

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

**Diagnostika emocionálních problémů a
chování dítěte předškolního věku**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Miluše Dvořáková, CSc.

Vypracovala:

Pavλίna Říhová

České Budějovice, 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala PhDr. Miloslavě Dvořákové, CSc. za její pomoc, spolupráci, koordinaci a zejména pak za ochotu, se kterou se mi při zpracování této práce věnovala. Mé poděkování patří také všem zúčastněným osobám za jejich vstřícnost. Dále velmi děkuji s vděčností své rodině, která mne při práci trpělivě a intenzivně podporovala.

Pavλίna Říhová

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá emocionálními projevy problémového chování u dětí předškolního věku. Teoretická část seznamuje s charakteristikou předškolního dítěte, vlivem normy na jeho projevy chování a možným problémovým chováním. Zabývá se hyperkinetickými poruchami – problematikou ADHD, opozičním a agresivním chováním a často doprovázejícími specifickými poruchami učení. Dále popisuje projevy nadaného dítěte. Praktická část dále projevy zaznamenává u vytipovaných dětí. Dlouhodobý kvalitativní výzkum má potvrdit či vyvrátit stanovené výzkumné otázky a nabídnout možnosti adekvátního řešení pomocí konkrétních činností.

Klíčová slova – emocionální projevy, ADHD, ODD, agresivita, SPU, nadané dítě

Abstract

This bachelor's work deals with emotional symptoms of problematic behaviour of the preschool children. The characteristic of preschool children as well as possible problematic behaviour and its impacts are explained in the theoretical part. It deals with hyperkinetic disorders, such as ADHD problematic, opposition and aggressive behaviour and different learning disorders which can be closely related to them. This work also describes the symptoms of a talented child. The symptoms of selected children are mentioned in the practical part of this work. The long-term qualitative research should confirm or prove false the given research questions and should propose the possibilities of an appropriate solution by the means of particular activities.

The key words - emotional expressions, ADHD, ODD, aggression, SPU, talented child

OBSAH

Úvod	7
1. TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Charakteristika předškolního dítěte	9
1.1.1 Kognitivní a mravní vývoj	9
1.1.2 Emoční vývoj	11
1.1.3 Socializace dítěte předškolního věku	13
<i>1.1.3.1 Socializační vývoj</i>	<i>13</i>
<i>1.1.3.2 Normy chování</i>	<i>15</i>
1.2 Problémové chování dítěte předškolního věku	16
1.2.1 Hyperkinetické poruchy, problematika ADHD	18
1.2.2 Opoziční chování (ODD – Oppositional Deviant Disorders), agresivita	22
1.2.3 Specifické vývojové poruchy učení	24
1.2.4 Nadané dítě v MŠ	27
2. PRAKTICKÁ ČÁST	31
2.1 Cíl práce, předpoklady	31
2.1.1 Cíl práce	31
2.1.2 Výzkumné otázky	31
2.2 Metody výzkumného šetření	31
2.2.1 Anamnéza	32
2.2.2 Pozorování	32
2.2.3 Rozhovor	32
2.2.4 Analýza dětských činností a výtvorů	33
2.3 Výzkumný vzorek dětí	33
2.4 David	34
2.4.1 Osobní charakteristika, projevy chování	36
2.4.2 Hodnocení	38

2.4.3 Návrh opatření pro rozvoj.....	39
2.5 František	41
2.5.1 Osobní charakteristika, projevy chování	42
2.5.2 Hodnocení.....	45
2.5.3 Návrh opatření pro rozvoj.....	45
2.6 Petr	47
2.6.1 Osobní charakteristika, projevy chování	49
2.6.3 Návrh opatření pro rozvoj.....	52
2.7 Andrea.....	55
2.7.1 Osobní charakteristika, projevy chování	55
2.7.2 Hodnocení.....	59
2.7.3 Návrh opatření pro rozvoj.....	59
2.8 Interpretace výsledků a ověření výzkumných otázek.....	62
Závěr	65
Seznam literatury.....	67
Seznam příloh.....	69

Úvod

Každý člověk je samostatná jedinečná osobnost, která se liší nejen věkem, pohlavím, fyziologickými předpoklady, ale především osobností, která se projevuje určitým chováním. Toto chování jsme schopni na rozdíl od fyziologického základu, který jsme přejali od svých předků, do větší míry ovlivňovat. Již matka nosící plod ve svém lůně může pozorovat odlišnosti v projevech svého potomka a vnímat tak jeho základní charakteristické rysy. J. A. Komenský (2007) vnímal důležitost dítěte a jeho vývoje a ctíl jej nade vše se slovy „*klenot dražší nad zlato, stříbro a drahé kamenní*“. Dítě je dar a jeho duše křehké poupě, které musíme ctít a opečovávat tak, aby vykvetlo nebo dokonce neuvadlo. Bohužel, ne vždy je tomu tak, ať to již pramení z nevědomosti či jiných důvodů. Každý člověk potřebuje ke svému spokojenému životu nejen zdravé tělo, ale především zdravý psychický stav. Je prokázáno, jak tyto dvě polohy úzce spolu souvisí a vzájemně se ovlivňují (samozřejmě s ohledem na vlastní genetickou výbavu).

V současné přetechnizované době se stále více setkáváme s lidskou lhostejností, rivalitou, násilím a mnoha psychickými obtížemi. Již ve velmi raném věku můžeme u dětí pozorovat určité problémy, které mohou vést až k závažným psychickým poruchám, neschopnosti socializace a až antisociálního jednání. Stále častěji se setkáváme s dětmi, které neposlouchají, ruší, jsou neklidné, roztržité, agresivní.....zkrátka „zlobí“, nebo jejich emocionální projevy jsou neobvyklé. Zajímalo mne, proč se tak děje, proč je takových dětí stále více? A jak k těmto dětem nejlépe přistupovat tak, aby se necítily více ohrožené v závislosti na interakci s okolím než z vlastního případného deficitu. Souvislost a tím i důležitost pocitu vystihuje HELUS (1984) „*Ohrožené dítě potenciálně ohrožuje svět – může z něho totiž vyrůst člověk, který nejenže se nebude podílet na stavbě tohoto světa, protože se tomu nenaučil, ale který bude jeho zkázkou, protože ho nenávidí za všechny křivdy, které mu způsobil*“.

Předškolní věk považuji za nejdůležitější etapu v lidském vývoji, který pokládá člověku základ pro celý jeho budoucí život včetně jeho životních scénářů. Je důležitým milníkem, kdy dítě „vystupuje“ z rodiny a setkává se tak s dalšími sociálními skupinami. Dítě má již položen velmi důležitý emocionální základ a hodnoty z rodiny na základě výchovy. Nicméně tyto hodnoty mohou být velmi rozličné a ne vždy korespondující s běžnou normou a respektem vůči vývoji dítěte a jeho možným obtížím. Již v mateřské škole se setkáváme s emocionálními projevy signalizující psychické poruchy. Snad v každé třídě se dnes vyskytuje alespoň jedno dítě, které může být

označeno za problémové nebo se specifickými potřebami. Některé mohou být způsobeny nesprávným výchovným stylem, jiné genetikou či dalšími okolnostmi. SINDELAROVA (1996, s. 4-5) přirovnává vývoj myšlení člověka ke stromu. *„Každá jedle zůstane jedlí, nezávisle na kvalitě půdy, na klimatických podmínkách a na tom, mezi jakými stromy vyrůstá. A přece půda, klimatické podmínky a druh lesa budou zásadně ovlivňovat vzrůst a kvalitu stromu. Mezi všemi jedlemi na tomto světě nenajdeme dvě stejné, dokonce i když vzrostly ze semen stejného stromu. Jak se bude vyvíjet strom, který stojí v zahradě, kde o něj bude pečovat zahradník? Z tohoto krásného přirovnání je tedy zřejmé, že důležitost tkví ve včasnosti odhalení problému a odborné nápravě.*

V první části své práce charakterizují předškolní dítě a jeho kognitivní, mravní, emoční a socializační vývoj. Zabývám se otázkou normy a diagnostiky možných projevů problémového nebo poruchového chování. Pozornost věnuji některým poruchám, které spolu často úzce souvisí, a to: syndromu ADHD, opozičnímu vzdoru, agresivitě a specifickým poruchám učení. Specifickými projevy se v mateřské škole mohou vyznačovat i děti nadané. Proto se zaměřuji i na ně.

V druhé části se snažím zachytit pomocí kvalitativního průzkumu konkrétní problémové projevy vytipovaných dětí. Dle tohoto pozorování předkládám činnosti, které v konkrétních případech pomohou problémové chování usměrnit a těmto dětem tak pomoci v socializaci a vlastním pozitivním osobním rozvoji.

Cílem mé práce bylo vyhledat rizikové děti, které se projevují jako problémové a mohou se tak cítit ohrožené. Pozorovat je, pochopit je, vnímat jejich individualitu, nalézt možné příčiny jejich chování. Není záměrem tyto děti izolovat v jejich potřebách, ale integrovat je do kolektivu běžné třídy bez nálepek a poukazování na jejich specifickou tak, aby se předešlo možným závažnějším psychickým obtížím.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Charakteristika předškolního dítěte

VÁGNEROVÁ (2005, s. 173) vymezuje předškolní věk od 3 do 6 – 7 let a nazývá jej věkem hry. Konec tohoto období není však ukončen fyzickým vývojem (tak jako u jeho počátku), ale především sociálním a to nástupem do školy.

1.1.1 Kognitivní a mravní vývoj

VÁGNEROVÁ (2005, s. 174 - 191) popisuje vývoj poznávacích procesů. Typické **myšlení dítěte** je v tomto období **názorné a intuitivní** (jak tuto fázi vývoje označuje i Piaget), tzn. dítě ještě nerozumí všem pojmům a logice (proto také často tvoří neologismy.)

Typické znaky (které tak ovlivňují celkové chování a projevy dítěte) dětského nazírání a zpracování jeho uvažování je:

- **Egocentrismus** (dítě nechápe situaci z pohledu druhého – “zakryje si oči, když nechce, aby jej někdo viděl”)
- **Centrace** (subjektivně podmíněná redukce informací)
- **Fenomenismus** a související **prezentismus** (dítě klade důraz na zjevnou podobu světa – odmítá - “velryba není ryba”, chápe svět tak, jak mu rozumí a jak jej momentálně vidí)
- **Magičnost a antropomorfismus** (fantazie a ožívování neživých věcí dítěti pomáhá chápat reálný svět, jeho poznání tím může být zkreslené)
- **Absolutismus** (dítě ulpívá na jednom pohledu, každé jeho poznání je definitivní a jednoznačné)

Vnímání je povrchní, nepřesné, doplňováno fantazií – **konfabulací**, která vymizí kolem 6tého roku. Dítěti pomáhá překlenout ztrátu původní totožnosti způsobenou nedostatkem informací k pochopení vnějšího světa a má pro něj harmonizující význam.

Dítě si ještě neuvědomuje trvalost podstatných znaků, které závisí na proměnách vnější podoby (např. pokud se známý člověk převleče za čerta, dítě myslí, se v něj proměnil,

v 5ti letech už chápe, že je jen převlečen). Proměnu vnějších znaků chápe dítě jako ztrátu identity (často dítě odmítá nové oblečení, účesy a to proto, že má strach ze ztráty identity).

Pojem času se rozvíjí pomalu, dítě je ovlivněno prezentismem a soustřeďuje se na přítomnost, pojmy minulosti a zejména budoucnosti pro něj nejsou důležité.

Počet chápe předškolní dítě jako jedno z možných klasifikačních kritérií. Na počátku období dítě již zná názvy čísel, ale ještě plně nechápe podstatu číselného pojmu. 4 – 5 leté děti dokáží počítat, znát pořadí čísel, začínají si osvojovat pojem množství, které posuzují především percepčním odhadem.

Kresba se dostává do fáze primárního symbolického vyjádření (dítě již dokáže kresbou něco konkrétního zobrazit), vzhledem k centrickému myšlení zdůrazňuje pro něj významné znaky a kresba tudíž nemusí odpovídat realitě. Zobrazení je závislé na konkrétním rozvoji komplexu schopností a dovedností daného dítěte – motorika, senzomotorické koordinace, poznávací procesy...a další faktory, např. emoční stav).

Hra plní neverbální symbolickou funkci. Důležitost hry pro předškolní dítě výstižně charakterizuje SVOBODOVÁ IN SVOBODOVÁ a kol. (2010, s. 98) „*Pro dítě předškolního věku je hra tou nejpřirozenější a nejčastější aktivitou. Hra mu přináší uspokojení, hrou získává zkušenosti, hrou se učí, ve hře si přehrává situace, kterým nerozumí, hra mu pomáhá zapomenout na problémy, nebo naopak se s některými vyrovnat.*“ Dále je třeba doplnit, že hra má v tomto období již sociální charakter. Hrou, vyprávěním starších (které je také pro děti tohoto věku velmi oblíbené) a kresbou dítě vyjadřuje svůj názor.

Pohádky a příběhy jsou pro dítě velmi důležité, mají jednoduchý děj, jednoznačná pravidla (dobro zvítězí nad zlem). Děti pomáhají vymezit svou identitu, uspokojí potřebu ztotožnění s hrdinou a potřebu naděje, že vše dopadne dobře. Obsahují i základní lidské archetypy dle Junga – mužský, ženský, mladý, starý....(SCHIEDEROVÁ IN VÁGNEROVÁ, 2000). Autoři se shodují v důležitosti pohádek a příběhů, například také MATĚJČEK (2005, s. 140) říká že: „*Předškolní dítě má rádo pohádky a jeho hra je plná neotřelé fantazie.*“

Paměť a její rozvoj je ovlivněna zráním příslušných mozkových struktur i na aktuální úrovni kognitivních schopností a zkušeností. Paměť má vzhledem k velkému rozvoji explicitní sémantické a epizodické paměti mimovolní charakter, a proto si dítě

pamatuje to, co jej upoutá. Dítě si tak utváří vlastní pojetí událostí. Tato paměť je rozvíjena v interakci s jinými lidmi, především dospělými a má kromě kognitivní hodnoty i sociální a emoční význam (NELSON IN VÁGNEROVÁ 2005).

Pomocí charakteristických otázek tohoto období „proč“ a „jak“ si dítě rozšiřuje dětský slovník (má již přes 3000 slov), ale také správné vyjadřování. Dítě si komunikací, tj. nápodobou, upřesňuje gramatická pravidla. Dítě dokáže tvořit věty a delší souvětí, neologismy, stále se vyskytují nepřesnosti, chyby, dítě se stále zdokonaluje. Objevuje se egocentrická řeč.

V souladu s rozvojem poznávacích procesů a na zkušenosti se rozvíjí i **morální uvažování** dítěte. Toto uvažování ovlivňuje způsob chápání norem, které má dítě chápat a respektovat. V tomto období určují tato pravidla autority (rodiče, učitelé, ostatní uznávané autority). Předškolní děti zatím nejsou schopné o kvalitě a správnosti těchto norem uvažovat. Toto uvažování, které dítěti neumožňuje vlastní názor, označuje PIAGET, KOHLBERG IN VÁGNEROVÁ (2005, s. 220) jako **heteronomní, předkonvenční fázi morálního vývoje**. Avšak je třeba neopomenout význam emoční motivace k dodržování norem (což Kohlbergova teorie nebere v úvahu). Počáteční období předškolního věku, kdy dítě posuzuje správnost chování pouze z hlediska pochvaly či trestu, nazývá Kohlberg **premorálním**. Ke konci tohoto období se u dítěte vyvíjí schopnost cítit vinu a pomocí této dosažené schopnosti dokáže zvnitřnit základní normy a ztotožnit se s nimi. Morální uvažování předškolních se váže na konkrétní situace, jsou chápány stereotypně a rigidně a je samozřejmě ovlivněno egocentrickým myšlením.

1.1.2 Emoční vývoj

Autoři se shodují na důležitosti korektního psychického vývoje, který v tomto období dává základ celoživotním postojům a scénářům vlastní osobnosti. Prostřednictvím emocí pak člověk prožívá, projevuje svoje city, působí na své okolí a „hýbe“ jím, jak již naznačuje původ slova emoce (z lat. movere = hýbat). Projevy emocí (radost, smutek, strach i vztek ...) jsou součástí každého člověka, nesou vždy určitý signál.

Emocionální projevy, část lidské psychiky, jsou úzce spojovány s autonomním nervovým systémem, který je součástí limbického systému. Emoce a jejich poruchy můžeme posuzovat z hlediska intenzity, délky trvání a kvality prožitku.

„Emoce jsou výrazem našeho subjektivního vztahu ke světu i k sobě samému. Slouží jako prostředek aktuální orientace a s tím související regulace chování“ (VÁGNEROVÁ 2004, s. 67).

Při zkoumání psychického vývoje nesmíme samozřejmě opomenout na důležitost vrozených dispozic. VÁGNEROVÁ (2004, s. 29) říká: *„Psychický vývoj, standardní i abnormální, lze charakterizovat jako proces postupné proměny jednotlivých psychických funkcí i celé osobnosti. Jeho průběh závisí na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a komplexu působení různých vlivů prostředí.“* Dále vysvětluje, že např. jedinec, který je labilnější povahy, se hůře vyrovná s obtížnými situacemi a mohou ho dovést až k hranici psychické poruchy, zatímco vyrovnanějšího člověka mohou stejné situace posílit a poskytnout mu pozitivní zkušenost. O míře vlivu genetického základu se odborníci zcela neshodují.

Tak abychom mohli následně zkoumat příčiny nevhodného chování, musíme respektovat základní principy kompletního psychického vývoje, jak dále uvádí MICHALOVÁ (2012, s. 49, 50):

- Časová posloupnost nástupu jednotlivých vývojových změn
- *Jednotlivé složky duševního dění se nerozvíjí rovnoměrně*
- Pravidelné vzestupy a poklesy ve vývojových skocích
- Každý vývojový stupeň je odlišný
- Vývoj duševních funkcí rozvíjí osobnost jako celek
- Vývoj každého jedince má různé tempo
- K získání některých dovedností a vlastností je třeba využívat senzitivních období

Abychom byli schopni respektovat vývojové stádium předškolního dítěte, je nutné se s ním seznámit, což nám nastiňuje VÁGNEROVÁ (2005, s. 196 – 200). Emoční prožívání předškolních dětí je již stabilnější a vyrovnanější než v batolecím období. Citový prožitek předškolního dítěte je intenzivní a proměnlivý. Postupně se rozvíjí

emoční paměť, která má implicitní charakter. Dítě je laděné většinou pozitivně a negativních emočních projevů zpravidla ubývá. Předškolní dítě prožívá:

- Vztek a zlost (množství se snižuje, dítě již chápe příčiny negativních situací)
- Strach (projev je vázán na rozvoj dětské představivosti, míra úzkosti je individuální v závislosti na jeho typu temperamentu)
- Veselost, rozvíjí se smysl pro humor („*Sdílení legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů*“ MATĚJČEK, MILL A DUCK IN VÁGNEROVÁ 2005)

V tomto období děti chápou aktuální význam emocí a začínají chápat příčiny emočních reakcí. Ale v emoční ambivalenci se začínají orientovat až ke konci zkoumaného období. Děti často uplatňují **mechanismus projekce**¹. Začíná se také rozvíjet **emoční paměť**² a **inteligence**³. Lidé již od dětí očekávají ovládnutí emocí, zejména těch negativních, ačkoliv se emoční autoregulace teprve začíná rozvíjet a pokud je afektivní reakce silná, snadno se může vymknout kontrole. Také se začínají rozvíjet **vztahové emoce**, tím se v sociálním kontextu objevují city jako je láska, sympatie, nesympatie, soucit či pocit sounáležitosti. Druh reakce závisí nejen na temperamentu, ale i na zkušenosti a pocitu bezpečí pocházející z rodiny. Jak již bylo uvedeno, s rozvojem emoční inteligence se u dětí vyvíjí schopnost empatie. Ke konci předškolního období začínají chápat, že je možné emoce „maskovat“. Dítě je již schopno cítit vinu, což signalizuje vznik vnitřního mechanismu, který reguluje dětské chování i v nepřítomnosti dospělého.

1.1.3 Socializace dítěte předškolního věku

1.1.3.1 Socializační vývoj

Také **socializace** je pro předškolní dítě nadmíru důležitá. MATĚJČEK IN MICHALOVÁ (2012, s. 47) označuje socializaci jako proces rozvoje společensky podmíněných zkušeností. Říká, že se nejedná o pouhé pasivní vrůstání do společnosti,

¹ Rozlišuje vnímání událostí podle vlastního pocitu

² Spadá pod implicitní paměť, dítě si pamatuje pocit na základně vlastních prožitých emocí

³ Dítě lépe chápe svoje pocity, dokáže projevit empatii k emocím ostatních, alespoň částečně ovládne vlastní citové projevy

osvojování žádoucích norem chování, ale jedná se o celoživotní vývoj ve společenskou bytost a to tvořivě, na čemž se člověk, tedy dítě, sám aktivně podílí.

VÁGNEROVÁ (2005) dále uvádí, že základní způsoby sociálního chování si předškolní dítě stále osvojuje především v rodině, která je pro něho soukromým prostředím a poskytuje mu zdroj jistoty, bezpečí a tím zásadně ovlivňuje jeho psychický vývoj. Rodiče jsou pro dítě emočně významnou autoritou, s níž se identifikují a slouží dítěti jako model k nápodobě. Pouze v případě získání jistoty symbolického charakteru, je dítě schopno vytvářet nové vztahy s ostatními. Nicméně velmi výrazně je ovlivňováno ve vzájemné interakci i dalším sociálním prostředím a to především mateřskou školou, kde se již dítě musí přizpůsobovat určitým požadavkům a díky tomu si může dále osvojovat další sociální dovednosti. I tam se setkává se svými vrstevníky, kteří jsou pro něho na rozdíl od rodinných příslušníků již rovnocennými partnery. Důležitým milníkem je i získání a volba kamaráda, se kterým může spolupracovat a soupeřit. Výběr kamaráda a základy přátelství je ovlivněno identifikací s pohlavím, celkovým vzhledem i společnými zájmy a potřebami. Má-li dítě přijatelně uspokojenou potřebu citové jistoty a bezpečí a dosáhlo-li určitého stupně emoční zralosti, rozvíjí se u něj prosociální chování. To je samozřejmě možné, má-li dítě vhodný model k nápodobě takového chování. Jak již bylo uvedeno v kapitole 1.1, normy chování zprvu dítě dokáže dodržovat pod vedením autority a motivací pozitivního či negativního hodnocení. Proto je v ohledu určování norem chování naprosto závislé na dospělých. Hodnocení chování musí být absolutní, aby mohla být u dítěte uspokojena potřeba jistoty a bezpečí. Dítě si již uvědomuje rozdíl platnosti norem ve vztahu k dětem a dospělým, postupně dokáže diferencovat komunikaci mezi vrstevníky a dospělými. S postupným vývojem dětského svědomí dokáže později dítě respektovat určitá pravidla bez „kontroly“.

KOCHANSKÁ IN VÁGNEROVÁ (2005, s. 202) dále připomíná, že míra přizpůsobení a možné problémy v socializaci mohou být kromě nevhodného výchovného působení způsobeny biologickým základem (temperamentem) a to až z poloviny.

Předškolní věk je velmi významným obdobím pro rozvoj dětského sebepojetí. Dítě o sobě dokáže uvažovat, uvědomuje si vlastní významnost a odlišnost od ostatních. Pokud je předškolní dítě příliš nekritické, důraz klade na sebe (vychloubá se, má majetnické sklony), je to znak nezralosti dětské identity. Dítě je schopné se podělit

o hračky, rodičovskou pozornost, teprve po 5. roce života). Aktivita a iniciativa odráží jejich potřebu něco zvládnout, vykonat a potvrdit tak svoje kvality. Pokud se jim toto nedaří, obviňují se za své selhání. Identifikace s rodiči jako vzoru posiluje dětské sebevědomí. Sebehodnocení dítěte je závislé na názoru ostatních, zejména rodičů, kteří jej emočně ovlivňují svou citovou vřelostí a pozitivním názorem na dítě.

Dítě si již uvědomuje gendrovou diferenciaci, kterou často zveličuje. V 5ti letech již chápe i její konstantnost. Identifikuje se s rodičem stejného pohlaví. Proto je pro rozvoj dětské identity, a to především gendrové, velmi důležitá přítomnost obou rodičů v rodině. Manželské nesoulady či rozvody pak významně ohrožují celkový psychický vývoj dítěte, a to hlavně z hlediska gendrové identifikace, bezděčné a neúmyslné nápodoby ve vztazích v dospělosti.

1.1.3.2 Normy chování

Jak již bylo zmíněno, vzhledem k vývojovému stadiu, předškolní dítě ještě nedokáže samo určit normu chování, a proto je v tomto směru zcela závislé na autoritě - rodině. ČÁP, MAREŠ (2001, s. 195) říká, že „*Jedinec si upevňuje takové formy chování, které chápe jako odpovídající principu, ideologii, kterou přijal a jejíž prosazování prožívá jako silně uspokojující.*“

Avšak určení normy chování je velmi složitý a individuální proces, a to především u malých dětí, které jsou v tomto ohledu zcela odkázané na autoritu. Do mateřské školy pak dítě nastupuje s určitými normami z rodiny, s určitými vzorci chování, které mohou mít rozličné projevy chování a může docházet k problémovému chování. Problémy v MŠ způsobuje i nerovnoměrný vývoj dětí. Než se začneme zabývat možným poruchovým chováním, je třeba umět rozlišit „běžné zlobení“ od neúnosného, které už může být způsobeno určitou poruchou chování. Každý rodič, učitel, musí vědět, že dítě tohoto věku více či méně občas zlobí. I MICHALOVÁ (2012) potvrzuje, že si předškolní děti tak testují hranice svých vychovatelů. Tyto pevné hranice ke svému vývoji nutně potřebuje. Pomocí vzájemné týmové komunikace školy a rodiny je třeba při řešení problémového chování posuzovat vliv sociálního prostředí, zjišťovat rodinné normy. Hranice mezi tím, co je v chování ještě normální a co již ne, je někdy velmi špatně rozlišitelná. Často se stává, že poruchou chování je chybně označeno **problémové chování**, které je způsobené řadou jiných poruch nebo dokonce reakcí

dítěte na situaci, kterou neumí řešit a problémovým chováním „tak volá o pomoc“. V mateřských školách se v současné době můžeme setkávat např. s poruchami pozornosti a hyperaktivity (AD/HD), afektivní poruchy (deprese, úzkosti), poruchy adaptace (neurózy) apod. Velkým problémem pro soužití dětí je pak samozřejmě opoziční a agresivní chování. Některými z nich se budeme následně zabírat podrobněji. To vše opět může být často „jen“ reakcí na momentální stresovou situaci. Pokud se dítě dlouhodobě nemůže vymanit z pro něj nepříjemného vlivu sociálního prostředí a stav „upozornění“ přetrvává dlouhodobě, pak může tento stav přerůst v poruchu chování.

1.2 Problémové chování dítěte předškolního věku

MICHALOVÁ (2012, s. 16) uvádí, že „*v prostředí mateřské školy lze za problémové chování označit jakékoli chování, které je pro učitele nepřijatelné.*“. Nicméně ne každé takové chování je způsobeno poruchou chování. Je třeba vždy zohlednit, jaké má dítě etické normy z rodiny, „...*,neboť v předškolním věku jsou poruchy chování definovány tolerancí rodiny*“ MICHALOVÁ (2012, s. 28).

Při posuzování problémového chování je třeba vzít v úvahu skutečnosti, které jsou nejčastěji uváděny jako příčiny méně vhodného chování a to: **genetickou výbavu, temperament dítěte, osobní historii dítěte, rodinnou atmosféru, vliv skupiny vrstevníků a subkultury a stádium vývoje, ve kterém se dítě nachází** (problémy z předchozího vývojového období dítě ovlivňuje v aktuálních projevech chování a prožívání). Možné příčiny tohoto chování uvádí a rozděluje MICHALOVÁ (2012, s. 17) na:

- **Vnitřní** (duševní zdraví, epilepsie, potíže se sluchem či zrakem, kognitivní schopnosti, dieta, tělesné postižení, vedlejší účinky léků, bolest, zneužívání návykových látek, závislost, fenotypy (soubor všech pozorovaných vlastností chování))
- **Vnější** (hluk, teplota, přelidněnost, osvětlení, nedostatečná/přílišná stimulace, barvy, zasedací pořádek, sterilní prostředí, nepředvídatelné zvuky, nedostatečné pochopení druhé osoby, nerespektování soukromí, osobní prostor, restriktivní kontrolovatelné prostředí, zneužívání (fyzické, sexuální, emocionální, finanční, předjímání))

- **Mezilidské** (poškození smyslového vnímání, problémy s komunikací, nedostatečné oceňování, kulturní zvláštnosti, postoje, očekávání a zkušenosti, pozornost, zklamání, strach, naučené chování, nízké sebevědomí, frustrace (zklamání))

Při řešení možného problémového chování je nutné zabývat se týmově všemi těmito otázkami. Je totiž možné, že po důkladném zvážení všech uvedených možností můžeme najít příčinu chování mimo osobnost daného dítěte. MICHALOVÁ (2012, s. 20 – 23) říká, že poruchové chování se projeví plně většinou až ve škole, nicméně již v mateřské škole můžeme pozorovat varovné signály, které mohou ukazovat na přítomnost poruchy a včas je identifikovat jako rizikové. Následnou speciální spoluprací tak můžeme obtíže eliminovat.

Vzhledem k rozličným normám, věku dětí a výše uvedeným otázkám, je nesmírně těžké rizikové, či dokonce poruchové chování stanovit. Orientačně můžeme vycházet z DSM-IV⁴ z roku 1994, který poruchu chování obecně vymezuje třemi základními znaky (vždy s ohledem na vývojový stupeň dítěte, kdy chování přetrvává více než 6 měsíců a to ve všech sociálních prostředích:

- Chování nerespektuje základní sociální normy (**aktuální normy chápe**, přesto je ale nerespektuje)
- Neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy (příčinou je nedostatek empatie, nutno zjistit, zda se nejedná o důsledek nápodoby z rodiny)
- Agresivita jako rys osobnosti nebo chování (příčinou mohou být biologické či psychosociální vlivy, ale především opět sociální prostředí)

VÁGNEROVÁ (2004, s. 779) poruchy chování charakterizuje „...jako odchytku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností“.

Ať budeme vycházet z jakékoliv formulace, je důležité zdůraznit, že neexistuje stejný model pro určitý druh problémového či poruchového chování, vždy je třeba zohlednit vlastní individualitu dítěte. I to je jeden z důvodů, který zjišťování a následnou nápravu komplikuje.

⁴ DSM = diagnostický a statistický manuál duševních poruch, vydávaný Americkou psychiatrickou asociací, který je užíván po celém světě a poskytuje diagnostická kritéria pro duševní poruchy

Dále se budu zabývat některými poruchami, které mohou způsobovat problémové chování dětí v MŠ.

1.2.1 Hyperkinetické poruchy, problematika ADHD

Než se budeme zabývat hyperkinetickými poruchami, je třeba zmínit dříve užívané pojmy LMD (lehká mozková dysfunkce – Minimal Brain Dysfunction) a LDE (lehká mozková encefalopatie). Tyto termíny a různé studie se v historii dlouho vyvíjely. Mimo poruch chování mohly skrývat i další různorodé symptomy, které byly obtížně zařaditelné, diagnostikovatelné, a zahrnovaly i poruchy učení. Ještě na začátku minulého století bylo za příčinu nutkavého chování a snížené pozornosti považováno pouze poškození mozku. Na základě novějších výzkumů i našich mnoha lékařů v letech 1969 – 1991 (L.Černý, I. Lesný, Z. Třesohlavová), psychologů (M. Kňourková, Z. Matejček, J. Šturma) a pedagogů (M. Černá, F. Synek, Z. Žlab), jak uvádí ZELINKOVÁ (2001), vyšla příručka pro zachycování dětí s LMD (MATĚJČEK A KOL. IN ZELINKOVÁ, 2001). V této příručce již odlišují i obtíže a příčiny mimo poškození CNS, a to sociální prostředí, neurotické projevy, deprivace, výchovná zanedbanost, mentální retardace. Na základě těchto a mnoha dalších výzkumů bylo prokázáno, že poruchy chování a pozornosti nejsou způsobovány pouze poškozením mozku. Proto bylo nutno pojem LMD v souvislosti s hyperkinetickými poruchami opustit. A to vzhledem k vývoji vědy, která přináší nové poznatky a pohledy. Základní koncept mozkového postižení tak nahradil koncept deficitu, terminologie se zúžila a zpřesnila. Je třeba zdůraznit, že se nejedná o nahrazení pojmu LMD pojmem ADHD, což vysvětluje ZELINKOVÁ (2009, s. 13) „*Jsou to rozdílné kategorie, které mají některé společné znaky.*“

V současné době se tedy užívá pojem AD/HD (Attention Deficit/Hyperaktivita Disorder), který dle řazení MKN-10⁵ z roku 1994 spadá pod hyperkinetické poruchy pod označení F.90, jak uvádí POKORNÁ (2010, s. 129). Vzhledem k tomu, že označení jednotlivých kategorií MKN-10 zcela neodpovídá pedagogickému označení, budu se zabývat pouze pedagogickými kategoriemi, užívaných v současnosti.

⁵ Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

BARKLEY in ZELINKOVÁ (2009, s. 196) definuje: *“ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzomotorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoliv se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností.“*

DAVISON a NEALE in ZELINKOVÁ (2009, s. 195-204) dělí symptomy ADHD do tří subkategorií:

1. Prostá porucha pozornosti (25 – 35% ze všech případů)

Děti trpící poruchou pozornosti mají normální úroveň aktivizace a nemají větší potíže s chováním. Dále je odborníky prokázáno, že mezi těmito dětmi se nejčastěji objevují poruchy učení. Mají potíže především v oblasti pozornosti a v perцепčně-motorických úkolech. Hůře navazují sociální kontakty, trpí „denním sněním“ a ve škole pak úzkostnými stavy. Vzhledem k normální aktivitě bývá porucha často objevena až ve škole, kde jsou tyto děti podezírány z lenosti.

2. Hyperaktivita a impulzitivita (10-20% ze všech případů)

Tyto děti se na rozdíl od předchozího subtypu poměrně dobře dokáží soustředit, ale mají obtíže s chováním. Nedokáží dodržovat pravidla ani respektovat autority. Mají problémy s vrstevníky, jsou nesnášenlivé a jednají podle svých momentálních přání bez ohledu na ostatní a důsledky.

3. Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou (50% ze všech případů)

Jedná se o spojení předchozích dvou subtypů.

Dále Barkley in ZELINKOVÁ (2009, s. 195) upozorňuje, že je nutno dále rozlišovat ADHD bez agresivity a s agresivitou. Přítomná agresivita dítěte velmi práci ztěžuje a chování dítěte ohrožuje ostatní. Toto chování se často blíží k opozičnímu (ODD), které popisují v další kapitole. Uvádí se, že až 60% dětí s ADHD trpí současně ODD.

Je tedy zřejmé, že poslední 2 typy působí v mateřské škole, tudíž i v celé společnosti a především pak sobě samým, největší obtíže. To vysvětluje i CANTWELL IN ELLIOT, PLACE (2002, s.73), který říká, že „*I když během dospívání hyperaktivita většinou ustoupí, problémy s pozorností často přetrvávají. Asi polovina postižených dětí má v dospělosti problémy, které souvisejí s hyperaktivitou.* Jen u malé části dětí s ADD problémy přetrvávají do dospělosti. Větší riziko souvisí z nepříznivých rodinných poměrů a vztahů s vrstevníky.

Rizikové děti můžeme vyhodnotit dle ZELINKOVÉ (2009), jedná se o úpravu kritérií Americké psychiatrické asociace pro potřeby škol, příloha č. 1.

Tyto projevy je třeba zaznamenat po dobu 6-ti měsíců, s ohledem na jeho vývojové stádium a v různých sociálních prostředích (v rodině, ve škole, popř. jinde) tak, aby se mohla vyloučit případná nesprávná výchova doma či postupy ve škole.

Odborníci se shodují, že poruchou trpí spíše chlapci.

Příčiny ADHD:

ZELINKOVÁ (2009) uvádí za příčinu vlivy biologické a psychologické. A to genetické dispozice, s pravděpodobností až 50% u rodičů s ADHD. Odborníci se shodují, že je třeba vzít v úvahu i možná poškození CNS v době těhotenství a při porodu. Což potvrzuje už i TRAIN (1997 s. 111), který říká, že „*70-80% dětí s hyperkinetickým syndromem má pozitivní anamnézu před, při nebo těsně po porodu a to nejčasněji pro poruchu okysličení mozkových buněk.*“ Jako další příčina biologických vlivů jsou označovány toxiny z vnějšího prostředí (především aditiva v potravinách a nikotin, zvýšený spád kovů, radioaktivita, otrava olovem a vliv některých léků).

Psychologické příčiny vznikají současným spojením dispozic a způsobu výchovného stylu. Má-li dítě geneticky podmíněnou zvýšenou aktivitu, pro rodiče tak vzniká nadměrná zátěž a jsou stresováni. Rodič se stane pro dítě netrpělivým a nedůtklivým, dítě pak nemá možnost utvářet si správné vzory chování.

Dále TRAIN (1997, s. 43-47) vysvětluje, že u dětí s ADHD je narušena funkce přenašečů signálů mezi neurony (neurotransmitery). Naše myšlení, cítění a schopnost koncentrace ovlivňují látky jako dopamin, norepinefrin a serotonin. Funkčnost těchto látek je u jedinců s ADHD poškozena. Z daného důvodu je možno ADHD léčit i pomocí léků, kdy odborníci uvádí příznivou reakci až v 70% . V USA bylo od

poloviny šedesátých let farmakoterapií léčeno až 90% diagnostikovaných dětí (např. pomocí psychostimulačních prostředků a tricyklických antidepresiv - ritalin Dexedrin a Cyllert, Clondin atd.). V českém prostředí se do nedávna užívala farmakoterapie spíše výjimečně.

POKORNÁ (2010, s. 130) upozorňuje, že diagnostikovaný výskyt hyperaktivních obtíží se u jednotlivých autorů velmi liší. Příčinou je individuální přístup jednotlivých osob, rozdíl v používání diagnostických kritérií nebo i sociokulturní zvyklosti.⁶ Je prokázáno, že např. v USA přistupují při stejných projevech k diagnóze mnohem rychleji než ve Velké Británii.⁷

Dále je nutno uvést souvislost ADHD se specifickými poruchami učení. Ačkoliv jsou tyto poruchy na sobě vzájemně nezávislé, ZELINKOVÁ (2009, s. 198) uvádí, že často jsou jedinci, u kterých se obě postižení vyskytují současně.⁸

Reedukace:

Při výskytu více postižení musí reedukace probíhat ve všech oblastech, přičemž dílčí zlepšení v jedné oblasti pozitivně ovlivňuje i druhou.

Třebaže se porucha projevuje u každého jedince velmi individuálně a specificky, je zde společná potřeba, kterou je třeba uspokojovat, a to:

- Zvýšená potřeba řádu (pevného denního režimu a pravidel)
- Zvýšená potřeba časové a prostorové struktury
- Zvýšená potřeba pozitivní motivace

Na reedukaci je nutná vzájemná spolupráce všech zúčastněných (rodina, škola, vrstevníci i dítě samo). ZELINKOVÁ (2009, s. 200-204) také připomíná důležitost využívání programů zaměřených na nácvik koncentrace, kombinaci medikamentózní léčby s různými formami terapií. ELLIOT, PLACE (2002, s. 19 -

⁶ Ve státech Jižní unie bylo sociologickým průzkumem zjištěno minimum „zlobivých dětí“ oproti všem státům USA. Jako příčina tohoto rozdílu byla uvedena zvyklost podávat dětem už od cca 5 let „café noir“. Kofein se tak stal prvním stimulantem, kterého se začalo užívat k léčbě ADHD (avšak účinek je pouze dočasný). V této souvislosti je nutné připomenout, prokázáný také vliv stravy na vznik a průběh poruchy.

⁷ V USA bylo diagnostikováno ADHD 9% v populaci, ve Velké Británii pouze 0,5-1% v populaci, Holowenka in POKORNÁ (2010) uvádí jako nejobvyklejší diagnostiku ADHD 3-6% z populace.

⁸ Barkley in ZELINKOVÁ (2009) uvádí, že 20-25% dětí s ADHD má poruchy čtení, DU PAUL IN ZELINKOVÁ (2009) uvádí, že 20 – 40% dětí s ADHD má dyslexii.

35) dále uvádí léčbu rozhovorem, terapii hrou, krátkou terapii, skupinovou terapii, rodinnou terapii, behaviorální přístupy a terapie, kognitivní terapie.

1.2.2 Opoziční chování (ODD – Oppositional Deviant Disorders), agresivita

Dle MKN-10, 1994 je toto chování řazeno pod označení F. 91, poruchy chování a charakterizováno jako opakované a přetrvávající agresivní, asociální nebo vzdorovité chování. Již v předešlé kapitole byla uvedena souvislost a některé společné rysy s ADHD, a to především z hlediska vnímání a utváření vlastního sebepojetí. Odborníci se shodují, že určení hranice, kdy se začíná projevovat opoziční chování, je velmi těžké.

ZELINKOVÁ (2001, s. 169-170) rozlišuje opoziční jednání od ADHD především tím, že ODD nepramení z poruchy soustředění ani impulzivity. Dítě s velkou pravděpodobností pochází z dysfunkčního rodinného prostředí a jeho charakteristickými projevy (jak již bylo uvedeno) jsou nesnášenlivost, hádavost, nedostatek sebeovládání a časté antisociální chování. Opoziční vzdor a následná porucha (jež může později ústit do agresivity, ničení majetku, krádeží) bývá občas patrná již v MŠ.

TRAIN (2001, s. 67) uvádí, že porucha se vyskytuje jak u děvčat, tak u chlapců a vyskytuje se u 2 - 16% dětí. Je prokázáno, že děti s ODD také často trpí i poruchami učení a obtížemi v komunikaci.

ELLIOT, PLACE (2002, s. 112 – 113) říká, že opoziční chování a neposlušnost se v určité míře objevují u každého, u dětí především. U batolat je např. opoziční chování běžné a vzhledem k jejich vývoji vlastní individuality i žádoucí. Tato negace, ale není trvalá, patologická a s věkem postupně vymizí. Nicméně v žádném období nesmí přejít do stavu, kdy je dítě často vzteklé, útočné, vyhrožuje atd., je tedy velmi nepříjemné a okolí se stává vůči němu bezmocným.⁹

V příloze č. 2 uvádím symptomy signalizující tuto poruchu: ELLIOT, PLACE (2002), MICHALOVÁ (2012).

⁹ Johnson a kol in ELLIOT, PLACE (2002) uvádí, že v běžném vzorku dětí, kdy měly poslouchat, se neposlušnost vyskytuje ve 26% situacích. U dětí popisovaných jako „deviantní“, byla tato četnost v rozmezí 57-80%.

Příčiny:

ZELINKOVÁ (2001, s. 170) uvádí biologické, psychologické a sociální příčiny, které mají vliv na vznik poruchy. Biologické, tj. dědičnost, v kombinaci s vlivy rodinného prostředí způsobují u dětí ODD. Tyto děti se projevují nižšími verbálními schopnostmi, sníženou schopností předvídání, plánování a řešení problémů. Psychologické příčiny spočívají v tom, že dítě přejímá agresivní chování nápodobou nebo zjištěním, že pomocí ní může dosáhnout svého cíle. Poruchy chování se objevují nejvíce v rodinách, kde je nedostatek disciplíny a nejsou pevně nastavena pravidla a jejich nutnost dodržování. Sociálními příčinami vzhledem k ODD bývají vysoká nezaměstnanost, nedostatek vzdělání, rozpad rodinného života a existence subkultury, která delikvenci podporuje. Shrneme-li příčiny vzniku poruchy, musíme souhlasit s MICHALOVOU (2012), která říká, že původ opozičního chování je biologický, ale vážnost průběhu je silně ovlivněna rodiči a způsobem výchovy.¹⁰

Reedukace:

MICHALOVÁ (2012) uvádí, že v současné době není pro opoziční chování známa léčba. Děti s ADHD na léčbu reagují dobře, na rozdíl od dětí s ODD, kde projevy bohužel přetrvávají.

Tomuto tvrzení odporuje ELLIOT, PLACE (2002), který u nápravy projevů ODD uvádí jako neúčinnější terapeutický prostředek behaviorální přístup pomocí skupinového tréninku rodičů, individuálního tréninku rodičů, individuálního behaviorálního programu pro dítě, behaviorálního tréninku používající prvky rodinné terapie. Tvrdí, že při plné a aktivní účasti rodičů (případně dalších důležitých členů rodiny) strukturovaného intervenčního programu, dojde obvykle k pozitivní změně v chování dítěte. Tyto programy mají dle něj lepší výsledky u dětí s ODD oproti dětem s AD/HD nebo poruchami učení.

¹⁰ ELLIOT, PLACE (2002) tvrdí, že rodiče problematických dětí se chovají ke svým dětem méně vstřícně, častěji jim vyhrožují, kritizují, „sekýrují“ a ponižují, na splnění příkazů jim poskytují málo času. Dále uvádí, že děti s opozičním chováním mívají nadměrně autoritářské, agresivní a především depresivní matky a chladné, pasivní a nekomunikativní otce. Není však prokázáno, jedná-li se o příčinu či důsledek.

Agresivní chování:

MICHALOVÁ (2005, s. 115) agresivitu popisuje jako výbuchy vzteku vůči sobě, ostatním a věcem, bez morálních zábran. Vyhrožování, řvaní, bití, kousání, plivání, škrábání, strkání a kopání je příkladem reakcí na sebemenší podněty.

ZELINKOVÁ (2011, s. 159) uvádí, že agresivní chování se může objevovat i u dětí, kde se nejedná o poruchy chování. Tímto druhem chování pak dítě vyjadřuje vlastní problém.

Příčiny agresivního chování:

Jako hlavní příčina je uváděna nápodoba (i nezáměrná), chování rodičů, nevhodné pořady v televizi a frustrace. Velmi často se pak agresivita objevuje následkem nevhodného způsobu výchovy, ať již u nevymezených hranic, kdy je dítě nejisté, nebo příliš tvrdé výchovy (dítě se pak agresivitou staví do opozice).

VÁGNEROVÁ (2005) dále připomíná i vliv vrozených dispozic, které jsou ovlivňovány sociálním učením.

Náprava:

Chceme-li agresivitu u dítěte odstranit, musíme opět pomocí anamnézy, pozorování a rozboru chování, nalézt konkrétní příčiny. Dle toho poté můžeme nabídnout různé formy uvolnění (vybití energie), terapie, odstranit příčiny frustrace a nacvičit vhodné způsoby chování.

1.2.3 Specifické vývojové poruchy učení

Dle MKN-10, 1994 jsou tyto poruchy řazeny do skupiny F81 a charakterizovány jako specifické vývojové poruchy školních dovedností. *„Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním.“*

Poruchy se neobjevují pouze v jedné (nejvíce postižené) oblasti, ale mají řadu společných projevů, a to: ve větší či menší míře se objevují poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často se může objevovat i nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání a další obtíže.

Nejznámější z celé skupiny a v odborné literatuře nejdříve zmíněnou je **dyslexie** (porucha osvojování čtenářských dovedností). MKN-10,1994 uvádí, že“*hlavním rysem je výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo. Se specifickými poruchami čtení jsou často spojeny potíže s psaním, které často zůstávají až do dospívání, i když je dosaženo určitého pokroku ve čtení. V anamnéze zjišťujeme, že poruchy čtení jsou předcházeny poruchou vývoje řeči nebo jazyka. V období školní docházky jsou často přidruženy poruchy chování a emocí.*“ Čtení pozpátku“

Postižený zaměňuje písmena, přehazuje pořadí písmen a slabik ve slově, vynechává nebo přidává písmena, zaměňuje koncovky nebo i celá slova. Velmi často se vyskytuje s dysortografií¹¹ nebo dysgrafií¹², které také patří do skupiny SPU. Mezi specifické poruchy učení ZELINKOVÁ (2009) dále zahrnuje dyskalkulii¹³, dysmúzií¹⁴, dyspinií¹⁵ a jako oddělenou skupinu dyspraxii¹⁶.

Příčiny:

Dle výzkumu prof. Matějčka v psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích in ZELINKOVÁ (2009, s. 19) se uvádí:

1. LMD – následek drobného organického poškození mozku v období perinatálním a perinatálním (objevily se u 50% dětí ze sledované skupiny)
2. Dědičnost cca z 20%
3. Kombinace hereditálně-encefalopatických vlivů z 15%
4. Neurotická nebo nejasná příčina 15%

V současné době se odborníci z různých oblastí studia shodují, že děti s dyslexií vykazují kromě diagnostikovaných obtíží mnoho abnormalit, a to: v úrovni motoriky, vizuálních a auditivních procesech, rychlosti zpracování podnětů, paměti, stavbě

¹¹ porucha osvojování pravopisu

¹² porucha osvojování psaní

¹³ porucha osvojování matematických dovedností

¹⁴ porucha hudebních činností

¹⁵ porucha kreslení

¹⁶ porucha pohybové koordinace

a funkci CNS atd. Nejčastěji uvádí jako příčinu fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů. Tyto abnormality se zobrazují v různých kombinacích a různé závažnosti. Proto ani v této skupině poruch nikdy nenalezneme dva stejné jedince se stejnou diagnózou SPU. To je také důvod, proč nelze vytvořit optimální metody, které budou společné pro všechny.

ZELINKOVÁ (2009, s. 46) říká, že deficity jednotlivých dílčích funkcí, způsobující SPU, jsou závažnou překážkou v osvojování vědomostí. Avšak mnohem závažnější je celý řetěz následků. Dítě začne zaostávat, vytváří si nesprávné pracovní návyky a především chování. Dítě trápí pocity méněcennosti, snaží se na sebe nevhodným chováním upozorňovat a zakrýt tak vlastní obtíže. Vlivem negativního hodnocení, jak učitelů tak rodičů, dítě ztrácí motivaci k učení, snižuje vlastní sebehodnocení, mohou vznikat poruchy chování, psychosomatické obtíže atd.

Při včasné odhalení můžeme s dítětem pracovat, reedukovat jeho deficit a předcházet tak dalším obtížím, nesouvisejících se získáváním vědomostí – tj. chování.

S tímto se ztotožňuje i SINDELAROVA (1996), která vidí zásadní problém v utváření základů pro čtení, psaní a počítání v období předškolním. Deficity v dílčích funkcích znamenají oslabení základních funkcí, které pak vedou k obtížím v učení a chování. Deficit ve vývoji jedné nebo více dílčích funkcí ovlivňuje celý rozvoj osobnosti. Při odhalení dílčího deficitu již v předškolním věku (než se u dítěte projeví obtíže v učení a chování) je velká šance, že dítěti umožníme harmonický bezproblémový další vývoj a specifická porucha učení se ani nemusí projevit. Toto tvrzení dokládá i vlastním materiálem pro zjištění možného deficitu dílčích funkcí a její následnou nápravu.

Důležitost včasnosti odhalení určitého deficitu v předškolním věku potvrzuje níže uvedeným výzkumem i ZELINKOVÁ (2009, s. 193-194). Při výzkumu bylo pracováno s rizikovými dětmi z hlediska dyslexie v oblastech – řeč, percepce, motorika, grafomotorika, paměť, koncentrace pozornosti atd. U většiny těchto dětí ani nedošlo k obtížím ve školním věku.¹⁷ Tím se samozřejmě předešlo vzniku dalších obtíží jako poruch v chování. Ačkoliv se v předškolním věku nesnažíme diagnostikovat SPU,

¹⁷ Z 25-39% rizikových dětí ohrožených možnou dyslexií, bylo po speciální práci na konci 3. třídy diagnostikována dyslexie pouze ve 3%.

vytipováním rizikových dětí a pomocí individuálního podpůrného programu nemusí k obtížím a SPU ani dojít.

Pro zachycení rizikových dětí můžeme pracovat dle různých materiálů. Uvádím tři oblasti, které uvádí Firth in ZELINKOVÁ (2009), kde sledujeme:

Biologicko-medicinské hledisko, a to: genetické zatížení v rodině v oblasti řeči a čtení, problémy v těhotenství a kolem porodu, zdravotní problémy vyplývající z anamnézy (např. časté záněty středního ucha), období narození¹⁸

Kognitivní, a to: deficit ve vývoji jemné a hrubé motoriky (lezení, chůze, běh), opožděný vývoj řeči, poruchy procesu automatizace, slabá krátkodobá verbální paměť, obtíže při opakování bezsmyslných slov

Behaviorální - chování dítěte, a to: podrážděnost, která poukazuje na časté překonávání obtíží, obtíže v soustředění, časté vyhýbání se určitým aktivitám

Dále ZELINKOVÁ (2009, s. 190-193) uvádí další způsoby k vyhledání rizikového dítěte, především dyslexií, v předškolním věku, a to: Škála rizika dyslexie dle B. Bogdanowicz (příloha č. 3), Sheffieldský screeningový test diagnostiky dyslexie pro předškolní věk (upravila pro ČJ O. Zelinková, příloha č. 4).

1.2.4 Nadané dítě v MŠ

Nadané děti jsou pro naši společnost velkým přínosem. Avšak jejich adekvátní rozvoj vyžaduje vysokou teoretickou připravenost i praktické zkušenosti. Také proto je v některých zemích takové vzdělávání zahrnuto do oboru speciální pedagogiky. Dále v důsledku jejich „odlišnosti“ se u nich mohou projevat určité emocionální a výchovné problémy.

Obvyklá definice je, že *nadání je soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace.*

Než se budeme zabývat konkrétními projevy, je nutné si nejprve pojem nadané dítě ujasnit, protože existuje více vysvětlení. Dle FOŘTÍKOVÉ (2010, s. 6) se budeme

¹⁸Je prokázáno že vzhledem k většímu výskytu viróz v 2. trimestru jsou více ohrožené děti narozené v květnu až červenci

zabývat nadáním intelektovým či rozumovým, které je konkrétnější, má vlastní způsob měření a tyto děti můžeme charakterizovat některými společnými projevy chování, uvažování a částečně i prožívání. Ačkoliv i zde neexistuje naprosto jednotný obraz nadaného dítěte.

V současné době se většina odborníků shoduje, že nadání není možné posuzovat z pouhého výsledku inteligenčního testu, nicméně intelekt tvoří základ pro rozumové nadání. Uvádím jedno z možných členění intelektového nadání, které uvádí S.M. NORDBY IN FOŘTÍKOVÁ (2007, s. 13):

Výše IQ	Řazení	Výskyt v populaci
IQ 115 a více	bystrý jedinec	1: 6 – 1: 44
IQ 130 a více	nadaný jedinec	1: 44 – 1: 1 000
IQ 145 a více	vysoce nadaný jedinec	1: 1 000 – 1: 10 000
IQ 160 a více	výjimečně nadaný jedinec	1: 10 000 – 1: 1 000 000
IQ 175 a více	velmi vysoce nadaný jedinec	1: 1 000 000

Hranici IQ 130 přijala jako rozlišující znak nadání i Mensa. Této hranice dosahuje cca 2 – 3 % lidí z populace.

Poměrně často v anamnéze nadaných dětí najdeme neurologickou nesrovnalost, těžký porod, nápadnosti v psychomotorickém vývoji.

Ve věci včasnosti diagnostiky se odborníci přou, zda je možné určit intelektové nadání a zda je brzká diagnostika vhodná. Většina současných specialistů se však shoduje, že minimální věk pro identifikaci nadaného chování je 18 měsíců a déle.

V předškolním věku můžeme rozumově nadané dítě většinou charakterizovat obecnými specifiky dle FOŘTÍKOVÉ (2010, s. 6), která říká, že nadané dítě:

- **Má urychlený vývoj** v některém z oborů lidské činnosti (předčasné osvojování písmen, čtení, někdy i psaní, předčasná znalost matematických operací, výrazný zájem o témata jako astronomie, zeměpis, dinosauři, vznik světa....). Jejich zájem je trvalejší a aktivnější.
- **Má vlastní způsob učení** (snadno si pamatuje, učí se v souvislostech, má potřebu logických vazeb)
- **Má dlouhodobou motivaci** v oblasti svého zájmu, ve které setrvává i proti zájmu ostatních

- Jeho vývoj bývá nerovnoměrný, někdy oslabený v neintelektových oblastech (může mít oslabenou grafomotoriku, horší sociální chování v kolektivu vrstevníků, horší úroveň sociálních návyků)

Dítě je možné posuzovat dle jednotlivých oblastí:

1. Kognitivní oblast

- Řeč (časná identifikace věcí, následné sestavování větných konstrukcí, správné užívání zájmen, gramatických pravidel, cizí slova, „dospělácká“ řeč je příčinou problémů v komunikaci s ostatními)
- Čtení (často se naučí sami, i před 4. rokem)
- Pozornost (děti mají výbornou schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti, někdy jejich hluboká koncentrace může chybně vést k označení ADD, tyto badatelé se mohou bouřit a protestovat, pokud si něco potřebují „promyslet“. I toto je důvod možných emocionálních obtíží, kdy jsou označovány za perfekcionalistické a nepřizpůsobivé.
- Zájmy mají spíše rozumové (knihy, encyklopedie, atlasy, šachy, počítač), často se zajímají o umění a hudbu
- Vysoká vizuální tvořivost (orientují se v mapách, budovách, půdorysech)
- Tvořivost, imaginace, fantazie (ve hrách, kresbách, vlastních příbězích, teoriích)
- Schopnost abstraktního uvažování se projevuje především se velkým smyslem pro humor

2. Sociální oblast

- Má schopnost empatie, nepere se, vyjednává, díky svým verbálním schopnostem dokáže ovlivňovat ostatní
- Někdy příliš organizuje při rolových hrách, které má velmi oblíbené
- Vzhledem k rozdílnosti v zájmech může mít obtíže se zapojením mezi vrstevníky
- Vyhýbají se riziku a převažují introverti

3. Afektivní oblast

- Často mají sklon k výrazným projevům emocí, bývají citlivější
- Akcelerace v kognitivní oblasti může často provázet normální až opožděný vývoj emocionální, může dlouho přetrvávat úzkostnost, plačtivost
- Mají radost z učení, objevování, mají silný cit pro čestnost a spravedlnost

- Nesnáší příkazy, nátlak, často neuznávají autoritu, mají potřebu diskuse, polemik, kompromisů, vysvětlování.

CVETKOVIC – LAY IN ŠIMKO (2011) dále uvádí rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem, dle kterých můžeme tyto děti rozlišit.

Bystré dítě

Nadané dítě

Umí odpovídat	Klade další otázky
Zajímá se	Je zvědavé
Má dobré nápady	Má neobvyklé nápady
Odpovídá na otázky	Zajímají jej detaily, rozpracovává, dokončuje
Je vůdcem skupiny	Je samostatné, často pracuje sám
Jednoduše se učí	Většinu už zná
Mezi vrstevníky je oblíben	Víc mu vyhovuje společnost starších dětí
Chápe významy	Dělá závěry
Přesně kopíruje zadaná řešení	Vytváří nová řešení
Dobře se cítí ve škole, ve školce	Dobře se cítí, když se učí (něco nového)
Přijímá informace	Využívá informace
Je vytrvalé při sledování	Sleduje pozorně
Je spokojené s vlastním učením a výsledky	Je velmi sebekritické

Dále je možné nadané děti charakterizovat podle S. WINEBRENNEROVÉ IN FOŘTÍK (2007 s. 16) dle pozitivních a negativních ohledů, příloha č. 5.

Mateřská škola má těmto dětem umožnit:

- 1) Rozvoj rozumových schopností na jejich vlastní úrovni
- 2) Realizovat jejich hluboké zájmy a témata
- 3) Podporovat komunikační a sociální dovednosti
- 4) Kompenzaci slabých oblastí a harmonizaci osobnostních specifíků
- 5) Neautoritativní jednání a respektování
- 6) Vlastní vyniknutí a získání schopnosti umět prohrát

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíl práce, předpoklady

2.1.1 Cíl práce

V rámci své bakalářské práce jsem se na výzkumném vzorku dětí pokusila diagnostikovat určité problémové chování u dětí předškolního věku, které se vyznačuje různými emocionálními projevy. Po podrobném sledování chování těchto projevů dětí jsem chtěla vytvořit individuální návrh vhodných činností pro jejich adekvátní rozvoj. Dále jsem chtěla potvrdit či vyvrátit stanovené výzkumné otázky týkající se těchto projevů.

2.1.2 Výzkumné otázky

1. U dětí s ADHD a ADD budou jejich projevy chování výrazně odlišné od chování ostatních dětí v běžné třídě.
2. Dítě s projevy agresivity a opozice bude vyžadovat zvláštní metody při usměrňování jeho chování.
3. Dítě diagnostikované jako nadané bude vyžadovat individuální vzdělávací program.

2.2 Metody výzkumného šetření

Pro svoji práci jsem zvolila kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo porozumění konkrétním dětem, jejich projevům a událostem v jejich životě. Podle GAVORY (2000) se kvalitativní výzkum soustřeďuje na subjektivní svět v jejich mysli. Výzkum jsem učinila pomocí čtyř osobních případových studií. Pro získávání dat jsem použila metod - anamnézy, pozorování, rozhovorů a analýzy dětských činností a výtvorů tak, abych mohla pochopit souvislosti a příčiny daného chování. Získané informace jsem posléze kompletovala, vyhodnocovala a zpracovávala.

2.2.1 Anamnéza

Pomocí anamnézy (z řeč. anamnesis = rozpomenutí) jsem se snažila získat informace z doby před vstupem do MŠ. ZELINKOVÁ (2011, s. 31) rozlišuje a popisuje pak anamnézu osobní, rodinnou a školní (= sociální, v případě malých dětí). Tyto anamnézy nám pak podávají informace o pre, perinatálním vývoji, předškolním věku. Dále udává informace o výchově, vztahů v rodině a okolí a socializaci v kolektivu. Ačkoliv stanovení osobní diagnózy náleží lékaři, přesto uvádím některé získané údaje, které mohly vývoj chování zásadně ovlivňovat.

2.2.2 Pozorování

Pozorování patří k základní metodě kvalitativního výzkumu HENDL (2008, s. 191), pomocí které můžeme pozorovat přirozené různé projevy lidí. Dále jej rozděluje na:

- Skryté a otevřené pozorování
- Zúčastněné (participantní) a nezúčastněné (neparticipantní) pozorování
- Strukturované a nestrukturované pozorování

Výzkumník v jednotlivých fázích výzkumu zastává různé role a to jako úplný účastník, účastník jako pozorovatel a pozorovatel jako účastník. Při výzkumu jsem použila zejména nezúčastněného i zúčastněného a nestrukturovaného pozorování. Data jsem získávala jak pomocí vzorků událostí, tak pomocí terénních zápisků.

2.2.3 Rozhovor

HENDL (2008) nabízí kvalitativnímu výzkumu techniky strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami, rozhovor pomocí návodu, neformální, narativní, fenomenologický rozhovor a skupinovou diskusi. Tato metoda je jednou z nejdůležitějších a pomocí ní shromažďujeme data na základě verbální komunikace a vzájemné interakce výzkumníka a respondenta. Získávání dat pomocí této metody je velmi náročné a vyžaduje citlivost, koncentraci, disciplínu a připravenost výzkumníka. Zvláštní pozornost musí výzkumník věnovat klidnému prostředí, počátku rozhovoru, aby prolomil případné psychické bariéry respondenta a poté konci, kdy při loučení může také získat důležité informace. Ve výzkumu jsem použila rozhovory

s rodiči, učiteli i dětmi. Téměř ve všech případech se mi podařilo navázat velmi přátelský až důvěrný vztah. Přesto jsem se snažila zachovávat objektivnost.

2.2.4 Analýza dětských činností a výtvorů

ZELINKOVÁ (2011, s. 42 – 43) uvádí, že výsledkem činnosti dítěte jsou výrobky, práce ve výtvarné výchově, výstavy apod. Těchto výsledků můžeme využít k motivaci, k posílení sebedůvěry. Analýzou úkolů (výtvorů) a rozkladem na dílčí kroky si můžeme uvědomovat psychické charakteristiky dítěte, jeho možnosti. Tato analýza má pro diagnostiku nezastupitelné místo.

2.3 Výzkumný vzorek dětí

Během pěti měsíců jsem pozorovala čtyři děti v různých mateřských školách. Každé dítě bylo jiného věku, mělo jinou nápadnost v chování. Dvě děti byly umístěny v jedné třídě a měla jsem možnost je pozorovat denně při jejich pravidelné docházce. Dvě děti jsem měla možnost sledovat mimo mateřskou školu a do jejich třídy jsem docházela.

První z dětí, David, je ve věku 4 roky a 5 měsíců, již v současné době má z pedagogicko – psychologické poradny stanovenou diagnózu F.90.0 poruchu pozornosti a aktivity (dle pedagogického členění ADHD s hyperaktivitou).

Druhý z dětí, František, je věku 6 let a 6 měsíců, taktéž se stanovenou diagnózou F.90.0 (porucha pozornosti a aktivity, viz. výše), která mu byla na základě psychologického vyšetření stanovena již ve věku 3, 6 měsíců. Nyní má odklad školní docházky. Pro tyto chlapce byl stanoven předpoklad č. 1.

Třetí z dětí je Petr, ve věku 4 roky a 1 měsíce, kterému opoziční jednání přetrvalo z období batolecího a přidružilo agresivitu. Pro tohoto chlapce byl stanoven předpoklad č. 2.

Čtvrtá z dětí je Andrea, ve věku 4 roky a 3 měsíce, která se od dětství projevuje výrazně urychleným rozvojem v kognitivní oblasti. Pro tuto dívku byl stanoven předpoklad č. 3.

Pro lepší orientaci a přehlednosti jsem zvolila postupný popis jednotlivých dětí, podmínky pro výzkum (nebyly zcela jednotné), jejich hodnocení a návrhy na opatření.

2.4 David

Z rozhovoru s matkou vyplývá: Chlapec je narozen v září roku 2008, žije v úplné rodině jako prvorozené a jediné dítě. Je vychováván v bilingvní rodině. Otec je polské národnosti, v ČR žije asi 8 let a ačkoliv se snaží komunikovat v českém jazyce, jeho komunikace je spíše kombinovaná s polštinou. Oba jsou vyučeni. Při vzpomínce na těhotenství matka lituje nadměrné konzumace coca-coly, která jí pomáhala překonat nevolnosti a kouření (snažila se jej alespoň minimalizovat). Porod probíhal bezproblémově. Dle matky byl jako miminko David klidný, spavý. Avšak s raným fyzickým vývojem tento klid rychle odezníval. Chlapec začal chodit, ba „lítat“ v 9-tém měsíci a v kombinaci s opozičním jednáním, které vývojově odpovídalo probíhajícímu batolecímu období, matka začala pociťovat obtíže. Chlapec byl velmi rychlý, pohyblivý, zbrklý, ačkoliv ne zcela obratný, což mu přetrvalo do současnosti. Spát přestal asi kolem 1 roku. Z hovoru dále vyplynulo, že chlapec měl v 8 měsíci těžší úraz hlavy (bez nálezu poškození CNS) a byl na několik týdnů umístěn vzhledem k bezpečnosti do ohrádky. Trpí zlatým stafylokokem a ještě nedávno byl nucen užívat kortikoidové léky. Je náchylný k nákaze různorodých infekcí, má respirační obtíže. Avšak vyšetření imunitního systému neprokázalo žádný nedostatek. Jeho řeč je někdy hůře srozumitelná, některé výrazy nahrazuje polskými, logopeda zatím nenavštěvují. Oba jeho bratřenci trpí specifickými poruchami učení (dyslexií a dysgrafií).

Do MŠ nastoupil ve věku 3 let, avšak pro jeho časté nemoci je jeho docházka spíše sporadická. Adaptace na MŠ proběhla naprosto v pořádku a ačkoliv nedocházel příliš často, do MŠ se těšil a dle sebe neměl obtíže s dětmi a kolektivem. Jednu paní učitelku vnímal velmi pozitivně, druhou spíše záporně. Avšak učitelkami byli rodiče od prvopočátku upozorňováni na nevhodnost, nezvladatelnost, nevypočitatelnost jeho chování i agresivitu. V letošním školním roce jsem měla možnost se s chlapcem setkávat ve své třídě. Jeho docházka se vzhledem ke zdravotním obtížím mírně zlepšila. Rodičům jsme na základě níže pozorovaného chování doporučily návštěvu pedagogicko – psychologické poradny. Na základě tohoto doporučení jsme zjistily, že toto doporučení rodiče obdrželi i od dětské lékařky, které nejprve odmítali. Nakonec vyšetření absolvovali a byla mu stanovena diagnóza. Mateřská škola rodičům doporučila možnost ergoterapie v blízkém okolí, tu rodiče odmítli.

Matka i otec pracují na směny většinou proti sobě. V současné době je matka dlouhodobě nemocná a spíše si s ním hraje než otec. Matka uvádí, že si velmi rád staví

z kostek, hraje si s auty. Ona sama s ním velmi ráda hraje hru s autobusem, při které si povídají. Velmi rád s matkou vaří (matka jej chválí, jak je šikovný) a také kuchařem by se chtěl stát. S otcem hraje hry na PC a v poslední době cvičí jógu. Dle matky je u počítačových her hodný. Naopak nemá ráda jeho slova „*Mám nápad*“, jelikož za těmito slovy prý zpravidla stojí nějaká nebezpečná činnost, jako je lezení do výšek, skoky apod. Žádné kroužky vzhledem k jeho častým nemocem nenavštěvuje. Mimo mateřskou školu kamarádí s dětmi z ulice, které jsou cca o 1 až 2 roky starší. Jeho komunikace s nimi je dle matky bezproblémová a přátelská. Ačkoliv je jí známa jeho neklidnost, obtíže s nezvladatelností, narušováním her ostatních a agresí vůči dětem v MŠ ji překvapovala. Jako negativní vliv na příklad chování, kdy opakovaně vytrhává dětem hračky z rukou, uvádí matka delší letní dovolenou, kdy mu toto bylo prováděno staršími dětmi. Řešení situace ze strany rodičů není známa. Matka se evidentně snaží být důsledná až přísná, přesto je z ní cítit láska vůči synovi. Snaží se s chlapcem dohodnout (*až budou hodiny na tomto místě, vypneme počítat...*), snaží se jej chválit, ačkoliv často situace skončí u křiku, trestů (dokáže matce ublížit, trestem je poté nemluvení), zákazů (hry na PC) a někdy fyzickým trestem. Jako negativní vliv matka uvádí manželovo benevolenci a především přístup babičky (tchyně), která chlapci dle jejích slov vše dovolí a koupí. Jako příklad uvádí zakoupení vlastního tabletu a televize do dětského pokoje.

V tomto případě jsem měla možnost učinit rozhovor v chlapcově domácím prostředí. Rozhovor byl velmi přátelský až důvěrný. Matka byla velmi sdílná. Měla jsem možnost krátce pozorovat i chování chlapce a matky v součinnosti. Velmi pozitivně oproti chování v MŠ mne chlapec překvapil svým „klidem“, projevoval se velmi přátelsky a k matce láskyplně. Vzhledem ke svému nízkému soustředění dokázal poměrně dlouhou dobu samostatně hrát hry na PC (ačkoliv to samozřejmě není absolutně vhodné), ale je nutno dodat, že byl při činnosti poměrně dlouho soustředěný a evidentně motoricky obratný). Dle matky se sám dokáže obsloužit, najít i pochopit systém hry. Matka uvádí, že již v 1 roce si dokázal sám obsloužit TV a DVD. Velmi pozitivně mne zaujala jeho pozornost a všímavost. Pozorně mi dokázal pomoci s taškou, připravit boty při příchodu i odchodu. Automaticky se rozdělil jak s matkou, tak se mnou o darovanou sladkost. Naopak jako negativní bych považovala slova matky ve stylu „*Dej pokoj a hraj si sám....., nech toho nebo si půjdeš hrát s kostkami....*“ Dále jsem pozorovala petlice na jednotlivých dveřích. Jako důvod matka uvádí bezpečnost dítěte (konzumace

pracích prášků a všeho možného nebezpečného, lezení.....). V případě potřeby má tak o chlapci přehled a usnadněná „pravidla“. Otevřená chodba a obývací pokoj je nadměrně veliký a matka si jej tak chválí pro možnost pohybových aktivit pro chlapce. Chlapec má k dispozici spíše technické vymoženosti než-li podnětné hračky, jako stavebnice apod.

2.4.1 Osobní charakteristika, projevy chování

Jak již bylo uvedeno, Davida jsem měla možnost pozorovat a komunikovat s ním v tomto školním roce po dobu 5-ti měsíců (ačkoliv jeho docházka byla ovlivněna zdravotními obtížemi). Uváděné situace se často opakovaly.

Oblast biologická:

Konstituce těla je spíše menší a podsaditá (105 cm, 21 kg), držení těla rovné a dýchání se jeví pravidelné. Pohyby těla jsou koordinované, ale velmi rychlé a zbrklé. Ve třídě se pohybuje všude a vlastně nikde. Používání běžných pomůcek jako tužky, nůžek, je pro něj problematické. Tužku udrží jen chvíli pod korekcí, odmítá spolupracovat a kreslit i při opakované motivaci se slovy „*mě to nejde, mě to nebaví, já to nechci dělat*“. Nůžky neudrží správným úchopem, stříhat dokáže jen s pomocí. Běžné předměty a sebeobsahu zvládne, spíše nechce udělat než nedokáže. *Při stolování odmítá sedět u stolečku, běhá okolo stolečků, odmítá jíst, odmítá ochutnat. Po opakovaném a důraznějším trvání na pravidle o společném stolování a ochutnávání se nakonec usadí a ochutná. Lžíci drží správně a s velkou radostí poté sděluje, jak mu jídlo chutná a k našemu překvapení si pak často jde i přidat. Ještě s větším nadšením poté sklízí pochvalu. Podobné situace se opakují i při oblékání, svlékání, obouvání. V těchto situacích se připojuje i horší manipulace s oblečením, boty si samostatně neobuje. V šatně místo oblékání k vycházce sedí a čeká nebo většinou pošťuchuje ostatní, bere jim obleky, strká do dětí, kope do bot, běhá po šatně. Naopak velmi pozitivně se projeví v situaci, kdy jsou děti, které jsou hotové, požádány o pomoc těm, kteří nejsou. Jemu pomohou 2 chlapci a on jim skutečně bezprostředně a šťastně děkuje a dokonce je i objímá a pusinkuje. Bohužel v dalším okamžiku při řazení na vycházku chlapce uhodí, při otázce proč, odpoví, protože ho nemám rád. O vlastní věci se nepostará, jako jediný z domova nenosí hračky. Pokud se mu nějaká hračka ostatních líbí, jednoduše si ji vezme nenápadně do kapsy a poté říká, že je to jeho. To se opakuje poměrně často, jak ve třídě u hraček dětí z domova, tak i při návštěvě jiné třídy.*

Základní vnější části těla pojmenuje (ruka, noha, hlava, části obličeje). Vnitřní orgány ne. Vzhledem k tomu, že se pohybuje po třídě i venku velmi rychle a nepředvídatelně, chová se tak nebezpečně sobě i okolí. Klid na lůžku nevydrží. Je po něm vyžadováno 15 minut klidu, aby ostatní děti mohly usnout, poté mu je poskytnuta tichá hračka. Je třeba mu pravidlo stále připomínat, jinak jej během chvilky zapomene. U stolečku je neklidný, zbrklý, nedokáže chvilku posedět, vrtí se, kope nohama, strká do ostatních dětí.

Oblast psychologická:

Jazyk a řeč: Dění v jeho okolí dokáže pojmenovat. V současné době mluví již lépe (na počátku pozorování byla řeč nejasná a nesrozumitelná), občas „drmolí“, výrazně, ač neobratně, artikuluje. Některé hlásky nejsou rozeznat, ale je mu již rozumět. Nesprávně vyslovuje l, r, ř, sykavky. Slovosled není správný, věty jednoduché. Velmi rád mluví a vypráví zážitky, popisuje obrázky. Písmena, své napsané jméno, počáteční hlásku ani humor nepozná.

Poznávací schopnosti: Udržení pozornosti a soustředění je pro něho v MŠ velmi složité. *Při individuálním prohlížení knih a časopisů se dokáže chvíli soustředit. Má rád auta a zvířata. Jakmile má pracovat samostatně, činnost opouští, hračku uklidí a obchází ostatní děti a jejich činnosti.* Rozezná základní barvy, nekreslí, napočítá do pěti. Rád experimentuje s barvou při malbě. Jakmile se mu podaří obrázek, hned poutá pozornost se slovy *koukej, koukej*. Při pochvale je velmi spokojený a vděčný. S pomocí dokáže používat lepidlo.

Sebepojetí: Často vyžaduje pomoc při sebeobsluze, *bezprostředně ukazuje, že si umyl ruce, že má bačkory (když jde na WC při poledním klidu)*. Je velmi nadšený, když je pochválen, sám říká, že je šikovný, co se mu povedlo. Pokud je naštvaný, jen na velmi krátký moment se urazí. Ale toto trvání je minimální. Pravidla v MŠ neakceptuje, ačkoliv je dokáže vyjmenovat. Většinou se vším souhlasí jasným ANO, ale jednání tomu často neodpovídá. *Děti si při volné hře hrají, David opustí svojí činnost a chce se připojit k chlapcům, kteří si hrají s vláčky. Líbí se mu vláček, který drží jiný chlapec, vytrhne mu jej z ruky se slovy mě se to líbí. Při ukázce a vysvětlení, jak se půjčují hračky, řekne jasné ANO, že rozumí, ačkoliv vypadá, že nevnímá.* Nicméně během 5 min se situace opakuje. Pozitivní emoce dokáže projevovat objetím, polibkem, velmi bezprostředně. Negativní pak bouchnutím.

Oblast sociální:

S učitelkou v MŠ dokáže mluvit velmi přirozeně, rád si povídá o autech, zvířatech. Komunikuje jen s vybranými dětmi. *V jednom okamžiku dokáže být ohleduplný, pozorný (přinese pomůcky, dává pozor, aby do někoho nevrátil), během momentu se promění v agresivitu (bezdůvodně uhodí dítě vedle, na otázku proč, odpoví, že jej nemá rád).* Je velmi zdvořilý (slušně pozdraví, poděkuje, ale skáče do řeči), společnému programu se nepodřídí, pokud nechce, neúčastní se a vyrušuje i přes opakované různorodé motivace. Pokud něco nechce, prostě to dělat nebude. Při společných aktivitách na sebe upozorňuje, schovává se např. pod lavičku, stoleček....). Autoritu přijímá těžce, nechce uposlechnout, požadavky považuje spíše za hru.

Oblast vztahu dítěte k prostředí:

Běžná nebezpečí si zcela neuvědomuje. Při vycházce často utíká. *Dokonce utekl nečekaně i do silnice. Po vysvětlení situace, že je třeba, aby se držel skupiny a nemůže sám utíkat do silnice bez rozhlédnutí, že by ho mohlo přejet auto, souhlasí. Matce pak doma řekne, že ho přejelo na vycházce auto, ačkoliv k této situaci naštěstí nedošlo.* Komunikuje bezprostředně stejně se známými i neznámými lidmi. Pokud ho něco zaujme, dokáže o tom vyprávět.

2.4.2 Hodnocení

Na základě získaných informací z pozorování, rozhovorů s matkou i předchozí učitelkou je zřejmé výrazné nepředvídatelné chování s výraznými projevy nekoordinované motorické aktivity. Projevy jeho pocitů jsou bezprostřední, bez ohledů na následky a normy. Jeho schopnost soustředění a koncentrace je minimální. Ačkoliv je zřejmé, že při velkém zájmu bez ostatních rušivých podnětů dalšími dětmi jej je při velkém zájmu schopen. V domácím prostředí se evidentně cítí bezpečněji. Větší počet dětí ve třídě jej ruší a zřejmě tak vede k větší impulsivnosti a agresivitě. Jeho chování je jistě z výrazně nesouhlasnou výchovou, ne zcela poučenou. Vzhledem k věku a přátelskému chování ve známém prostředí má větší možnost „nápravy“ při respektování běžných norem soužití (při správném výchovném zacházení) a chování, které není přímo ovlivněno diagnózou ADHD.

2.4.3 Návrh opatření pro rozvoj

U dítěte budeme vycházet z jeho diagnózy, věku, zájmů, budeme se snažit předcházet možným konfliktním situacím. Budeme přijímat a respektovat jeho osobnost takovou, jaká je. Ve zvýšené míře budeme spolupracovat s rodiči, budeme se snažit je seznámit s vhodným způsobem výchovy a komunikace. Vzhledem k zájmu o experimenty doporučuji rodinou arteterapii.

Budeme dodržovat základní zásady pro práci s dětmi s ADHD, v činnostech pak budeme vycházet z jeho individuálních potřeb a zájmů. Zaměříme se na jednodušší činnosti podporující rozvoj pozornosti, zlepšení koordinace pohybů a hrubé, poté jemné motoriky, cvičení trpělivosti a „vybití“ přebytečné energie. Budeme rozvíjet schopnost empatie, vnímání ostatních, sociální vazby. Budeme rozvíjet motoriku mluvidel. Vzhledem k věku především jednoduššími hrami. Vzhledem k možné dispozici ke specifickým poruchám učení, budeme v pozdějším věku preventivně, v závislosti na rozvoji koncentrace a vývojovému stupni CNS, pracovat s materiály na vyhledání rizikových dětí SPU podle SINDELÁROVÉ (1996).

Základní zásady, které je nutné dodržovat při činnostech:

- Dodržování pevného denního režimu a pravidel
- Specifická struktura času a prostoru (využití rituálů, podpora zrakovými doplňky – piktogramy s časovou osou, vyznačení vlastního prostoru)
- Způsob komunikace (zvýšená míra opakované pozitivní motivace, hledat důvody k pochvale)
- Způsob zadávání instrukcí (jednoduše, srozumitelně, nekombinující více činností, časově a místně ohraničenou – např. Teď si jdi pro auto a hraj si s policejní stanicí)
- Při komunikaci a zadávání instrukcí udržovat s dítětem oční kontakt v jeho úrovni, vyžadovat zpětnou vazbu
- Dopomáhat dítěti ke splnění úkolu
- Respekt k jeho rychlé unavitelnosti a motorickému neklidu (činnosti budeme prokládat krátkými relaxačními přestávkami), budeme umožňovat dostatek pohybových aktivit

Uvádím příklad nabídky činností, která bude modifikována dle aktuálního tématického celku, příběhu, tak, aby chlapec nebyl izolován a byl součástí aktuálního dění ve třídě.

- Velký overball – použijeme pro možnost válení
- Malá trampolína – poskytne k vybití přebytečné energie
- Používání oválu vzoru dle Marie Montessori – posiluje dlouhodobou pozornost, procvičuje chůzi a celkově zklidňuje

Použijeme některé cviky na doladění základních sociálních potřeb:

- Místečková – každému dítěti jasně vymežíme jeho místo (židličku, věšáček...) na smluvený signál si každé dítě najde své vyznačené místo
- Zády k sobě – děti se budou opírat jedno o druhé zády, budou se navzájem třít (leštíme kapotu auta) – nebude-li chtít spolupracovat s dětmi, bude cvičit s učitelkou
- Spadla lžička do kafička
- Vyhazování chlapce do výšky, naopak chytání při padání
- Vlastní objetí rukama s nádechem – mazlíme plyšáka, s nádechem pevně sevřeme, abychom jej neztratily nebo aby „neutekl“, s vydechnutím povolíme
- Cvičení s hlavou – pravá dlaň je umístěna na spánku, s nádechem zatlačíme, hlava zůstává rovně, poté s výdechem ruku povolíme, vyměníme ruce, poté obě ruce umístíme na čelo a postupujeme stejně
- Přetahování provazem

V případě neochoty spolupráce s ostatními dětmi, budeme využívat k zautomatizování her prostoru při volné hře a partnerem mu bude učitelka.

Dále budeme využívat pohybové aktivity na rozvoj koncentrace, reakce, pocitu bezpečí:

- Různé protahovací, relaxační cviky všech částí těla
- Myčka aut – děti utvoří bránu a chlapec bude procházet, děti budou dle pokynů umývat jednotlivé části auta (nárazníky = prsa, blatníky = boky, kapotu = hlavu)
- Zrcadla, pantomima – předvádění různých pohybů, grimas, které budou děti (ruka na hlavu, ruka na nohu.....)
- Rytmická hra – děti pochodují do rytmu zvuku bubínku, modifikace hra na SOCHY (auta na červenou...)

- Relaxace v pohybu – skáčeme do rytmu hudby
- Hra na paňácu – dítě se uvolní a my s ním manipulujeme jako s hadrovou panenkou, do různých poloh a gest, role si vyměníme
- Kout bezpečí – označení prostor (pelíšek, garáž...) je kout bezpečí, kde se děti na dohodnutý pokyn schovají před nebezpečím (zvířetem...)

Dále budeme opakovaně motivovat k manipulaci se stavebnicemi, skládání jednoduchých puzzlí s auty. Budeme provádět hrové cvičení na motoriku mluvidel (pila, datel, čert, masáže tváří.....)

Vzhledem k zájmu o výtvarné experimenty, se budeme snažit o individuální práci v této oblasti (chlapce necháme samostatně připravovat pomůcky):

Zapouštění barev do klovatiny, soli, frotáž, obtisky, otisky předmětů, bodypainting, muchláž...

2.5 František

Z rozhovoru s matkou vyplývá: Fanda je narozen v červenci roku 2006. Vyrůstá v úplné, nesezdané rodině jako jediné dítě. Matka uvádí, že obtíže s chováním nejsou u nikoho v rodině známy. Matka v těhotenství měla obtíže s krvácením a porod byl plánovaný císařským řezem. Motorický vývoj odpovídal normálu (v 9 měsíci seděl, v 1 roce chodil). V roce a půl jezdil na odrážedle. Dle matky se jeví jako méně obratný, ani v současnosti nedokáže skákat. Od raného věku špatně usíná, má neklidný spánek, budí se, dlouho se pomočoval, byl divoký. Přes den přestal spát ve 3 letech, někdy je přes den unavený. Začal mluvit až ve 3 letech, ačkoliv jeho řeč je i v současnosti neúplně srozumitelná, mluví velmi rád. Logopeda navštěvuje pro vadu výslovnosti. Je spíše zdravý bez větších obtíží. Pouze po nástupu do MŠ ve věku 3 let, trpěl častějšími onemocněními dýchacích cest, po odebrání krčních a nosních mandlek obtíže ustaly.

Velmi rád staví z kostek, z lega malého i DUPLA, rád jezdí na kole, odmítá kreslit. S matkou pobývá většinou venku, kde má prostor k volnému pohybu, také matka se snaží jej vést ke kreslení, ač ne zcela úspěšně. S otcem staví lego a lepí i složitější modely. První větší obtíže si rodiče začali uvědomovat s nástupem do MŠ ve věku tří let, kdy si od nástupu paní učitelky stěžovaly na nezvladatelnost, neposlušnost, útesy

z vycházek, nesnášenlivost s dětmi. Na tomto základě byla vyhledána pedagogicko – psychologická poradna, kde byla již ve 3, 6 letech diagnostikována porucha pozornosti a aktivity. V péči poradny je stále. Otec je ve výchově spíše mírnější, matka se na základě doporučení z poradny snaží Fandu chválit ve zvýšené míře (ihned si vzpomněla na pochvalu z rána za obrázek z předešlého dne a úklid v pokoji), dohodnout se s ním na pravidlech, být důsledná, ačkoliv přiznává, že někdy „vybuchne“, křičí a přistoupí i k tělesnému trestu. Nejvíce kamarádí s kamarádem z MŠ a stejně starou dívkou ze sousedství. Jako největší problém matka uvádí nepřátelské jednání v kolektivu jak známých, tak neznámých dětí (např. na hřišti), se kterým se setkávala u Fandy od raného věku až doposud. Některé dny jsou více některé méně konfliktní.

2.5.1 Osobní charakteristika, projevy chování

Chlapce jsem docházela pozorovat a komunikovat s ním do jiné MŠ, měla jsem možnost rozhovoru s jeho učitelkou. Pozorované situace se často opakovaly.

Oblast biologická:

Chlapec je normální konstituce, vyšší postavy. Tělo nedrží zcela vzpřímeně, jemně se přihrbuje, dýchá pravidelně. Hrubou motoriku má poměrně nekoordinovanou, těžkopádnou, pohyby nedokáže dle vzoru správně napodobit. *Při cvičení „šáskuje“, „tancuje“, rozhazuje rukama, nedokáže natáhnout a vyrovnat končetiny.* Nůžky, lepidlo dokáže držet správně, velmi rád lepí, používá výhradně pravou ruku – je pravák. Tužku nedrží správným špetkovým úchopem. Pokud se ho podaří motivovat ke kresbě, preferuje modrou barvu. Sám se obslouží, dobře se obleče, obuje, tkaničky zatím nedokáže zavázat. U stolování používá správně příbor. Často má kolem sebe při jídle nepořádek (drobky, kápance, kousky jídla...). Bývá často špinavý. Je nutné jej opakovaně upozorňovat na nutnost umytí po jídle. O své věci se stará špatně, často je hledá, zapomíná, je chaotický. Vnější části těla jako ruce, nohy, jednotlivé prsty, loket, koleno apod., zvládá bezproblémově. Zvládne vyjmenovat i základní vnitřní orgány jako srdce, mozek. Bezpečnost chování je pro něj velmi těžká. Občas ohrožuje ostatní děti, bez příčiny hází hračky, několikrát děti kousl, také bez příčiny.

Oblast psychologická:

Jazyk a řeč: Většinu dějů a věcí v okolí dokáže pojmenovat, vyjmenuje věci, osoby ve třídě, popíše, jak vypadá aktuálně příroda. Jeho řeč je nejasná, nesrozumitelná (jak již uvedla matka, navštěvuje logopeda). Nesprávně vyslovuje l, r, ř, c, s, šiřlá, je artikulačně neobratný. Přes nesprávnou výslovnost je jeho mluva gramaticky správná. Pokud ho zaujme příběh (*při příběhu, který byl motivován překvapením uvnitř, při pro něj zajímavém příběhu, který vypráví maňásek...*), dokáže vyprávět děj, pokud spěchá, je mu vzhledem k jeho výslovnosti špatně rozumět. *Povídám-li si s ním o vláčcích, stavebníci, vlajkách reaguje na dané téma. Většina ostatních témat jej nezajímá a dělá, jako že neslyší.* Říkanou, písničku reprodukuje, avšak slovní vtip ještě nepochopí. Poznává a napíše své jméno.

Poznávací schopnosti: Pokud není zvláště motivován nebo se nejedná o jeho oblíbené téma či překvapení, nesoustředí se. Barvy rozliší včetně doplňkových. Velmi rád staví z kostek, LEGA, vláčkodráhy. Při těchto stavbách dokáže být nápaditý a tvořivý. Zamyslet se dokáže opět jen jedná-li se o jeho oblíbené téma. Pokud je zvláště namotivován ke kreslení, řekne co to je, pokud se motivace nezdaří, oznámí, *já to dělat nebudu, nebaví mě to.* Ukázku jeho prací přikládám v příloze č. 6 (zde můžeme pozorovat nevyzrálou kresbu). Pojmy více, stejně, první, poslední, stejně tak jako prostorové dole x nahoře, vpravo x vlevo, uprostřed, rozliší. Časové pojmy, ráno a večer, přiřadí, pojmy jako teď, dnes, včera, zítra, se mu pletou. Napočítá do 30. Podle pokynů a instrukcí odmítá pracovat, hru od práce nerozliší. Při zajímavé písni se dokáže vyjádřit rytmicky, intonace hlasu je velmi vysoká. (křičí i v běžném hovoru). Perfektně rozeznává vlajky mnoha jednotlivých států (ČR, SR, DE, Rakousko, Francie, USA.....)

Sebepojetí: Je samostatný, názor, znalost dokáže vyjádřit. *Při opakování pravidel všechny vyjmenuje podrobně, avšak během chvíle je poruší.* Špatně se ovládá, vykřikuje, nedokáže v klidu posedět, vrtí se, je neklidný. Při řazení, při kroužku s dětmi, při řízené činnosti - opakovaně nespolupracuje, bez příčiny do dětí strká, pošťuchuje je, vyrušuje. S neúspěchem se vyrovnává uražením. *Ruce složí přes prsa a „nafoukne se“.* Délka trvání je různá. Nerad s čímkoliv souhlasí, většinou se staví do opozice – odmítá spolupracovat, používá slova *to nechci, a ptá se proč to mám dělat?* Pravidla ve školce, jak již bylo uvedeno, vyjmenuje, avšak je opakovaně porušuje. *Ve školce si neubližujeme – bolí to, vyjmenuje nekoušeme, neboucháme, nestrkáme....během 5ti minut chlapce, který k němu přijde, bez známé příčiny uhodí, čin nevysvětlí, jen sdělí,*

že už to dělat nebude. Radost dokáže projevit, pokud má dobrý den. Pojd' se podívat, a s úsměvem ukazuje, jaká pěkná dráha se mu povedla. Náklonnost, soucit, viditelně neprojevuje. Při ztrátě hračky kamaráda dělá, že se nic neděje.

Oblast sociální:

Přirozeně dokáže mluvit s učitelkou i s návštěvou (se mnou), ačkoliv s logopedickými vadami. Pokud mu někdo nerozumí a musí větu opakovat, je naštvaný. S ostatními dětmi sám od sebe moc nekomunikuje, vyhledává své dva oblíbené kamarády, se kterými komunikuje, ačkoliv mezi nimi často dochází ke konfliktům, které nedokáže řešit dohodou. *Nejčastěji ke konfliktům dochází při hře s vláčky, pokud chce vláček nebo jinou hračku, kterou má ten druhý. Situaci nedokáže vyřešit, vláček vytrhne z ruky nebo kamarádovi stavbu zboří.* Při veškerých činnostech (řízené i volné hře, běžné komunikaci) je velmi hlučný, snaží se ostatní překřičet, pokud potřebuje vyjádřit svůj názor, hádá se. *Pokud si hraje např. s vláčky, LEGEM a chce v tom pokračovat, odmítá se dělit nebo vystřídat. Pokud si chce hračku někdo jiný půjčit, dělá, že neslyší nebo jej odstrčí.* Ostatním se dokáže posmívat, když jim něco nejde nebo se něco pokazí. *Při obědě se kamarádovi vylije čaj a jde si jej utřít, při stavbě mostu z kostek se stavba zhroutí – Fanda se hlučně směje, cha cha. V šatně děti, sedící vedle, při řazení, děti strká, tlačí je, někdy až k upadnutí. Chlapce, který mu neopatrností zboří stavbu z LEGA, shodí na zem.* Jeho agresivita je závislá na situacích v domácím prostředí. Např. při diskusi s matkou, o zvlášť „nepovedeném dni“ s agresivními atakami vychází najevo, že předchozí večer byl bit, jelikož nechtěl dělat HYPO cviky doporučené pedagogicko – psychologickou poradnou. Autoritu přijímá špatně. Nechce pokynu uposlechnout. V šatně při odchodu z MŠ dokonce matku uhodil, protože nechtěl jít domů. Často skáče do řeči, pokud je mu připomenuto, pozdraví, poprosí a požádá o pomoc. Velmi nerad se podřizuje rozhodnutí skupiny. Je-li rozhodnutí ve shodě s jeho zábavou, je pak nadšen.

Oblast vztahu dítěte a prostředí:

Pokud je v menším kolektivu dětí, dokáže se chovat přiměřeně. V opačném případě ho ostatní „ruší“ a stává se pak impulzivnější a agresivnější. Chápe, co je v MŠ a doma špatně, avšak nedaří se mu dodržování. Na ulici se chová neopatrně, chápe, že s cizími

lidmi nemá nikam chodit. Vypráví, co jej zaujalo. *Doma sleduje Jamese Bonda, vypráví děj, hraje si na agenta 007.* Nerad přijímá změny.

2.5.2 Hodnocení

Na základě pozorování, rozhovoru s matkou i učitelkami, Fanda po rozumové a poznávací stránce nevykazuje odlišení od ostatních dětí ve třídě. Problematické a výrazně odlišné je především jeho nápadné – špatně ovladatelné, impulzivní, zbrklé a agresivní chování, které je vázané jeho náladou, počtem ostatních dětí. Pozorovala jsem u něho výrazný motorický neklid, špatnou krátkodobou pozornost, obtíže v grafomotorice. I u tohoto chlapce jsou projevy chování ovlivněny nejen diagnózou ADHD, ale také výchovou, ve které zřejmě chybí pevně stanovená pravidla.

2.5.3 Návrh opatření pro rozvoj

U dítěte budeme vycházet z jeho diagnózy, věku, zájmů, budeme se snažit předcházet možným konfliktním situacím. Budeme přijímat a respektovat jeho osobnost takovou, jaká je. Ve zvýšené míře budeme spolupracovat s rodiči.

Budeme dodržovat základní zásady pro práci s dětmi s ADHD, (viz. kapitola 2.4.3) v činnostech pak budeme vycházet z jeho individuálních potřeb a zájmů. Zaměříme na činnosti podporující rozvoj pozornosti, smyslového vnímání (především zrakového a sluchového), na zlepšení koordinace pohybů, na rozvoj grafomotoriky a uvolnění ruky pro přípravu psaní a jemné motoriky. Budeme rozvíjet schopnost empatie, vnímání ostatních, sociální vazby. Zaměříme se na procvičování motoriky mluvidel.

Uvádím příklad nabídky činností, která bude modifikována dle aktuálního tématického celku, příběhu tak, aby chlapec nebyl izolován a byl součástí dění ve třídě.

- Velký overball – použijeme pro možnost válení
- Malá trampolína – poskytne k vybití přebytečné energie
- Používání oválu vzoru dle Marie Montessori – posiluje dlouhodobou pozornost, procvičuje chůzi a celkově zklidňuje

Cviky na doladění základních sociálních potřeb:

- Hra z provázkem – dítě si vytyčí provázkem prostor takový, jaký potřebuje a co v něm potřebuje, určí i co tam nechce

- Cvičení s malými klouby – budeme si mnout klouby na prstech ruky, kroužit jimi apod.
- Obtahování obrysu dítěte na balicím papíru – chlapec se položí na záda a ostatní děti ho obtahují tužkou, mohou se střídat
- Vzájemné masáže zad, končetin
- Spadla lžička do kafíčka
- Vlastní objetí rukama s nádechem – mazlíme plyšáka, s nádechem pevně sevřeme, abychom jej neztratily nebo aby „neutekl“, s vydechnutím povolíme
- Cvičení s hlavou – pravá dlaň je umístěna na spánku, s nádechem zatlačíme, hlava zůstává rovně, poté s výdechem ruku povolíme, vyměníme ruce, poté obě ruce umístíme na čelo a postupujeme stejně
- Přetahování provazem

V případě neochoty spolupráce s ostatními dětmi budeme využívat k zautomatizování činností prostoru při volné hře a partnerem mu bude učitelka.

Pohybové aktivity na rozvoj koncentrace, reakce, pocitu bezpečí:

- Různé protahovací, relaxační cviky všech částí těla, ale především prsů, prstová cvičení
- Myčka aut – děti utvoří bránu a chlapec bude procházet, děti budou dle pokynů umývat jednotlivé části auta (nárazníky = prsa, blatníky = boky, kapotu = hlavu)
- Zrcadla, pantomima – předvádění různých pohybů, grimas, pocitů, které budou děti napodobovat (ruka na hlavu, ruka na nohu.....)
- Rytmická hra – děti pochodují do rytmu zvuku bubínku, modifikace hra na SOCHY (auta na červenou...)
- Relaxace v pohybu – skáče do rytmu hudby, opakovaná rytmizace
- Hra na paňácu – dítě se uvolní a my s ním manipulujeme jako s hadrovou panenkou, do různých poloh a gest, role si vyměníme
- Kout bezpečí – označení prostor (pelíšek, garáž...) je kout bezpečí, kde se děti na dohodnutý pokyn schovají před nebezpečím (zvířetem...)

Budeme pracovat především s Šimonovými pracovními listy č. 9, 11, 14 na rozvoj grafomotoriky, č. 10 na rozvoj obratnosti mluvidel, č. 15 na rozvoj sluchového vnímání.

Příklady dalších činností na rozvoj grafomotoriky (vždy postupujeme dle metodických zásad pro rozvoj grafomotoriky) a jemné motoriky: (vzhledem k nechuti kresby budeme k motivaci využívat k motivaci Fandův zájem o vlajky)

- Dokreslování a uvolňovací cviky (volné čmárání, klubíčka, čáry všemi směry, „šup s myškou do díry, střelení“ – viz příloha č. 7....), vše doplňujeme říkankami
- Stříhání, vytrhávání, lepení, modelování, stavby z LEGA, navlékání korálků
- Hod na cíl, vzájemné házení a chytání
- Modelování různými materiály (modelína, samotvrdnoucí hmota, FIMO hmota, těsta)
- Třídění drobných předmětů, kamínků, stavebnic, malých autíček
- Přelévání vody z kelímku do kelímku
- Kresba do písku prstem, vaření v písku (solení, míchání...)
- Hry s prsty s říkadly (*jeden kamarád, potkal druhého kamaráda...*)

Činnosti na rozvoj zrakového a sluchového vnímání:

- Hry Kuba řekl, Ptáčku jak zpíváš....
- Honička s podmínkou
- Hra na mrkanou (chodíme v prostoru, sledujeme na koho „liška, policista....“ mrkne a střídáme se)
- Dopověz slovo má...ma
- Vytleskávání, rytmižace slabik, hlásek
- Rýmování (liška – šiška)
- Tleskni, až uslyším určité písmeno (b,d....)
- Porovnávání obrázků (státních vlajek), hledání předmětu na obrázku v místnosti
- Stavby s LEGA s úkolem (přikryjeme, po paměti necháváme postavit, poté porovnáme)

2.6 Petr

Z rozhovoru s matkou vyplývá: Pět'a je narozen v únoru 2008 v úplné rodině. Matka má střední vzdělání, dále má ještě 11-ti letého syna z předchozího manželství. Matka vzpomíná již na těhotenství jako na velmi odlišné od prvního. Ačkoliv byla oproti prvnímu těhotenství (úmrtí v rodině) bez závažnějších stresových situací, snažila se více

dbát na svůj zdravotní stav, cítila silné výkyvy nálad i nevolností. Aktivita plodu byla také velmi výrazná. Matka je kuřačka, u tohoto těhotenství se snažila množství snížit na naprosté minimum (3 cigarety týdně). Sama se hodnotí jako značně temperamentní, výbušná, cholerická. Pět'a se narodil po dlouhém porodu bez jakéhokoliv negativního nálezu. Motorický vývoj matka hodnotí jako přiměřený (v roce začal chlapec chodit, jeví se obratný, pohyblivý). Kotoul, stojka pro něj není problém, ačkoliv nenavštěvuje žádný takto zaměřený sportovní kroužek. Chlapec bývá většinou zdravý (pouze běžné dětské nemoci, dýchací cesty). Velice dobře a rád spí. Začal mluvit poměrně pozdě, v současné době mluví rád, ačkoliv některé hlásky nevyslovuje správně. Logopedii zatím nenavštěvuje.

Velmi rád si hraje s autíčky, staví ze stavebnice (momentálně má velmi oblíbenou mozaiku z kloboučků), hraje fotbal. Nejvíce si s ním hraje a má k němu velmi úzký důvěrný vztah starší bratr Pavel, který je klidný, mazlivý a chová se k bratrovi citlivě. Pět'a má v bratrovi velký vzor a evidentně ho miluje, ačkoliv vzhledem k jeho výbušné povaze mezi nimi často dochází ke konfliktům. Dále má přátelský vztah s dětmi v sousedství, které jsou většinou o rok starší. Matka se snaží chlapce chválit, cítí, že to potřebuje ve zvýšeném množství (jako příklad uvádí pochvalu z předchozího večera za spolupráci při vaření a úklid hraček). Pokud se nepodaří předejít jeho „scénám plným vzteku“ nebo nechce-li uklízet své věci, přistupuje k zákazu pohádek nebo her na PC. Přiznává, že vzhledem ke své výbušnosti někdy přistoupí k fyzickému trestu. Z matčino hovorů je zřejmý jasně láskyplný vztah i přes jeho projevy, které si vysvětluje především vlastní výbušnou povahou. Jako negativní vliv také uvádí své výrazné neshody s babičkou (tchýní), se kterou žijí ve společném domě, ačkoliv s oddělenými domácnostmi. Kromě vlastních neshod uvádí, že babička oba chlapce příliš rozmazuje a „dovolí jim skákat si po hlavě“. Naopak druhá babička nastoluje přísná pravidla a chlapec po návštěvě u ní bývá mnohem klidnější. Matka na něm má ráda pohled jeho velkých očí a vlastně vše, vadí jí „jen“ jeho výbuchy vzteku, negativismus a agrese. Jeho výrazný temperament zaznamenala, jak bylo již uvedeno, již v těhotenství. Větších výchovných obtíží ve smyslu vzteků a negativismu si začala všimnout asi v roce a půl. Tento vzdor, odpovídající vývojově k batolícímu věku, mu přetrvával do současnosti. Pokud s něčím nesouhlasí, říká blízkým vč. matky, že je nemá rád, že ho zlobí, že jsou nejhorší na světě. Což matka nese špatně. Naopak dokáže být velmi citlivý.

Chlapec nastoupil do MŠ ve 3 letech, uprostřed roku. Školku odmítal, nemluvil o ní. Paní učitelka si výrazně stěžovala na jeho nesamostatnost a neposlušnost. Matka se záporně vyjadřuje k přístupu tehdejší učitelky. Po nástupu jiné, která měla zkušenosti s hyperaktivními dětmi, se obtíže zlepšily. V 3,5 roce nastoupil do jiné MŠ od začátku školního roku, kde již adaptace probíhala bez větších obtíží. Vztah s učitelkami i dětmi (především se 2 chlapci a 1 dívkou, o kterých často mluvil) navázal bez větších problémů. Přesto i zde si paní učitelky často stěžují na jeho opoziční chování, záchvaty vzteku a agrese vůči nim i dětem. V letošním roce matka zaznamenala úzký vztah s jednou učitelkou, o které velice pěkně mluví, avšak k eliminaci jeho agrese nedošlo.

2.6.1 Osobní charakteristika, projevy chování

Chlapce jsem měla možnost pozorovat a komunikovat ve „své“ třídě tento školní rok po dobu 5-ti měsíců. Měla jsem možnost rozhovoru s učitelkami s předchozího školního roku, s matkou jsem mohla učinit velmi přátelský až důvěrný rozhovor v domácím prostředí.

Oblast biologická:

Chlapec je vyšší postavy, průměrné váhy, držení těla má rovné a dýchání pravidelné. Pomůcky dokáže používat bez větších obtíží. Tužku nedrží správným špetkovým úchopem, nůžkami stříhá bez obtíží a drží je správně. S papírem manipuluje bez problémů, barvy používá všechny. Dokáže se sám najíst (umí používat i příbor), obléci, about, pokud chce. *Většinou jsou to právě tyto okamžiky, kdy velmi rád „šaškuje“.* *Při stolování opakovaně vrací rozžvýkané jídlo zpět do talíře, pošťuchuje ostatní, dělá „Beanovské“ grimasy (Mr. Beana doma sleduje a je jeho oblíbeným hrdinou), většinou má kolem sebe velmi špinavý stůl, plný zbytků. Při oblékání většinou sedí na místě a pošťuchuje děti sedící vedle. V případě, že se ho nebo jeho věci někdo dotkne, uhodí jej, někdy až skutečně surově, pěstí. Pokud mu nejde obléci bunda, začne se vztekat, zatne pěsti a dupe. Je-li zvlášť namotivován, posléze se obleče. Při řazení často do dětí bezdůvodně strká, nestojí v klidu, rozhazuje rukama, kope. Oprávněné požadavky dokáže dle nálady plnit pomocí hry – motivace hry na vojáky, povelů, která jej baví. O své věci se postará, ohlídá si vlastní hračku. Vnější části těla jako ruka, noha, loket, jednotlivé prsty, obličejové části.....pojmenuje bezproblémově. Dokáže pojmenovat i základní vnitřní části těla jako srdce, mozek, svaly, žíly, kostra. Bezpečnost jeho*

chování je závislá na jeho náladě. Často přichází hned ráno se slovy „že má dnes špatný den“. Pak je více neohleduplný, strká do dětí i věcí, boří ostatním stavby. Chlapec ráno přichází do MŠ mezi prvními (velmi brzo vstává, dojíždí s rodiči vozem cca 20 km). Naopak jsou dny, kdy svoji učitelku vítá sám s otevřenou náručí a polibkem. Některé dny jsou pak naprosto bezproblémové.

Oblast psychologická:

Jazyk a řeč: Pěťa mluví většinou srozumitelně, gramaticky správně, avšak některé hlásky nevyslovuje správně (l, r, ř, nahrazuje č). Samostatně hlásku ř vysloví, ve slově pak ne. Pokud potřebuje něco rychle říci, pak spěchá a řeč je trochu nesrozumitelná. Pokud chce, dokáže vyprávět události, které zažil s bratrem. Z hovorů i pozorování (starší bratr za ním chodí do MŠ) vyplývá, jak moc je na něm citově závislý. Pokud má „náladu“, reaguje co učitelka říká a ptá se, i ve stejném případě je schopen reprodukovat písničku nebo básničku. Poznává své napsané jméno, napíše P, E, A.

Poznávací schopnosti: Pokud ho téma zaujme, dokáže se soustředit, velmi rád a poměrně dlouho dokáže u stolečku skládat různé stavebnice. Při těchto činnostech dokáže pracovat dle návodu i s fantazií (ukázka práce z volné hry – příloha č. 8). Rozlišuje základní i doplňkové barvy. Svoje představy vyjádří slovy, kresbou v závislosti na úrovni grafomotoriky. Při práci s drobným materiálem je zručný, systematický i nápavitý. Dokáže kreslit se záměrem, popíše co kreslí, ačkoliv úroveň grafomotoriky kresbu značně omezuje. *Ukázku kresby přikládám do přílohy č. 9. První obrázek byl bez zadání – nakresli pro mě obrázek. Pěťa zprvu kreslí pana „Úžasňáka“ z filmu, poté jej přeškrtná se slovy, že se mu to nepovedlo. Začne opětovně na druhé straně a kreslí paní „Úžasňákovou“ a komentuje, má velké břicho, poté dodá, má tam brášku. (předcházel osobní sdělení všem dětem o těhotenství jejich učitelky). Druhý obrázek byl pořízen při řízené společné činnosti. Úkolem bylo obléci medvídku (venku sněží) pomocí temperových barev. Petr nejprve začne malovat, volí oblíbenou zelenou barvu, dokresluje a komentuje domalování sluníčka. Poté místo „oblékání“ začne „tupkovat“ štětcem se slovy, že je poštipáný od včel. Rozhovorem doplní, že byl asi včelám na medu. Je nesoustředěný a zbytek malby nechce dokončit. Jeho kresby, tak jako ostatní činnosti, jsou silně závislé na jeho náladě a tématu (viz. ukázky kreseb – příloha č. 10). Rytmus dokáže vnímat, baví ho volný tanec, k řízeným činnostem se staví často opozičně. Při ranní rozcvičce (Když jde malý bobr spát) s hudebním doprovodem, která*

je velmi oblíbená většinou dětí, sedí na lavičce. Uprostřed písničky se najednou sám s radostí zapojí, po chvíli si opět sedne, ačkoliv i nadále reaguje do rytmu.

Sebepojetí: Je samostatný, pokud mu něco nejde (oblékání, zapnutí knoflíků) reaguje vztekem, zatnutými pěstmi, vrčením a dupáním. Svůj názor dokáže velmi intenzivně sdělovat. Velmi špatně ovládá své emoce. Pokud s něčím nesouhlasí, staví se do opozice. Pravidla ve školce respektuje částečně. Zná je, vyjmenuje je, ale porušuje. *Při vycházce venku a běhání a opakování pravidla, že je třeba se pohybovat bezpečně, aby nikoho nic nebolelo, doplňuje, že se nesmí strkat, bouchat, kousat, podrážet nohy...Neuplyne ani pár minut a je vidět, jak záměrně v běhu sráží ostatní děti. Při důsledku, kdy nemůže běžet, je vzteklý a křičí, že paní učitelka zlobí.*

Oblast sociální:

S učitelkou dokáže mluvit přirozeně tak jako s ostatními dětmi. Není ohleduplný. Do dětí strká, dokáže si na nich vybíjet i vlastní vztek. *V situaci, kdy je po něm požadován oprávněný požadavek pravidelného čištění zubů a v klidu, mile je mu připomenuto Péťo, zoubky! a nemá zrovna „svůj den“..., reaguje dupnutím, zavrčením a po cestě jen tak mimochodem podrází surově nohu vedle stojící dívce. Při řešení nevhodnosti uvede důvod, že mu to poradil bratr. Pro jiný agresivní útok uvede, že nechce být ve školce nebo že ho „zmlátila“ babička. Jen tak chodí a „poplácává“ děti po hlavě. Při upozornění, že to není příjemné sděluje, že si to doma s bratrem také dělají. Autoritu uznává částečně. Dokáže po učitelce plivnout v situaci, kdy mu je pomáháno s tkaničkou u bot nebo je-li po něm vyžadováno dodržení pravidla. I zdvořilost je podmíněna jeho momentální náladou. Pokud se mu něco podaří (najde ztracenou část stavebnice, bez ohledu na situaci vyskočí ze židle a radostně sděluje, ještě větší radost projeví při pochvalě). Spadne-li např. ze židle, reaguje dupnutím, zatnutím pěstí, že se mu děti smějí, ačkoliv to není pravda. Rád a dlouho spí. Při poledním odpočinku má potřebu doteku, o který si dokáže i říci. Vyžaduje hlazení do usnutí a sám těž učitelku citlivě hladí se slovy hlad' mě, já Tě také hladím. Pokud se nezbudí sám, bývá agresivní, kope, vrčí. Naopak jsem pozorovala velmi citlivý moment, kdy Petr v době vyzvedávání ještě spal (paní učitelky jej nechávaly) a starší bratr jej samovolně opatrně vynesl v objetí a hlazením z lehátka, poté mu něžně pomáhá s oblékáním. Bohužel během chvíli se tato situace změnila. Bratr dle něj špatně manipuloval se stavebnicí při společné hře a Petr na něj začal křičet, že ho nemá rád, že ho zlobí. Starší bratr byl velmi smutný a našel si jinou práci.*

2.6.2 Hodnocení

Chlapec se výrazně neodlišuje v oblasti kognitivních schopností, úroveň grafomotoriky je nižší. Jeho chování vykazuje výrazné znaky opozice, agresivity, je impulzivní, ačkoliv dobře chápe. I oprávněné požadavky často chápe jako osobní ohrožení, vlastní emoce nedokáže ovládat. Ve stejných situacích reaguje různě, nepředvídatelně. Je třeba k němu přistupovat a komunikovat speciálním způsobem tak, aby se eliminovaly jeho pocity ohrožení, které vyvolávají agresivitu. Silný vliv má opět nesouhlasná, ne zcela poučená výchova, která je u hůře vychovatelného, temperamentního chlapce obtížná.

2.6.3 Návrh opatření pro rozvoj

U dítěte budeme vycházet z jeho temperamentu, věku, zájmů, budeme se snažit předcházet možným konfliktním situacím, budeme používat efektivní komunikaci a přistupovat k dítěti respektujícím citlivým způsobem avšak s jasnými důslednými pravidly. Ve zvýšené míře budeme spolupracovat s rodiči, se kterými se budeme snažit dohodnout na stejném způsobu komunikace.

K ovlivnění problémového chování také použijeme **Proaktivní model osmi kroků k lepšímu chování**, který doporučuje MICHALOVÁ (2011):

Tato metoda se snaží postupně upevnit vztah s dítětem s problémovým chováním na základě vzájemného respektu a spolupráce, minimalizuje počet každodenních konfliktů. **Přehled jednotlivých kroků a jejich pořadí:**

- 1. krok** Věnujeme dítěti pozitivní pozornost.
- 2. krok** Získáme dítě pro spolupráci.
- 3. krok** Zadáváme konkrétní srozumitelné pokyny a příkazy.
- 4. krok** Učíme dítě nepřerušovat práci.
- 5. krok** Zavedeme bodovací systém.
- 6. krok** Postihujeme nevhodné chování tak, aby to dítě motivovalo ke změně v chování.
- 7. krok** Time out.
- 8. krok** Zvládáme dítě na veřejnosti.

V konkrétních činnostech pak budeme vycházet z jeho individuálních potřeb a zájmů. Zaměříme se na aktivity k poznávání a projevení vlastních emocí, zvládnání a uvolnění agrese, rozvíjení schopnosti empatie, prosociálnosti, pozitivní sebepojetí,

pocitu bezpečí a důvěry. Zaměříme se na procvičování motoriky mluvidel a jemné motoriky.

Uvádím příklad nabídky činností, která bude modifikována dle aktuálního tématického celku, příběhu tak, aby chlapec nebyl izolován a byl součástí dění ve třídě.

- Jako rituál - používání oválu vzoru dle Marie Montessori – posiluje dlouhodobou pozornost, procvičuje chůzi a celkově zklidňuje

Cviky na doladění základních sociálních potřeb:

- Místěčkovaná – každému dítěti jasně vymežíme jeho místo (židličku, věšáček...) na smluvený signál si každé dítě najde své vyznačené místo
- Cvičení s malými klouby – budeme si mnout klouby na prstech ruky, kroužit jimi apod.
- Obtahování obrysu dítěte na balicím papíru – chlapec se položí na záda a ostatní děti ho obtahují tužkou, mohou se střídat
- Vzájemné masáže zad, končetin
- Spadla lžička do kafíčka
- Vlastní objetí rukama s nádechem – mazlíme plyšáka, s nádechem pevně sevřeme abychom jej neztratily nebo „neutekl“, s vydechnutím povolíme
- Cvičení s hlavou – pravá dlaň je umístěna na spánku, s nádechem zatlačíme, hlava zůstává rovně, poté s výdechem ruku povolíme, vyměníme ruce, poté obě ruce umístíme na čelo a postupujeme stejně
- Přetahování provazem

V případě neochoty spolupráce s ostatními dětmi, budeme využívat k zautomatizování činností prostoru při volné hře a partnerem mu bude učitelka.

Pohybové aktivity na rozvoj koncentrace, reakce, pocitu bezpečí:

- Různé protahovací, relaxační cviky všech částí těla, ale především prsů, prstová cvičení
- Myčka aut – děti utvoří bránu a chlapec bude procházet, děti budou dle pokynů umývat jednotlivé části auta (nárazníky = prsa, blatníky = boky, kapotu = hlavu)
- Zrcadla, pantomima – předvádění různých pohybů, grimas, pocitů, které budou děti napodobovat (ruka na hlavu, ruka na nohu.....)

- Rytmická hra – děti pochodují do rytmu zvuku bubínku, modifikace hra na SOCHY (auta na červenou...)
- Relaxace v pohybu – skáče do rytmu hudby, opakovaná rytmizace
- Hra na paňácu – dítě se uvolní a my s ním manipulujeme jako s hadrovou panenkou, do různých poloh a gest, role si vyměníme
- Kout bezpečí – označení prostor (pelíšek, garáž...) je kout bezpečí, kde se děti na dohodnutý pokyn schovají před nebezpečím (zvířetem...)

Činnosti na rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky (dle metodických zásad):

- Uvolňovací cviky v prostoru i na papír (volné čmárání, klubíčka, čáry všemi směry), vše doplňujeme říkankami
- Stříhání, vytrhávání, lepení, modelování, stavby z LEGA, navlékání korálků
- Hod na cíl, vzájemné házení a chytání
- Modelování různými materiály (modelína, samotvrdnoucí hmota, těsta)
- Třídění drobných předmětů, kamínků, stavebnic, malých autíček
- Přelévání vody z kelímku do kelímku
- Kresba do písku prstem, vaření v písku (solení, míchání...)
- Hry s prsty s říkadly (*jeden kamarád, potkal druhého kamaráda...*)

Činnosti na rozvoj empatie, pozitivní sebepojetí, souhru s partnerem, projevení citů:

- Povídáme si jenom rukama (položíme si vzájemně na stůl obě ruce, snažíme se rukama, pohybem nebo dotekem sdělit jednoduché informace, nakonec si povíme nahlas o čem jsme si povídali)
- Peříčková foukaná (peříčko, chmýří poletující vzduchem pouhým foukáním se snažíme dopravit na určené místo)
- Na parašutistu (necháme dítě stojící zády nebo obličejem padat vzduchem a chytáme jej)
- Na omyly a trapasy (vzájemně si vyprávíme veselé, trapné příhody, které si můžeme zahrát pomocí scénky)
- Doplnování příběhu (volné pokračování – vymýšlení přečteného příběhu, pohádky)
- Hra na bouřku (předvádíme jak probíhá bouřka, používáme i zvuky)

Budeme podporovat zájem o manipulaci s drobným materiálem, stavebnicemi, mozaikami, budeme využívat pohybové improvizace a tance při hudbě.

2.7 Andrea

Z rozhovoru s matkou vyplývá: Dívka je narozena v listopadu 2008, vyrůstá jako jediné dítě v úplné rodině. Matka má vysokoškolské vzdělání v chemicko – technologickém oboru. Otec má dvě středoškolská vzdělání a pracuje ve finančnictví. Matka vzpomíná na těhotenství pozitivně, probíhalo bez komplikací a porod nastal 10 dní před termínem. Motorický vývoj probíhal bezproblémově (v roce začala dívka chodit, ve 3,5 jezdit na kole). Matka uvádí, že Andrejka začala mluvit v 6-ti měsících, ve větách potom ve 12-ti měsících. V současné době mluví velmi ráda s perfektní výslovností všech hlásek. Dívka byla vždy spíše zdravá, prodělala běžné dětské nemoci, má odstraněny nosní mandle. Odlišnosti od ostatních dětí si matka všimla na upozornění v dětském centru kolem 1 roku, kdy se dívka vzhledem ke své vyspělé řeči nemohla domluvit se svými vrstevníky. Ve 3 letech byla dětskou lékařkou odeslána do pedagogicko – psychologické vyšetření, které jí byl diagnostikován vyšší mentální věk a doporučena speciální MŠ. Přesto rodiče nakonec zvolili běžnou mateřskou školu, jelikož ji nechtěli sociálně izolovat.

Andrejka má velmi ráda knížky (krátce po prvním roce dokázala prohlédnout a nechat si přečíst celé leporelo, knihu poté vyprávěla velmi přesně, což vypadalo jakoby četla). Má ráda sport, skládání puzzlí, lega, kreslení, stolní hry, hru s panenkami. Nejvíce si s dívkou hraje matka, babičky a otec. Matka je zastánce demokratické výchovy s pravidly a pevnou důsledností. Otec má pak sklony k liberálnosti a „rozmazlování“. Důvěru má dívka k rodičům, kamarádí s dětmi z MŠ (i mimo MŠ). Tento vztah je přátelský, důvěřivý. Dívka je často chválena. Pokud neposlouchá, ve výjimečných případech má zakázaného večerníčka. Výchovné obtíže matka neshledává.

Do MŠ nastoupila dívka ve 3 letech, adaptovala se bez obtíží. Do školky se těšila. Navázala bez obtíží vztah s učitelkami i dětmi (zejména pak s dvěma dívkami).

2.7.1 Osobní charakteristika, projevy chování

Dívku jsem měla možnost dlouhodobě pozorovat a komunikovat mimo ještě před nástupem do MŠ i poté. Do její třídy jsem docházela, učinila rozhovory s jejími učitelkami, které posléze potvrdily mnou pozorované projevy.

Oblast biologická:

Konstituce těla je spíše podsaditá, ne obézní, menšího vzrůstu, držení těla rovné, dýchá pravidelně. Pohyby má koordinované, netrhavé. Předvedený pohyb dokáže dobře napodobit – zkopírovat. Dokáže pracovat s nůžkami, trhá papír, drží tužku (avšak ne správným špetkovým úchopem). Používá různorodě všechny nabízené barvy. Pracuje většinou pravou rukou. Vlastní sebeobsahu zvládne. Samostatně jí lžící i příborem, správným úchopem. Měkké potraviny si krájí sama. *Chce soutěžit i při stolování, je rychle najedená, připravená na lůžko, dávno před všemi a poté „nenápadně“ vyrušuje hlučnější hrou a „poťouchle“ pozoruje reakce dětí i učitelek.* Samostatně se obléká, svléká (pouze při svlékání triček potřebuje malou pomoc). Dokáže rozepnout i zapnout knoflík, zip. Při zapínání zipu vyžaduje pomoc. Boty dokáže obout, zapnout suchý zip, klíčku nedokáže. V případě, že jí něco nejde, pocity vyjadřuje uražením (v předchozím roce jej vyjadřovala vztekem). Potřebuje-li pomoc, nebo něčeho dosáhnout, používá „cíleně“ slzy a pláč. Vlastní věci si dokáže ohlídat, drobné malé věci, které často nosí u sebe, neztrácí. Avšak velmi nerada uklízí, při úklidu často nenápadně odchází a hledá jiné aktivity, ke kterým se snaží stáhnout i ostatní. Dokáže pojmenovat všechny vnější části těla (hlava – oči, pusa, nos, brada, tváře, uši, vlasy, čelo..., krk, ruce, prsty, prsa, pupík, nohy, koleno...). Dokáže umístit zuby, jazyk, srdce, mozek, plíce, slezinu, střeva, močový měchýř (velmi intenzivně se o lidské tělo a jeho funkčnost zajímá). Chová se bezpečně, zbytečně neriskuje. *Ve školce se při poledním klidu občas pomočuje, ačkoliv nespí. Jako důvod uvádí hovor učitelek, který intenzivně sleduje. Dokonce se pomočila i za plného vědomí při stolování. Poté se nenápadně vytratila a sama se převlékla, tak aby nikdo nic nepoznal. Ačkoliv před nástupem do MŠ se jí již přes rok nestávalo.*

Oblast psychologická:

Jazyk a řeč: Umí pojmenovat většinu věcí a dějů v okolí, mluví jasně a naprosto srozumitelně, gramaticky správně. Používá spisovných, velmi dospělých obrátů. *Dnes je krásný den, toto je opravdu zajímavé, výjimečné, toto téma mne velmi zaujalo...* Bez problémů dokáže vyprávět, zopakovat krátký děj, myšlenku. Nemá problém s pokračováním a vyprávěním pohádky, s recitací básničky. *Po jednom přečtení dokáže téměř bezchybně recitovat např. Kuřátko a obilí, Paleček.... Reaguje na to, co říkám, velmi často se ptá „a proč“.* Dokáže pochopit dokonce i jednodušší vtip. *„např. medvěd si vzal s sebou fotku zajíce“.* Ve slově dokáže rozlišit počáteční a koncovou slabiku.

Dokáže sledovat předmět zleva doprava. Dokáže poznat i napsat své jméno, je-li napsané tiskacími písmeny. Poznává a napíše většinu písmen v abecedě.

Poznávací schopnosti: Dokáže se soustředit a udržet pozornost poměrně dlouhou dobu až 45 min - dle činnosti. Pokud ji činnost baví, odmítá činnost přerušit, dokud není dokončena. Pokud dostane knihu se samolepkami, je pro ni nutné ji dokončit celou najednou. Dokáže poznat všechny základní i doplňkové barvy a jejich odstíny. Své představy vyjádří, ale je třeba, aby měla dostatek časového prostoru. Pokud není dostatečující nebo se na ni pospíchá, přestane spolupracovat. Často a ráda vymýšlí nové věci, nejen nad svými nápady přemýšlí. Je velmi tvořivá, což dokládám např. výtvarnými pracemi v příloze č. 11. Při kreslení říká co kreslí. Ukázka kresby – příloha č. 12 – *Nakresli svoji rodinu. Začne kreslit a přitom velmi podrobně popisuje – dole udělám modrou, protože jsme u moře, nejprve kreslí sebe a popisuje jednotlivé barvy a proč je volí, poté maminku, která má zelenou sukni a nakonec tatínka, kterého dokreslí později.* Kresba je na úrovni dokonalejšího hlavonožce. Chápe základní znaky a vlastnosti předmětů (nůžky jsou ostré, míč je kulatý). Naprosto bezproblémově dokáže rozlišit pojmy více, stejně, první, poslední. Zejména první, není-li v nějaké činnosti první nebo někde první, dokáže být velmi rozčilená a uražená. Dokáže napočítat od 1 do 20, s čísly do 5 dokáže i manipulovat – přidávat a ubírat. Prostorové pojmy (nahore – dole, vpravo – vlevo, uprostřed, za pod, nad, u vedle, mezi) zvládá. Časové pojmy jako teď, dnes, ráno a večer zvládá, pojmy včera a zítra občas plete. Dokáže postupovat dle instrukcí a pokynů, je disciplinovaná, hru dokáže odlišit od práce. Od práce neodchází. V oblasti hudby dokáže perfektně napodobit rytmus, melodii i intonaci (napodobí jednotlivé osoby).

Sebepojetí: Dívka je samostatná, dokáže mít svůj názor a aktivně se rozhodnout, ačkoliv se snadno nechá ovlivnit kamarádkami. *Dítě se většinou ovládá, problém s ovládním má v případě, že jí něco nejde, něco nedokáže nebo nedostane, co si zrovna přeje. Špatně se ovládá v situacích, kdy není první. Při odchodu z MŠ reaguje na slova babičky pojd', už jsme tu zůstaly poslední, že nejsou poslední, že ona je první i když je poslední. Špatně reaguje na slova, že je menší, mladší apod. Poté se urazí, odejde do ústraní nebo je zlostná a vzteká se.* Neúspěch snáší velmi špatně, v případě, že něco nedokáže, reaguje opět uražením nebo zlostí. *Často a ráda soutěží a vybízí kamarádky – pojd' závodit, kdo tam bude první...většinou v situacích, kdy předpokládá, že vyhraje.* Velmi dobře dokáže souhlasit či odmítnout návrh. Své silné a slabé stránky si začíná

uvědomovat, velmi těžce snáší myšlenku, že by jí něco nemuselo jít nebo že by něco nedokázala. Pokud něco provede, odmítá se přiznat a vinu svaluje na ostatní. *Při činnosti rozstříhala a nalepila ubrus na svůj obrázek, poté co se učitelka ptá, kdo to udělal, odmítá se přiznat, ačkoliv je učitelka v naprostém klidu a říká, že se nebude zlobit. Nakonec se přizná se slovy, že to Romanka dělala také. Je-li kamarádka pochválena za obrázek, okamžitě reaguje, já to mám také krásné, já to umím také. Pokud má obavu, že nějakou činnost nedokáže, je nervózní, kouše si prsty nebo dokonce část oblečení. Dívka má náznaky volního jednání, u jednoduchých činností si dokáže uvědomit cíl, dokáže manipulovat s ostatními. Pravidla ve školce respektuje, ačkoliv se jí evidentně moc nechce, dokáže kamarádky cíleně „navést“ k nevhodnému chování a poté pozoruje reakci dospělých. Radost, soucit a náklonnost dokáže velmi intenzivně projevovat. Soucit projeví pláčem, radost smíchem až výskotem, náklonnost polibkem, odejmutím. Dokáže být velmi empatická, sleduji-li její práci, okamžitě vyskočí a chce mi přinášet židli, abych si také mohla sednout.*

Oblast sociální:

Dítě přirozeně mluví s učitelkou i ostatními dětmi, bez rozdílu. *Při mé návštěvě mi velmi ochotně ukazuje hračky, vysvětluje, které děti a jak zlobí, dokonce se výjimečně přiznává k zamačávání fix, se slovy, to jsme udělaly my s Romankou. K ostatním dětem je ohleduplná. O hračky i ostatní věci se dokáže většinou rozdělit. Druhým dětem se neposmívá. Nicméně jsem pozorovala situaci, kdy si hrála s kamarádkou a vznikl jim konflikt o hru. Andrejka ji nechtěla vrátit a kamarádka jí zmáčkla ruku, poté se jí omluvila a začínaly si spolu dále hrát. V okamžiku po příchodu učitelky, začala Andrejka hystericky plakat, že ji kamarádka uhodila. Chce vítězit za každou cenu, pokud se jí nepodaří, je velmi smutná. Poté se děvčata usmíří. Nejednají-li se o soutěžení a její prvenství, či že něco nedokáže, pak konflikt dokáže řešit dohodou. Zároveň se s kamarádkou dokáže pohádat jako dospělá. V opačném případě se uráží. Autoritu dokáže přijímat, pouze pokud osobu vyhodnotí ona sama jako autoritu. Vyžaduje pevná a důsledná pravidla. Dokáže zdvořile pozdravit, poprosit, poděkovat (*ne, děkuji již nechci*), požádat o pomoc, někdy skáče do řeči. Společnému programu se podřídí, bez obtíží. Velmi ráda organizuje ostatní děti.*

Oblast vztahu dítěte k prostředí:

V neznámém prostředí je nervózní a kouše si prsty. Jinak je velmi příjemná, komunikativní, bezprostřední. Velmi dobře ví, co je dobře a co je špatně - doma, ve školce, na veřejnosti, ale jak již bylo uvedeno, někdy zkouší reakce na nevhodné chování pomocí ostatních dětí. Běžná nebezpečí (přecházení ulice, chování k cizím lidem, když by jej oslovili) si uvědomuje. Velmi intenzivně a rozsáhle dokáže vyprávět o tom, co ji zaujalo. Negativní změny přijímá špatně, je třeba, aby s nimi byla seznámena dopředu, jinak projevuje smutek, pozitivní jí pak nečiní obtíže.

2.7.2 Hodnocení

Vzhledem k tomu, že jsme měla možnost pozorovat dívku již před nástupem do MŠ, dovolím si říci, že její kognitivní rozvoj se jemně zpomalil, avšak se zmírnily i emocionální projevy vzteku a komunikační obtíže s dětmi. V MŠ se dívka nyní jeví jako velmi bystrá a její emocionální projevy v rámci běžných projevů. Velmi výrazně se u ní projevuje touha po soutěžení a vítězství. S pocity možného neúspěchu se vyrovnává pomocí neurózy.

2.7.3 Návrh opatření pro rozvoj

U dítěte budeme vycházet z jeho urychleného kognitivního vývoje, věku, zájmů. Budeme s dívkou pracovat dle navrženého IVP (příloha č. 13), komunikovat pomocí efektivní komunikace, respektujícím způsobem a dodržovat některé zásady práce s nadanými dětmi.

Zásady a doporučení práce s nadanými dětmi dle FOŘTÍKOVÁ A KOL. (2009), NĚMCOVÁ (2012):

- Umožnění práce rychlejším tempem (učitel ví a dá dítěti najevo, co už zná)
- Méně procvičování, umožnění postupu dopředu (poskytnout dítěti volnost ve využití volného ušetřeného času)
- Zadávání náročnějších úkolů
- Umožnění zvýšené potřeby nezávislosti (možnost vlastního objevování, důvěra v netradiční způsoby učení, možnost vlastní volby aktivit)
- Podpora kreativního a divergentního (alternativního) myšlení

- Zadávání abstraktních úkolů
- Rozvíjení všestranné tvořivosti
- Rozvíjení sociálních dovedností

Zaměříme na činnosti podporující rozvoj pozornosti, smyslového vnímání (zrak, sluch, paměť), logického uvažování, sociálních dovedností, tvořivosti, utváření vlastního kladného sebepojetí, představivosti, tvořivosti, budeme se snažit eliminovat touhu po vítězství.

Uvádím příklad nabídky činností, která bude modifikována dle aktuálního tématického celku, příběhu. Pohybové a herní činnosti budou probíhat současně. Další aktivity budou předkládány s náročnějším zadáním nebo doplňovány složitějšími úkoly navíc, které si dívka většinou sama ráda volí. Budeme se zaměřovat na výtvarné činnosti. Ve zvýšené míře budeme nabízet hlubší informace k tématu, poskytovat encyklopedie, atlasy, logické a deskové hry (např.: Záhadný hrad, Zámecké schody, Go, Hlavalam CUBE 21...)

Budeme se snažit o nenásilnou formu integrace bez větší individualizace a diferenciaci.

Společné hry a aktivity (pozornost, pohyb, sebepojetí, spolupráce, představivost):

- Hra na sochy – děti v kruhu dle rytmizace bubínkem pochodují, běhají, na ticho strnou
- Ruka rozmlouvá (zpívá) – „povídáme“ („zpíváme“ – brouká melodii – náladu ruky) si s rukou
- Na zrcadla – „zrcadlo“ opakuje pohyby, grimasy po „originálu“
- Samá voda, přehořívá – schováme předmět, děti rozdělíme na 2 skupiny (1 napovídá, 2 hledá)
- Plyšákový tanec – mezi čelo dětí umístíme plyšovou hračku, děti tancují dle rytmu hudby a úkolem je neztratit hračku – spolupracovat s tanečníkem
- Pohybová improvizace na hudbu
- Kam chci – utvoříme dvojice, jedno dítě (ztracené kuřátko) si volí místo, kam se chce dostat, druhé dítě je jeho průvodce (nálezce), průvodce musí jen podle síly vedení poznat, kam se chce kuřátko dostat
- Hádanky
- Příběh (pohádka) na pokračování – začneme příběh, pohádku – střídáme se v kroužku po větvích

- Balení kufru – učitelka začne vyjmenovávat. Pojedu k babičce a do kufru si dám svetr, děti se střídají a pokračují....Pojedu k babičce a do kufru si dám svetr a svačinu.....
- Na co si myslím – rozdělíme děti na 2 skupinky, jedna si myslí věc a druhá pomocí otázek hádá o co jde

Dále jako příklad uvádím rozdíl v zadání a zpracování pracovního listu, příloha č. 14.

Společné zadání:

Na louce leze a létá hmyz, najdi a zakroužkuj všechny hmyz, pokud jej znáš, řekni jeho jméno, obrázek vybarvi.

Doplňující zadání pro Andrejku:

Hmyzu, který jsi našla, ukaž cestu na místo, kam nejvíc patří, spoj jej čárou.

Řekni, jaký další hmyz by ještě mohl na louce být a kde by asi nejraději byl?

Co Tě mohlo poplést?

2.8 Interpretace výsledků a ověření výzkumných otázek

David

Na základě výzkumu je zřejmé, že chlapcovo chování je výrazně odlišné od ostatních dětí v běžné mateřské škole. Jeho chování je nepředvídatelné a projevuje se výraznou nekoordinovanou motorickou aktivitou. Své emoce dokáže projevovat bezprostředně, velmi proměnlivě. Při svém chování nedokáže zohlednit možné následky a normy. Jeho schopnost soustředění je minimální, a to především v součinnosti s rušivými podněty. V těchto situacích je nutné opakovaně upoutávat jeho pozornost a zájem. Také v důsledku rušivých podnětů (ostatních dětí v MŠ a jejich činností) roste jeho míra impulsivních a agresivních projevů. Konfliktní situace není schopen řešit a poté se uchyluje k agresivnímu chování. V menším kolektivu či rodinném prostředí se projevuje po stránce emocionálních projevů vyrovnaněji, s větší schopností koncentrace a s menší mírou konfliktností. Jeho chování v kolektivu je také ovlivněno nesouhlasnou, ne zcela poučenou výchovou. Při vhodném zacházení i s ohledem na věk dítěte je možné negativní projevy, které přímo nevyplývají z diagnózy, minimalizovat.

František

Výzkum u daného chlapce zaznamenal, že se Fanda po rozumové a poznávací stránce výrazně neodlišuje od ostatních dětí ve třídě. Přesto jsem u něho zaznamenala výrazný motorický neklid, špatnou krátkodobou pozornost, obtíže v grafomotorice, špatnou výslovnost. Velmi výrazné jsou však jeho projevy chování, kterými se nápadně odlišuje. Projevuje se velmi špatnou ovladatelností, impulsivností, zbrklostí a agresivitou. Tyto výrazné projevy jsou v přímé souvislosti s počtem dětí ve třídě a jeho momentální náladou. Také vzhledem k věku chlapce je nutná intenzivní spolupráce rodičů, pedagogů a dalších odborníků tak, aby mohl být integrován do běžné ZŠ. Je zřejmé, že projevy agresivity také souvisí se stylem rodinné výchovy. Výchova, která je jistě velmi náročná a vyžaduje speciální přístup, ovlivňuje negativně projevy související přímo i nepřímo s ADHD a situace se tak ještě zhoršuje.

Petr

Sledování chlapce prokázalo, že se Petr výrazně neodlišuje v oblasti kognitivních schopností. Pouze úroveň jeho grafomotoriky je nižší. Emocionální projevy jsou však velmi výrazné. Chování vykazuje výrazné znaky opozice, agresivity a impulsivnosti, ačkoliv jeho úroveň chápání je velmi dobrá. Své emoce není schopen ovládat bez ohledu na důsledek a normy. Reaguje velmi nepředvídatelně. V závislosti na své náladě často i oprávněné vlídné požadavky vnímá jako vlastní urážku, ohrožení, poté se nechává snadno ovlivňovat vnitřní zlobou a chová se agresivně. Je třeba učit chlapce schopnosti zvládnání vlastních emocí a tvořit jeho pozitivní sebepojetí. Chlapec vyžaduje speciální komunikaci, která bude negativní projevy eliminovat. Je zřejmé, že výchova a komunikace hůře vychovatelného, temperamentního chlapce je velmi obtížná a vyžaduje důslednou souhlasnou výchovu ve vzájemné spolupráci pedagogů a rodičů.

Andrea

U dívky jsem měla možnost delšího pozorování a porovnání vývoje v době nástupu a po ročním vlivu mateřské školy. Krátce po nástupu do MŠ byly její intelektové schopnosti výrazně nadprůměrné. Její emocionální projevy byly výraznější, avšak přátelské, respektující autoritu. Také proto byla rodiči pro její rozvoj zvolena běžná mateřská škola proto, aby dívka nebyla izolována od běžných vrstevníků bez využití individuálního vzdělávacího plánu. Dle mne se intelektový rozvoj mírně zpomalil, avšak proběhla bezproblémová socializace do běžného kolektivu. Dívka se nyní projevuje jako velmi bystrá, činnostmi zaujatá, vytížená, od kolektivu se výrazně neliší. Její emocionální projevy se také výrazně neodlišují od kolektivu. Při komunikaci s vrstevníky dokáže využít své nadprůměrné inteligence ve svůj prospěch. Autoritu dokáže respektovat. Velmi výrazně se u ní projevuje touha po soutěžení a vítězství, která přetrvávala, ba se zvýšila. S pocity možného neúspěchu se vyrovnává pomocí neurózy.

1. U dětí s ADHD a ADD budou jejich projevy chování výrazně odlišné od chování ostatních dětí v běžné třídě.

Předpoklad byl potvrzen. Ačkoliv oba chlapci jsou různého věku, v různých třídách, některé jejich projevy jsou podobné a značně odlišné od chování ostatních dětí v běžné třídě. Jedná se zejména o jejich motorický neklid, nízkou úroveň koncentrace pozornosti a agresivitu, ovlivněnou zejména větším počtem dětí ve třídě.

2. Dítě s projevy agresivity a opozice bude vyžadovat zvláštní metody při usměrňování jeho chování.

Předpoklad byl potvrzen. Chlapec vyžaduje zvláštní metody při usměrňování jeho chování. Při oprávněných požadavcích se cítí ohrožován a tím roste i jeho agresivita. Je třeba volit specifického druhu komunikace, dbát na projevy pochval a pozitivních emocí.

3. Dítě diagnostikované jako nadané bude vyžadovat individuální vzdělávací program.

Předpoklad byl potvrzen pouze částečně. Dívka se po nástupu do běžné mateřské školy, bez individuálního vzdělávacího plánu, začlenila i po stránce kognitivního vývoje. I po emocionální stránce se začlenila bez výraznějších obtíží. Běžná nabídka činností je pro ni dostačující, je zaujata, emocionální projevy nejsou výrazně odlišené, chováním třídu výrazně nenarušuje, autoritu respektuje. Avšak začalo docházet k pozastavení jejího urychleného vývoje. Ačkoliv její emocionální projevy dle výzkumu přímo nevyžadují vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu, doporučuji postupovat dle IVP velmi nenásilnou formou z hlediska adekvátního rozvoje inteligenčního potenciálu.

Závěr

Bakalářská práce je zaměřena na emocionální projevy dětí s odchylkami v chování.

V teoretické části nejprve seznamuji s charakteristikou a emočním vývojem předškolního dítěte, které je nutné znát pro diagnostiku možných obtíží. Osvětluji problém s určením běžné normy, vysvětluji možné příčiny problémového chování v mateřských školách. Zabývám se problematiku ADHD, opozičním a agresivním chováním. Poruchy chování jsou často v pozdějším věku kombinovány i se specifickými poruchami učení a úzce spolu souvisí, proto se seznamuji i s nimi. Výrazné emocionální projevy můžeme zaznamenat i u nadaných dětí. Proto se zabývám i jimi. Vysvětluji teoretické poznatky o projevech, možných příčinách a jejich diagnostice.

V praktické části poté zaznamenávám skutečné projevy čtyř vytipovaných dětí, zachycuji jejich zájmy, potřeby, souvislosti s chováním. Poté jsem se snažila těmto dětem nabídnout konkrétní opatření, vhodné pro jejich adekvátní rozvoj a případné usměrnění nevhodného chování.

Cílem práce byla hloubková studie do „duší“ určitých dětí, pochopení jejich způsobu přemýšlení, vnímání a proniknutí do jejich prostředí, způsobu výchovy. Jen tak je možno pochopení souvislostí a jednání, které je ovlivněno určitou poruchou nebo specifičností. Chtěla jsem těmto dětem lépe porozumět, najít k nim bližší cestu a pozitivně tak ovlivnit jejich sebepojetí, umožnit jim vhodný způsob usměrnění nevhodného chování.

Stanovené předpoklady byly ve dvou případech potvrzeny, v jednom pouze částečně. U dětí s diagnostikou ADHD jsem zaznamenala výraznou odlišnost v chování oproti dětem v běžné třídě. Jejich projevy byly výrazně podobné, ačkoliv se jedná o děti různého stáří a umístěné v různých mateřských školách. Projevy jejich chování byly evidentně ovlivnitelné aktuálním počtem dětí ve třídě. U dítěte se znaky opozičního a agresivního jednání je nutné postupovat specifickou komunikací tak, aby se necítilo ohrožováno a jeho agresivita tak nadále nerostla. U dítěte, které bylo diagnostikováno jako nadané, jsem zaznamenala začlenění do běžné skupiny mateřské školy po stránce kognitivní i emocionální bez výrazného odlišení.

S výzkumem vyvstala i zajímavá otázka praktického ověření vztahu vzdělání rodičů a kouření matek s vlivem na poruchy chování. Všechny tři sledované děti s problémovým nebo diagnostikovaným chováním mají matky kuřačky a to i v těhotenství (ačkoliv množství snížily). Toto zjištění prakticky potvrzuje přímou souvislost vlivu nikotinu na ADHD a ODD, což uvádí i ZELINKOVÁ (2011). Míra vzdělání na problémové nebo diagnostikované chování pak může být otázkou dalšího výzkumu. Avšak vzhledem k nízkému vzorku dětí toto zjištění nemůžeme považovat za průkazné.

Jsem si vědoma, že toto téma je velmi obsáhlé a složité. Práce byla ovlivněna počtem stránek a časem, kdy sledování jistě vyžaduje delšího prostoru. Jako pozitivní hodnotím navázání vztahu s dětmi a proniknutí do jejich prostředí. Přesto jsem se jako výzkumník snažila zachovat objektivnost výzkumu. Získané informace a zjištění nelze zobecňovat, přesto mohou poskytnout alespoň základní obrázek o vývoji dětí a jejich projevu. Opět je třeba zohlednit malý počet výzkumného vzorku.

Jako začínající učitelka jsem se bohužel i v současné době setkala s mnoha negativními přístupy a hodnocení pouhé „zlobivosti“ neznalostí a neochotou či neschopností pochopení, hledání příčin a řešení dané problematiky, což mne velmi rozhořčilo. Získané informace mě osobně velmi obohatily a budu moc ráda, bude-li má práce prospěšná alespoň jednomu pedagogovi či rodiči, k nalezení cesty k některému z podobných dětí, které vyžadují speciální přístup a pomůže jim tak v jejich už tak náročnějšímu osobnostním rozvoji.

Seznam literatury

- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha. Portál 2001, ISBN 80-7178-463-X
- ELLIOT, J., PLACE, M. *Dítě v nesnázích. Prevence, příčiny, terapie*. Praha, Grada 2002, ISBN-80-247-0182-0
- FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha, Portál 2007, ISBN 978-80-7367-297-3
- FOŘTÍKOVÁ, J. A KOLEKTIV AUTORU. *Krok za krokem s nadaným žákem. Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka*. Praha, Výzkumný ústav pedagogický 2009, ISBN 80-87000-28-1
- FOŘTÍKOVÁ, J., BERÁNKOVÁ, P., VAŇKOVÁ, P., KURUCZOVÁ, S. *Se Šikulou za zvířátky. Jak zabavit nadané dítě ve věku 3-5 let*. Praha, Portál 2010, ISBN 978-80-7367-761-9
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, Paido 2000, ISBN 80-85931-79-6
- HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1987
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha, Portál 2008, ISBN 978-80-7367-485-4
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (Eds.). *Předškolní a školní pedagogika*. Praha, Portál 2010, ISBN 978-80-7367-828-9
- KOMENSKÝ, J.A. *Informatorium školy mateřské*, Academia, 2007
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Odlišné dítě*. Praha, Vyšehrad spol.s.r.o. 1994, ISBN 80-7021-097-4
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha, Portál 2007, ISBN 978-80-7367-325-3
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada Publishing 2005, ISBN 80-247-0870-1
- MICHALOVÁ, Z. *Předškolák s problémovým chováním*. Praha, Portál 2012, ISBN 978-80-262-0182-3

- PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce u dětí.* Praha, Portál 2003, ISBN 80-7178-764-7
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Praha, Portál 2010, ISBN 978-80-7367-817-3
- ŘÍČAN, P. KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie.* Praha, Grada Publishing 1997, ISBN 80-7169-512-2
- SINDELAR, BRIGITTE. *Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě.* Praha, Portál 1996, ISBN 80-85282-70-4
- SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole.* Praha, Portál 2010, ISBN 978-80-7367-774-9
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pomáhající s problémy.* Praha, Portál 1996, ISBN 80-85282-93-3
- TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí.* Praha, Portál 2001
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti.* Praha, Portál 1997
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha, Portál 2004, ISBN 80-7178-802-3
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání.* Praha, Karolinum 2005, ISBN 80-246-0956-8
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha, Portál 2001
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha, Portál 2011
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* Praha, Portál 2009, ISBN 978-80-7367-514-1
- MARTÍNEK, Z. *Agresivní, hyperaktivní a hypoaktivní dítě v MŠ* in KAFOMET PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY. INFRA, 2012, 36. aktualizace, RUZ-021.7, ISSN 1801-853X
- NĚMCOVÁ, M. *Nadané dítě v MŠ* in KAFOMET PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY. INFRA, 2012. 35 aktualizace, RUZ-020.4, ISSN 1801-853X

- ORAVCOVÁ, H. *Strukturování času a prostoru u dětí s ADHD/ADD* in KAFOMET PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY. INFRA, 2011. 34 aktualizace, RUZ-019.4, ISSN 1801-853X
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a příčin smrti MKN-10, dostupné z <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
- ŠIMKO, D. *Metodika práce učitele s mimořádně nadanými*. Hranice 2011, dostupné z WWW: http://www.ssos.cz/uploads/download/esf/nadani/Nadani_žáci.pdf

Seznam příloh

PŘÍLOHA č. 1 – diagnostické symptomy ADHD

PŘÍLOHA č. 2 – diagnostické symptomy ODD

PŘÍLOHA č. 3 – Škály rizika dyslexie

PŘÍLOHA č. 4 – Sheffieldský screeningový test diagnostiky dyslexie

PŘÍLOHA č. 5 – možné projevy nadaného dítěte

PŘÍLOHA č. 6 – Fanda – 2 x grafomotorické cvičení, kresba vlakového nádraží

PŘÍLOHA č. 7 – ukázka uvolňovacího cviku

PŘÍLOHA č. 8 – Petr – ukázka práce se stavebnicí

PŘÍLOHA č. 9 – Petr – kresba paní „Úžasňákové“, malba medvídka

PŘÍLOHA č. 10 – Petr – 2 x kresby porovnání výsledků kreseb

PŘÍLOHA č. 11 – Andrea – ukázka tvorby

PŘÍLOHA č. 12 – Andrea – Moje rodina

PŘÍLOHA č. 13 – návrh individuálně vzdělávacího plánu

PŘÍLOHA č. 14 – pracovní list LOUKA