal stát a pozoroval ostatní kluky, jak na spodním hřišti hrají kopanou. Když jsem mu nabízela, že může hrát s nimi, jen zavrtěl hlavou. Petr vydržel kluky pozorovat třeba hodinu, při tom udělal maximálně několik kroků. Byl ochotný kopat si se mnou, občas přijal do hry ještě jednoho chlapce a s ním si chvíli kopal i poté, kdy jsem se vzdálila. Další variantou trávení času na hřišti bylo přitisknutí se ke mně. Držel se mě a koukal. Ani si nechtěl povídat.

Postupem času začal u oběda místo jídla pobíhat po jídelně, pozorovat, co se děje okolo, případně pošťuchoval děti ve své blízkosti. Na jídlo mu mnoho času nezbývá. Stále jej nejvíc baví kreslení. Když se do něj zabere, vydrží u této činnosti hodně dlouho. Kresba je málo vybarvená, je spíš vyčmáraná. Zatím nevybarvuje od kraje ke kraji. Hodně kreslí cesty, domy, zvířata. Občas si vybere malování. Někdy vystřihuje, ale to ho moc neláká. Stalo se, že si při kreslení půjčil nůžky a než jsme si já i děti uvědomili, co se děje, rozstříhal sousedkám obrázky a několik šablon. Když jsme to řešili, usmíval se, díval se skrze mě a na otázku, co se stalo, proč to rozstříhal, přišla odpověď „Já nevím“. Stavěli

jsme obrázky ze zažehlovacích korálků. Když Petr projevil zájem si to také vyzkoušet, našla jsem mu místo u stolu, půjčila podložku, korálky, a pak se nestačila divit. I okolní děti jen beze slova hleděly… Petr korálky vysypal na stůl a začal je rozhazovat po okolí. Dostal za úkol korálky posbírat, nabídla jsem mu k tomu i smetáček a lopatku. Místo toho pod stolem pokračoval v rozmetávání korálků po třídě. Za chvíli měl odcházet do kroužku. Přemýšlela jsem o tom, jestli mám děti požádat, aby mu pomohly, nebo se do pomoci zapojit sama. Avšak ve chvíli, kdy jsem hlasitě zapochybovala o tom, zda takhle stihne jít do fotbalu, kam už se kluci začínali chystat, začal Petr uklízet a zvládl odejít v těsném závěsu za nimi. Často pobíhá mezi dětmi a bezdůvodně do nich strká, nebo jim rozbíjí jejich stavby. Ve třídě máme pravidlo, že kdo zlobí ostatní nebo nerespektuje jiná pravidla, jde si na 5 minut sednout na „trestnou lavici jako při fotbale“. Většinou děti na konci s radostí vyskočí a jdou si dál hrát. Když jsem tenhle trest uplatnila na Petra, dočkala jsem se překvapení – po uplynutí 5 minut jsem se s ním šla domluvit, s čím by si chtěl hrát a on řekl, že s ničím. Udivilo mě to a zeptala jsem se, jestli se mu na té židli líbí. Odpověděl, že ano. Domluvili jsme se, že až si bude chtít hrát, vstane a vybere si, co by se mu líbilo. Na židli zůstal téměř hodinu, celou dobu měl nepřítomný výraz. Zdálo se mi, že se odpojil a relaxuje. Tahle reakce byla z mého pohledu velmi nestandardní. Proto jsem šla za maminkou, abych se jí zeptala, jestli s tím má také nějakou zkušenost. A pokud ano, co v takovém případě dělají. Řekla jsem jí i to, že si nejsem jistá, zda Petrovy „úlety“ jsou z únavy, nebo úmyslné, aby na sebe upoutal pozornost. Já se přikláním spíše k první variantě.
Maminka mi sdělila, že až do nástupu do školy syn po obědě spával. Myslí si, že je unavený. Domluvily jsme se, že když bude „zlobit“, zkusím ho posadit na 10–15 minut do křesla nebo na pohovku, aby si mohl udělat pohodlí a odpočinout si. Zašla jsem i za Petrovou třídní učitelkou. Chtěla jsem se jí zeptat na Petrovo chování ve třídě i na to, jak jej vidí ona. Dozvěděla jsem se, že ve třídě jsou stejné problémy, které jsou však vyostřené tím, že ve vyučování se chlapec musí delší dobu cíleně soustředit. A také mi půjčila k nahlédnutí zprávu ze speciálně-pedagogického centra, kam Petr s rodiči dochází na kontroly. Zpráva je zaměřena především logopedicky. Hodnotí Petrovy pokroky v řeči a doporučuje paní učitelce, jak s ním dále pokračovat při logopedické práci. V závěru však zpráva zmiňuje i lehčí formu vývojové dysfázie a masivní ADHD.

Co je vývojová dysfázie a ADHD

Pro začátek je potřeba si ujasnit, co vlastně tyto diagnózy znamenají. Jaké potíže přinášejí dětem a jaké jejich okolí. A v neposlední řadě to, čím jsou způsobeny a kam směřují…

Vývojová dysfázie je porucha řeči, jejíž české pojmenování je vývojová nemluvnost.
„Vývojovou dysfázii řadíme k poruchám centrálního charakteru. Toto narušení komunikačních schopností je nazýváno jako specificky narušený vývoj řeči, jenž se může projevovat neschopností nebo sníženou schopností dítěte verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré – nevyskytují se závažné neurologické nebo psychiatrické nálezy, inteligence je přiměřená, nevyskytují se závažné poruchy sluchu, sociální prostředí je stimulující, poskytuje dítěti dostatek podnětů.
Vývojová dysfázie zasahuje receptivní expresivní složky řeči, postihuje výslovnost, gramatickou strukturu i slovní zásobu. U dětí s vývojovou dysfázií se setkáváme s deficity v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti, pozornosti. Dysfatici jsou lehce unavitelní, narušena je i sféra emocionální, zájmová, motivační. Ve školním věku se u dětí s vývojovou dysfázií často projevují specifické poruchy učení (obzvláště dyslexie a dysortografie).

Závažnost narušení komunikační schopnosti u dětí s vývojovou dysfázií závisí na rozsahu nevyzrálosti až poškození mozkových funkcí. Vyžadují dlouhodobou logopedickou intervenci nejen v předškolním, ale často i ve školním věku[1].“

ADHD je označení pro poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou, to jest motorickým neklidem.
„Porucha pozornosti je jedním z příznaků syndromu ADD či ADHD, který se projevuje i hyperaktivním chováním. Poruchy pozornosti bývají spojeny s problémy kognitivního charakteru, s neschopností regulovat příjem podnětů, koordinovat a regulovat jejich zpracování. Výkyvy emočního ladění a reagování souvisí s nižší tolerancí k zátěži. V chování těchto dětí je nápadná hyperaktivita a impulzivita. Generalizované negativní hodnocení může představovat významnou zátěž, nepříznivě ovlivňující sebepojetí dítěte, snižující jeho sebevědomí i motivaci ke školní práci. Prognóza syndromu ADD/ADHD není jednoznačná, další vývoj může být velice rozdílný. Některé problémy mohou dokonce narůstat. Tito jedinci nebývají školsky úspěšní, mívají problémy v mezilidských vztazích a je zde zvýšené riziko rozvoje asociálního chování. Poruchy pozornosti mohou mít různé příčiny. Mohou vzniknout jako důsledek poškození CNS, bývají jedním z příznaků jiné psychické poruchy a může je vyvolat i nevhodná výchova[2].“

Jak ve školní družině ovlivňovat dítě s diagnózou ADHD

Ve školní družině je prioritou soužití dětí. Snažíme se vytvářet a posilovat jejich prosociální chování a cítění. Tím, že se Petr svým chováním odlišuje, vyvolává v dětech leckdy nepřátelství, chodí na něj žalovat a čekají, jak zareaguji… Pro všechny zúčastněné je proto potřeba pomoci Petrovi zvládat jeho impulzivitu, pochopit souvislosti mezi jeho činy a reakcí ostatních na ně a také mu umožnit přebytečnou energii ventilovat smysluplným způsobem. Na druhou stranu je také potřeba vysvětlit dětem, že za Petrovým chováním většinou není zlý úmysl. Tím můžeme předejít tomu, že bude ve skupině neoblíbený, ale i jeho negativnímu postoji k druhým a negativnímu sebehodnocení. Jak na to?
Opět bylo potřeba hledat v odborné literatuře. Velmi pěkně bylo téma ADHD a ADD zpracováno v metodickém materiálu Nakladatelství A + H[3]. Rady z této publikace pro práci s Petrem (a dalšími dětmi s těmito potížemi) se dají shrnout takto: Jako nejdůležitější se jeví zásada klidného neafektního prostředí. Je třeba si uvědomit, že neklid dospělého se přenáší na dítě a zvyšuje možnost vzniku jeho negativní afektivní reakce. Je také nutné věnovat dítěti pozornost, když je v klidu a nic se neděje, aby cítilo zájem i ve chvílích, kdy „nezlobí“. Velmi pozitivně působí i tělesný kontakt – pohlazení či odejmutí dítěte. Základem je stanovení jasných pravidel soužití a mantinelů, které dodržují i dospělí.

Afektivním reakcím dítěte můžeme předcházet:
- nácvikem uklidňujících, relaxačních technik,
- vlastním klidem,
- podporováním a upevňováním „správného“ chování pochvalou, odměnou,
- vypozorováním situace, kdy k afektivním reakcím dochází. Díky tomu jim můžeme předcházet.

V rizikové situaci můžeme
- odvést pozornost k jiné, zajímavější záležitosti,
- nabídnout možnost výběru činnosti, ale přitom jasně ukázat, kterým směrem se naše činnost bude ubírat („Chceš udělat nejdřív úkol z matematiky nebo z ČJ?“).

[1] PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.): Kapitoly ze speciální pedagogiky, 2. rozšířené a přepracované vydání, Brno 2006, s. 110.
[2] VÁGNEROVÁ, Marie: Školní poradenská psychologie pro pedagogy, Praha 2005, s. 119.–120.
[3] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra – ŽÁČKOVÁ, Hana: Máte neklidné a nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi.

Pokud již afekt vznikl, je lepší nechat jej proběhnout a odeznít. Je lepší nezasahovat a dál jednat klidně, dítě se díky tomu rychleji uklidní. Navíc nezíská pozornost dospělého, o niž si (často nevědomě) mohlo afektivní reakcí nevhodně říkat. To ovšem neplatí u afektu ohrožujícího (dítě ubližuje sobě, jiným dětem atp.). V této chvíli je na místě rychle zasáhnout a odvést pozornost dítěte od zdroje afektu. I v této situaci pomáhá fyzický kontakt s dítětem (vzít je za ruku a podobně). Když se dítě zklidní, je dobré si s ním bez mentorování, výhružek či výčitek popovídat. Opakovaně vysvětlovat, jaké chování je vhodné a které nikoli. Zde je přínosné využít prvků dramatické výchovy, díky nimž má dítě příležitost prožít situaci, která se jej přímo netýká a zažít, jak by to šlo vyřešit jinak. Pokud se nevyhneme trestu, nesmí se tresty za jeden prohřešek hromadit. Je dobré odejmout nějakou výhodu (něco, co dítě rádo dělá), ale jen na přiměřeně dlouhou dobu, aby se trest neminul účinkem. Někdy stačí trestem pouze pohrozit.
Součástí práce s dítětem by měl být dlouhodobý nácvik ovládání vlastních reakcí. Jeho součástí může být získávání bodů za situace, které dítě zvládlo. Dítě tak získává rychlou zpětnou vazbu. Nesmíme však zapomínat na přiměřenost nároků a důslednost.

Co pomáhá zmírňovat impulzivní chování dětí s ADHD?

- nespěchat na dítě,
- usměrňovat jeho zbrklost,
- impulzivní reakce spíše ignorovat, v klidu přivádět dítě zpět,
- uplatňovat tělesný kontakt s dítětem – spíše dotykem přivádět pozornost dítěte zpět,
- chválit, když se zachová „správně“.

Děti s ADHD mají potíže v chápání pocitů a prožívání ostatních lidí, proto se často chovají zdánlivě necitlivě. Neodhadnou, jak se zachovat „správně“. Proto je potřeba naslouchat jejich pocitům, hovořit o nich, vést ke schopnosti emocionálního sebevyjádření, jít jim příkladem. Pomůžeme tím k tomu, že se naučí lépe chápat sebe i okolí a získáme větší důvěru. Přitom je nutno vybírat reálné cíle a postupně stupňovat obtížnost. Také je potřeba najít oblast, ve které je dítě úspěšné a může v ní pomáhat druhým. Tím mu umožníme zažívat pocit, že je někomu prospěšné, umožníme mu prožít si i kladné emoce, jako jsou radost z úspěchu a uznání.
Další, pro mou práci s Petrem důležité informace jsem získala v Kapitolách ze speciální pedagogiky.

*„Děti s ADHD (LMD) mají nejlepší výsledky ve **stručnosti** – krátkodobé aktivity, **v různorodosti** – změna, pestrost úkolů, **ve struktuře** – rutina, organizace.*

Děti mají:

- *tendence zapojit ruce, jedná se o kinestetické učení – potřebují se dotknout, manipulovat s předměty při práci; dejte jim malý předmět, se kterým mohou manipulovat,*
- *slabé výsledky v didaktických situacích, potřebují být aktivně začleněny; udržujte krátkodobé aktivity a poskytněte motorickou odpověď (příklad: palec nahoru, pokud souhlasíte, palec dolů, pokud ne),*
- *bývají méně zralé než jejich vrstevníci, v mnoha sociálních situacích se projevují jako věkově mladší,*
- *nerovnoměrné projevy mohou učitele vést k tomu, že věří, že dítě může něco udělat, pokud by chtělo, avšak nestálé chování je příznakem ADHD,*
- *medikamenty mohou pomoci, avšak nemohou eliminovat všechny symptomy; ADHD děti potřebují „pilulky plus dovednosti“,*

- *většina rodičů se snaží porozumět a pracovat se svým dítětem; dobrý učitel neobviňuje rodiče, ale pomáhá jim zkušenostmi a snaží se o to, aby jejich dítě bylo úspěšné,*
- *děti s ADHD mají často odlišné styly učení*[4]*."*

Jak naložím se získanými informacemi?

Důležité informace mám pohromadě. Nyní si potřebuji ujasnit, jak mohu nabídnuté postupy uplatnit u Petra.
S ohledem na Petrovu vývojovou dysfázii a ADHD je mi již jasnější, proč častěji mluví tělem než slovy. Pochopila jsem příčinu jeho sklonu k často stručnému vyjadřování. Chápu, s čím souvisí jeho neobratná jemná motorika, proč leckdy neudrží po delší dobu pozornost, proč se při kopané brzy unaví i to, proč je tak nesnadné jej dostatečně motivovat.
Na začátku školního roku jsme se s maminkou domlouvaly, že když bude Petr neklidný, nechám jej chvíli sedět v křesle nebo na gauči, aby měl možnost se uvolnit, případně si i zdřímnout. To mu však pohyb dětí ve třídě spojený s jeho vyšší dráždivostí neumožňoval. Zpočátku několikrát zůstal sedět a po chvíli se jeho pohled stal nepřítomným. Stále častěji se však na křesle vrtěl a nakonec si z něj dělal trampolínu. Přemýšlela jsem o tom, co by potřeboval, aby se cítil lépe. Co bych mu mohla nabídnout místo sezení. Zkusila jsem se na to Petra zeptat, ale odpovědí bylo mlčení, v lepším případě stručné „Nevím". Odpočívání nebylo účinné, přemýšlela jsem tedy, jak Petra ukáznit tak, aby to bylo přínosem pro všechny zúčastněné strany. Pak mi pomohla kniha „Děti potřebují hranice". Inspirována touto knihou jsem mu nabízela možnosti, které mě napadly, a sledovala jeho výraz. Při nabídce, že by si mohl zahrát kopanou, se Petrovi přímo rozzářily oči a vzápětí začal nadšeně kývat hlavou. Protože při kopané s ostatními chlapci se buď vůbec nezapojí, nebo velmi brzy odchází z „hřiště", půjčila jsem mu molitanový míč a pustila jej na chodbu samotného. Nejprve běhal po celé chodbě a s vervou se do míče trefoval, po cca 7 minutách značně polevil a za chvíli již seděl na křesílku před třídou s míčem v náručí a spokojeně se usmíval. To byl můj první velký úspěch zažitý s Petrem. Od té doby vždy, když je Petr neklidný a organizačně to lze zařídit, hraje kopanou nebo běhá na chodbě. Někdy je ochotný i závodit se svým kamarádem Lukášem. Od té doby vládne ve třídě větší klid, protože Petr přebytečnou energii využije pro pohyb na chodbě a tím pádem nepošťuchuje spolužáky. Dokáže se pak i na delší dobu zabrat do práce.
Začala jsem Petrovi nabízet na kreslení velké papíry (formát A2). Nejprve, opřený o mě, se zájmem sledoval, co na papíry kreslí ostatní. Později radostně reagoval na nabídku, že by to mohl zkusit také. Kresby zůstávají jednoduché, spíše vyčmárané. Detaily postav často zapomíná nakreslit, po upozornění si všimne, co chybí a dokreslí to. Počet prstů na ruce ale pro Petra stále není důležitý. Nyní nejraději kreslí voskovými pastely. S ohledem na Petrovu potřebu kratších aktivit se i při výtvarných činnostech snažím volit reálné cíle. Například při skládání z papíru volím jednoduché výrobky z papíru. Nejoblíbenější jsou takové, se kterými si může hned hrát – čepici, loď, vlaštovku… Když výrobek poskládáme, většinou si s ním nejdřív pohraje. Někdy však dokáže pracovat i dál bez přestávky. Nabízím mu možnost dotvoření (chochol na čepici, piráty na loď…), abych jej motivovala i k používání nůžek a lepidla. Pomáhám mu s realizací, když si o to řekne. Když si vyráběl piráty, které mohl použít na lodích, začal i vystřihovat. U šatny se hned chlubil mamince, co vyrobil a jednou z lodí ji obdaroval. Pro maminku vyrábí rád. Když se blížily Velikonoce, z nabídky velikonočních motivů si vybral barevná vajíčka – na velký papír kreslí obrovské množství vajíček, vybarvuje je a hotová vystřihuje. Všechna je nakonec donese mamince. U této práce vydržel několik dní a vždy po dlouhou dobu.
Třída je převážně chlapecká, je v ní více neklidu. Začala jsem pro děti vybírat hry ur-

[4] PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.): Kapitoly ze speciální pedagogiky, 2. rozšířené a přepracované vydání, Brno 2006, s. 110.

čené ke zvládání agresivity a neklidu a postupně se do nich snažím zapojovat i Petra. S ohledem na Petra jsem vybírala hry určené i pro mladší věkové skupiny tak, aby byly snadno pochopitelné a jejich pravidla byla jednoduchá, vysvětlitelná během krátké doby. Při hraní těchto her jsem si uvědomila, že pro Petra je důležité, abychom hráli především v malých skupinkách, kde děti mají příležitost se častěji prostřídat v aktivitě a hra tím má rychlejší spád. Při hrách v kruhu je také potřeba, abych seděla vedle něho a mohla jej dotykem usměrnit, případně tiše poslat se „vzkazem" do sousední třídy. Tím získám možnost hru v klidu dohrát s ostatními dětmi a Petra před nimi nepeskovat. Ve větší (ne velké) skupině bylo možno hrát hry, ve kterých se běhá, ale nedochází k těsnému kontaktu dětí. Například ve hře „Molekuly[5]" se Petr během chvíle rozdováděl a začal do dětí strkat a tahat je, takže vznikl konflikt a hru jsme museli ukončit, abychom si povídali o tom, jak se děti cítí. A s Petrem o tom, kam až může při hře zajít a proč. Do hry „O židli méně[6]" se odmítal zapojit.

Snažím se Petra často chválit, dávat gesty i mimikou najevo, když se mu něco daří, když dělá „správné" věci. Dělám to ale, i když je to naopak – když zkouší „lumpačit". I v takové situaci někdy zareaguje a nevhodného jednání zanechá. Když jdeme na oběd a vidím, že je Petr neklidný, vezmu si jej za ruku a jdeme spolu jako první dvojice. Pak podrží dětem dveře do jídelny. Za to mu poděkuji. Většinou to stačí k jeho zklidnění, protože se předtím již proběhl po chodbě. Při čtení pohádky po obědě si sedá vždy vedle mě (z vlastní vůle). Zpočátku jsem mu zkoušela půjčovat plyšovou hračku, aby zaměstnal ruce, ale házel ji po dětech a pak pro ni běhal a tahal se o ni. Tak vznikaly zbytečné konflikty. Nyní sedává bez hračky a hraje si s rukama. Někdy se o mě opře, jindy ho během čtení na chvíli vezmu kolem ramen nebo občas pohladím. Zároveň má možnost během čtení sledovat ilustrace. Přesto, že jsem měla obavy z toho, že děti budou tyto kroky vnímat jako moje nadržování Petrovi, zdá se, že s tím nemají problém. Spíš jsou spokojené, že je Petr „nezlobí".

Závěr

Pro začátek jsem se u Petra zaměřila především na to, abych mu umožnila sociálně přijatelným způsobem vybít přebytečnou energii, která jej nutí k nesmyslným, nečekaným, zkratkovitým aktivitám. To značně narušovalo vztah dětí k němu. I mě toto chování vyvádělo z míry a leckdy jsem váhala, zda jedná neúmyslně nebo zda chtěl ublížit. Někdy jsem si opravdu nebyla jistá, jak mám sama reagovat. Jak jsem postupně získávala informace o Petrovi a ADHD, začínala jsem jeho chování lépe chápat a bylo snazší udržet se v klidu a reagovat s nadhledem. Postupně jsem se naučila si všímat i prvotních příznaků Petrova neklidu a tím pádem jsem získala možnost mu včas nabídnout možnost odreagovat se (běhat, hrát s míčem), není-li to možné, alespoň jej vezmu za ruku a držím jej ve své blízkosti. Poté, co téměř vymizely Petrovy destruktivní projevy, si jej děti nevšímají, nechávají jej na pokoji. Již nemají důvod ani potřebu si na něho stěžovat. Přestože zdánlivě Petra upřednostňuji před ostatními, děti mi to nezazlívají. Vidí, že pochvalu a pohlazení mám i pro ně a navíc cítí, že chlapec je díky tomu klidnější a oni se před ním nemusejí mít na pozoru.

Když jsme s Petrem začali zvládat zklidnění, začala se projevovat jeho větší důvěra. Je nyní ochotnější se mnou vyrábět, reálné cíle mu umožňují vydržet u práce a dokončit ji. Při těchto činnostech však Petr stále potřebuje být sám nebo se mnou. Jen občas přibere k práci či do své hry Lukáše. Občas si se mnou i povídá.

Do společných her se zatím zapojuje nerad. Do budoucna vidím cíl své práce s Petrem v tom, že budeme dál pokračovat směrem, který se osvědčil. Kromě toho postupně začneme s nácvikem drobných relaxačních cvičení. K tomu bych ráda Petra dál zapojovala

[5] ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk: Hry pro zvládání agresivity a neklidu, Praha, s. 35.

[6] Tamtéž, s. 54.

do krátkých her v malé skupince dětí. Hry jsou buď takové, aby hrály zároveň všechny děti, nebo se musí děti při hře rychle prostřídávat. To vnímám jako důležité, aby Petr zvládl udržet pozornost u hry a mohl být díky tomu úspěšný.
Vidím, že u Petra došlo k pokroku v chování. Domnívám se, že je to částečně díky jeho dozrávání, částečně díky mé práci s ním i díky jeho rodinnému zázemí. Atmosféra ve třídě je celkově klidnější. Podíl na tom má Petrovo zklidnění, moje větší jistota (a klid), a také to, že častěji chválím nejen Petra, ale i ostatní děti. Zatím se mi nepodařilo, aby fungovala spolupráce mezi dětmi a Petrem. Jako úspěch v této oblasti vidím, že Petr občas spolupracuje s Lukášem a že děti již Petra nesoudí. Na spolupráci všech dětí ve třídě začínáme postupně pracovat.

Prameny a literatura

Elliot, Julian, Place, Maurice: Dítě v nesnázích, prevence, příčiny, terapie. Praha, Grada 2002
Jucovičová, Drahomíra; Žáčková, Hana: Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele. Praha, Nakladatelství D + H 2007
Jucovičová, Dr.; Žáčková, H.: Máte neklidné a nesoustředěné dítě? Relaxace nejen pro děti s ADHD. Praha, Nakladatelství D + H 2008
Pipeková, Jarmila: Kapitoly ze speciální pedagogiky, 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno, Paido 2006
Rogge, Jan – Uwe: Děti potřebují hranice. Praha, Portál 2007
Šimanovský, Zdeněk: Hry pro zvládání agresivity a neklidu. Praha, Portál
Train, Alan: Nejčastější poruchy chování dětí. Praha, Portál 2001
Vágnerová, Marie: Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, Nakladatelství Karolinum 2005

Hodnocení odborného lektora pro předmět Speciální pedagogika v rámci Studia pedagogiky volného času

Základní kameny integrativní pedagogiky

Dobrou praxi v této práci naleznete zejména v postupu, jakým autorka nakládá s celkovým životním prostorem dítěte. Plně využívá komunikace s rodinou a zjištění institucí zajišťující odbornou péči. Tato na první pohled triviální skutečnost je však v běžné praxi méně častá, než bychom si mohli myslet a ještě vzácnější, než by bylo potřeba. Pokud hodláte něco z této práce využít pro svou praxi, inspirujte se, prosím, právě v přístupu, se kterým autorka důsledně využívá možností, které se jí spoluprací s rodiči a odborníky nabízí.

Dále stojí za profesní povšimnutí, jak důsledně autorka při navrhovaných opatřeních drží hranice své profesní odpovědnosti a upravuje to, co je v jejím dosahu. To vše je založeno na velmi precizním studiu problematiky a diagnostice opřené, mimo odborné zdroje, o vlastní dovedné pozorování.

Tyto kroky umožňují zaměřit své snažení a uchopení základních problémů dítěte tak, aby bylo možné vybudovat s ním nosný profesní vztah, který umožní jeho smysluplné začlenění do vrstevnické skupiny a další pedagogické snažení.

Pokud tedy hledáte inspiraci v oblasti integrace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami do vaší praxe, využijte tuto práci jako celek. Nabízí velmi zdařilý obraz uvažování. Pokud takto připravíte podmínky pro konkrétní dítě, bude se moci směle pustit do další práce.

To, co by bylo možné posunout o kus dál, je úvaha nad tím, jaké relaxační techniky jsou pro dítě trpící ADHD vhodné, vzhledem k dynamice této poruchy.

Přidanou hodnotou této práce je bezesporu autorčino otevřené uvažování nad sebou jako profesionálem a profesní ochota zůstat při zemi, dělat bezpečné pevné kroky a neváhat změnit vlastní postoj, je-li to zapotřebí.

PhDr. Petr Hrouzek, Ph.D.
Speciální pedagog

Střípky ze studia speciální pedagogiky

Odpovědi studentů Speciální pedagogiky na otázky…

… jaké jste získali znalosti?
- Základy speciální pedagogiky a orientace v pojmech.
- Rozdělení podle druhu postižení.
- Rozdělení podle příčiny vzniku.
- Nástroje aplikace.
- Nástroje a rozdělení diagnostiky.
- Metody a formy práce s dětmi se specifickými potřebami a jejich socializace.
- Odkazy na specializovaná pracoviště, odbornou literaturu.
- Podklady pro zpracování ročníkové práce.
- Nové podněty od kolegů pro práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami.
- ADHD nezlobí.

… jaké jste získali dovednosti?
- Uvědomění si speciálních specifických potřeb jednotlivců.
- Dovednost pracovat s osobami s různými potřebami.
- Dovednost diagnostikovat specifické potřeby.
- Integrace osob se specifickými potřebami do skupiny.
- Přizpůsobení programu a pravidel.
- Vytvoření bezpečného klimatu pro skupinu.
- Základní diagnostika.
- Dovednost metodiky.
- Dovednost zpracovat kazuistiku a kritické hodnocení.
- Dovednost obhajoby vlastních názorů a zkušeností.
- Dovednost pracovat se základními psychodiagnostickými metodami.
- Otevřenost a změna v komunikaci s postiženými a jejich rodiči.

… co vám to přineslo do osobního života?
- Větší jistota v kontaktu s hendikepovanými osobami a schopnost odhadnout jejich potřeby.
- Adekvátní reakce při kontaktu s hendikepovanými osobami.
- Nové znalosti ze speciální pedagogiky.
- Práce s odbornou literaturou.
- Lepší připravenost na inkluzi hendikepovaných osob.
- Zvýšená schopnost argumentace v oblasti speciální pedagogiky.
- Nový pohled na osoby se specifickými potřebami.
- Změny v žebříčku hodnot.

„... A díky tomuto modulu mám v ruce kromě vědomostí i srozumitelnou a přínosnou publikaci k problematice, kterou se speciální pedagogika zabývá. Nejsem odborník, ale lépe vidím, co s tím a vím, kde mám hledat pomoc v případě problémů...“
(Zdeňka Chaloupková)

„... Druhý modul na téma SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA byl velmi vydatný, protože takové široké téma se studuje jeden semestr denního studia učitelství (dcera studuje učitelství pro první stupeň). Obsahově jsme to měli nastavené stejně, dcera se učila memorovat, my prakticky pochopit, že metody pro lidi se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stejné, jenom ta cesta je speciální. Lektor Petr Hrouzek měl celý blok do detailu připravený včetně přednášek, workshopů, zážitkových dílen a reflexe. Práce, kterou nám zadal, mě motivuje pořád přemýšlet co dělat lépe než dosud. Hlavně v postojích k dětem, které mají poruchy chování...“ (Martina Kolková)

„... Modul o Speciální pedagogice s Petrem Hrouzkem byl pro mě přínosný, protože tento předmět jsme ve škole neměli, měla jsem z toho docela strach. Opět jsem dostala návod, jak pracovat dál a hlavně kam se obrátit o radu či pomoc...“ (Věra Slepičková)

„... Po bloku speciální pedagogiky jsem si začal více uvědomovat chování ‚svých' dětí – už to nejsou v mých očích rozmazlené rozcapené děti, které chtějí na sebe stáhnout pozornost, ale už to jsou děti, které mi chtějí něco svým chováním sdělit..."
(Pavel Kučera)

„... Speciální pedagogika – vyzkoušeli jsme si, jak reagujeme v zátěžových situacích a hledali cesty, jak bychom mohli reagovat efektivněji...“ (Zdeňka Chaloupková)

„... Důležitým momentem tohoto modulu byl AHA efekt, kdy mi došlo, že specifické potřeby máme všichni bez rozdílu a že většina potřeb je shodná pro zdravé i handicapované lidi. Do té doby mi to naplno nedocházelo...“
(Zdeňka Chaloupková)

„... To vše dohromady mne posunulo v přístupu k mé práci, ale hlavně (a v to věřím) v mém myšlení. Začínám nad svou prací a nad těmi, pro které tu práci dělám, více přemýšlet. Přemýšlím nad jejich problémy a potřebami i nad tím, jestli program, nebo způsob výuky který jsem jim dosud předkládala je pro ně opravdu vhodný...“

„... Jednoduše řečeno, jestli to dělám dobře...“

„... Tuto otázku jsem si po absolvování modulu speciální pedagogiky a při přípravě a psaní ročníkové práce pokládala jako zásadní...“ (Markéta Machatá)

„... Z tohoto modulu jsem si vybrala aktivitu práce s keramickou hlínou a simulací nevidomého. Okamžitě jsem se rozhodla, že tuto metodu musím použít, jen bylo třeba ji řádně promyslet. Zvolila jsem následně kombinaci asistenta i postiženého. Děti byly nadšené, hodina se povedla a určitě se stala přínosem nejen pro ně, ale i pro mne, právě proto, že jsem si ověřila funkčnost nových metod. Zároveň jsem si uvědomila, jak je nutná opatrnost při hodnocení a přístupu k dětem, zvlášť v době, kdy se téměř každý z nás již setkal s nějakým druhem handicapu...“ (Romana Hejná)

Dítě na klíček

Druh organizace

Školní družina

Autor příkladu dobré praxe

Petra Nováková

Úvod

Tato práce se věnuje tématu speciální pedagogiky, jejíž náplní je výchova a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem práce bylo zaměření pozornosti na konkrétní dítě s těmito potřebami. Jeho pochopení, nalezení skutečných příčin, důvodů, které se za jeho chováním skrývají. Co mu toto chování přináší, co potřebuje. Hledání jednotlivých cest, jak dítěti pomoci zvládat jeho náročnou situaci. A pokusit se mu to, co potřebuje, poskytnout. Prohloubit jeho integraci. Pomoci mu minimalizovat přetrvávající obtíže, které vychází z jeho stavu a které se projevují při různých činnostech v družině, jež narušují práci jeho, ale i celého kolektivu.

Na základě shrnutých poznatků byl postupně sestaven konkrétní postup při práci s vybraným dítětem, který se snaží tomuto dítěti ukázat a zároveň nabídnout smysl, řád a vnést určité světlo do jeho vnímání okolního světa. Dítětem, kterému je tato práce věnována, je Karel. Důvodem je jeho špatná orientace ve světě, který ho obklopuje. Neschopnost vidět skutečné příčiny za jednotlivými událostmi, které mu z jeho pohledu připadají nepochopitelné. Problémy s vykonáváním činností, které pro něj postrádají smysl. A kterým se proto snaží vzepřít. Bojuje tak se světem, aby pomohl sám sobě. Přitom právě sobě tím nejvíc škodí. Za jeho chováním stojí neskrývaná upřímnost, se kterou se snaží se svými problémy vypořádat. Na své cestě však potřebuje pomoci.

Na trhu již existuje celá řada knih, která se touto problematikou zabývá a která tuto pomoc nabízí. Ať už jde o starší tituly nebo zcela nové či přepracované. Oblast speciální pedagogiky se velmi rychle vyvíjí a zvláště pak v posledních letech je tomuto tématu věnována nemalá pozornost. Poukazuje se tak doslova na nezbytnou potřebu hledání a využívání nových přístupů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak v oblasti školství, vzdělávání, tak z hlediska přístupu celé společnosti.

Prvním krokem při sestavování práce byl popis momentální situace. Jak se Karel projevuje ve škole a v družině. Jaké chování způsobuje největší těžkosti, a proto je cílem ho pochopit a pracovat na jeho minimalizování či úplném odstranění.
Dále následuje diagnostika výše popsaných projevů, která je sestavována na základě informací z různých zdrojů. A jejíž součástí je i zodpovězení si otázky, jaké příčiny a motivy se za projevy chování dítěte skrývají. Odhalení některých z mnoha, které ho k danému chování vedou.
Kapitola Návrhy opatření se nejprve snaží o hlubší porozumění těmto dětem a ukazuje první kroky, které by mohly vést ke změně jejich chování. Následují dva stěžejní body, nevhodné chování, agresivita a koncentrace pozornosti, které se u Karla vyskytují nejčastěji. A které komplikují práci v družině jemu i ostatním. Jejich rozebrání a práce s nimi.
Kapitola Realizace již obsahuje konkrétní rozfázování práce s Karlem, jednotlivé aktivity, které by měly vést ke snížení výše zmiňovaných nežádoucích jevů v jeho chování. Na závěr přichází zhodnocení praktické části, vyzdvižení pozitiv. Ale i sepsání důvodů, proč se určité dílčí činnosti nepovedly nebo nepřinesly kýžený výsledek, který byl očekáván.
Při tvorbě této práce byla největší oporou kniha Kapitoly ze speciální pedagogiky od Jarmily Pipekové. Poskytuje základní odborný vhled do speciální pedagogiky. Zároveň podrobný soupis obtíží, které jednotlivé diagnózy postihují, nebo se jimi projevují. A také možnosti, jak s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat. Kde najít pomoc, kam se obrátit.
Další použitou knihou byla kniha Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program od Olgy Zelinkové. Tato kniha je výborným průvodcem, který krok za krokem provází učitele při sestavování diagnózy jednotlivými oblastmi, které jsou příčinou či příznakem daných problémů u dětí. Obsahuje ukázky různých testů, názorné konkrétní příklady z praxe. A následnou tvorbu individuálního vzdělávacího programu.
Kniha Poruchy učení od Olgy Zelinkové se již zabývá konkrétní oblastí poruch. Jak se projevují, jejich základní rozdělení, diagnostika, reedukace jednotlivých poruch, konkrétní cvičení a postupy.
Knihy Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení od Věry Pokorné a Reedukace specifických poruch učení u dětí od Drahomíry Jucovičové a Hany Žáčkové se obě zabývají konkrétními postupy, cvičeními, technikou, kterou lze u dětí s poruchou čtení, psaní, počítání využít přímo ve vyučování.
Knihy Hyperaktivní dítě od Ivany Drtílkové a Poruchy pozornosti a hyperaktivita od Alisona Mundena a Jona Arceluse se zabývají podrobně diagnózou ADHD, jak se projevuje, co všechno obnáší, možnosti dětí s touto poruchou, jak s nimi pracovat.

Popis výchozí situace

Základní škola, do které dítě, kterého se tato ročníková práce bude týkat, dochází, obsahuje pouze první stupeň. Dohromady tedy pět tříd. Je zde kladen velký důraz na rodinné prostředí, které má být pro dítě alespoň do určité míry plynulým přechodem z domova do školy. Snahou celého pedagogického sboru proto zůstává, aby se zde děti cítily bezpečně a zároveň toto bezpečí poskytovaly i ostatním. S tím souvisí i snaha pomoci dětem v tom, aby pravidla, která v každém takovém zařízení musí fungovat, nebyla pro ně jen nepříjemným omezením. Ale našly v nich oporu, spojence. I z toho důvodu bude práce věnována Karlovi, pro kterého jsou pravidla stále úhlavním nepřítelem číslo jedna.
Karel, kterému je deset let, patří k dětem, pro něž škola a učení s ní spojené představuje velké nepříjemnosti. Už od první třídy mu činilo značné potíže udržet pozornost. Na každou činnost musel oproti ostatním vynakládat zvýšené úsilí, soustředěnost a koncentraci.

Navíc v mnoha oblastech narážel na těžkosti, neúspěch. Ať šlo o psaní, počítání, čtení.
Karel je velmi živé dítě, dalo by se říci hyperaktivní. Na druhou stranu snadno unavitelné povinnostmi. Charakteristické jsou pro něj nepřiměřené citové reakce na zadanou práci, úkoly, na projevy spolužáků, na různé události v jeho okolí. Projevuje se pak agresí či naopak lítostí.
Má dny, kdy pracuje, je snaživý, vyrovnanější. A naopak zase takové, kdy všechno je problém, nic ho nebaví. To pak řeší vyrušováním, nasazením role třídního šaška, kterým se snaží vykompenzovat své pocity, se kterými si neví rady.
Karel má rád volnost, pohyb jako každé jiné dítě. U něj je však tato potřeba zvýšená. Rád si hraje, ale podle svého. U společné hry dlouho nevydrží. Začne velmi brzy vyrušovat. Nemá rád pravidla. Pokud je nucen k činnosti, kterou považuje za narušování jeho svobody, bouří se a píše protestní hesla. Tím samozřejmě strhává ostatní na svou stranu. Nebo naopak vzbuzuje u druhých nevoli, protože narušuje program všem.
Je upřímný, což mnohdy vypadá jako drzost. Pokud pracuje na věcech, které ho zaujmou, do úkolu vkládá veškeré úsilí. A i přes obtíže s tím spojené se snaží dotáhnout ho do konce.
Karel se již velmi dobře včlenil mezi ostatní, kteří ho berou takového, jaký je. Stále se však vyskytují některé situace zmíněné výše. Události pro něj těžko zpracovatelné, které však způsobují nepříjemné tření a vyvolávají konflikty, neshody a neklid v družinovém kolektivu.
Mezi ně patří celková výbušnost, vznětlivost, používání vulgárních slov. Agresivní projevy na zákaz jemu příjemných aktivit i na jakékoli další činnosti, ve kterých spatřuje omezování vlastní svobody. Potřeba neustálého pohybu, neschopnost udržet pozornost při společné práci. Vymýšlení náhradní rušivé aktivity. Problémy s vyrovnáváním se s neúspěchy. Odmítání jakýchkoli úkolů, ve kterých necítí jistotu. Přecitlivělost na reakce druhých vůči jeho osobě. Problémy s psaním, které se při práci projevují. A které tím jeho zapojení omezují.
Účelem této práce je pokusit se situace upravit. Pomoci Karlovi je lépe zvládat a v co největší míře snížit či nejlépe zcela odstranit nepříjemné doprovodné jevy, které vyvolávají.

Diagnostika

Podle výše vyjmenovaných znaků by se mohly u Karla projevovat specifické poruchy učení (SPU). Písemný projev Karla se vyznačuje mimořádně velkými písmeny. Dopouští se většího množství chyb hlavně při diktátech. Řadu slov píše foneticky, některá písmena zrcadlově obrací. Jeho práce mají podobu dlouhé, nekončící věty bez mezer mezi jednotlivými slovy.
Podle knížky Kapitoly ze speciální pedagogiky by tento popis nejvíce odpovídal dysgrafii, která je dále definována takto: *„... Postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, (...) písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné, (...) tendence směšovat psací a tiskací písmo (...), žáci píší pomalu, namáhavě*[1]*...“* Odborné vyjádření slova dysgrafie potvrzuje Karlovy výše zmíněné znaky jako projevy této poruchy.
Karel dále vytváří různé zkomoleniny, má problémy s pravopisem. Zaměňuje pořadí písmen. Podle použité literatury tyto znaky nejvíce odpovídají dysortografii, která se spolu s dysgrafií často vyskytuje. Vyznačuje se dále i tím, že dítě nezvládá krátce limitované úkoly. Má obtíže při výuce cizího jazyka a další[2]. Vypsané důsledky popisují Karlovy obtíže. I zde by se proto u něj dalo s výskytem dysortografie souhlasit.
S psaním úzce souvisí i kreslení, kde se například vadné držení pracovního náčiní může na výsledcích projevit. Pokud Karel kreslí na základě vlastní iniciativy a fantazie, kreslí

[1] PIPEKOVÁ, Jarmila: Kapitoly ze speciální pedagogiky, Brno 2006, s. 146.
[2] Tamtéž, s. 147.

rád. A obrázky jsou dosti propracované. I do podrobných detailů. Nepůsobí ani těžkopádně jako jeho písemná díla. Kresby na zadané téma nejsou pro toto posouzení k dispozici. Podle knížky bývá sice dysgrafie někdy spojena s dyspinxií, poruchou kreslení[3]. V tomto případě bychom se však pro výše zmíněné důvody k této diagnóze nepřikláněli.
Karel nevydrží sedět na jednom místě, stále potřebuje být v akci. Že pohyb znamená pro dítě stejně důležitou potřebu jako například dýchání, je popsáno v mnoha knihách. I přesto se zdálo být nepochopitelné, proč bez něj Karel delší dobu nevydrží. Člověk to bral jako hotovou věc, která vychází z jeho zdravotního stavu, a na kterou je nutné být připraven. Tuto skutečnost vysvětluje autorka Olga Zelinková: *„… Pohyb je pro ně přirozeným stavem, zatímco klid je unavuje, sezení bez hnutí je vyčerpává (…). Ony pouze nemají energii na to, aby se dále soustředily a seděly tiše*[4]*.“*
Karel vedle neustálého pohybu také mluví, když sám potřebuje. Je nepozorný a někdy rozladěný. Všechny tyto projevy jsou popsány v literatuře jako impulzivita, hyperaktivita a nepozornost. Tedy jako znaky syndromu lehké mozkové dysfunkce (LMD). A jsou charakterizovány takto:

Nepozornost: *„… Má často potíže udržet pozornost při hraní i jiných úkolech, často nepostupuje podle pokynů a nedaří se mu dokončit školní práci, často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty*[5]*.“*

Hyperaktivita: *„… Často mívá potíže tiše si hrát nebo v klidu něco jiného dělat, bývá často „na pochodu“ nebo se chová, jako by „jelo na motor“, často bývá nepřiměřeně upovídané*[6]*.“*

Impulzivita: *„… Často vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka, mívá problém vyčkat, až na ně přijde řada, často přerušuje ostatní nebo se jim plete do hovoru*[7]*.“*
Podrobné vymezení základních příznaků LMD uvádí autoři Třesohlavá, Pokorná, Černá a kol., Train[8].

Lehká mozková dysfunkce je podle práce Otakara Kučery považována za jednu z příčin vzniku specifických poruch učení, která postihuje asi 50 % případů[9]. V zahraničí je známa pod pojmem ADD, ADHD, neboli syndrom deficitu pozornosti bez hyperaktivity a s hyperaktivitou. *„Jde o syndrom příznaků, které se mohou lišit či vyskytovat společně, avšak mají stejného jmenovatele – oslabené funkce centrální nervové soustavy*[10]*.“*
ADHD je dále označována jako porucha mozku, která může ovlivňovat projevy a chování dítěte v kolektivu a narušovat jeho proces učení. *„U dětí s ADHD dochází vlivem jejich poruch k častým výkyvům ve výkonnosti – mají prostě dny, kdy pracují relativně dobře, ale také dny, kdy nedokážou téměř vůbec nic, ačkoli se snaží (…) a „nedělají to naschvál“, jak se někdy dospělí mylně domnívají*[11]*.“* Navíc tento proces učení je také narušován díky již zmiňované impulzivitě, hyperaktivitě a nepozornosti, které jsou důsledkem této poruchy.
Děti s ADHD jsou nápadné svými pohybovými projevy, mají narušenou jemnou a hrubou motoriku a senzomotoriku. Mívají slabou vůli. Nedokážou se soustředit a mívají i poru-

[3] Tamtéž, s. 148.
[4] ZELINKOVÁ, Olga: Poruchy učení, Praha 1994, s. 155.
[5] UNDEN, Alison – ARCELUS, Jon: Poruchy pozornosti a hyperaktivita, Praha 2002, s. 17
[6] Tamtéž, s. 17.
[7] Tamtéž, s. 18.
[8] PIPEKOVÁ 2006, s. 151.
[9] Tamtéž, s. 149.
[10] Tamtéž, s. 150.
[11] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra – ŽÁČKOVÁ, Hana: Reedukace specifických poruch učení u dětí, Praha 2008, s. 127.

chy řeči[12]. Z. Třesohlavá nalezla opožděný vývoj řeči u dětí s LMD dokonce v 86 % případů. V knížce jsou i konkrétně popsány[13].

Karel se však potýká s mnoha dalšími problémy, které z jeho stavu vyplývají. A které si ostatní děti, ale mnohdy i dospělí, nedokážou představit. Když jeho míra únosnosti přeteče a každý den je jinak vysoká, reaguje odmítáním veškerých úkolů. Nebo na sebe začne upozorňovat, šaškovat. Někdy bývá agresivní jak vůči povinnostem, zadanému úkolu, tak vůči zákazu jemu příjemné činnosti, která však narušuje fungování družiny. Teď už naštěstí zřídka, ale býval agresivní i vůči ostatním dětem. Dnes už to jsou spíše slovní narážky, morbidní věty určené na adresu těch, kteří ho v tu chvíli svým chováním uvádějí do nepohody. Občas je plačtivý, což působí spíše jako vyjádření neschopnosti některé věci změnit.

Dalším problémem je absence úspěchu. Tu si snaží vynahrazovat při jiných jemu dostupných příležitostech. Uznané pohledy kamarádů, když se postaví proti stanoveným školním pravidlům. Zpestření vyučování nevhodnými projevy, které vyvolávají u ostatních veselí. Jak už bylo výše zmíněno. To jsou situace, ve kterých zažívá úspěch. Proto je potřeba připravovat mu momenty, kdy zažije úspěch, záměrně, aby nevyhledával úspěch v okamžicích, kdy to působí rušivě.

Tyto Karlovy reakce velmi dobře shrnuje věta: *„Podle názvu lze předpokládat, že specifické poruchy učení postihují pouze oblast školských dovedností. Není tomu tak. Neúspěchy ve výuce, pocity méněcennosti a celý řetěz dalších obtíží, které poruchy doprovázejí, jsou mnohdy ve svých důsledcích horší než porucha sama[14].“ Jeho projevy pak vyjadřují „… výraz pocitu bezmoci vůči obtížím[15]“.* A obrannou reakcí často bývá věta: *„Mně to nevadí[16].“*

Karlovy nestandardní vzorce chování lze tedy popsat jako poruchy chování, které mohou vznikat primárně jako součást LMD nebo sekundárně jako důsledek opakovaného prožívání neúspěchu a negativních reakcí okolí. Zejména dospělých na dítě a jeho chování. Tedy až následně jako důsledek poruch učení.

Tyto poruchy chování Věra Pokorná rozdělila do čtyř skupin[17]. Obranné a vyhýbavé mechanismy, kdy jde o odmítání práce pro školu. Kompenzační chování, které se vyznačuje zlobením, vytahováním, šaškováním. Vyniknutím v jiné oblasti.

Agresivita a projevy nepřátelství jako způsob odreagování napětí, které vzniklo prožitím vlastního neúspěchu. Může jít o agresi slovní, ale i fyzickou, která může sklouznout dokonce k šikanování druhých. A nakonec úzkostné stažení se do sebe. To se může projevit až psychosomatickými obtížemi. Takové děti mohou provázet různé bolesti, onemocnění. Nebo mohou být „pouze“ plačtivé, ustrašené, neklidné.

Poslední skupina projevů, kterou Věra Pokorná uvádí, se však na rozdíl od ostatních na základě pozorování zřejmě u Karla nevyskytuje. Snad v ojedinělých případech, což se týká jeho zvýšené plačtivosti, někdy až přecitlivělosti. Zde by se však mohlo jednat i o infantilní chování. Tedy jeden z primárních symptomů, který souvisí s nerovnoměrným vývojem. A který bývá reakcí na opakované neúspěchy. V této souvislosti, kdy není k dispozici dostatečné množství informací, zůstává otázka příčiny tohoto typu chování nezodpovězena.

[12] PIPEKOVÁ 2006, s. 152.
[13] ZELINKOVÁ, Olga: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, Praha 2001, s. 93.
[14] ZELINKOVÁ 1994, s. 13.
[15] PIPEKOVÁ 2006, s. 154.
[16] ZELINKOVÁ 1994, s. 23.
[17] PIPEKOVÁ 2006, s. 154.

Návrhy opatření

Jak začít

Velmi inspirující spatřujeme myšlenku: *„Jestliže chceme změnit vztah dítěte k učení, motivovat ho k budoucí spolupráci, začneme činností, kde lze očekávat úspěch, a v neúspěšné oblasti je necháme „vyhladovět[18].“* A toho lze nejlépe dosáhnout činnostmi, při kterých dítě nemá pocit, že se učí. Ale vykonává je se zaujetím, přináší mu pocit radosti a zábavy. A neméně důležitý je i pocit volby, že dítě se pro činnost může samo rozhodnout. Protože za každou povinností vidí těžkosti, náročnost a hlavně svůj neúspěch. Proto ji předem vzdává a na další pokusy reaguje odmítavě.

Myšlenka, že takové děti jsou na neúspěch zvyklé, že neočekávají víc, má též kořeny v nepochopení osobnosti takového dítěte. Představa, že dítě, které je zvyklé sklízet úspěch, daleko více ovlivní prohra než to, které se s prohrou běžně setkává, se zdá být možná na první pohled logická. I přesto je mylná.

Dokládají to mimo jiné i slova, která popisují další přetrvávající problémy u žáků se SPU takto: *„Často souvisí s nižším sebevědomím a sebepojetím těchto dětí, pokud jsou úspěšné, přikládají to štěstí než důsledku své snahy a schopností[19].“ „Vědci již ověřili, že dobrý žák, když uspěje, pokládá tento úspěch za výsledek své snahy, když však uspěje dyslektik, většinou svůj úspěch pokládá za náhodu či štěstí; když neuspěje, utvrzuje se v názoru svého okolí, že je hloupý[20].“*

V souvislosti s tím je velmi inspirující vyjádření slova reedukace jako procesu, jehož součástí by mělo být vedení dítěte k sebehodnocení. Zvláště v předmětech a v činnostech, kde se potíže s poruchou spojené objevují. Učit ho dokázat reálně ohodnotit své klady i své nedostatky. Brát poruchu takovou, jaká je, nezveličovat ji, ale ani ji nesnižovat. Vytvářet v dítěti pocit spoluzodpovědnosti za výsledek práce[21].

Jedním z prvních kroků proto bude zaměřit se u Karla na zvyšování přirozeného sebevědomí, aby si byl vědom toho, v čem má rezervy, ale zároveň v čem je dobrý, ba dokonce vyniká. Aby i on zakoušel pocit úspěchu jako ostatní.

Možnosti nápravy

Nevhodné chování, negativní projevy, agresivita

V literatuře lze nalézt metody, které umožňují dítěti své chování postupně měnit. Zároveň je však k jejich použití zapotřebí i změny v přístupu pedagoga k dítěti, který s ním pracuje. Mezi tyto způsoby patří pozitivní zpevnění, zástupné zpevnění a pozitivní očekávání.[22]

Pozitivní zpevnění má za cíl povzbudit a zafixovat chování žádoucí. Jde o to nevšímat si negativního projevu, ale vyzdvihnout, pochválit, ocenit to, co je dobré. Zástupné zpevnění znamená, že dítě odkoukává a napodobuje to, za co byli pochváleni druzí. I v tomto případě jde tedy o to nenapomínat ty, co zlobí. Ale vyzdvihnout ty, co pracují. Protože veřejné napomenutí před ostatními k odstranění nežádoucího chování nevede. To je účinnější napomenutí soukromé.

Pozitivní očekávání ukazuje na fakt, že pokud od druhého něco očekáváme, přijme naši představu za svou a podle ní se i nadále chová. Pokud od žáka, který má problémy v chování, očekáváme další, bezesporu přijdou. Dítě se tak utvrzuje v roli outsidera, kterou se postupem času snaží přijmout, než se z ní pokoušet vymanit.

Posilovat žádoucí chování a naopak nevěnovat pozornost tomu nežádoucímu doporučuje

[18] ZELINKOVÁ 1994, s. 60.

[19] LUMEN VITALE, Speciální vzdělávací potřeby žáků a potřeby učitelů, Praha 2008, s. 26., neprodejné, in: Lumen Vitale, http://www.vzdelavani-centrum.cz/cz/redakce/obsah/projekt-esf-2007/08/specialni-vzdelavaci-potreby-zaku-a-potreby-ucitelu/c2615 (2. 4. 2010).

[20] Tamtéž, s. 27.

[21] ZELINKOVÁ 1994, s. 61.

[22] ZELINKOVÁ 1994, s. 160.

i knížka Hyperaktivní dítě, kde navíc tuto myšlenku rozvíjí prof. Matějček slovy *„... zařídit věci tak, aby je dítě udělalo dobře – a my je za to mohli pochválit*[23]*“.*
Podobný postup vyčteme i v knížce Poruchy pozornosti a hyperaktivita, kde vedle již výše zmiňovaných je také doporučovaný co nejpodrobnější popis chování, které od dítěte očekáváme. Protože si nedokážou samy od sebe představit, co se ve skutečnosti za pojmem *„hodné“* a *„zlobivé“* dítě skrývá. A dále je také nevystavovat situacím, ve kterých je pravděpodobné, že neuspějí. Naopak jim pomoci dosáhnout správného chování tím, že situace plánujeme předem[24].
Jak tedy postupovat v situaci, kdy dítě jedná agresivně? Prvním krokem zůstává určitě snaha ho zklidnit. Tělesným kontaktem, klidným vystupováním. Hlavně neodpovídat na jeho agresi agresí ve formě hubování, křiku, zákazů, výčitek a v rodinách i kolikrát ve formě fyzických trestů. Což jsou naneštěstí časté reakce. Umožnit dítěti dostatek pohybu, protože právě jeho absence může být zdrojem napětí, kterého se dítě snaží tímto způsobem zbavit.
Dále nespatřovat v jeho agresivních projevech nevychovanost nebo jim přisuzovat jiné podobné důvody. Ale hledat v nich pravou příčinu, a zda je možné ji pro příště odstranit. Tou ve většině případů bývá reakce, kterou se organismus brání proti přetížení, zhroucení. Zkrátka projev nešťastného dítěte, které zřejmě zažilo opět neúspěch. A nedokáže se s tím vyrovnat jiným způsobem.
Agresivita u těchto dětí může také pramenit z nevyjasněných hranic a je tak projevem vlastní nejistoty, strachu. Nebo naopak pravidla jsou tak přísná, že je dítě bere jako překážky, které překonává. A hledá tím vlastní já[25]. Ještě k tomu všemu obtíže dětí s ADHD *„... jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování...*[26]*“*. Tato pravidla mnohdy nejsou z jejich strany chápána jako něco, co by jim mělo usnadnit život, pomoci jim se orientovat, ale jako omezení osobní svobody ze strany dospělých. A proti tomu se brání tím, že se snaží osvobodit a pravidla poruší[27].
Pokud se takové dítě nevhodně chová, jako první automatická reakce nastupuje trest. Ten je však u takových dětí daleko více nežádoucí, protože je mnohdy jedinou pozorností, která je mu věnována. Trestem tak posilujeme to chování, které bychom rádi u dítěte odstranili[28].
Další metodou, kterou lze ke zmírnění nežádoucího chování použít, je „oddechový čas“. Znamená to, že dítě necháme po dohodnutou dobu v nějaké jiné pro něj bezpečné místnosti. Je tak odvedeno z prostředí, ve kterém ke konfliktu došlo. Zde má čas se zklidnit.[29]
Jistě i v dalších knížkách lze nalézt podobné způsoby a také řadu dalších, které pomohou zažité projevy chování u dítěte postupně měnit. Nutností však zůstává používat je dlouhodobě, nikoli nárazově a po prvním neúspěchu je nezavrhovat jako nevhodné. Pro dítě jsou takové techniky něčím novým, nemusí k nim mít hned od začátku důvěru. Potřebuje se s nimi proto nejprve seznámit, než je dokáže přijmout jako pomoc.

Koncentrace pozornosti

Ať jde o jakoukoli aktivitu v družině, jde většinou vždy o problém Karlovy koncentrace na ni. Jak to změnit? Pro každého člověka je schopnost soustředění se vlastně základním prostředkem učení, osobního vývoje, vzdělávání. Schopnost udržet pozornost ovlivňuje veškeré naše činnosti, úkony, které v průběhu každého dne vykonáváme. Má přímý vliv na náš úspěch. A právě potřeba úspěchu je jedna z nejdůležitějších.
Schopnost koncentrace rozvíjíme v mnoha aktivitách, aniž bychom si to museli uvědomo-

[23] DRTÍLKOVÁ, Ivana: Hyperaktivní dítě, Praha 2007, s. 65.
[24] MUNDEN – ARCELUS 2002, s. 91, 92.
[25] ZELINKOVÁ 2001, s. 160, 161.
[26] Tamtéž, s. 165.
[27] Tamtéž, s. 159.
[28] ZELINKOVÁ 1994, s. 163.
[29] MUNDEN – ARCELUS 2002, s. 93.

vat. Pro děti, jako je Karel, však představuje procvičování pozornosti daleko větší úskalí než pro ostatní, kteří si tuto schopnost osvojují daleko snáze. Trénování této schopnosti se tak stává pro ně nutností. *„… Koncentrace pozornosti je základním předpokladem učení s porozuměním*[30]*.“*

Proto je důležité, abychom dítě vybízeli k přesnosti a pečlivosti při různých aktivitách a cvičeních, při kterých je naším cílem koncentraci pozornosti trénovat. *„Zážitek zklidnění a koncentrace je pro děti něco objevného*[31]*.“*

Ničeho nedocílíme tím, že ho budeme nutit úkol dokončit. I přesto, že již není schopen této přesnosti a kvality dosáhnout. Naopak posílíme chybnou předlohu, kterou se snažíme tréninkem změnit.

Přerušit cvičení koncentrace pozornosti se zdá být z prvního pohledu nesprávné. Podporují to i chybné názory, že dítě se nenaučí započaté věci dokončovat. Že rozdělané cvičení ztrácí svůj smysl a v neposlední řadě i pocit lektora, že selhal, když nedokázal s dítětem pracovat tak, aby bylo schopné úkol pod jeho vedením dokončit.

Tohle všechno jsou však mylné předsudky, které vychází z nepochopení skutečné podstaty problému, se kterým se dítě potýká. Když naopak přerušíme činnost klidně bez výčitek, spíše s povzbuzením, že se práce dařila, dáme dítěti prožít i naše uspokojení. Uspokojení nad tím, že se dokázalo na svůj úkol soustředit. Přerušení by mělo přijít i v případě, že dítě reaguje na aktivitu odmítavě, má tendence práci odbývat, jen aby ji mělo co nejrychleji hotovou.

Příklady těchto aktivit jsou uvedené ve výše zmiňované knize. V družině se však dá na stejném principu využít i jiných činností. Ať už jde o kreslení, vyrábění, podílení se na společném projektu. Nejdůležitější přínos spočívá v tom, aby dítě opakovaně zažívalo, že je schopno klidně a soustředěně pracovat. Důležité je též chválit dítě i za snahu. Mnohdy musí při zpracování úkolů vyvinout nadměrné úsilí, ale výsledek tomu neodpovídá. Je minimální[32].

U dětí s poruchami učení a přidruženou hyperaktivitou lze využít prvků kooperativního učení. Kdy jde o aktivní spolupráci v menších skupinkách, každý člen má svou individuální odpovědnost. Rozvíjí se tak sociální dovednosti, empatie, vzájemná pomoc na rozdíl od soutěžení, kde je takové dítě opět konfrontováno se schopnostmi druhých a riziko neúspěchu je vysoké[33]. Navíc udržení pozornosti v menším kolektivu je pro něj snazší.

Vlastní zkušenosti při práci s Karlem potvrzují, že individuální zodpovědnost, která při práci na společném úkolu vzniká, je u Karla dobrým hnacím motorem. Je však pro něj důležitý větší prostor, který mu umožní postupovat podle sebe a zpracovat zadaný úkol po svém. Pokud toto chybí, odmítá spolupracovat a přizpůsobit se ostatním.

Děti s ADHD (LMD) dosahují nejlepších výsledků, pokud jsou úkoly stručné, různorodé a mají určitou strukturu, organizaci. Dobré je nabídnout jim předmět, aby mohly zaměstnat ruce a přitom sedět a poslouchat[34].

Navíc mezi takovými dětmi nalezneme mnohdy různé talenty. Tím, že nemají rády pravidla, *„… bývají tvořivé, raději uplatňují vlastní, originální postupy než obvyklá řešení, zvídavé a citlivé*[35]*“*.

[30] POKORNÁ, Věra: Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení, Praha 2002, s. 18.
[31] Tamtéž, s. 18.
[32] PIPEKOVÁ 2006, s. 163.
[33] PIPEKOVÁ 2006, s. 155.
[34] Tamtéž, s. 153.
[35] DRTÍLKOVÁ 2007, s. 70.

Realizace

Cílem aktivit, které zde budou na následujících řádcích navržené, „... *není redukce projevů hyperaktivity, ale změna podmínek, za kterých může dítě podávat lepší výkon*[36]*“.*

Aktivity:

a) Zaměření pozornosti na kladné hodnocení Karla, všímání si pozitivního chování, naopak neupozorňovat na negativní projevy. Častější vyjadřování uznání, vyzdvihování úspěchů, jejich pojmenování.

b) Vytvoření nových pravidel společně s Karlem a jeho třídou. Původní byla společná pro celou družinu, vytvářelo je velké množství dětí a pro Karla se stala neosobní. Zaměření pozornosti na Karlovy potřeby. Vytvoření společného stromu, na který každý na znamení souhlasu s pravidly pověsí svůj oblíbený předmět.
Cílem je dosáhnout stavu, že pro Karla nebudou pravidla představovat nepřítele, kterého musí neustále obcházet, bojovat s ním. Ale přijme pravidla jako svého pomocníka, který mu zajišťuje bezpečí a jistotu.

c) Při povídání v kruhu použít předmět, který bude mít Karel celou dobu v ruce a pomůže mu tak lépe se koncentrovat na povídání ostatních a vydržet po určitou dobu v klidu.

d) Rozvíjení vzájemné důvěry a pozitivního hodnocení.
Hra *„Procházka s důvěrou*[37]*“.*
Hra *„Airbus*[38]*“.*
Hra *„Místo vedle mě je volné*[39]*“.*
Cílem je posilování vzájemné důvěry. Ukázat, že okolní svět nemusí být nepřátelský, pokud mám dobrého průvodce. Rozvíjení schopnosti zaměřit se na pozitiva, vyzdvihnout je, umět je pojmenovat. Rozvíjení schopnosti přijmout ocenění.

e) Práce na vzájemných vztazích, vlastnostech. Jak každý vidí sám sebe, svou pozitivní i negativní vlastnost. Jak ho vidí druzí – pozitivní i negativní vlastnosti. Následné vybrání dvojice protikladných vlastností, na kterých každý bude po dobu jednoho týdne či déle pracovat. Pozitivní rozvíjet, negativní se snažit vytěsňovat, minimalizovat. Po týdnu následuje reflexe a práce na dalších dvou protikladných vlastnostech. Cílem je ukázat, že každý má svá pozitiva i negativa. Nejen Karel, na kterého je v tomto ohledu nazíráno nejkritičtěji. Zbořit pomyslný žebříček od „nejhodnějšího k nejzlobivějšímu“. Postavit všechny děti na stejnou úroveň. Začít s uvědomováním si sebe sama, svého chování, svých vlastností a s vědomou prací na jejich vylepšování.

Průběh aktivity ***a) Zaměření pozornosti na klady:***
Využívána při každé příležitosti. Karel má díky této metodě menší tendence vyrušovat. Přehlížení jeho nevhodného chování naopak vede k úbytku tohoto chování.

Průběh aktivity ***b) Vytvoření pravidel:***
Každý si vystřihl z barevného papíru vlastní ruku. Představil si svého kamaráda, co se mu na něm líbí, proč ho má rád. Tuto vlastnost do své ruky vepsal. Ruce byly nalepeny do koruny společně nakresleného velkého stromu s kořeny a každý se pod tu svou podepsal. Koruna tak představuje „dobrého kamaráda“.

Ve skupinkách děti psaly, jak by se k sobě měly navzájem chovat. Vytvořila se tři nadřa-

[36] ZELINKOVÁ 2001, s. 168.
[37] VOPEL, W. Klaus: Skupinové hry pro život 3, Praha 2008, s. 72.
[38] Tamtéž, s. 68.
[39] KŘÍŽ, Petr: Kdo jsem, jaký jsem, Kladno 2005, s. 44.

zená pravidla, která obsahují všechny zmíněné body (uklízíme po sobě; dospělí vědí, kde jsem; chováme se kamarádsky). Pravidla se nalepila doprostřed kmene. Po stranách se umístily všechny konkrétní body (hrajeme si se všemi, pomáháme si...).
Karel dodatečně nesouhlasil s nepoužíváním sprostých slov. Ve skupinkách proto děti vymýšlely co nejvíce důvodů, proč lidé v minulosti začali sprostá slova používat. Dále děti vyjmenovávaly nejčastější nadávky.
Dalším úkolem bylo vymyslet co nejvíce originálních nadávek z oblasti zvířecího světa (př. *„ty ondatro pižmová“*). Každý si jednu nadávku vybral a v následujícím týdnu ji měl používat místo těch obvyklých. Následovalo zhodnocení vlastních zážitků a zkušeností. Dále předvádění modelových situací s využitím těchto slov.
Cílem bylo zmírnit vulgární mluvu, zároveň ve vypjatých situacích originálními nadávkami odlehčit atmosféru a snížit konflikty. A v neposlední řadě dosáhnout souhlasu Karla s pravidlem *„Nemluvit sprostě“*.
Následovalo společné přemýšlení nad konkrétními aktivitami, kterým by se chtěly děti v družině věnovat. Karel měl problémy přijmout, že v rámci družiny a školy jsou zakázány hry s pistolemi a schovávaná v budově. Vše bylo vysvětleno, důvody pojmenovány. Kluci dostali za úkol vymyslet obměnu, která by se dala schválit.
Po stranách koruny se zapíchaly drátky. Na znamení souhlasu s pravidly na ně každé dítě pověsilo svůj vybraný předmět. Celý strom se připevnil na viditelné místo ve třídě. K pravidlům se stále vrací.
Karel byl při této dlouhodobé aktivitě velmi aktivní. Nejprve negativním směrem při bouření se proti zavedeným zákazům. Později velmi pozitivně a strhával k sobě i ostatní. Ohledně toho, co by se dalo dělat v družině, samotná praktická tvorba pravidel (psaní, stříhání, lepení, vymýšlení), obměny sprostých slov. Velmi brzy jedno z pravidel porušil, sám si vybral trest, zároveň se k tomu vyjádřila celá třída. Po pár dnech se přišel omluvit, v důsledku toho byl trest zmírněn a od té doby žádné pravidlo neporušil.

Průběh aktivity ***c) Předmět:***
Předmět nebyl díky celkové změně nastavení práce (menší kolektiv, kratší pracovní doba...) zapotřebí.

Průběh aktivity ***d) Procházka s důvěrou***:
Ve dvojici děti poznávaly poslepu za pomoci svého průvodce okolní svět. Snažily se brát svět takový, jaký je. Průvodce pomáhal odbourávat jejich strach, představoval jistotu. Povídání o tom, jak se cítily jako průvodci, jako slepí. Čeho se nejvíce bály. Koho by si vybraly za svého průvodce.
Karel se nebál, opět velmi aktivní, vše rád vyzkoušel z „nového úhlu pohledu“.

Průběh aktivit ***d) Airbus, Místo vedle mě je volné e) Práce na vztazích, vlastnostech:***
Tyto aktivity nestačily být pro nedostatek času zrealizovány.

Zhodnocení

K velkému zlepšení u Karla vedlo zaměřování pozornosti na jeho úspěchy, klady. Na konkrétní popis činností, které se mu daří, ocenění žádoucího chování a naopak přehlížení nevhodného chování. V tomto ohledu se s ním daleko lépe spolupracuje, je vstřícnější a snaživější.
Při vytváření pravidel se osvědčila práce v menší skupině, konkrétně pouze s dětmi z téže třídy, které tvoří bližší kolektiv. Karel se daleko více zapojoval, byl celkově aktivněj-

ší. Dařilo se mu snáze udržet pozornost po delší dobu. Při rozdělení času na kratší úseky, při jasně stanovené době trvání společné práce nebylo zapotřebí ani použití drobného předmětu pro usnadnění koncentrace.
Karel respektuje dohodnutá pravidla, dalo by se říci, že v nich již nevnímá nepřítele. Ale zatím ani přítele. Při poskytnutí větší důvěry ze strany vychovatelky projevuje zvýšenou stálost a klid. Výkyvů v chování ubylo. Aktivity s originálními pojmenováními vedly k souhlasu Karla s pravidlem *„Nemluvit sprostě“* a na jejich základě se ve třídě i u Karla snížil výskyt sprostých slov. Možnost vymyšlení obměny u her, které jsou na škole zakázány, vyžadování těchto návrhů od dětí vedlo k určitému degradování těchto her a k souhlasu s jejich zákazem.
Problém s pravidly nastává ve chvíli, kdy je nutná rychlá reakce na nevhodnou činnost, která by mohla ohrozit bezpečnost. V takové situaci Karel stále reaguje velmi impulzivně a jako náhradu za tento zákaz požaduje povolení jiné nevhodné činnosti, která byla v pravidlech společně zamítnuta.
Čas, který byl na práci s Karlem vyhrazen, nemohl být mnohokrát z různých důvodů (Karlova absence, prázdniny, školní a družinové akce) využit. To vedlo k nedodržení původního stanoveného rozsahu. Zároveň dlouhými časovými prodlevami mezi jednotlivými aktivitami byla narušena jejich návaznost.

Závěr

Velký přínos práce pro samotnou autorku je převážně ve větším porozumění Karlovi. Pochopení jeho obtíží a s tím spojených důsledků, se kterými je nucen se vyrovnávat. Změna přístupu k němu umožňuje i změnu přístupu celé třídy, se kterou je zároveň pracováno. A mění se tak celkové nastavení pohledu vůči takto znevýhodněným dětem.
V rámci této ročníkové práce byl učiněn první krok, který otevírá bránu k cestě za společnými úspěchy dalšímu dítěti se specifickými potřebami vzdělávání a za jeho plnohodnotným zapojením mezi ostatní. Cesty vždy existují, jen je nutné je najít a nebát se jimi vykročit. Je to dokonce naší povinností, protože tu nejde o nás, ale o ty, kteří jsou dnes ještě dětmi, které jsou odkázané na naši pomoc, na náš přístup. Na tom, jak se k nim postavíme teď, zároveň závisí i obraz lidské společnosti v budoucnu.
Vklad, který dětem dáváme, se neztratí. Umožní jim být samy sebou. Pokud jim předáme správné předlohy, vzory, naučíme je podle nich jednat, pak je budou moci předávat dál. Pokud tuto možnost zahodíme, naše nezodpovědnost se nám vrátí v podobě příští generace.
Každý toužíme být uznáván a zároveň být prospěšný. To tvoří jádro zdravého národa. Pokud z dětí vychováme dravce, kteří se ženou za úspěchem podle principu *„silnější vyhrává“*, či *„vítěz bere vše“*, pak si nemůžeme stěžovat na podobu současné civilizace, která technicky roste, ale po stránce lidské upadá.
Nelze budovat stát na nejsilnějších, protože ti neznají své slabiny. Pokud ho vybudujeme na nejslabších, pak máme šanci uspět. Nejprve však musíme těmto nejslabším pomoci. Stát se těmi, kteří dokážou reálně ohodnotit své možnosti a využít je. Znát své limity, dokázat na svých přednostech stavět. Ale zároveň dokázat využít schopností druhých, které oni sami nemají. Tak, aby to pro ně bylo přirozeností, nikoli znehodnocením sebe sama. Dokázat dát šanci ostatním, protože jim také byla tato šance dána. A nebát se riskovat, zkoušet nové varianty, protože nejde o výhru, o cíl, ale o cestu, která k tomuto cíli vede. A která se při práci s Karlem potvrdila jako reálná. Tím je myšlena práce v týmu, ukázat, že každý je stejně potřebný a důležitý.
Karel má sílu ve své přirozenosti, opravdovosti, spontánnosti a tím i pravdomluvnosti.

Na nic si nehraje. Za všech okolností zůstává takovým, jakým skutečně je. To jsou vlastnosti, které se u ostatních dětí v jeho věku velmi rychle vytrácí. U Karla vedou k výjimečnosti, originalitě. Pro jeho problémy však nejsou ostatními oceněny. Nový přístup, který začal být v rámci práce používán, umožňuje tuto originalitu vyzdvihnout, využít ji tak, aby se pro ostatní stala viditelnou. A byla i pro ně přínosem.
I přesto, že cíl výše popsaný se v tuto chvíli zdá zatím velmi vzdálený, jsou zde nástroje, které fungují. A kterými lze tohoto cíle dosáhnout. Pokud je Karel spokojenější, pokud mu tento druh přístupu svědčí a pokud se tím mění i jeho pohled na okolní svět, i když velmi pozvolna, pak tato práce splnila svůj účel.
Jejím záměrem bylo pokusit se najít nové možnosti, jak s Karlem pracovat, pomoci mu lépe zvládat úkoly, které jsou na něj kladeny. Obtíže, se kterými se bude zřejmě potýkat celý život, za něj nemůžeme převzít. Ale můžeme mu ukázat, jak s nimi zacházet, aby pro něj byly snáze akceptovatelné.
Proto bude s Karlem na základě dosud získaných poznatků dále pracováno podle navržených aktivit, které již v rámci práce nestihly být zrealizovány. To znamená dosáhnout ve třídě důvěry a bezpečí, kde každý bude mít své místo, i přes velké rozdíly v úspěšnosti ve výuce.

Seznam použité literatury

DRTÍLKOVÁ, Ivana: Hyperaktivní dítě, Praha, Galén 2007
JUCOVIČOVÁ, Drahomíra - ŽÁČKOVÁ, Hana: Reedukace specifických poruch učení u dětí, Praha, Portál 2008
KŘÍŽ, Petr: Kdo jsem, jaký jsem, Kladno, AISIS 2005
LUMEN VITALE: Speciální vzdělávací potřeby žáků a potřeby učitelů, projekt č: CZ.04.1.03/3.1.15.3/0012, Praha 2008, neprodejné, in LUMEN VITALE, http://www.vzdelavani-centrum.cz/cz/redakce/obsah/projekt-esf-2007/08/specialni-vzdelavaci-potreby-zaku-a-potreby-ucitelu/c2615 (2. 4. 2010).
MUNDEN, Alison – ARCELUS, Jon: Poruchy pozornosti a hyperaktivita, Praha, Portál 2002
PIPEKOVÁ, Jarmila: Kapitoly ze speciální pedagogiky, Brno, Paido 2006
POKORNÁ, Věra: Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení, Praha, Portál 2002
VOPEL, W. Klaus: Skupinové hry pro děti 3, Praha, Portál 2008
ZELINKOVÁ, Olga: Poruchy učení, Praha, Portál 1994
ZELINKOVÁ, Olga: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, Praha, Portál 2001

Hodnocení odborného lektora pro předmět Speciální pedagogika v rámci Studia pedagogiky volného času

Tvořivost inkluzivní pedagogiky

Pokud hledáme obraz dobré praxe v ročníkové práci, kterou jste právě dočetli, je dobré tak učinit v několika rovinách.

Inspirativní je zejména důslednost, se kterou autorka drží logický rámec pedagogického uvažování. Kvalitní diagnostické uvažování opřené o odbornou literaturu velmi plynule přechází v úvahy nad možnými opatřeními. Vlastní realizace pak jednoznačně demonstruje, jak je možné zručně pracovat s dítětem se specifickými vzdělávacími potřebami v rámci vrstevnické slupiny tak, aby celé snažení nejen respektovalo specifické potřeby jednotlivce, ale pomáhalo je naplňovat a nad to bylo přínosem pro všechny.

Zvláště cenné jsou pasáže, v nichž autorka předkládá ty pedagogické postupy, které jsou orientovány na změnu. Pokud budete text studovat podrobněji, můžete bez větších obtíží využít postupy orientované na podporu žádoucího posunu. Pokud budete tak, jak navrhuje autorka, věnovat ve své praxi pozornost tomu, co je žádoucí a minimalizujete pozornost tomu, co je nepoužitelné či nevhodné, budete překvapeni, jak mocný pedagogický nástroj získáte. Pokud dokážete stejně jako autorka této práce respektovat potřeby a motivy těch, se kterými pracujete. Můžete se rovněž těšit z profesní svobody, kterou vám tato tvořivost přinese. Jeden opravdu dobrý příklad najdete v pasáži o pravidlech.

Pokud bychom uvažovali o tom, kam posunout práci dále, bylo by možné uvažovat o vyztužení diferenciální diagnostiky. Bylo by užitečné zvážit, jaké obtíže lze v tomto případě připsat primárně přítomné ADHD a co již spadá do problematiky sekundárních symptomů. Tato úvaha bude důležitá zejména z hlediska dlouhodobé péče. To, co autorka v práci navrhuje, bude dlouhodobě účinně ovlivňovat sekundární symptomy a obtíže primárně související s ADHD mohou vyžadovat další úpravy pedagogických postupů.

Přidanou hodnotou celé práce představuje autorčin závěr, který míří do oblasti profesního přesahu, což je nezbytný základ pro každého, kdo vnímá pedagogiku jako svou profesi.

PhDr. Petr Hrouzek, Ph.D.
Speciální pedagog

KLÍČE PRO ŽIVOT

Klíče pro život

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy společně s Národním institutem dětí a mládeže od 1. dubna 2009 realizují národní projekt s názvem:

Klíče pro život
– Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání.
Hlavními postavami projektu jsou ti, kteří pracují s dětmi a mladými lidmi v rámci jejich volného času v organizacích celé České republiky, jako jsou: střediska volného času (SVČ), školní družiny (ŠD), školní kluby (ŠK) a nestátní neziskové organizace (NNO). Cílem projektu je výrazné posílení celoživotního vzdělávání lidí pracujících s dětmi a mládeží a hlavně zkvalitnění systému podporujícího trvalý a udržitelný rozvoj zájmového a neformálního vzdělávání.
Jednotlivé aktivity projektu jsou řízeny odbornými garanty, kteří jsou schopni identifikovat přednosti i problémy práce v oblasti zájmového a neformálního vzdělávání a iniciovat pozitivní změny.

Seznam oblastí, kterými se projekt Klíče pro život zabývá:
- VÝZKUMY
- STANDARDIZACE ORGANIZACÍ NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
- SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ:
  1. Studium pedagogiky volného času
  2. Průběžné vzdělávání
  Průřezová témata: výchova k dobrovolnictví, participace a informovanost, výchova k aktivnímu občanství, zdravé klima v zájmovém a neformálním vzdělávání, inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, multikulturní výchova, medializace a mediální výchova
  3. Funkční vzdělávání
- UZNÁVÁNÍ NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
- PODPORA INFORMAČNÍHO SYSTÉMU PRO MLÁDEŽ

Cílem realizátorů Klíčů pro život je mj. popularizovat a celkově zvýšit povědomí veřejnosti o systémové odborné práci s dětmi a mládeží v jejich volném čase.

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM
A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY

EVROPSKÁ UNIE esf MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost NIDM NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Studium pedagogiky volného času

Probíhá v rámci projektu Klíče pro život od dubna 2009 a bude ukončeno v prosinci 2011. Úkolem této klíčové aktivity je připravit a ověřit několik forem kvalifikační přípravy pedagogů volného času pro výkon jejich pracovní pozice dle § 22 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, § 231 zákona č. 262/2006 Sb., Zákoník práce (Zvýšení kvalifikace) a § 3 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Na základě vstupního monitoringu vzdělávacích potřeb pedagogů volného času pracujících ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání byly připraveny dvě formy kvalifikačního studia pedagogiky a jeden kurz s cílem rozvoje dalších kompetencí u pedagogů, kteří kvalifikační podmínky splňují.

Formy studia pedagogiky volného času

E-learningové Studium pedagogiky volného času. Průběh studia je rozčleněn na vstupní prezenční tutoriál, šest tematických kapitol studovaných e-learningovou formou a závěrečné zkoušky, které probíhají rovněž prezenčně, formou kolokvia. Pro studenty bylo připraveno uživatelsky příjemné prostředí e-learningové studovny. Po akreditaci v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dle § 3 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků ve znění pozdějších předpisů) obdrží účastníci osvědčení o zvýšení kvalifikace.

Tříleté **Studium pedagogiky volného času** je realizováno ve čtyřdenních prezenčních modulech. Každý ročník tvoří pět vzdělávacích a jeden zkouškový modul. V průběhu projektu připravený vzdělávací obsah Studia pedagogiky volného času ověřuje 55 studentů ve třech studijních skupinách. V prvním ročníku studia jsme se zaměřili na rozvoj osobnosti pedagoga v kontextu jeho profesní role v oblastech: aplikovaná psychologie, didaktika, komunikace, osobnostně-sociální výchova, zážitková pedagogika, plánování a reflexe pedagogické práce. Ve druhém ročníku studia jsme se zaměřili na rozvoj pedagogických dovedností pro přímý výkon praxe, rozvoj pedagogických kompetencí pro práci se skupinou s ohledem na individuální potřeby členů skupiny v oblastech: dynamika skupiny, speciální pedagogika, etická výchova, osobnostně-sociální výchova, výstavba cíleného programu pro konkrétní skupinu. Ve třetím ročníku studia jsme se zaměřili na další kompetence potřebné k práci pedagoga pracujícího s dětmi a mládeží v zájmovém vzdělávání tzn. nadstavbových kompetencí potřebných k práci ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání v oblastech: projektový management a strategické plánování, prevence sociálně patologických jevů, etické a osobní hranice profese a nástrojů pro péči o lidské zdroje, strukturované drama.

Všechny tři ročníky Studia pedagogiky volného času budou pilotně ověřeny a v průběhu projektu akreditovány MŠMT. Lektorský tým tvoří vysokoškolští učitelé, kteří ve Studiu pedagogiky volného času lektorují interaktivně, prožitkovými metodami a v partnerském přístupu ke studentům.

Kurz prevence syndromu vyhoření je realizován ve čtyřech čtyřdenních prezenčních blocích. V průběhu studia jeho náplň a formu ověřuje 27 pedagogů ve dvou účastnických skupinách. Je určen pedagogům volného času s odbornou kvalifikací, kteří cítí potřebu

nových podnětů a profesní podpory. Obsahem jednotlivých modulů je dramatická výchova pro potřeby zájmového vzdělávání, zážitková pedagogika zaměřená na výstavbu programu pro pobytové akce, profesní psychohygiena a muzikoterapeutický seminář se zaměřením na zvládání agresivity u dětí. Celý program byl v průběhu projektu Klíče pro život akreditován MŠMT v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků dle § 10 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

Klíčová aktivita Studium pedagogiky se pokusila v průběhu tří let zmapovat situaci v problematice kvalifikační přípravy pedagogů volného času pracujících ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání s cílem připravit podněty k legislativní a systémové změně v oblasti Studia pedagogiky, která by měla vést k efektivnější přípravě pedagogů volného času pro vstup do praxe.

Inovativním přístupem v řešení otázek profesní přípravy pedagogů v rámci této klíčové aktivity je aktivní spoluúčast studentů – pedagogických pracovníků a ve spolupráci s garantem a supervizorem obsahu Studia pedagogiky volného času, lektory a konzultanty jejich bezprostřední vliv na možné změny stávajícího systému vzdělávání a na celý studijní program přípravy pedagogů volného času.

Velkým přínosem klíčové aktivity Studium pedagogiky volného času je profesní setkávání, které umožňuje nacházet efektivní řešení společných problémů, posiluje profesní sebevědomí, motivuje pedagogy k dalšímu seberozvoji a současně i k rozvoji zařízení, ve kterých účastníci pracují.

Výstupem z jednotlivých studijních ročníků jsou závěrečné ročníkové práce zaměřené na některou z oblastí pedagogické práce. Sborníky vzniklé z těchto závěrečných prací jsou určeny všem pedagogům pracujícím v zájmovém vzdělávání i dobrovolným pracovníkům pracujícím s mládeží v NNO, jako metodická podpora a inspirace pro další pedagogickou činnost.

Témata sborníků

Pedagogický projekt – soubor projektů realizovaných v dětských skupinách ŠD, ŠK, DDM, SVČ

Integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami – soubor kazuistik zaměřených na integraci hendikepovaného dítěte do skupiny pracující v oblasti zájmového vzdělávání

Fundraisingový projektový záměr – soubor projektových záměrů vhodných jako inspirace pro vícezdrojové financování školských zařízení pro zájmové vzdělávání

Slovníček pojmů a zkratek

ADD
Attention Deficit Disorder; porucha pozornosti

ADHD
Attention Deficit and Hyperactivity Disorder; porucha pozornosti s hyperaktivitou

DIFERENCIÁLNÍ DIAGNOSTIKA
diagnostické postupy sloužící k odlišení rozdílných poruch, postižení či příčin jejich vzniku tam, kde symptomy jsou shodné či velmi podobné

DYSGRAFIE
SPU písemné podoby jazyka

DYSKALKULIE
SPU matematických operací, zvláště pak jejich grafické podoby

DYSLEXIE
SPU čtení

DYSORTOGRAFIE
SPU pravopisných pravidel jazyka

LDE
Lehká dětská encefalopatie – již nepoužívaný termín později nahrazen LMD

LMD
Lehká mozková dysfunkce

SPC
Speciálně pedagogické centrum

SPU
Specifická porucha učení / Specifické poruchy učení

SYMPTOM
původně medicínský termín označující příznak/projev nemoci, poruchy, postižení

SYNDROM
termín označující soubor symptomů, sdružených do typického obrazu

Národní institut dětí a mládeže MŠMT

Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je odborným zařízením tohoto ministerstva v oblasti státní podpory a ochrany mládeže. Jeho ambicí je stát se českým národním centrem neformálního vzdělávání. *Neformálním vzděláváním* se přitom rozumí jakékoliv systematické výchovné působení kromě školní docházky (to je „formální vzdělávání“) a samotné výchovy v rodině. Pokud jeho nositeli jsou školská zařízení pro zájmové vzdělávání (střediska volného času, školní kluby a družiny), hovoří se zpravidla o *zájmovém vzdělávání*.

Své poslání naplňujeme těmito aktivitami:

- Komplexním projektem rozvoje oblasti neformálního vzdělávání dětí a mládeže (*Klíče pro život*), včetně metodické podpory subjektů působících v této oblasti – zejména středisek volného času, školních družin a klubů a nestátních neziskových organizací dětí a mládeže či pracujících s dětmi a mládeží v jejich volném čase.
- Vzděláváním pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání, odbornou přípravou pracovníků s dětmi a mládeží.
- Výzkumem v oblasti volného času dětí a mládeže, spoluprací při tvorbě koncepčních materiálů a právních předpisů pro oblast neformálního vzdělávání a poskytováním informací z těchto oblastí.
- Podporou práce s talentovanými dětmi a mládeží, včetně metodické, koordinační a konzultační činnosti.
- Aktivitami Národního informačního centra pro mládež v oblasti sběru, třídění a distribuce informací pro mládež i podílem na činnosti mezinárodních organizací zabývajících se touto problematikou.

Implementací evropských programů v oblasti neformálního vzdělávání a v oblasti volného času dětí a mládeže, zejména programu *Mládež v akci*, jehož jsme v ČR koordinátory, a rozvojem zahraniční spolupráce.

Naše internetové stránky:

www.nidm.cz, www.nicm.cz, www.kliceprozivot.cz, www.mladezvakci.cz, www.eurodesk.cz, www.neformalnivzdelavani.cz, www.vyzkum-mladez.cz

Národní institut dětí a mládeže MŠMT, Sámova 3, Praha 10

EVROPSKÁ UNIE esf
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost
NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TATO PUBLIKACE JE SPOLUFINANCOVÁNA EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY