



Chlapec s poruchou pozornosti a opožděným psychomotorickým vývojem

Závěrečná práce

Studijní program:
Studijní obor:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
Speciální pedagogika

Autor práce:
Vedoucí práce:

Mgr. Valentina Kornijenko
Mgr. Zdeňka Braumová, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání závěrečné práce

Chlapec s poruchou pozornosti a opožděným psychomotorickým vývojem

Jméno a příjmení: **Mgr. Valentina Kornijenko**
Osobní číslo: P20C00053
Studijní program: DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
Studijní obor: Speciální pedagogika
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: **2020/2021**

Zásady pro vypracování:

Cíl závěrečné práce: Pozorování projevů chlapce s poruchou pozornosti a opožděným psychomotorickým vývojem a sledování jeho vývoje v prostředí mateřské školy.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, analýza případu, příprava a zpracování pedagogické kazuistiky, formulace návrhů na opatření.

Metody: Pozorování, analýza výsledků činnosti.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná/elektronická

Čeština



Seznam odborné literatury:

- DITTRICH, P., 1992. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H&H. ISBN 80-85467-69-0.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2014. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.
- LECHTA, V., 2011. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-901-9.
- MUNDEN, A., ARCELUS, J., 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-625-X.
- SAGI, A., 1995. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-067-7.
- VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

Vedoucí práce:

Mgr. Zdeňka Braumová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

20. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání:

15. prosince 2021

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

21. června 2022

Mgr. Valentina Kornijenko

Anotace

Práce se zabývá kazuistikou vybraného chlapce. Chlapec byl pozorován na půdě mateřské školy, kam dochází v rámci pravidelné celodenní docházky v průběhu tří let. Pro kazuistiku byly autorkou vybrány dvě základní diagnostické metody. První metodou je pozorování, u kterého se autorka zaměřuje především na oblast vnímání, sebeobsluhy a pozornosti. Druhou metodou je analýza výsledků činností, kdy si autorka vybrala několik různých aktivit a popsala průběh a výsledek zadaného úkolu. Sledovala především to, jak chlapec k úkolu přistupoval, jak byl motivován a co bylo cílem činnosti. Práce je ještě doplněná o rozbor dětské kresby, kde autorka porovnává dvě vybrané kresby s odstupem jednoho roku a sleduje vývoj kresebného projevu u chlapce.

Klíčová slova

Porucha pozornosti, hyperaktivita, psychomotorický vývoj, pozorování, kresba postavy, rozbor výsledků činností, osobní a školní anamnéza

Abstract

The work deals with the case study of a selected boy. The boy was observed on the grounds of a kindergarten, where he attends regular full-time attendance over the course for three years. The author selected two basic diagnostic methods for the case study. The first method is observation, in which the author focuses mainly on the area of perception, self-care and attention. The second method is the analysis of the results of activities, where the author chose several different activities and described the course and result of the task. Above all, she watched how the boy approached the task, how he was motivated and what the goal of the activity was. The work is supplemented by an analysis of children's drawings, where the author compares two selected drawings with an interval of one year and monitors the development of the boy's expression.

Key words

Attention deficit, hyperactivity disorder, psychomotor development, observation, character drawing, activity results analysis, personal and school history

Obsah

ÚVOD.....	9
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	10
1.1 VYMEZENÍ POJMU ADHD	10
1.2 PROJEVY ADHD	11
1.3 SYMPTOMY ADHD	12
1.3.1 Porucha pozornosti	13
1.3.2 Hyperaktivita.....	13
1.3.3 Impulzivita.....	13
1.4 DIAGNOSTIKA	14
1.5 OPOŽDĚNÝ VÝVOJ ŘEČI	16
1.5.1 Etiologie opožděného vývoje řeči	16
1.6 PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY	17
1.7 VÝVOJ DÍTĚTE V OBDOBÍ 1-2 LET.....	17
2 KAZUISTIKA	19
2.1 ANAMNÉZA	19
2.1.1 Osobní anamnéza	19
2.1.2 Rodinná anamnéza	19
2.1.3 Školní anamnéza	20
2.2 POZOROVÁNÍ.....	21
2.2.1 Motorické schopnosti.....	21
2.2.2 Komunikační schopnosti.....	22
2.2.3 Sociální vztahy a sociální adaptace.....	23
2.2.4 Pozornost	25
2.2.5 Sebeobsluha.....	26
2.3 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ČINNOSTI	27
2.3.1 Výtvarné a pracovní činnosti.....	28
2.3.2 Kresba lidské postavy.....	30
3 SHRnutí VÝVOJE CHLAPCE V DOBĚ ŠETŘENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	32
4 NAVRHOVANÉ DOPORUČENÍ PRO MATEŘSKOU ŠKOLU.....	33
5 NAVRHOVANÉ DOPORUČENÍ PRO RODINU	35
ZÁVĚR	36
POUŽITÉ INFORMAČNÍ ZDROJE	37

SEZNAM ZKRATEK.....	39
PŘÍLOHY.....	40

Úvod

Autorka vypracovala kazuistiku chlapce předškolního věku, který má od speciálně pedagogického centra (SPC) stanovené znevýhodnění – závažná vada řeči a středně těžká porucha chování. Tento chlapec ji zaujal svým netypickým chováním, jak k rodičům, učitelům, tak i k vrstevníkům ve třídě.

Chlapec navštěvuje speciální třídu mateřské školy 3. rokem. Autorka kazuistiky zpočátku s chlapcem pracovala jako asistentka pedagoga, kde měla možnost chlapce pozorovat od jeho adaptačního období a často s ním i individuálně pracovala. Chlapec nebyl schopen zapojit se do kolektivních aktivit. V současné době již pozoruje chlapce z pozice učitelky mateřské školy.

Speciálně pedagogické centrum logopedické a surdopedické chlapce od počátku nástupu do speciální třídy mateřské školy zařadilo do 4. stupně podpůrných opatření (PO) pro těžkou vadou řeči a středně těžkou poruchu chování. Klinický psycholog chlapci diagnostikoval opožděný psychomotorický vývoj, opožděný vývoj řeči, nižší sociální reaktivitu a poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Zpočátku se u chlapce projevovaly autistické rysy, ale při pozdějších vyšetřeních byl autismus u chlapce vyloučen.

Cílem této kazuistiky je pozorování projevů chlapce s poruchou pozornosti a opožděným psychomotorickým vývojem a sledování jeho vývoje v prostředí mateřské školy.

V kazuistice je podrobně popsán vývoj dítěte s atypickým chováním, jsou zmiňovány momenty, které zásadně dítě rozvíjí a posouvají, a jsou připravena doporučení pro další jeho rozvoj.

Autorka si na vypracování kazuistiky vybrala dvě hlavní diagnostické metody. První metodou je pozorování, které probíhalo přímo v mateřské škole během tří let. Další metodou je analýza výsledků činností, kdy porovnává jednotlivé práce dítěte. Autorka si uvědomuje rozvoj dítěte za 3 roky, který ve své práci konkrétně popisuje.

1 Teoretická východiska

1.1 Vymezení pojmu ADHD

ADHD je zkratka pro anglický termín Attention Deficit Hyperactivity Disorder. U nás je známá pod pojmem porucha pozornost s hyperaktivitou. Je to psychiatrická porucha, která byla poprvé definována v USA. Jedná se o vrozený neurovývojový syndrom, který způsobuje narušené fungování v těch oblastí mozku, které souvisejí s plánováním, předvídáním, zaměřením a udržením pozornosti a také sebeovládáním. Více postihuje chlapce než dívky. Vliv na vznik poruchy mají toxiny z vnějšího prostředí (např. olovo ze znečištěného životního prostředí), drogy, léky, alkohol, nikotin. Další příčinou jsou komplikace v těhotenství a při porodu (Zelinkové 2008, s. 177–178). Velký podíl na vzniku ADHD pak mají genetické faktory, což potvrzují i výzkumy a poznatky z praxe, kdy má ADHD i některý z rodičů, prarodičů nebo sourozenců (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 22).

Olga Zelinková (2001, s. 165) ve své knize uvádí, že často si lidé zaměňují a je těžké tak rozlišit mezi sebou poruchy chování a ADHD a dále uvádí, jak se tyto dvě poruchy od sebe liší: „Hyperaktivita je však většinou spojená s problémy při plnění školních úkolů, kognitivními deficity a má lepší dlouhodobou prognózu, zatímco poruchy chování se výrazně projevují též mimo školu, mají více agresivní charakter a v rodinách se objevuje antisociální chování.“

Někteří autoři rozlišují ADHD s agresivitou anebo bez agresivity. Poté se k syndromu ADHD přiřazuje pojem opoziční chování se zkratkou ODD neboli oppositional defiant disorder. Ale v České republice se diagnóza opozičního chování téměř nevyužívá (Zelinová 2001, s. 165). Jindy je syndrom ADHD rozdělován do tří subtypů: ADHD s převažující poruchou pozornosti (nesoustředěný typ), ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou (hyperaktivně impulzivní typ) a kombinovaný typ (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 14).

Termín ADHD se proměňoval podle pojetí a postupně byly získávány nové poznatky. V šedesátých letech se nejprve pomalu prosazoval termín lehká mozková dysfunkce se zkratkou LMD. Tento termín byl používán více jak třicet let a lze se s ním setkat i dnes. V současné době se nejčastěji používá termín ADHD pro označení syndromu poruchy s hyperaktivitou a poté ještě zkratka ADD jako syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity. Někdy je ADD chápán jako podřazený pojem (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 14). Děti s ADD nejsou tak nápadné a nevyžadují tolik pozornosti, bývají spíše pasivní a pomalé při plnění zadaných úkolů. Také jsou až příliš klidné, pasivní a působí zasněně, myšlenkami bývají nepřítomny a dezorientovány. V chování převažují pomalé reakce. Často se stává, že se nedokážou zařadit do skupiny mezi ostatní a působí samotářsky (Škrdlíková 2015, s. 25).

1.2 Projevy ADHD

ADHD je charakteristické zhoršenou pozorností, hyperaktivitou a impulzivitou. První projevy přicházejí již v raném dětství a dále s věkem a dozráváním nervové soustavy se mění a přetrvávají u většiny jedinců až do dospělosti (Zelinková 2008, s. 177). Potíže jsou spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní úkony (Zelinková, 2001 s. 165). Postupem času se jedinci naučí s touto poruchou žít, ale i tak mají problém některé projevy ADHD zvládat. Hyperaktivita jim neumožňuje vykonávat zaměstnání vyžadující např. celodenní sezení v kanceláři a impulzivita jim ztěžuje komunikaci s lidmi (Zelinková 2008, s. 178).

První projevy lze pozorovat již brzo po narození. Některé maminky tvrdí, že projevy pociťovaly již v děloze, kdy se plod pohyboval více. Batolata jsou více neklidná, málo spí, neustále se pohybují, obtížně se soustředí na hry charakteristické pro tento věk. Rodiče pak ve výchově pociťují velké vypětí, jelikož dítě je ve svých pohybových aktivitách neúnavné (Zelinková 2008, 179). Poměrně brzy odmítají odpolední spánek a objevují se i problémy při kojení, a proto musí být poté dokrmováni. Je i zaznamenáván nerovnoměrný vývoj motorických funkcí. Některé děti mají vývoj urychlený a chodí už např. na deseti měsících nebo vynechají některou fázi vývoje. Často se stává, že takové dítě neleze a rovnou si stoupá. Také dochází i k opoždění motorického vývoje a dítě začíná chodit až mnohem déle. Dochází i k prvním afektivním výbuchům. Na různá omezení nebo neúspěchy reagují zlostí až agresí projevující se tím, že ničí hračky nebo ubližují jiným dětem. Tyto reakce jsou nezvykle silné a trvají mnohem delší dobu než u ostatních dětí (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 41-42).

V předškolním věku převládá nekontrolovatelný a nadměrný pohyb. Dítě vydrží sedět velmi krátkou chvíli, má v oblibě pohybové hry. Každý podnět ho zaujme, pozornost věnuje všemu, nedokáže podněty třídit na významné a nevýznamné. Převládá impulzivní chování. Některé děti neustále mluví a skáčou druhým do řeči. V kontaktu s druhými dětmi se začíná objevovat negativní chování k druhým dětem. Do dětí strká, narušuje jim jejich práci, nevydrží poslouchat pohádku a ostatní děti při tom ruší. Díky tomuto chování není v kolektivu oblíbené a začíná si to i uvědomovat. Dokáže se i omluvit a má výčitky za nešpatné chování, ale za chvíli se chová stejně jako dříve. Své chování neumí ovládnout (Zelinková 2008, s. 179). Objevuje se nerovnoměrný vývoj, zvýšená afektivita emocionalita. Tato horší adaptabilita dítěte je tak často důvodem k omezení docházky na dopoledne či pouze na některé dny. Mohou se objevovat problémy v sebeobsluze, protože z důvodu neobratnosti a těžkopádnosti se dítě nedokáže obléct a činnost jim trvá dlouho. Při nástupu do mateřské školy lze nejvíce spatřovat potíže se soustředěním na jednu činnost. Hračky často střídají, u hry nevydrží dlouho, takové dítě

nezaujme nic na dlouhou dobu. Objevují se častější úrazy z důvodu poruchy motorické koordinace či impulzivního jednání. Dochází k problému při fungování v kolektivu, dítě se nechce podřizovat autoritě a rodič je tak upozorňován na výchovné problémy vznikající v kolektivu mateřské školy (Jucovičová, Žáčková 2015 s. 45).

Problémy s pozorností jsou nejvíce vidět při nástupu do školy. Základní škola klade na žáka mnohem vyšší nároky na koncentraci pozornosti a tlumení impulzivity a projevů hyperaktivity. Vznikají tak problémy v celém výchovně vzdělávacím procesu (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 47). Podle Zelinkové (2001, s. 165) takovými příznaky jsou snížené výkony ve škole, agresivita, problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, nesnášenlivost, neschopnost podříditi se autoritě a obecně uznávaným pravidlům a dochází k agresivnímu řešení interpersonálních problémů. V učení se objevují i další potíže, které znesnadňují dítěti školní adaptaci a učení. Jedná se především o poruchu paměti, kdy dítě zapomíná domácí úkoly, pomůcky. Dále dochází k poruchám myšlení a řeči (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 49).

V dospělosti přetrvávají některé obtíže a tyto lidé se vyznačují tím, že jsou náladoví, často nedokončí jeden úkol a začínají druhý. Mají problémy se sebeovládáním a rozhodují se bezhlavě. Bývají nesoustředění a odmítají činnost, při které musí být dlouho v klidu. Při konfliktu s okolím se projevuje impulzivita, špatně snáší stres (Zelinková 2008, s. 179).

Zelinková ve své publikaci podle převzatého dotazníku z knihy A Traina, 1997 shrnula charakteristické projevy ADHD na (2008, s. 180):

- Nechá se snadno vyrušit, a to i v případě, že ho činnost baví.
- Nedovede udržet pozornost u žádné aktivity.
- Přechází od jedné nedokončené činnosti ke druhé.
- Dělá mu potíže poslouchat vyprávění, pohádku atd.
- Nedokáže stát v řadě.
- Nedokáže si hrát potichu.
- Při hovoru přerušuje druhé lidi a skáče jim do řeči
- Nedokáže v klidu posedět či postát na jednom místě.
- Často a hodně mluví.

1.3 Symptomy ADHD

Základními symptomy ADHD jsou porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Ty se většinou projeví nebo zhorší v situacích, které vyžadují po jedinci pozornost nebo duševní

úsilí. Více k tomu dochází ve skupině, při zátěži a při působení většího množství podnětů z okolí (Škrdlíková 2015, s. 26).

1.3.1 Porucha pozornosti

Typická je roztěkanost a nesoustředěnost u dítěte, dítě se tak dá snadno vyrušit z činnosti. Nemá tak odolné vůči vlivu vedlejších rušivých podnětů. Má problém odlišit, co je důležité a co ne, a důležité se stává vše. U předškolních dětí lze pozorovat malou výdrž hrát si delší dobu s jednou hračkou, hůře se přizpůsobuje pravidlům hry, hru nedokončí. Problém takovému dítěti dělá i poslech pohádky. Potřebuje stále nové podněty. Má sklony nedokončovat práci, neplnit úkoly a hledat možnosti, jak od této činnosti uniknout. Porucha pozornosti negativně ovlivňuje poznávací procesy a má tak negativní dopad na výkonnost dětí (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 53-54). „Cílené zaměření pozornosti pro hyperaktivní děti není vůbec samozřejmě ani jednoduché a často je stojí značné úsilí. Proto se také jejich pozornost brzo unaví“ (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 57).

1.3.2 Hyperaktivita

Hyperaktivita je nadměrná nebo vývojově nepřiměřená úroveň motorické nebo hlasové aktivity. Základním projevem hyperaktivity se tak stává neustálý pohyb dítěte. Dítě má potřebu se vrtět, hraje si s rukama, nevydrží sedět na židli a padá z ní, pošťuchuje ostatní děti, stále mluví. Objevuje se i psychomotorický neklid v jemné motorice. Jedná se o stálé drobné pohyby rukou či nohou. Dítě je v celkové napětí, má tzv. vnitřní neklid, pnutí, které nutí dítě být aktivní, v činnosti (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 59). Také se může projevovat jemnými záškuby mimického svalstva, v této souvislosti bývá zmiňována tzv. tiková porucha a Tourettův syndrom, který může současně existovat s poruchou ADHD. Problém se může projevit i v řečovém projevu, kdy se objevuje překotnost. Dochází k tomu, že dítě chrlí jedno slovo za druhým, a přesto nestačí slovy vyjádřit svoji myšlenku a začne se zajíkat či zadýchávat. Jiným projevem v řeči je skákání do řeči při rozhovoru, nutnost okamžitě sdělit svůj nápad, či myšlenku. V řeči je pak hyperaktivní dítě hlasité, křičí a samo si to neuvědomuje. V kolektivu tak působí velmi hlučně a ostatní děti překřikuje (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 60).

1.3.3 Impulzivita

Impulzivní jednání znamená okamžitá reakce na podnět, při které chybí fáze rozmyšlení. Dítě jedná podle prvotního nápadu a nepřemýšlí tak na postupu ani důsledky a následky svého

jednání. Reakce bývají prudké a intenzivní. Dítě díky tomu jedná bez zábran, zbrkle. Z toho může docházet k nebezpečným a ohrožujícím situacím. Impulzivní jednání je propojeno s oslabením volních schopností. U hyperaktivních dětí je vývoj volních schopností opožděn a dozrávají až v pozdějším věku než u ostatních vrstevníků. Takové děti tak mají problém adekvátně ovlivňovat své chování, chybí sebekontrola. Vůle zatím nedokáže jejich chování ovlivnit a jedinci nedokážou domýšlet důsledky svého jednání (Jucovičová, Žáčková 2015 s. 63). Impulzivita souvisí i s problémy při vykonávání činností vyžadující delší čas a málokdy dochází k jejímu dokončení. Nedokončování činností se tak stává velkým problémem při učebních návycích a dále v zaměstnání (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 65).

1.4 Diagnostika

Diagnostiku provádějí pracovníci pedagogicko-psychologických poraden a spolupracují s psychiatry či jinými odborníky. Dalším důležitým zdrojem informací je pedagogické posouzení dítěte v mateřské či základní škole a anamnestické podklady získané z rozhovorů s rodiči. Stěžejní je pak psychologické vyšetření a speciálně pedagogické vyšetření. Ty jsou dále doplňována dalšími odbornými vyšetřeními z oblasti zdravotnictví – neurologické, psychiatrické, endokrinologické, logopedické... V neposlední řadě je potřeba syndrom ADHD odlišit od jiných obtíží, při kterých u dítěte dochází rovněž k poruše pozornosti a jedná impulzivně. Důležité je tak odlišení ADHD od mentálního postižení, emočních poruch a poruch učení. A nesmí se zapomínat ani na možnosti oddělit ADHD od nedostatku příležitosti ke vzdělávání či odlišný mateřský jazyk (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 33-34).

Záhlavní diagnostická kritéria jsou dle Zelinkové (2008, s. 180):

- Obtíže se projevují dlouhodobě a v každé situaci.
- Trvají dlouho, nejsou projevem okamžitých změn nebo závažných událostí v životě dítěte (nemoc, stěhování, rozvod rodičů).
- Nedostatečné soustředění, hyperaktivita a impulzivita jsou mnohem závažnější, než odpovídá věku.

Diagnóza ADHD se vztahuje na výrazné a dlouho přetrvávající problémy. Ve své knize Zelinková uvádí symptomy pro potřeby školy (2001, s. 167):

- A. Nejméně šest z následujících symptomů musí přetrvávat po dobu nejméně šesti měsíců, a to v takové intenzitě, která je nepřiměřená pro daný stupeň vývoje dítěte:
1. Často věnuje bedlivou pozornost detailům nebo dělá chyby z nedbalosti ve školních úkolech a při dalších aktivitách.

2. Často má obtíže v koncentraci pozornosti na úkoly nebo hry.
3. Často vypadá, že neposlouchá, co se mu/jí říká.
4. Často nepracuje podle instrukcí, nedokončuje práci, má nepořádek na svém místě, ve svých věcech, přičemž tyto projevy nejsou projevy opozičního chování, vzdoru nebo nepochopení instrukcí.
5. Často má obtíže v organizování svých úkolů a aktivit.
6. Často oddaluje plnění školních i domácích úkolů, které vyžadují intenzivní mentální úsilí.
7. Často ztrácí věci nezbytné pro školu a zájmové aktivity.
8. Často se nechá rozptýlit cizími podněty (nepatřící k věci).
9. Často je zapomětlivý v denních činnostech.

B. Alespoň čtyři z následujících symptomů hyperaktivity – impulzivity přetrvávají alespoň šest měsíců v takovém stupni, který je neslučitelný s vývojovou úrovní dítěte:

1. Často třepe rukama nebo nohama, vrtí se na židli.
2. Často opouští místo ve třídě nebo v situaci, v níž se očekává, že zůstane sedět.
3. Často běhá kolem v situacích, kde je to nevhodné.
4. Často není schopen klidně si hrát nebo provádět klidnější činnosti ve volném čase.
5. Často vyhrkne odpověď, aniž si poslechne celou otázku.
6. Často má obtíže při stání v řadě, při hrách nebo skupinových činnostech.

„Tyto projevy se musí objevovat doma i ve škole, popř. na jiných místech“ (Zelinková 2001, s. 167).

Jurovičová a Žáčková (2015, s. 27) pak ve své knize uvádějí, že lze syndrom ADHD rozdělit na tři základní typy:

- a) Mírný typ – objevuje se pouze málo symptomů.
- b) Střední typ – objevuje se emoční nestabilita překotné reakce a sníženou sebekontrolu.
- c) Závažný typ – dochází ke kombinaci se specifickými poruchami učení.

1.5 Opožděný vývoj řeči

Řeč u dítěte má vliv na rozvoj jeho psychických schopností, na rozvoj rozumové složky a myšlení. Opožděný vývoj řeči pak tento rozvoj zpomaluje a má vliv na formování osobnosti dítěte především v oblasti tvorby sociálních vztahů s rodinou, přáteli, ve škole (Lejska, 2003).

1.5.1 Etiologie opožděného vývoje řeči

Již ze samotného množství jednotlivých klasifikací vyplývá, že i názory na samotnou etiologii budou značně nejednotné. Uvádím proto pohled etiologie podle Lechty (1990) a Kutálkové (2002), které vycházejí ze Sovákovy teorie reflexního okruhu řeči. Ten vypadá následovně: prostředí → receptory, receptivní systémy → centrální část → motorické systémy, efekторы → vliv prostředí (Sovák, 1989).

Lechta (1990) tento výčet etiologických vlivů ještě doplňuje o:

- a) dědičnost
- b) pohlaví
- c) poruchy metabolismu.

Při terapii se zaměřujeme na odstranění zjištěných příčin opoždění a na rozvoj těch oblastí, které přispívají ke správnému vývoji řeči. Důležitá je aktivní spolupráce rodiny a mateřské školy. V rámci logopedické prevence se věnujeme těmto oblastem:

- a) úpravě rodinného prostředí – podle Kutálkové (2005) se prvním objektem logopedické péče se nestává dítě samotné, ale právě sami dospělí, kteří jsou v bezprostřední blízkosti dítěte (matka, babička)
- b) správný mluvní vzor
- c) rozvíjení aktivní a pasivní slovní zásoby, fonemického sluchu, zrakového vnímání a rozvíjení motoriky
- d) podněcování mluvního apetitu (Klenková, 1997)

Logopedická intervence u dětí s opožděným vývojem řeči prostým se v mateřské škole zaměřuje převážně na:

- a) rozvoj smyslového vnímání a motoriky,
- b) rozvoj slovní zásoby,
- c) rozvoj obsahové stránky řeči,
- d) rozvoj formální stránky řeči (Klenková, 1997).

1.6 Pervazivní vývojové poruchy

Pervazivní vývojové poruchy (PVP) patří mezi nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená vše či hluboko pronikající a odráží fakt, že u dětí s pervazivní vývojovou poruchou je psychický vývoj narušen v mnoha klíčových oblastech. Jedná se o vrozené postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci, fantazii a kreativitu. Důsledkem poruchy je, že dítě nerozumí zcela tomu, co vnímá a prožívá. Pervazivní vývojové poruchy se diagnostikují v dětství na základě projevů chování. Stupeň závažnosti poruch bývá různý, typická je také značná variabilita symptomů.

Nespecifikovaná pervazivní vývojová porucha je považována za kategorii přechodnou, dítě je nutné průběžně diagnosticky sledovat, případně poruchu specifikovat v pozdějším věku. (Čadilová, Thorová, Žampachová, 2012, str. 6).

1.7 Vývoj dítěte v období 1-2 let

Vývoj dítěte je ovlivňován řadou vnějších i vnitřních faktorů a probíhá v určitých fázích.

- a) Motorika rukou – dítě kreslí čáru mezi dvěma body, hnětením modeluje kuličky a hady, šroubuje a otáčí klíčem v zámku, samostatně si umývá a utírá ruce.
- b) Grafomotorika – dítě má koordinované pohyby, strukturuje list papíru, začíná řídit pohyb, jí lžící, má dovnitř otočený příčný úchop. Ve 24 měsících je schopno napodobit kresbu vertikální a kruhové čáry.
- c) Zrakové vnímání a vizuomotorika – dítě z dálky poznává osoby, rádo si prohlíží obrázkové knížky, pozoruje se v zrcadle, poznává rodiče a sourozence, upřednostňuje určitou hračku. Vytváří obraz ze dvou věcí, ukazuje části těla na panence, přihlíží při stavění věže, přiřazuje jednu věc ke druhé, správně otáčí obrázek, představuje si objekty, které nevidí. Staví z kostek věž a vlak.
- d) Sluchové vnímání – dítě rychle lokalizuje zvuky, rozumí jednoduchým větám, reaguje na své jméno, dívá se na jmenovanou osobu, chápe, že předměty mají určité názvy. Lokalizuje zvuky v jiné místnosti, ukáže čtyři jmenované věci, rozumí otázce "Chceš?", poslouchá jednoduché příkazy - např. "Otevři pusu".
- e) Řeč – v prvním roce dítě rozumí většímu počtu slov, ale vlastní mluvení příliš nepokročilo. Dítě se vyjadřuje jednoslovně, žvatlá v kadenci rytmu své matky, průměrné roční dítě vyslovuje asi 6 jednoduchých slov (často napodobování zvuků, hlasů zvířat, významu slov rozumí většinou jen rodiče). V 18 měsících

užívá asi 20 - 30 slov, ve 2 letech 200 - 300 slov, tvoří dvouslovné věty. Dítě chápe, že každá věc má svůj název, je nutné reagovat na jeho opakované otázky "Co je to?". Mluví o sobě ve třetí osobě. Ve 21–24 měsících na pokyn ukazuje části těla (Langmeier, Krejčířová, 2006) (Vágnerová, 2000).

2 Kazuistika

2.1 Anamnéza

Pro svoji práci jsem si vybrala chlapce s poruchou pozornosti. Základní informace byly získávány z rozhovorů s rodiči, lékařských zpráv a vyšetření, které rodiče mateřské školy poskytli.

2.1.1 Osobní anamnéza

Chlapec ve věku 6 let a 2 měsíce je velmi emotivně založený, je rád středem pozornosti a je velmi společenský. Vřelé a přátelské chování dává najevo tak, že často naznačuje, že chce paní učitelku políbit na ruku, a poté z toho má velikou radost. Když je unavený nebo naštvaný, tak nemá zábrany a snaží se upozornit na sebe i fyzickou silou. Nemá hranice svého chování a jeho emoce jsou velmi nestabilní.

Chlapec se narodil v určeném termínu přirozeným porodem bez komplikací. Poporodní adaptace dle lékařské zprávy byla v pořádku, obtíže nastaly při kojení, kdy chlapec odmítal sát mateřské mléko. Chlapec byl plačtivý, nechtěl spát. Z těchto důvodů matka kojila pouze 3 měsíce a chlapec přešel na umělou výživu. Raný psychomotorický vývoj probíhal nerovnoměrně s opožděním ve vývoji řeči. Podle slov maminky samostatná chůze se objevila v 15. měsíci, předtím neležel, sedat si začal až ve 14. měsíci.

Ve dvou letech prakticky nemluvil, vydával spíše zvuky, popřípadě některé slovo opakoval, ale bez porozumění. Začal chodit do soukromé mateřské školy, kde si paní učitelky všimly jeho neobvyklých projevů a pomalejšího vývoje a doporučily rodičům návštěvu klinického psychologa a speciálně pedagogického centra. Ve třech letech, na základě psychologického vyšetření, byla chlapci diagnostikována: „nespecifická vývojová pervazivní porucha, úroveň rozumových schopností orientačně kolem 1 ½–2 let, ADHD – hyperkinetická porucha a opožděný vývoj řeči ve všech jazykových rovinách“. Rodičům bylo doporučeno chlapce vřadit do speciální třídy mateřské školy, kde je menší kolektiv a je přítomen asistent pedagoga.

2.1.2 Rodinná anamnéza

Chlapec žije v úplné rodině s matkou, otcem a mladším bratrem, ve městě, v bytovém domě. Matka (31) má vysokoškolské vzdělání a v současné době je na mateřské dovolené s mladším dítětem. Sourozenec je o tři roky mladší. Je zdravý a jeho psychomotorický vývoj odpovídá věku. Otec (31) je také vysokoškolsky vzdělaný a pracuje jako OSVČ (osoba

výdělečně činná). Rodinné prostředí je bez vážnější psychosociální zátěže. Rodina působí jako funkční.

U strýce matky byla diagnostikována porucha autistického spektra a natrvalo tak žije v ústavu sociální péče. Strýc z otcovy strany má dědičnou metabolickou poruchu fenylketonurii, způsobující už v raném dětství mentální retardaci. Matka i otec jsou zdraví.

Při rozhovoru matka chlapce uvedla, že chlapec tráví hodně času s ní doma nebo v práci. Rodiče mají obchod se zdravou výživou a chlapce často berou s sebou. Má také chůvu, která ho občas vyzvedává v mateřské škole.

2.1.3 Školní anamnéza

Chlapec navštěvuje mateřskou školu (MŠ) třetím rokem a nyní se připravuje na vstup do základní školy. Velmi rád se projevuje pohybem - skáče, běhá, chodí do schodů. Často je velmi hlučný, něco si vypráví a vůbec nepotřebuje posluchače. Když se mu něco podaří a je za to pochválený, rád se předvádí.

Po nástupu do mateřské školy bylo velmi náročné mu porozumět. V komunikaci používal vlastní žargon: bojo – domů, badyka – mandarinka, audy – nahoru. Přestože sám nemluvil, pokynům rozuměl celkem dobře. Pokud se mu něco nelíbilo, lehal si na zem a čekal, až k němu někdo přijde.

Na neverbální úrovni rozumí základním pokynům, spontánně používá ukazování. Snaží se o napodobení intonace a rytmu. Na verbální úrovni rozumí pojmenování předmětů, instrukcím spojených s běžnými denními činnostmi, ale ne vždy je chce vykonat, rád jde do opozice. Projevuje se u něj častý negativismus.

Má sníženou schopnost koncentrace. Je hodně roztěkaný, nevydrží u ničeho příliš dlouho. V kolektivu se nesnažil komunikovat s dětmi, pouze pobíhal po třídě anebo přebíhal k různým hračkám. Postupem času začal vyhledávat společnost dětí, ke kterým se snažil připojit. Oblíbil si několik hudebně pohybových her (např. Zlatá brána, Zajíček ve své jamce), u kterých se byl schopen koncentrovat po delší dobu a vyvolávaly u něho radost.

Reakce na emoce ostatních je výrazně snižena. Rád dětem sahá na hlavu a tahá je za vlasy. Nerozumí, proč se dítě mračí a nelíbí se mu to. Podobným způsobem si s chlapcem doma hraje i otec – chlapec tahá otce za vlasy a ten si z toho dělá legraci a chlapce v agresivní aktivitě podporuje. Proto si chlapec myslí, že i s dětmi je to hra a tahá je hrubě za vlasy, ale chybí citlivost a vrstevníkům je jeho chování nepříjemné.

Hrubá motorika je přiměřená věku. Zdatně překonává překážky a vrhá se do všeho se zájmem a nebojácně. V sebeobsluze se objevují nedostatky. Při oblékání potřebuje dopomoc

při zapínání zipu. Zvládne si vyčistit zuby, umýt se a utřít si ruce, ale potřebuje dohled, který mu připomene vyhrnutí rukávů a použití mýdla. Dělá vše ve spěchu, nezáleží mu na tom, zda použije svůj ručník nebo cizí. Při obědě se nají samostatně, používá pouze lžici, příbor odmítá. Chlapec měl dlouhou dobu plenky, které nosil celý den. V mateřské škole měl s vykonáním potřeby velké obtíže. Chvilí trvalo, než se naučil svou potřebu oznámit. Když potřeboval na toaletu, tak ukázal a řekl „čůčů“, na velkou potřebu dlouhou dobu neuměl upozornit, občas řekl „kaka“, ale většinou pozdě. V tomto směru udělal velký pokrok a snaží se na svou potřebu upozornit včas.

V rámci nácviku sociálního chování napodobuje domácí činnosti, které zná z domova. V kuchyňském koutku v mateřské škole napodobuje mytí nádobí, vkládá věci do dětské pračky, papírovými kapesníčky stírá prach. Rád si hraje s auty, buď jezdí autem po koberci, anebo k sobě a od sebe. Baví ho prohlížení knížek, nejraději o samotě. Poslední dobou preferuje hru, kdy předvádí, že si jeho dvě ruce povídají, jako kdyby měl před sebou kamaráda.

Má obtíže v adaptaci na nové situace. Je pro něj problematické přizpůsobit se režimu. Nechce dělat to, co dělají ostatní děti. Odmítá chodit na společné vycházky, odmítá spolupracovat a následně upadá do vzdoru.

Chlapec navštěvuje logopedický kroužek a logopedickou péči v rámci nadstandardní nabídky mateřské školy. Chodí do rané péče, kde se zaměřují na sociokomunikační dovednosti.

2.2 Pozorování

Pro své pozorování jsem si vybrala chlapce ve věku šesti let, který navštěvuje mateřskou školu se speciálními třídami. Nejprve jsem s chlapcem pracovala jako asistent pedagoga, zde jsem měla možnost pozorovat jeho vývoj po dobu dvou let. Třetí rok ho pozoruji z pozice učitelky mateřské školy. Chlapce jsem sledovala v předem stanovených oblastech – v motorických schopnostech, v komunikačních schopnostech, v oblasti sociálních vztahů a v adaptaci, v pozornosti a v sebeobsluze.

2.2.1 Motorické schopnosti

Z počátku byl chlapec více neobratný. Nejevil zájem o pohybové aktivity a rázně je odmítal. Nechtěl se zapojit do žádné společné pohybové hry nebo cvičení. Zaujímal silný odmítavý postoj a nereagoval na poskytovanou motivaci či nabízenou. Zpočátku děti při cvičení v klidu pozoroval, ale postupně začal jejich pohybové aktivity narušovat a upozorňoval na sebe křikem. Na základě několika rozhovorů a odpovědí na otázky směřující k mému pozorování,

mohu sdělit, že výchova v rodině dle mého názoru se jeví jako nesourodá, chaotická, ochranná a bezhraniční. Chlapec se tak postupně ve všech směrech stával dominantním a začal určovat rodičům, že se bude vše podřizovat jeho náladám. Pohyb má chlapec rád. Na zahradě mateřské školy běhá s ostatními dětmi, často si hrají na honěnou, lze tak u něho pozorovat radost z pohybu.

Jemná motorika se rozvíjí pomalu a s obtížemi v jednotlivých oblastech. Negativismus se objevoval i po nabídkách činností na rozvoj jemné motoriky. Chlapec vyžadoval individuální přístup, byl schopen pracovat pouze za podpory asistenta pedagoga. Chlapec byl nevyhraněný, stále střídal ruce, spontánně nekreslil a při nabídce kreslení odmítal, nezajímal se ani o omalovánky. Úchop tužky nebyl správný, byl křečovitý, obrázek spíše začmáral a při upozornění se nechtěl vracet k činnosti. Neovládal manipulaci s nůžkami, stříhání papíru mu nešlo. Při navlékání korálků nikdy práci nedokončil, nedařilo se mu udržet pozornost. Skládání puzzle ho nebavilo. Činnosti si vybíral podle sebe. Jedinou aktivitu, která ho zaujala bylo pozorování jeho ruky a vedení rozhovoru k této ruce.

Po třech letech pozoruji u chlapce zlepšení v oblasti grafomotorické i v jemné motorice. Preferuje pravou ruku, učí se stříhat nůžkami a rád navléká korálky na dřevěnou tyčku. Jedná se o velký vývojový posun.

Kritériem pro pozorování bylo sledování hrubé motoriky chlapce v rámci pohybových a hudebně pohybových her, jemné motoriky při používání nůžek, při navlékání korálků a skládání puzzle a při grafomotorických dovednostech.

Pro chlapce je vhodný individuální přístup, doporučuji zaměřit se na vhodnou a silnou motivaci, sledovat chlapcovu momentální náladu, jeho citové rozpoložení, respektovat jeho pracovní tempo, důsledně dbát na dokončování započaté práce. Důležitá je také jeho zdravotní stránka a míra odpočinku. Při práci s dítětem není vhodné uplatňovat jakýkoli nátlak, neboť chlapec je často v opozici a od práce následně odbíhá.

2.2.2 Komunikační schopnosti

Chlapci byl diagnostikován opožděný vývoj řeči ve všech jazykových rovinách. Slova komolil a byl velmi hlučný. Vše doprovázel výraznou gestikulací. Děti mu často nerozuměly a ignorovaly jeho mluvní projev. Chlapci se tento nezájem nelíbil a reagoval negativně, snažil se na sebe upozornit i silou a agresí vůči dětem.

V době nástupu do mateřské školy zcela chyběl oční kontakt a bylo obtížné ho s ním navázat. Rodičům bylo doporučeno ze strany učitele trénovat nácvik očního kontaktu, například podávat chlapci postupně kostky lega a sledovat jeho pohled. Chlapec tak postupně po upoutání

pozornosti oční kontakt sice navázal, ale na krátkou dobu. Díky důslednosti a neustálému nácviku nyní chlapec s očním kontaktem problém nemá a dokáže ho udržet na dostatečně dlouhou dobu. V tomto ohledu udělal veliký pokrok a bylo tak dosaženo vytyčeného cíle.

U chlapce převažovaly hyperaktivní projevy a chyběla mu vytrvalost. Na neverbální úrovni rozuměl základním komunikačním gestům a spontánně používal ukazování, také rozuměl pojmenování předmětů a instrukcím spojeným s běžnými denními činnostmi. Postupně se jeho řeč začala rozvíjet a začal využívat i verbální projev. Během docházky do mateřské školy bylo chlapci poskytováno dostatek podnětů s podporou obrázkového systému a chlapec si pomalu začal osvojovat pasivní i aktivní slovní zásobu. Z vlastního žargonu přecházel na správné pojmenovávání.

V současné době dokáže chlapec komunikovat s použitím jednoduchých vět, dialogu se nebojí, naopak ho vyhledává a potřebuje vždy vše sdělit, ať jde o jakoukoli důležitou či nedůležitou informaci. Nedokáže si ještě načasovat vhodný čas a má potřebu se vyjadřovat v době odpočinku dětí nebo při relaxaci, kdy narušuje prožitek ostatním dětem.

Kritériem pro sledování komunikačních schopností bylo navazování očního kontaktu na dospělého, ale i na vrstevníky, jeho možnosti navázání kontaktu s okolím, možnosti vést dialog a jeho slovní zásoba.

Vhodný je klidný přístup založený na tiché mluvě s navázáním očního kontaktu. Komunikaci je třeba doplňovat o vizuální podněty a tělesný kontakt. Osvědčilo se mi zavést pomoc alternativní a augmentativní komunikace pomocí obrázků a reálií. Při špatném citovém rozpoložení chlapce není vhodné s ním komunikaci navazovat a požadovat od něho jakoukoli zpětnou vazbu.

2.2.3 Sociální vztahy a sociální adaptace

V době nástupu do mateřské školy měl chlapec počáteční obtíže s adaptací. Do třídy s ním chodila dívka s krásnými kudrnatými vlasy. Chlapec si ji oblíbil a často se ji snažil sáhnout na vlasy. Občas jí do vlasů zajel rukou, chytil je a necitelně zatáhl. Dívka se rozplakala. Dle rodičů, měl sníženou reakci na emoce druhého, proto se této situaci pouze smál. Nechápal důsledek svého konání a ani reakci dívky, která plakala. Vlasy dívky mu připomínaly vlasy jeho otce a vyžadoval tak u dívky pozornost jakou by mu věnoval on.

Při pohybových hrách nebo při ranním cvičení neměl chlapec zájem o zapojení se do společných aktivit. Vždy seděl u stolu a pozoroval, jak si děti hrají. Dle vyjádření matky pohyb miloval, rád chodil do schodů, běhal a skákal, v mateřské škole se tak ale neprojevoval.

Při hře nevyhledával ostatní, nejraději si hrál sám. Hra s vrstevníkem většinou končila konfliktem. Když se zapojil do hry, choval se negativně. Narážel tělem do dětí, vykřikoval a nedodržoval pravidla. Upozornění paní učitelky na nevhodné chování nerespektoval. Neuměl se s ostatními dětmi domluvit na pravidlech hry a daná pravidla nedodržoval. Vše si určoval pro svou pohodu. Při pokusu vysvětlit mu nevhodné chování docházelo ke vzdoru a odmítání situaci napravit.

Někdy se zdálo, že přímo vyhledává situace, kdy může paní učitelce odporovat a vše negovat. Nebyl den, kdy by se vzdorovitě neprojevoval. V mateřské škole bylo nutné přesně stanovit hranice a nastavit režim, které by měl chlapec dodržovat. To vše bylo konzultováno s rodiči a požádáno, aby tak učinili i doma. V současné době je vzdorovité chování méně časté a lze se s chlapcem na pravidlech dohodnout. Vždy je potřeba vše předem jasně a srozumitelně vysvětlit.

Po domluvě se všemi pedagogy ve třídě jsme se rozhodli předem chlapce na hru připravit. V průběhu týdne jsme si s ním hru zahráli. Hru jsme opakovali i následující týden. Zapojit chlapce do hry nebylo jednoduché. Chlapec si ochotně hrál s asistentkou pedagoga, ale zapojit se do společné hry s dětmi ještě odmítal. Po čase jsem chlapci nabídla zapojení do společné hry s dětmi, kterou už znal (Jede, jede vláček, jede, jede vlak) a získat v ní vedoucí roli strojvedoucího. Chlapec rád přijal nabídku. Následně toužil být všude první a roli strojvedoucího si velmi oblíbil. Díky tomu, že jsme chlapce seznámili s hrou předem a využili jsme jeho zájem o vlaky, jsme mu pomohli k překonání dříve zažitého neúspěchu ve skupinové hře. Postupem času pozorujeme větší zájem o zapojení se do krátkých her, především s pohybovými aktivitami. Střídání se ve hře s vrstevníky chlapci stále chybí, chce být dominantní.

Chlapec neměl zájem o hračky. Samostatně si nehrál, spíše pozoroval děti a pohyboval se kolem. Chlapec preferoval individuální hru. Nejčastěji jsem pozorovala hru, kdy předpažil ruku a vedl rozhovor, který směřoval ke svým prstům na ruce.

Venku rád běhá a je hodně aktivní, líbí se mu jízda na koloběžce. Na pískovišti si nehraje. Je šikovný při hře s míčem, kope a hází si s ním. Velmi si oblíbil skákání na vzduchové trampolíně.

Dle vyjádření maminky si chlapec doma hraje hry symbolické, kdy kopíruje práci rodičů – např. telefonuje nebo prodává. Rád jezdí autobusy a vlaky. Doma i ve školce si hraje na autobus, zastavuje v zastávkách, naznačuje otevírání a zavírání dveří.

Sledovaným kritériem bylo zapojení chlapce do kolektivu stejně starých vrstevníků, jeho počáteční adaptační schopnost a pozorování jeho hry s případným napojením na spoluhráče.

Pozorováním sociálního začleňování chlapce a jeho adaptability na kolektiv vrstevníků jsem vyzorovala, že je vhodné ho předem informovat a připravit na plánované aktivity, případně ho individuálně připravit pro činnosti. Chlapec vyžaduje plné pochopení toho, co ho čeká, co bude následovat a jaký program bude uskutečňován.

Při opomenutí této skutečnosti je chlapec vyveden z konceptu, utíká do negací, opouští kolektiv, nespolupracuje a jde do opozičního vzdoru.

2.2.4 Pozornost

Pozornost má chlapec sníženou při řízených činnostech, je třeba ho motivovat a zaujmout, připravit ho na činnost, poté je ochoten spolupracovat. Potřebuje stálou podporu učitelky, která by ho motivovala k činnosti, vedla ho k dokončování činností a obohacovala aktivity o nové podněty. Do hry si nechal zasahovat, ale vždy si chtěl určovat sám svoje pravidla. Postupně u hry vydržel i delší dobu. Úklid byl podporován vhodnou motivací. Postupně se zlepšovalo uklízení i dokončování činností.

Chlapec se při společné práci u stolečku nechtěl zapojovat do pracovních aktivit. Nebavilo ho kreslení ani modelování. Byl roztěkaný a nesoustředěný. Rušil ostatní děti, mluvil nahlas a bral dětem pastelky, pomůcky. Chlapec si chtěl pouze hrát a práce u stolečku ho nebavila. Kreslení na tabuli nebo společné skládání puzzle na koberci ho nezaujalo.

Po nějaké době jsme zpozorovali, že si chlapec oblíbil určitou hračku ve třídě, šlo o dřevěnou kostku velikosti dlaně. Kostku měl často v ruce a rád si ji prohlížel, různě ji otáčel a zkoumal. Když se děti věnovaly kreslení, usadily se ke stolkům s pastelkami, využila jsem situace a nabídla chlapci jeho oblíbenou kostku, aby si ji obkreslil. Nejdříve jsem mu ukázala, jak jsem obkreslila svoji kostku. Chlapec mi následně ukázal, jak vypadá ta jeho a také se ji snažil obkreslit. Následovaly další obkreslené barevné kostky. Společně jsme vybírali barvy a snažili se obkreslené kostky na papíře vybarvit.

Dále jsme hráli konstruktivní hru s nápodobou, kterou si chlapec velmi oblíbil. Hra se jmenovala „Udělej to jako já“. Dostal do svého košíku kostky různých barev a tvarů a já jsem měla stejný košík. Vytáhla jsem z košíku kostku určitého tvaru a barvy a položila na koberec. Chlapec měl vytáhnout kostku stejné barvy a tvaru a položit ji na stejné místo jako já. Tímto způsobem jsme stavěli například domeček, auto nebo raketu. Chlapci se tato hra tak zalíbila, že se z ní stal motivační spouštěč k jakékoli další činnosti u stolu.

Později při rozhovoru s maminkou dítěte jsem zjistila, že v domácím prostředí si rodiče s mladším sourozencem často stavějí z kostek. Starší bratr se zapojovat do hry moc nechtěl. Bral jim kostky a schovával je. Domnívám se, že žárlil na mladšího bratra a tímto způsobem se snažil na sebe upozornit. Na konci hry, když měl kostky vrátit do košíku, šel chlapec do vzdoru. Z této situace můžeme usoudit, že chlapci se v rodině nevěnovalo dostatečně pozornosti. To se přeneslo i do prostředí mateřské školy. Ve třídě občas mladším dětem ubližoval.

Včas vypožorovaný zájem o kostku dal možnost navázat nejen pozitivní kontakt s chlapcem, ale i dále rozvíjet jeho dovednosti. Pozornost se tak u chlapce postupně prodlužovala a nyní pracujeme společně s rodinou na dalším zlepšení. Chlapec preferuje individuální práci s učitelkou, s kolektivem pracovat stále odmítá.

Kritériem pro pozorování bylo chlapcovo chování při řízených činnostech, při volné hře, při samostatné práci u stolečku a při konstruktivní hře s nápodobou.

Pozorováním chlapce při těchto činnostech jsem došla k závěru, že je nezbytně nutné zvolit individuální přístup, mimo rušivé podněty, které rozptylují jeho pozornost, narušují jeho koncentraci a snižují jeho pracovní schopnosti. Je třeba zadávat instrukce v jasné, přímé, jednoduché a jednoznačné podobě, aby chlapec pochopil obsah sdělení. Osvědčilo se zařazování častých relaxačních technik a střídání aktivity s odpočinkem, příp. jinou činností.

Rozhodně negativně působí jeho usazení mezi podněty, které ho rozptylují a odvádějí od samotné práce.

2.2.5 Sebeobsluha

Chlapec po nástupu do mateřské školy ještě nosil pleny. Nedokázal si říct nebo naznačit gestem, že potřebuje na toaletu, a tak svoje potřeby vykonával do plen. S maminkou jsme se dohodli, že budeme používat stejná gesta a slova, aby co nejrychleji dokázal překonat tuto překážku. Po půl roce společné práce s rodinou chlapec dokázal dát najevo svou potřebu a to tím, že vzal paní učitelku za ruku a odvedl ji na toaletu.

Chlapec si myl ruce bez ohledu na to, jak pečlivě to dělal, a nevadilo mu, že ruce i po umytí zůstávaly špinavé. Používal cizí ručníky na osušení rukou místo toho, aby si našel svůj osobní ručník se svojí značkou. Postupně se chlapec naučil rozpoznávat svoji značku a používat pouze svůj ručník. V případě, kdy neměl ručník na své značce, neuměl si poradit a byl ztracený, plakal a nevěděl si rady. Velmi nerad používal zubní kartáček, odmítal si čistit zuby, nepomáhal ani příklad dětí či motivace.

Měl většinou velmi dobrou chuť k jídlu a rád chodil na svačiny i obědy. Vždy nahlas přivítal paní kuchařku a byl na sebe díky tomu pyšný. U stolu nevydržel sedět v klidu, při jídle rušil ostatní, dokázal velmi šikovně používat příbor a při stolování byl plně soběstačný.

Z domova byl naučen oblékat si kalhoty, boty a bundu. Potřeboval pouze dopomoc při zapínání zipů. Po příchodu do šatny paní učitelka musela chlapci připomínat, aby se převlékl. Choval se často negativně, byl nesoustředěný a roztěkaný. Chyběla mu poslušnost v sebeobslužných činnostech, kalhoty si oblékal naruby, obul si jen jednu botu, bez čepice na hlavě byl v zimě připravený vyjít ven z budovy. Neuvědomoval si, jaké oblečení na sobě má, jaké mu chybí nebo ho má oblečené obráceně. Nechápal, že je nutné se před pobytem venku převléct do jiného oblečení. Často si boty nazouval obráceně.

Můžeme pozorovat obtíže v soustředění se při oblékání. Přitom ostatní děti sleduje a poučuje, jak se mají oblékat, ale zapomíná na to, že se musí obléknout sám. Na upozornění pedagoga často odpovídal „školka pomůže“. Předem se chce ujistit, zda se půjde na procházku nebo na zahradu MŠ. A podle toho, jaký je plán, se chlapec dožaduje opačného řešení. V samotném důsledku nezáleží, jak bude pobyt venku vypadat, ale má vždy potřebu se postavit do opozice a požadovat opak plánu. Z tohoto důvodu musí být chlapec seznámen se záměrem předem, aby měl dostatek času se s ním vyrovnat.

Pozorovacím kritériem v oblasti sebeobsluhy byla chlapcova samostatnost při stolování, soustředění se při oblékání, dodržování poslušnosti při oblékání jednotlivých částí oděvů. Při sebeobsluze používáme metodu vhodného příkladu, posilování jeho schopností pochvalou a povzbuzením. Je důležité ve spolupráci s rodinou dbát na důsledné dodržování denního režimu a poslušnosti při oblékání. Práce s chlapcem vyžaduje od všech zúčastněných velkou míru trpělivosti a stanovení shodných pravidel. Je třeba předcházet negativnímu postoji, který vede k opozici v chování a v přístupu chlapce k požadovaným činnostem.

2.3 Analýza výsledků činnosti

Při této diagnostické metodě jsem si vybrala několik jeho prací a rozepsala jsem celý proces při jejich pořízení. Zaměřovala jsem na pozorování koncentrace pozornosti při práci, na průběh aktivit a konečný výsledek. Metoda pozorování započala v biologickém věku 4 let dítěte a následně byla opakovaně uskutečněna ve věku 4,5 roku. Vzhledem k výraznému opožděnému vývoji sledovaného chlapce lze dle dostupných zdrojů usuzovat na mentální období 1,5 – 2 roky.

2.3.1 Výtvarné a pracovní činnosti

- Grafomotorická cvičení

První posuzovaný pracovní list (viz příloha č. 1) chlapec vypracoval v prvním roce vřazení do speciální třídy mateřské školy, kdy mu byly čtyři roky. Chlapec měl za úkol propojovat jednotlivé tečky v obrázku a nakreslit dům. Chlapec si vybral zelenou pastelku. Nejprve se snažil obtáhnout dveře. Činnost ho ale brzy přestala bavit a aktivitu nechtěl dokončit. Paní učitelka se mu snažila vysvětlit, že je potřeba úkol nejprve dokončit, a proto obrázek „počmáral“ a dal tímto najevo svou nespokojenost. Při propojování teček měl úchop lehký, linie byla slabá. Úchop tužky nebyl správný a bylo třeba chlapci pastelku správně v ruce nastavit. Při čmárání vzal pastelku do pěsti a s velkým přítlakem čmáral. Bylo nutné mu stále opakovat cíl úkolu a vracet ho zpátky do práce. Nakonec vzal žlutou pastelku a celý obrázek žlutě vybarvil. Ostatní barvy pastelek nechtěl střídat. Bylo patrné, že chce mít práci rychle hotovou. Často se k úkolu vracel a svou práci dokončil. Výsledek této práce je výrazně pod věkovou hranicí.

Podobné zadání dostal chlapec k vypracování za půl roku (viz příloha č. 2). Měl za úkol spojovat tečky a dokreslit hlavě na obrázku vlasy a poté nalepit vystříhnuté části obličej na správné místo. Zpočátku si nechtěl sednout ke stolu a začít pracovat. Paní učitelka chvilku nechala chlapce přemýšlet, ať si rozmyslí, jestli úkol chce udělat, aby si ho mohl hotový pověsit na nástěnku a ukázat ho rodičům. To chlapce přimělo k práci. Zadání úkolu porozuměl, dokázal paní učitelce vyjmenovat všechny části obličej, ale odpor k práci samotné i nadále přetrvával a bylo potřeba ho silněji motivovat. Během práce se nesoustředil, odbíhal od práce a všiml si rušivých podnětů ve třídě. Na chlapce zapůsobila motivace, kdy jsem obrázek přirovnala k jeho tatínkovi s delšími vlasy, které měl chlapec v oblíbě a často ho za ně tahával a hrál si s nimi. Jak je možné pozorovat v příloze, chlapec nalepil oči i nos obráceně. Když na to byl chlapec upozorněn, vyřešil to otočením celého obrázku. Úchop tužky byl jistější, správný a zlepšilo se i vedení tužky a přítlak. Linie je výraznější a drží se více předlohy. Nakonec si chlapec mohl obrázek vybarvit. Rozhodl se pro dokončení, mráček a sluníčko reálně vybarvil.

- Pracovní list – zimní oblečení

Další analýzu jsem učinila na pracovním listu zaměřeném na zrakové vnímání. Mezi podobnými obrázky měl chlapec najít takový, který se liší a označit jej. Chlapci byl úkol vysvětlen a porozuměl zadání. Problém byl ale v jeho motivaci. Žádná motivace na tuto aktivitu nebyla dostatečně silná. Chlapec striktně odmítal úkol. Bylo třeba se chlapci věnovat individuálně, sám by nepracoval. Stejně projevy se objevovaly i u jiných úkolů. Chlapec

vyžadoval vždy individuální vedení. Zpočátku se nechtěl na pracovní list ani podívat. Proto se paní učitelka rozhodla s chlapcem odejít ze třídy do místnosti, kde ho nebude nic rušit a bude se tak moc lépe soustředit na práci. Pro chlapce bylo atraktivní, že se paní učitelka se věnuje jenom jemu a že jsou mimo třídu. Proto si k práci sednul a začal s paní učitelkou pracovat. Paní učitelku oslovoval jejím křestním jménem a do úkolu vnášel slovní komentáře o jiných věcech. Bylo nutné usměrňovat chlapcovi myšlenky na zadání úkolu. Postupně začal pracovat a velmi pozitivně přijal, když aktivitu paní učitelka doplňovala osobními poznámkami k úkolu a propojovala ho s pohybem, např. chlapec vybarvil rozdílnou sněhovou vločku, učitelka společně s chlapcem rukama naznačovala, jak sněhová vločka padá na zem a když spadne na dlaň tak zastudí. Během vybarvování obrázku nerespektoval jeho ohraničení a vybarvil obrázek i přes okrajové linie.

- Řízená pohybová hra s říkankou

Úkolem bylo naučit se básničku s doprovodem hry na tělo, kterou jsme v rámci týdne každý den nacvičovali. Chlapec již básničku znal z loňského roku a rychle se zapojil do aktivity, která ho zaujala. Básničku stále opakoval, předříkával si ji i v méně vhodné dobu, třeba když byla jiná společná činnost a strhával tak na sebe pozornost. Básničku vykřikoval, hlasitě se smál a na konci recitace úmyslně spadnul na zem. Celkově se mu ale nedařilo spojit báseň s pohybem. Nedokázal ukazovat správně pohyby, které jsme k básničce přiřadili. Sám se nesnažil pohybový doprovod opravit, naučit se ho. Když paní učitelka upozornila chlapce na nesprávné provedení, tak bylo vidět, že se to chlapci nelíbí a chtěl si vše dělat podle svého, nezáleželo mu na správném provedení, ale priorita pro něj byla pozornost dětí a paní učitelky. Pozornost více lidí mu dělá dobře a chce pak dělat vše po svém.

Zajímavé je, že při jiných společných aktivitách se chlapec zapojovat nechce a raději stojí stranou a zaujme odmítavý postoj. Velkou motivací pro něho bylo, že znal básničku a mohl se ihned zapojit. Při známých aktivitách rád přebírá roli vedoucího a ostatním dětem říká, co mají dělat. A pokud to někdo dělá špatně, okamžitě ho na to upozorní a začne se mu smát. V takovém případě se zapojí velmi rád. Tato jeho aktivita se dala využít i v budoucnosti, aby se chlapec zapojoval i při ostatních činnostech.

- Výroba ohrady z modelovací hmoty pro vybrané zvíře

Během tématu Zvířata na statku měly děti za úkol vyrobit ohrádku pro zvířátko. Chlapec si vybral krávu. Prvním úkolem bylo venku na zahradě posbírat malé klacíky na výrobu ohrádky. Chlapec měl problém najít stejně dlouhé větvičky. Nakonec donesl skoro metrové

klacky a řekl, že kráva je velká a potřebuje hodně místa. Na upozornění, že tak velké větve se ani nevejdou do třídy, se chlapec cítil uraženě a vyhodil všechny nasbírané klacky do popelnice se slovy, že nic nechce dělat. Po chvilce hraní na zahradě se uklidnil a těšil se pak na práci s modelínou, kde měl za úkol vymodelovat kuličku a pak s ní udělat placku. Práce s modelínou chlapce bavila a šla mu. Dalším zadáním bylo nasbírané větvičky změřit, aby byly stejně dlouhé. Pojmy krátký, dlouhý chlapec znal, tak mu na stole z vyskládaných klacíků vznikl celý plot. Pak měl postupně zapíchnout klacíky kolem dokola do placky z modelíny a umístit dřevěnou kravičku dovnitř. Práce byla rozložena na jednotlivé části, mezi kterými se chlapec mohl volně pohybovat po třídě (hledat zvolené zvířátko, měřit klacíky u stolečku, modelovat placku z kuličky u druhého stolečku). Práce chlapce bavila. Podle mého názoru to bylo tím, že byl úkol rozložen na jednotlivé menší dílčí úkoly a chlapec tak měl možnost si mezi jednotlivými etapami odpočinout a pracovat podle svého vlastního tempa.

2.3.2 Kresba lidské postavy

Pro tuto diagnostickou metodu jsem si vybrala test kresby lidské postavy. S chlapcem jsem musela pracovat individuálně. Kreslili jsme společně odděleně v místnosti, kde jsme nebyli rušeni ostatními dětmi. Jak jsem se zmínila již dříve, grafomotorika chlapce nebyla dostatečně dobře rozvinutá. Nebavila ho práce u stolu a neměl zájem o kreslení. Proto jsme si společně připomněli správný úchop tužky, používali jsme různé techniky a pomůcky pro správné držení tužky. Postupně se výsledky chlapce v kreslení zlepšovaly. Největším úspěchem bylo, že se chlapec již delší dobu plně soustředil na kreslení.

Zadání nakreslit postavu dostal chlapec během mého pozorování dvakrát. První kresbu nakreslil v lednu 2021 a rozhodl se nakreslit maminku viz příloha č. 4. Chlapec si vybral oblíbenou žlutou pastelku a během chvilky oznámil, že má práci dokončenou. Kresbě chybělo několik podstatných částí, a tak jsme si společně začali povídat, jak maminka vypadá. Celkově kresba vůbec nepřipomínala lidskou postavu ani kresba neodpovídala věku dítěte. Postava měla pouze jednu ruku, druhou chlapec odmítl nakreslit. Zcela chyběly některé detaily v obličeji jako jsou vlasy, uši či ústa. Chlapce přestal úkol brzo bavit a výsledek ho nezajímal. Bylo mu jedno, že maminka si není ani trochu podobná.

Podruhé měl nakreslit lidskou postavu v tomto školním roce, kdy už byl chlapec v posledním ročníku před vstupem do základní školy (viz příloha č. 5). Při zadání úkolu byl chlapec v dobré psychické pohodě a s radostí začal pracovat. Zadáním měl nakreslit sebe nebo někoho z rodiny. Bez dlouhého přemýšlení si chlapec vybral kresbu tatínka. Bylo zajímavé pozorovat, že chlapec na začátku kreslení položil papír velikosti A₄ na výšku, a přitom obrázek

kreslil na šířku papíru a musel tak sedět bokem, kdy usuzuji, že mu to muselo být nepohodlné. Při kreslení měl uvolněnou ruku a pohyb byl plynulý. Začal kresbou hlavy, pak nakreslil oči a ústa. U toho se začal smát a řekl, že tatínek se také stále usmíval. Poté odložil pastelku a oznámil, že obrázek je hotový. Na otázku, zdali tatínkovi něco nechybí, chvíli obrázek pozoroval a dokreslil mu vlasy. Chlapec nebyl schopný samostatně úkol dokončit a bylo nutné mu připomínat, co tatínkovi ještě chybí. Postupně postavě dokresloval jednotlivé části. Na jeho obrázku měla jedna ruka čtyři prsty a druhá pět. Nohy postavy nebyly zakončeny chodidly. Poslední, co do obrázku zakreslil byl pupík a chlapec tím dal najevo, že ukončil svůj výkres.

V porovnání s prvním obrázkem kresby postavy lze pozorovat velký pokrok, jak v celkovém pojetí práce, tak v detailech jednotlivých kreseb. Chlapec obrázky kreslil s odstupem cca 1,5 roku. I když jsou pokroky patrné, tak při konkrétním rozboru druhé kresby postavy lze pozorovat opožděný grafomotorický vývoj, který neodpovídá věku dítěte. Při svém rozboru kresby lidské postavy jsem využila rozdělení Dagmar Přenosilové (2007, s. 65), která se věnuje vývoji dětské kresby.

Hlavonožec	Asi ve 3 letech
Kresba postavy má tělo a jednodimenzionální končetiny	Asi ve 4 letech
Postava s podstatnými detaily, v přiměřených proporcích	Asi v 5 letech
Postava se všemi detaily, prsty na rukách, oblečením	Asi v 6 letech
Postava zobrazená v pohybu, kreslení postavy z profilu	V mladším školním věku

Tato tabulka naznačuje, že kresba posuzovaného chlapce odpovídá asi čtyřletému dítěti. Na druhém obrázku chlapce vidíme kresbu postavy, která má tělo a jednodimenzionální končetiny. Nakreslený obrázek chlapec vnímal pozitivně, měl při malování dobrou náladu a se svým výkonem byl spokojený.

3 Shrnutí vývoje chlapce v době šetření v mateřské škole

Chlapec byl pozorován ve vybraných oblastech. Během docházení chlapce do mateřské školy došlo k významným pokrokům ve všech těchto oblastech. V první řadě se u chlapce zlepšila sebeobsluha, která se od počátku konzultovala i s rodiči. Při nástupu do mateřské školy nosil pleny. Postupně chlapec přestal pleny nosit a dokázal včas upozornit na svoji potřebu. Začalo se pracovat na postupném prodlužování pozornosti. Osvědčil se individuální přístup k dítěti a silná motivace. Asistent pedagoga při každé aktivitě s chlapcem trpělivě pracoval a bylo důležité vždy trvat na dokončení činnosti. Pro zklidnění chodil chlapec často relaxovat na místo tomu určené v mateřské škole. Usilovně se společně pracovalo na zmírnění odmítavého postoje při společných aktivitách. Chlapci byly záměrně vybírány aktivity, které se mu líbí, proto bylo potřeba chlapce dobře znát. Tomu pomohly i časté konzultace s matkou, která doplnila informace o chování dítěte doma. V komunikační oblasti se chlapec naučil navazovat a udržet oční kontakt. V mateřské škole chlapec navštěvoval logopeda, díky tomu se zlepšila jeho slovní zásoba i mluvený projev. I nadále je potřeba pokračovat v intenzivní logopedické péči jak v mateřské škole, tak v domácím prostředí. Komunikovat se chlapec nebojí, má osobitý smysl pro humor a rád se s ostatními směje. Ve třídě se osvědčilo zavedení alternativní a augmentativní komunikace pomocí obrázků, jelikož práce s obrázky pro něj byla zajímavá, lákavá. Díky toleranci jeho nálady, trpělivosti a klidnému přístupu ze strany paních učitelek se chlapec viditelně zlepšil v sociálních vztazích. Stavby opozičního vzoru se postupně zmírňují. Příjemným zjištěním bylo rozšíření jeho zájmových činností. Baví ho práce s modelínou, stavění z kostek, modelování a občas se zapojí do skládání puzzle. Vzhledem k předškolnímu věku chlapce hodně pomohlo dávání domácích úkolů. Chlapec dostával každý týden domů pracovní sešit s vybraným úkolem. Domácí úkoly si oblíbil a byl rád za pochvalu udělenou za jejich splnění.

4 Navrhované doporučení pro mateřskou školu

Pro mateřskou školu navrhuji nadále pokračovat v nastavené péči se zaměřením na sociokomunikační dovednosti – především zaměřením se na sdílenou pozornost, rozvoj komunikace, porozumění řeči (vizualizaci, práci s obrázky, reálnými předměty). Pro práci s dítětem lze využívat tvořivé dotazování při prohlížení knížek, při hrách s kostkami, nebo jiným materiálem a současně procvičovat porozumění pojmům s podporou tvoření vět v rámci dialogu. Slova, která chlapec opakuje spojit s konkrétním významem (obrázek, předmět). Při komunikaci používat jednoduché věty a pojmy, které zná a má je podložené reálnou představou.

Pro zmírnění projevu motorického neklidu je třeba zařazovat klidové relaxační techniky, pracovat na prodlužování koncentrace pozornosti a soustředění. V oblasti motorických dovedností je vhodný individuální přístup, doporučuji zaměřit se na vhodnou a silnou motivaci, sledovat chlapcovu momentální náladu, jeho citové rozpoložení, respektovat jeho pracovní tempo, důsledně dbát na dokončování započaté práce. Důležitá je také jeho zdravotní stránka a míra odpočinku. Při práci s dítětem není vhodné uplatňovat jakýkoli nátlak, neboť chlapec je často v opozici a od práce následně odbíhá.

Komunikaci je třeba doplňovat o vizuální podněty a tělesný kontakt. Osvědčilo se mi zavést pomoc alternativní a augmentativní komunikace pomocí obrázků a reálií. Při špatném citovém rozpoložení chlapce není vhodné s ním komunikaci navazovat a požadovat od něho jakoukoli zpětnou vazbu.

Pozorováním sociálního začleňování chlapce a jeho adaptability na kolektiv vrstevníků jsem vyzorovala, že je vhodné ho předem informovat a připravit na plánované aktivity, případně ho individuálně připravit pro činnosti. Chlapec vyžaduje plné pochopení toho, co ho čeká, co bude následovat a jaký program bude uskutečňován. Při opomenutí tohoto způsobu práce chlapec vyveden z konceptu, utíká do negací, opouští kolektiv, nespolupracuje a jde do opozičního vzdoru.

Sledováním chlapce při těchto činnostech jsem došla k závěru, že je nezbytně nutné s ním pracovat individuálně, mimo rušivé podněty, které rozptylují jeho pozornost, narušují jeho koncentraci a snižují jeho pracovní schopnosti. Je třeba zadávat instrukce v jasné, přímé, jednoduché a jednoznačné podobě, aby chlapec pochopil obsah sdělení. Osvědčilo se zařazování častých relaxačních technik a střídání aktivity s odpočinkem, příp. jinou činností.

Vzhledem k věku chlapce je třeba věnovat nemalou část aktivit a činností pro rozvoj předškolních dovedností ve všech jeho oblastech, důležité je u chlapce i nadále rozvíjet emoční

a sociální stránku osobnosti pozitivním posilováním s poskytnutím zpětné vazby, nacházet pro něho vhodnou a silnou motivaci pro zadávané činnosti, při posilování jeho chování k dětem je nutné zaměřovat se na konkrétní projevy jeho chování, nikoli na příčiny, které k němu vedly. Při viditelném nepochopení instrukce je vhodné nechat ho zopakovat, co má vykonat, aby si uvědomil a porozuměl požadované. Během komunikace s dítětem je třeba hovořit klidně, pomalu, jednoduše, srozumitelně s důrazem na oční kontakt. Vždy je třeba přihlížet k jeho momentálnímu zdravotnímu stavu, jeho emočnímu rozpoložení a náladě ke spolupráci. Tím bude zajištěn jeho další úspěch při vzdělávání. V rámci přípravy na vstup do základní školy mateřská škola spolupracuje s rodinou a poskytuje jim materiály k procvičování všech oblastí rozvoje dítěte. Chlapci je ve třídě ukládáno chronologicky za sebou osobní portfolio jeho prací a aktivit, kde lze sledovat jeho rozvoj.

5 Navrhované doporučení pro rodinu

Mateřská škola a rodina by spolu měli úzce spolupracovat. Cílem této spolupráce je nastavení stejných postupů, metod a požadavků na dítě a následně vyžadovat jejich dodržování. Je důležité, aby mateřská škola i nadále zapojovala rodiče do aktivit a činností, které s chlapcem nastaví, a rodina následně poskytne zpětnou vazbu z domácího prostředí.

Výsledkem navrhovaných doporučení by mělo být zklidnění dítěte, jeho vyrovnanost, pocit jistoty a bezpečí, kontinuita výchovy a vzdělávání mezi školou a rodinou. Je důležité trvat na dokončování činností, eliminovat podněty a vzruchy pro lepší soustředění a zvládání přechodu od hry k cíleným aktivitám, aby se chlapec připravoval na samostatnou práci v základní škole. Rodina se rozhodla umístit chlapce po doporučení odkladu povinné předškolní docházky do přípravné třídy. Je potřeba se před vstupem do základní školy zaměřit na prodlužování aktivní doby pozornosti a nastavit pravidla tak, aby se chlapec v kolektivu vrstevníků cítil dobře, uměl s nimi kooperovat, svým chováním nenarušoval aktivity ostatních dětí a rozvíjel své sociální chování.

Rodina by si měla nastavit jednotná pravidla a hranice při výchově chlapce a dát mu jasně najevo, posilováním požadovaného chování, které je vhodné a které není. Je třeba zvážit oprávněnost ustupování požadavků dítěte, které si svá přání na rodičích vynucuje i agresivním chováním a výrazně se proti tomuto chování vymezit a odmítnout ho.

Závěr

Tato závěrečná práce se zabývá kazuistikou chlapce s atypickým chováním. Chlapec nastoupil do mateřské školy ve 4 letech. Před nástupem do speciální třídy navštěvoval běžnou mateřskou školu, která mu nenabízela individuální přístup a speciálně pedagogické metody pro jeho rozvoj.

V teoretické části závěrečné práce autorka popisuje závěry z vyšetření odborných lékařů a školského poradenského zařízení. Dále se věnuje anamnéze rodinné, osobní a školní, která vysvětluje propojenost rodinného a institucionálního prostředí, jenž má velký vliv při utváření osobnosti dítěte a jeho rozvoje.

Autorka se podrobně věnuje metodě pozorování v oblasti motorických, komunikačních, sociálních a adaptačních schopností dítěte a sebeobsluhy. Na příkladech pozorování pak vykresluje chování chlapce a jeho projevů, který koresponduje s diagnostikou odborníků.

Rozborem výtvarných a pracovních činností autorka popisuje rozvoj chlapce, který nedosahuje výsledků odpovídajících jeho věku.

Cílem závěrečné práce byla kazuistika dítěte s projevem ADHD a hyperaktivitou. Výsledky pozorování dítěte od nástupu do mateřské školy po poslední rok před nástupem do základní školy nabízí doporučení pro další rozvoj dítěte jak v mateřské škole, tak i v rodině.

Závěrečná práce naučila autorku pracovat s dokumentací dítěte, vybírat vhodné speciálně pedagogické metody, pracovat s diagnostikou dítěte a vyvozovat ze získaných informací možné návrhy a doporučení i pro další děti s podobnými speciálními vzdělávacími potřebami.

Použité informační zdroje

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V., 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3–6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.

ČADILOVÁ, V., THOROVÁ, K. a ŽAMPACHOVÁ, Z. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-244-3054-6.

HRDLÍČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004, s. 14–15.

JUCOVIČOVÁ, D. a ŽÁČKOVÁ, H. *Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele*. 3. vyd. Praha: nakladatelství D+H, 2013. 147 s. ISBN 978-80-87295-11-3.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2015. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5347-8.

KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-88-5.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.

KUTÁLKOVÁ, D. *Opožděný vývoj řeči; vývojová dysfázie: metodika a reedukace*. Příbram: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. ISBN 80-247-1026-9.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.

LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-46 7315-038-7.

NOVÁK, A. *Vývoj dětské řeči: fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba*. Praha: Vlastním nákladem, 1999.

PŘINOSILOVÁ, D. 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-157-7.

SEEMAN, M. *Poruchy dětské řeči*. Praha: SZN, 1955.

SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SNP, 1989.

ŠKRDÍLKOVÁ, P., 2015. *Hyperaktivní předškoláci: výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0928-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: UK, 2000.

ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-x.

ZELINKOVÁ, O., 2008. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.

Seznam zkratek

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity

MŠ – mateřské škola

OSVČ – osoba samostatně výdělečně činná

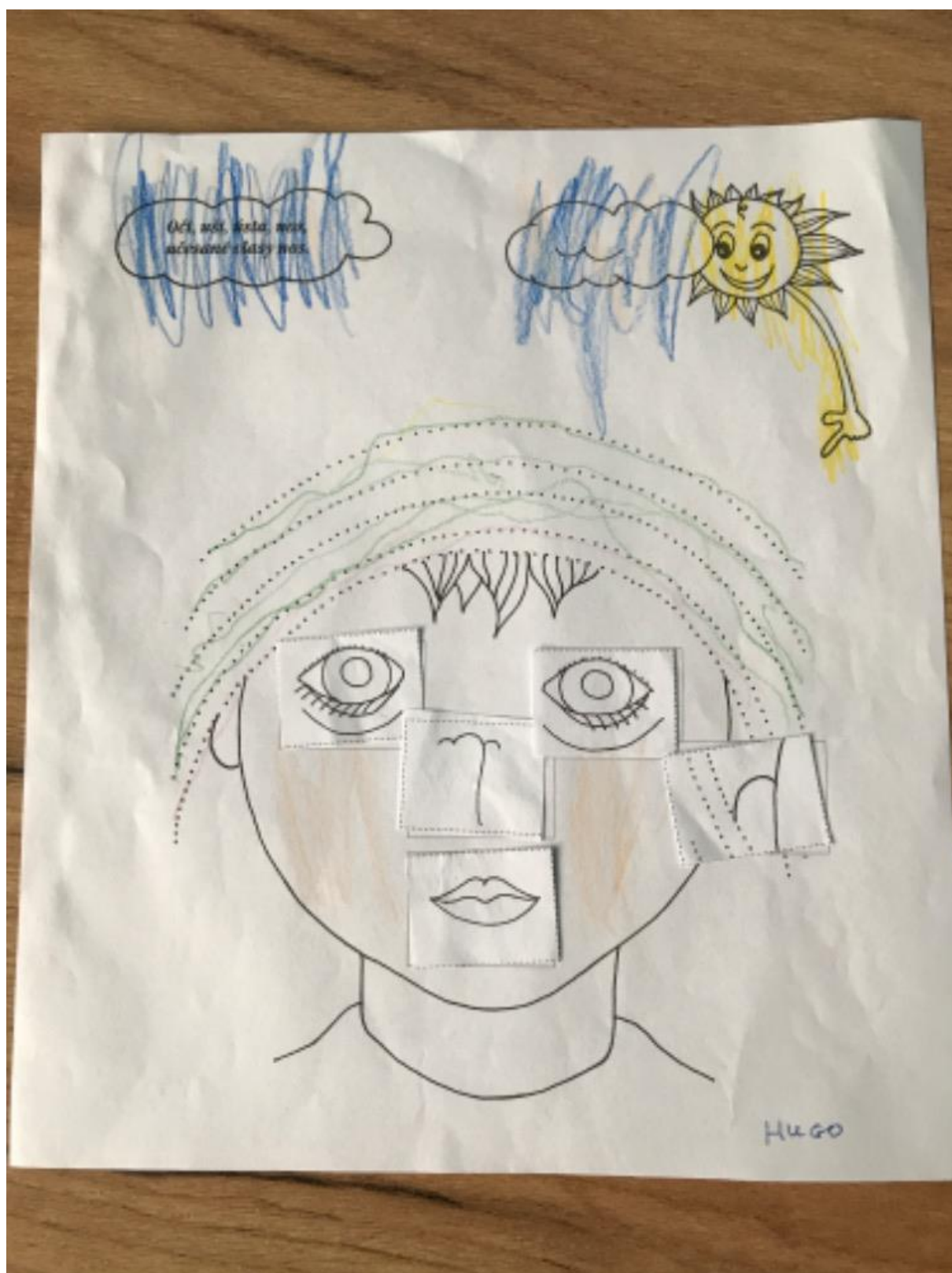
PO – podpůrná opatření

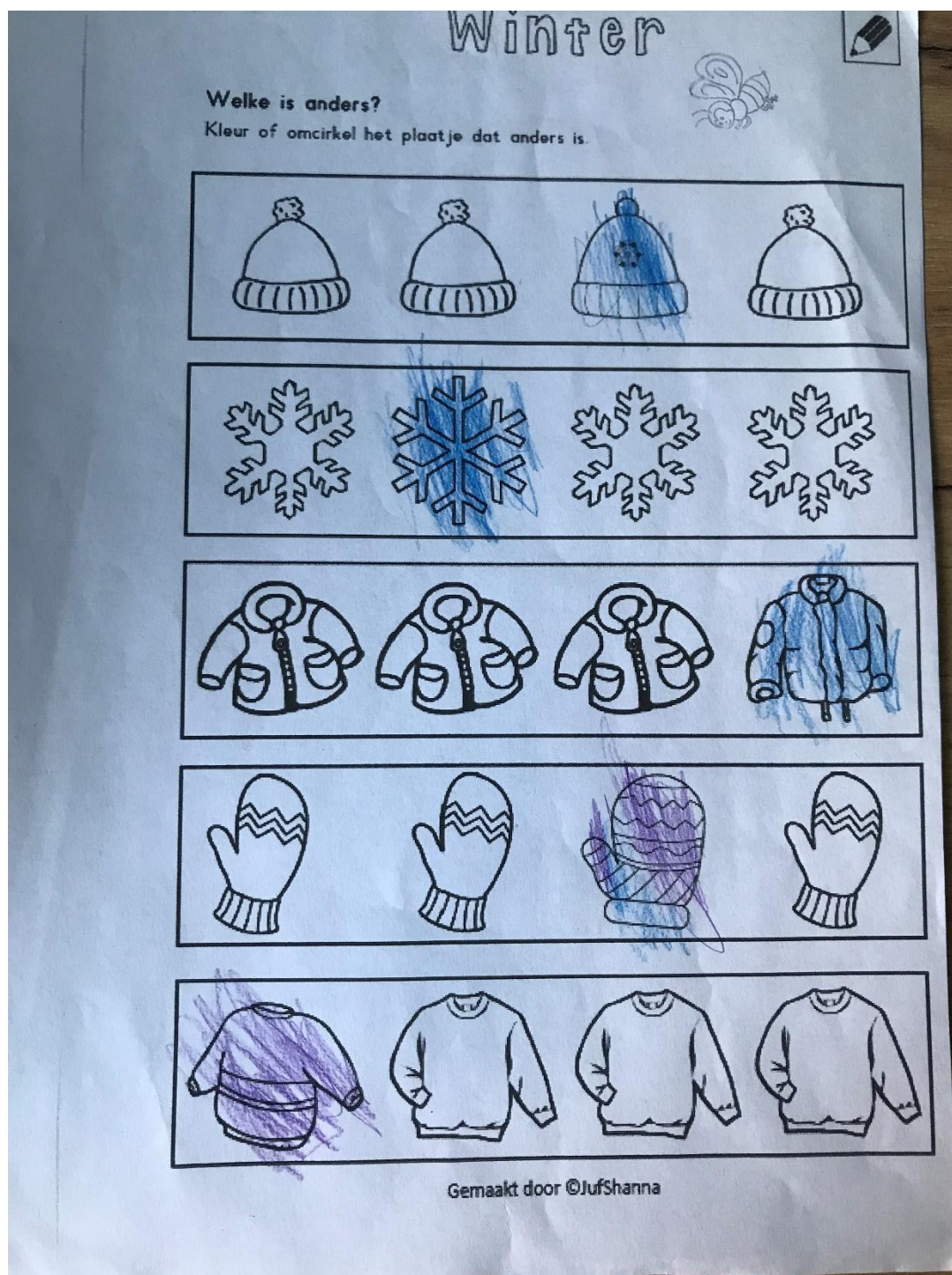
SPC – speciálně pedagogické centrum

Přílohy

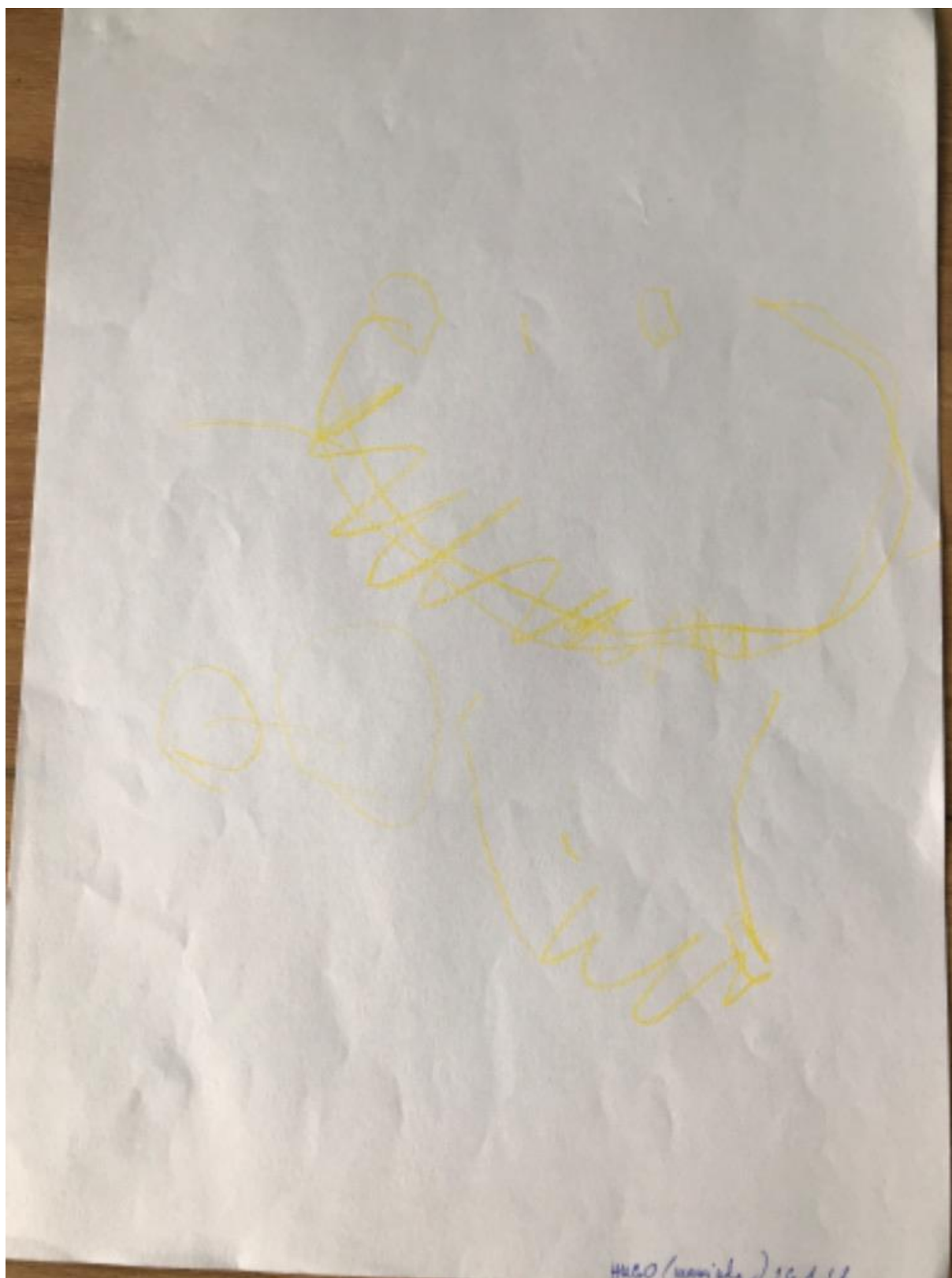
Příloha č. 1







Příloha č. 4



HUGO (maminka) 10.1.11

