



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická

## SOUVISLOST MEZI TAEKWON-DO A PROJEVY HYPERKINETICKÉHO SYNDROMU

Diplomová práce

*Studijní program:* N7506 – Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* 7506T002 – Speciální pedagogika  
*Autor práce:* **Bc. Veronika Mindlová, DiS.**  
*Vedoucí práce:* **PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.**

---

Liberec 2014



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Šulcová, DiS.**  
Osobní číslo: **P12000906**  
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika**  
Název tématu: **Souvislost mezi Taekwon-do a projevy hyperkinetického syndromu**  
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

### Zásady pro vypracování:

**Cíl práce:** Zmapovat souvislost mezi cvičením Taekwon-do a zmiňnými projevy v chování dětí s hyperkinetickým syndromem či ADHD, které daným cvičením pravidelně procházejí a které nikoliv.

**Požadavky:** Formulace teoretických východisek, příprava šetření, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěru.

**Metody:** Pozorování, dotazník, rozhovory s rodiči a trenéry, studium spisové dokumentace, kvantitativní a kvalitativní rozbor dat.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

- DRTÍLKOVÁ, I., ŠERÝ, O., 2007. Hyperkinetická porucha/ADHD. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-419-5.
- EILEEN, K. A., MAROTZ, L. R., 2005. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-055-0.
- GAVORA, P., 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. 2. roz. české vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P., 2009. ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.
- HALBIG, P., 2010. ADHS - danke für die Gabe. 1. vyd. Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin Verlagskontrol GmbH. ISBN 978-3-939621-77-5.
- CHRÁSKA, M., 2007. Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, J., 2010. Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.
- MICHALOVÁ, Z., 2007. Sondy do problematiky specifických poruch chování. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tuháň. ISBN 978-80-7311-075-8.
- PACLI, I., 2007. Hyperkinetická porucha a poruchy chování. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1426-4.
- PEŠATOVÁ, I., 2007. Sociálně patologické jevy u dětí školního věku. 1. vyd. Liberec: TU v Liberci. ISBN 978-80-7372-291-3.
- RIEFOVÁ, S. F., 2007. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-257-7.
- VÁGNEROVÁ, M., 2004. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.**

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum začání diplomové práce:

**3. dubna 2013**

Termín odevzdání diplomové práce:

**25. dubna 2011**



doc. RNDr. Věra Vlasáková, CSc.  
děkan

I.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2013

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

- DRTÍLKOVÁ, I., ŠERÝ, O., 2007. Hyperkinetická porucha/ADHD. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-419-5.
- EILEEN, K. A., MAROTZ, L. R., 2005. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-055-0.
- GAVORA, P., 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. 2. roz. české vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P., 2009. ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.
- HALBIG, P., 2010. ADHS - danke für die Gabe. 1. vyd. Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin Verlagskontrol GmbH. ISBN 978-3-939621-77-5.
- CHRÁSKA, M., 2007. Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, J., 2010. Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.
- MICHALOVÁ, Z., 2007. Sondy do problematiky specifických poruch chování. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tuháň. ISBN 978-80-7311-075-8.
- PACLI, I., 2007. Hyperkinetická porucha a poruchy chování. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1426-4.
- PEŠATOVÁ, I., 2007. Sociálně patologické jevy u dětí školního věku. 1. vyd. Liberec: TU v Liberci. ISBN 978-80-7372-291-3.
- RIEFOVÁ, S. F., 2007. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-257-7.
- VÁGNEROVÁ, M., 2004. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.**

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum začání diplomové práce:

**3. dubna 2013**

Termín odevzdání diplomové práce:

**25. dubna 2011**



doc. RNDr. Miroslav Křivánek, CSc.  
děkan

I.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2013



## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

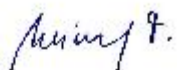
Berou na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 27.6.2014

Podpis: 

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych na tomto místě poděkovala především PhDr. Zdeňce Michalové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, podnětné konzultace a za ochotu. Dále děkuji svému manželovi, rodině a přátelům za pomoc, podporu a motivaci k vypracování práce.

## **Anotace**

Diplomová práce má teoreticko - empirický charakter. Teoretická část práce se zaměřuje na kompilaci poznatků především o hyperkinetickém syndromu a korejském bojovém umění Taekwon - do. Empirická část je zaměřena na analýzu objektivních znalostí rodičů o hyperkinetickém syndromu a jeho souvislostí s bojovým uměním Taekwon – do. Metoda dlouhodobého strukturovaného pozorování dětí s hyperkinetickým syndromem cvičících dané bojové umění v porovnání s dětmi, které bojové umění necvičí.

Provedený průzkum a komparace názorů rodičů, učitelů a trenérů na souvislosti mezi Taekwon – do a projevy hyperkinetického syndromu dle předpokladů prokazuje, že bojové umění má jisté souvislosti se zmírňováním této poruchy a může u dětí s hyperkinetickým syndromem podpořit i nastavení pravidel.

Klíčová slova:

ADHD, autoregulace, bojové umění Taekwon – do, determinanty, impulzivita, hyperaktivita, hyperkinetický syndrom, chování, sebeovládání, sociální dovednosti, vědomosti o ADHD.

## **Annotation**

The character of my diploma thesis is theoretical and empirical. The theoretical part of the thesis mainly focuses on the compilation of knowledge between hyperkinetic syndrome and a Korean Martial art of Taekwon-do. The empirical part concerns the analysis of objective knowledge of parents about hyperkinetic syndrome and its connection with Martial art of Taekwon-do. It includes a method of long-term observation of children with hyperkinetic syndrome who practice Taekwond-do compared with children who do not exercise.

The undertaken survey and the comparison of the views of parents, teachers and trainers shows the relation between Taekwon-do and the symptoms of hyperkinetic syndrome as expected. It is proven that Martial art has certain connections to mitigation of the disorder and could support children with hyperkinetic syndrome to set their rules.

Keywords:

ADHD, autoregulation, martial art of Taekwon-do, determinants, impulsivity, hyperactivity, hyperkinetic syndrome, behavior, self-control, social skills, knowledge about ADHD.



# Obsah

Seznam obrázků, tabulek a grafů .....	9
Seznam symbolů a zkratk .....	10
ÚVOD .....	12
1 Děti s hyperkinetickým syndromem z pohledu historického.....	14
1.1 Vývoj názorů na společenské postavení handicapovaných jedinců.....	14
1.2 Vymezení termínů hyperkinetického syndromu dřívější a současné.....	15
1.3 Etiologie .....	20
1.3.1 Biologické příčiny.....	20
1.3.2 Genetické příčiny .....	21
1.4 Diagnostická kritéria .....	22
1.5 Charakteristika projevů hyperkinetického syndromu .....	25
1.5.1 Porucha pozornosti .....	29
1.5.2 Hyperaktivita .....	30
1.5.3 Impulzivita.....	31
1.6 Nespecifické poruchy chování .....	32
1.7 Dělení dle stupně společenské závažnosti.....	33
1.8 Poruchy chování podle převládající složky osobnosti .....	34
1.9 Projevy hyperkinetického syndromu v tělesné výchově.....	35
2 TAEKWON – DO jako alternativní výuková metoda.....	37
2.1 Legislativní ukotvení.....	37
2.2 Alternativní výukové metody.....	37
2.2.1 CESTY .....	38
2.2.2 TAEKWON – DO .....	43
2.2.3 Taekwon – do u dětí s hyperkinetickým syndromem .....	54
3 EMPIRICKÁ ČÁST .....	57
3.1 Cíl průzkumu.....	57
3.2 Stanovení výzkumných otázek.....	57
3.3 Použité průzkumné metody.....	58
3.4 Představení průzkumných souborů .....	62
3.5 Vlastní průběh průzkumu .....	83
3.6 Zpracování sebraných dat a výsledky úspěšnosti.....	84
3.6.1 Úspěšnost respondentů - rodičů v teoretických znalostech o ADHD.....	84

3.7	Pozorování dětí s hyperkinetickým syndromem (ADHD).....	90
3.7.1	Seznámení s prostředím, ve kterém byla pozorování realizována.....	90
3.7.2	Průběh a organizace pozorování.....	91
3.8	Výsledky pozorování a jejich interpretace.....	91
3.8.1	Dlouhodobé strukturované pozorování.....	92
3.9	DISKUZE.....	107
3.10	Návrh opatření.....	112
	Závěr.....	114
	Seznam použitých zdrojů.....	116
	Seznam příloh.....	123

## **Seznam obrázků, tabulek a grafů**

### **Seznam grafů:**

**Graf č. 1:** Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů, str. 63

**Graf č. 2:** Znalosti o ADHD (subjektivní hodnocení respondentů), str. 64

**Graf č. 3:** Dítě s ADHD v rodině či mezi příbuznými, str. 64

**Graf č. 4:** Věkové rozložení respondentů, str. 65

**Graf č. 5:** Otázka č. 32 – Bojové umění u dětí s ADHD/ADD může zmírnit projevy této poruchy, str. 87

**Graf č. 6:** Otázka č. 33 – Bojové umění je vhodné i pro děti s ADHD/ADD, str. 88

**Graf č. 7:** Otázka č. 34 – Bojové umění podporuje u dětí s ADHD/ADD fyzickou agresi a násilí, str. 88

**Graf č. 8:** Otázka č. 35 – Bojové umění může u dětí s ADHD/ADD nastavit pravidla chování, str. 89

### **Seznam tabulek:**

**Tab. č. 1** - Diagnostická kritéria pro diagnózu ADHD podle DSM 5, str. 23-24

**Tab. č. 2** - Rozložení věku respondentů, str. 62

**Tab. č. 3:** Rozložení počtu správných odpovědí, str. 83

**Tab. č. 4:** Přehled odpovědí respondentů v procentuálním zastoupení, str. 85

## Seznam symbolů a zkratek

- ADD** (Attention Deficit Disorder) Porucha pozornosti
- ADHD** (Attention Deficit Hyperaktivity Disorder) Porucha pozornosti s hyperaktivitou
- CD** (Conduct Disorder) Poruchy chování
- CNS** Centrální nervová soustava
- CT** Počítačová tomografie
- č.** číslo
- DNA** Deoxyribonukleová kyselina
- DSM I – IV, 5** (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorder) Diagnostický manuál psychiatrických poruch
- EEG** Elektroencefalogram
- IVP** Individuální vzdělávací plán
- KADDS** (Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale) Škála znalostí o ADHD
- KSS** Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky v Liberci
- LDE** Lehká dětská encefalopatie
- LMD** Lehká mozková dysfunkce
- mj.** mimo jiné
- např.** například
- MBD** Minimal brain dysfunction
- MKN – 10** Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize
- MMD** Malá mozková dysfunkce
- MRI** Magnetická rezonance
- MŠMT** Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- ODD** (Oppositional Deviant Disorder) Porucha opozičního vzdoru
- OSPOD** Orgán sociálně-právní ochrany dětí
- PATHS CESTY** - Podpora alternativní strategie výuky sociálním dovednostem

**PCH** Poruchy chování

**PET** Pozitronová emisní tomografie

**Sb.** sbírky

**SOŠ** Střední odborná škola

**SPC** Speciálně pedagogické centrum

**SPCH** Specifické poruchy chování

**SPU** Specifické poruchy učení

**SVP** Speciální vzdělávací potřeby

**tj.** tj.

**TKD** Taekwon - do

**tzv.** takzvaně

**VŠ** Vysoká škola

**WHO** World Health Organization – Světová zdravotnická organizace

**ZŠ** Základní škola

# ÚVOD

Předložená diplomová práce je zaměřena na téma Souvislost mezi Taekwon – do a projevy hyperkinetického syndromu. V práci je postupně uveden teoretický popis hyperkinetického syndromu, všeobecné informace o bojovém umění Taekwon - do a především provázanost tohoto umění a poruch chování při výuce dětí s touto diagnózou.

Předmět práce byl vybrán se zřetelem na několikaleté zkušenosti autorky nejen s prací s dětmi s hyperkinetickým syndromem, ale i s cvičením bojového umění Taekwon – do.

Práce s dětmi s hyperkinetickým syndromem je velmi náročná. Děti jsou nepozorné, impulzivní, jejich interakce, adaptace či komunikace je narušena ve smyslu, že tyto děti mají oproti svým vrstevníkům daleko větší obtíže v chápání a porozumění obsahu, nerozumí smyslu sdělení a podobně. Takovéto děti se výrazně odlišují od běžné populace a tím dokáží i narušit edukační proces. V něm se projevují jako lajdácké, nepozorné a nevychované. Potíže ve vyučování se mohou odrazit v jejich přístupu k němu a následně zavést děti až do afektivního stavu, kdy nejsou schopny ovládat své emoce a chování. Cílem naší školy je zvyšovat u dětí prosociální postoje a posilovat jejich sebeovládání ve smyslu autoregulace chování, podpora sebehodnocení a plnohodnotného zapojení do společnosti.

Díky Taekwon – do a jeho filozofii si děti nenásilnou formou přetvářejí vztah k sobě samému, což se posléze projevuje ve schopnosti empatie k druhým lidem a k většímu respektu vůči společenským hodnotám. Filozofie a zásady Taekwon – do plně korespondují se specifickým zaměřením školy, která je zacílena na rozvoj a formování sociálních dovedností. Děti jsou vedeni k uvědomění si své fyzické síly, což je předpokladem k tomu, aby si ji nepotřebovali navzájem „nevhodným způsobem dokazovat“. Zároveň dochází k všestrannému rozvoji motorických a koordinačních schopností a také k posilování vůle při překonávání překážek. To vše se pozitivně promítá do výuky.

Díky zpracování diplomové práce na dané téma, se pokusíme najít odpověď na otázku, tedy vědecko-výzkumný problém: Zda a jakým způsobem ovlivňuje trénování Taekwon - do symptomatiku hyperkinetického syndromu. Cílem práce je zjistit a popsat informovanost rodičů dětí s ADHD o vlivu Taekwon – do na zmírňování této poruchy. Následně na základě dlouhodobého pozorování tří dětí s ADHD cvičících Taekwon – do, v porovnání s třemi dětmi, které dané bojové umění necvičí, prokázat jeho účinnost na

zmírňování dílčích symptomů ADHD. Práce bude doplněna kazuistikami chlapců s ADHD cvičících Taekwon – do. Jeden z chlapců se věnuje tomuto bojovému umění od počátku realizace tohoto projektu na naší škole. Takto pojaté téma není v české literatuře zatím příliš zpracováno.

Předpokladem této práce je názor, že díky cvičení Taekwon-do lze u dětí s ADHD dosáhnout posílení prosociálního chování a zvýšení sebeovládání ve smyslu autoregulace chování, neboť filozofie a zásady tohoto umění předávané žákům na jednotlivých hodinách Taekwon – do, plně korespondují se specifickým zaměřením naší školy.



# 1 Děti s hyperkinetickým syndromem z pohledu historického

*„Problémové chování je pouze neohrabaným pokusem, jak se vlastními silami vyhrabat z bahna.“* (Jenett 2013)

I přes řadu existujících odborných publikací a populárně vědeckých článků je v naší společnosti značná rozdílnost názorů na problematiku poruch chování. Někteří vinu přikládají špatné výchově rodičů, jiní respektují diagnostiku odborníků a hledají způsob, jak takovým dětem pomoci nejen v jejich výchově a vzdělávání, ale i v pochopení významu správného chování vůči okolí.

Pokrok v nahlížení na děti, ať už s poruchami chování, mentální retardací nebo třeba poruchami autistického spektra, je popsán v následující kapitole.

## 1.1 Vývoj názorů na společenské postavení handicapovaných jedinců

Ze zdrojů dostupných v tištěné či mediální podobě známe příběhy z dob starověké Sparty, kdy se novorozených dětí s jakýmkoli druhem postižení zbavovali tím způsobem, že je shazovali ze skály do řeky. Toto jednání si ospravedlňovali tak, že ve Spartě není místo pro nikoho, kdo by později neměl sílu bojovat ve válce a pomáhat tak zajistit chod společnosti.

Nejednoznačný postoj společnosti k postiženým byl v době středověku. Dalo by se tvrdit, že to byl postoj pokrytecký, neboť osud postižených mohl být rozdílný jak podle úrovně sociálního a kulturního vývoje jednotlivých oblastí, tak i podle vůle panovníků a feudálů. Děti tzv. „chybné“, či děti otroků již nebyly vyvražďovány, ale naopak ponechány při životě. Ti, kteří byli práce schopni, byli vykořisťováni a využíváni na nejhrubší práce a především pro zábavu. Velikou část postižených tvořili žebráci (Vančová 2005).

Církev na území Evropy považovala duševně postižené za plody d'ábla, a proto je pronásledovala. Změny postoje k postiženým nastaly hlavně s rozmachem křesťanství, které měnilo postoje kladným směrem, tedy k humánnosti.

Židovští scholastici požadovali osvobození postižených od trestní zodpovědnosti a zasazovali se o povinnost společnosti postarat se o ně. V podstatě se snažili o zabezpečení základních potřeb, tedy o to, aby přežili. Péči o postižené přebraly azyly při klášterech a mniši, kteří měli pravděpodobně jisté základy medicíny. Postižení, kteří dokázali pracovat, pomáhali v azylech s jednoduchými pracemi za ošacení, jídlo nebo ubytování (Vančová 2005).

I Jan Ámos Komenský představoval šíření opravdového lidského vztahu k postiženým, zasazoval se o právo vzdělávání všech dětí bez rozdílu schopností a pohlaví.

V České republice nastaly velké změny po roce 1989, neboť do té doby se na jedince s postižením pohlíželo pouze ze zdravotnického hlediska. Rok 1989 změnil i přístup sociální, což znamenalo zohledňování i ekonomických a kulturních nedostatků (Jesenský 1995).

Dnes by způsob řešení používaný ve Spartě úplně popíral Základní listinu práv a svobod, Úmluvu o právech dítěte, ale především pochopení všech, kteří se práci s dětmi věnují.

## **1.2 Vymezení termínů hyperkinetického syndromu dřívější a současné**

V současnosti stále diskutovanější téma poruch chování nemělo v historii vždy toto označení. Pojmenování se měnilo podle získávání nových poznatků a dle pojetí problematiky. Terminologie v sobě nese i důležitost správného užívání moderního názvosloví a informace, které dané pojmenování přináší. Prvotní poznatky o hyperaktivních dětech se datují k období první poloviny 20. století, kdy G. F. Still vyšetřil skupinu dvaceti neklidných dětí, které měly výrazně nežádoucí chování. A to i přesto, že byly vychovávány v domácím prostředí splňujícím kritérium „dobré výchovy“. Jak dále uvádí Drtílková (2007) Still popsal u těchto dětí projevy hyperaktivity, různé poruchy chování, problémy s učením, narušenou pozornost. Zároveň si všiml, že jsou tyto příznaky častější u chlapců. Still, dle Drtílkové, ze své studie vyvodil, že se musí jednat o biologickou příčinu, neboť tyto projevy nemohly být vysvětleny zanedbáním výchovy či

špatným vlivem prostředí. Jednalo se o velmi pokrokový předpoklad, když bychom uvážili, že se poruchy chování na počátku 20. století považovaly za „morální defekt“, často spojován s nedůslednou a špatnou výchovou rodičů a běžně akceptovaným výchovným prostředkem bylo bití s cílem dosáhnout poslušnosti (Drtílková 2007).

Michalová (2011) popisuje, že v české literatuře se první zmínky o příliš živých nekorigovatelných dětech pojí se jménem Antonína Heverocha. Jde o pojednání „Dítě neposeda“. Drtílková (2007) ve shodě s Jucovičovou a Žáčkovou (2010) uvádějí jako prvně užitá termíny minimal brain damage syndrom, brain injured child, nebo minimal brain dysfunction u nás překládáno jako minimální mozková dysfunkce (MBD), a to v letech 1922 – 1968. Podle toho termínu byl i u nás použit termín malá mozková dysfunkce (MMD). Michalová (2011) ještě doplňuje, že se na našem území začal v 50. letech 20. století užívat termín „lehké poškození CNS“, a to pediatrem MUDr. Mackem, který se domníval, že podkladem obtíží je porucha v některých anatomických strukturách CNS.

Dále je zmiňován termín LDE, tedy lehká dětská encefalopatie. Tento původní koncept poruch nazvaných LDE byl vytvořen týmem odborníků kolem MUDr. Otokara Kučery. U nás používány v 60. a na počátku 70. let dvacátého století. Zdůrazňuje se „*kontinuální ráz poruchy, jejíž etiologii nachází v drobném poranění mozkové tkáně, vzniklé v období prenatalním, perinatálním či postnatálním*“ (Michalová 2011, s 42 ve shodě Pacltem 2007 ve shodě s Třesohlavovou 1983 in Drtílková 2007).

Šauerová (2012) připisuje počátek bohaté tradice názvosloví na našem území pražskému Sociodiagnostickému ústavu a prvnímu pedopsychiatrickému zařízení (např. Horní Počernice). Léta šedesátá přinesla termín lehká mozková dysfunkce (LMD). Jak uvádí Šauerová, tak k termínu LMD se přiklonili i roku 1962 odborníci mezinárodní konference. Roku 1963 byl syndrom LMD vymezen jako forma onemocnění spojenou s odchylkou centrální nervové soustavy (CNS), která se může projevit v různých oblastech a to v percepci, tvoření, paměti, řeči a jiných. „*Za jedinou příčinu lehkých mozkových dysfunkcí nadále nebylo považováno drobné mozkové poškození, ale spolu s genetickými, deprivacími i emočními činiteli se stalo pouze jednou z možných příčin*“ (Šauerová 2012, s. 20).

Oproti tomu Drtílková zmiňuje, že: „*Termín lehká mozková dysfunkce (LMD) vznikl jako výsledek potřeby sjednotit terminologii a ohraničit diagnostická kritéria této poruchy*

*v mezinárodním měřítku. Na termínu LMD se sjednotil v roce tým odborníků v Chicagu a pod vedením S. Clementse vypracoval definici tohoto syndromu“ (Drtílková 2007, s. 16)*

Do hlavních oblastí příznaků lehké mozkové dysfunkce byly zařazeny například nálezy v testech měřících psychické výkony, specifické neurologické znaky, poškození percepce a vytváření pojmů, poruchy motorických funkcí, poruchy učení, myšlení a dalších. Právě i pro tuto rozmanitost popisovaných příznaků přibývalo kritických výhrad na konto používání termínu LMD (Šauerová 2012).

Jak uvádí Michalová (2011) od používání termínu LMD se upustilo v roce 1987 v souvislosti s vydáním MKN-10 a zároveň v souvislosti s vydáním DSM-IV, kde se doporučovalo rozlišovat pouze dílčí symptomy, kterými se jedinci projevují ve svém chování a navenek. Termín LMD byl nahrazen pojmem hyperkinetické poruchy, poruchy pozornosti a aktivity, hyperkinetický syndrom, porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Dle platné školské legislativy 561/2004 Sb. v aktualizovaném znění 472/2011 Sb. všechny tyto druhy poruch jsou sloučeny pod jediný termín, s kterým pracuje – specifické poruchy chování či specifické vývojové poruchy chování.

Termín hyperkinetický syndrom se začal používat koncem šedesátých let v Severní Americe. Drtílková (2007) zmiňuje, že v roce 1957 Laufer a Dnehoff zavedli termín „hyperkinetická impulzivní porucha“ (hyperkinetic impulse disorder), jíž kritéria se opírala bez ohledu na etiologii o klinické příznaky hyperaktivity a impulzivity. „V letech 1968 – 1975 v americkém manuálu DSM-II byla uváděna podobná kritéria pro „hyperkinetickou reakci v dětství“ a v následném manuálu v názvu DSM-III (1980 – 1987) byla v názvu zdůrazněna porucha pozornosti (attention deficit disorder), která byla kritériem pro diagnózu samostatně nebo v kombinaci s hyperaktivitou a impulzivitou. Toto deskriptivní pojetí, zdůrazňující symptomatologii bez ohledu na etiologii, přetrvává i v posledním manuálu DSM-IV (od roku 1994 dosud) jako „attention deficit hyperactivity disorder“ (ADHD) a částečně též v poslední, 10. revizi MKN (Mezinárodní klasifikace nemocí) jako „hyperkinetické poruchy“ (Drtílková 2007, s. 18).

Musíme dodat, že v listopadu 2013 vešla v platnost DSM 5, v jejímž rámci nedošlo v pojetí ADHD k žádným významným změnám.

Michalová (2007) ve shodě s Jucovičovou a Žáčkovou (2010) uvádějí, že zhruba od konce šedesátých let se v mezinárodně používané příručce Americké psychiatrické

společnosti pro klasifikaci a statistiku mentálních poruch objevuje termín ADD - Attention Deficit Disorder, později se přidává výraz „hyperactivity“ a je tak do podvědomí včleněn pojem ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Oba tyto termíny jsou dle desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) Světové zdravotnické organizace (WHO) datovány do devadesátých let.

Vlivem zahraniční literatury se toto názvosloví začalo užívat i u nás. V poradenské a pedagogické praxi se ustálil také výraz specifické poruchy chování (SPCH). Toto označení poukazuje na specifičnost původu daných obtíží. Na rozdíl od jiných poruch není SPCH způsobeno nesprávným výchovným působením rodičů či vychovatelů, ale na základě nedostatečného rozvoje motoricko-percepčních a kognitivních funkcí a také poruch emocí (Pokorná, 2005 in Šauerová 2012).

V současnosti MKN-10 užívá označení hyperkinetické poruchy, mezi něž je zařazena porucha aktivity a pozornosti a hyperkinetická porucha chování. Běžně se můžeme setkat se zkratkou ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder (v textu dále jen ADHD) pro kterou je výchozí DSM – V - jde o označení syndromu deficitu pozornosti spojeného s hyperaktivitou. Zkratka ADD - Attention Deficit Disorder (v textu dále jen ADD) tedy syndrom deficitu pozornosti bez přítomnosti hyperaktivity byl v rámci nového DSM 5 zrušen a v současné době se nepoužívá a vše je řazeno pod ADHD, které je řazeno na tři subtypy.

Michalová (2012) uvádí jejich procentuální zastoupení:

- subtyp I – tzv. N-typ - převážně nesoustředěný (nepozorný) typ týkající se 25-30% diagnóz,
- subtyp II – tzv. H-I typ - převážně hyperaktivně - impulzivní typ, zasahuje 10-20% případů,
- subtyp III – K-typ – tedy kombinovaný (smíšený) typ, jenž se vyskytuje u poloviny všech dětí s ADHD, protože se projevuje zastoupením všech tří hlavních příznaků.

Pešatová s Michalovou (2011) podobně jako Šauerová (2012) uvádějí Barkleyho klasifikaci, díky níž vymezují oblasti, které upřesňují vlastní diagnózu. Jedná se o určení přítomnosti či absence dalších významných příznaků.

- míra hyperaktivity, která rozlišuje podtypy ADD+H (hyperaktivita) a ADD-H (hypoaktivita),
- přítomnost agresivity, ta rozlišuje ADHD s agresivitou a ADHD bez agresivity,
- internalizující symptomy, které poukazují například na míru deprese či úzkosti,
- přítomnost opozičního chování.

Jak uvádí Michalová (2007) dalším termínem užívaným v českém prostředí je také pojem hyperkinetický syndrom s poruchou pozornosti.

Zde je důležité zdůraznit, že v obou pojmech je jistá rozdílnost, i přestože bývají považovány za jednotný. Ve skutečnosti nejsou identické, i když se diagnostická kategorie pro hyperkinetický syndrom s termínem ADHD překrývá. Michalová (2011) ve shodě s Pacltem aj. (2007) se domnívají, že ADHD v sobě obsahuje pouze mírnější parciální poruchy bez přítomnosti poruch chování s nespécifickým charakterem. Hyperkinetickým syndromem jsou přiblíženy závažnější příznaky v chování včetně poruch chování, které můžeme diagnostikovat, v případě, že se objeví v domácím i školním prostředí.

Pešatová (2006) popisuje hyperkinetickou poruchu dle MKN-10 jako: *„skupinu poruch, které vznikají v prvních pěti letech života a projevují se kombinací hyperaktivního, špatně ovládaného chování s nepozorností a neschopností trvale se soustředit na daný úkol. Toto chování se objevuje ve všech situacích a je trvalé. K tomu se často připojuje nedbalost, impulzivnost, neschopnost dokončovat činnosti, neukázněnost, porušování pravidel, někdy též disociální chování, pocity méněcennosti. K hyperkinetické poruše se přidružují potíže se čtením a další školní problémy. Stále častěji se pro hyperkinetickou poruchu používá termín deficit pozornosti“* (Pešatová 2006, s. 19).

MKN-10 řadí hyperkinetické poruchy mezi poruchy chování a emocí s počátkem obvykle v dětském věku a v adolescenci. Tato skupina poruch je charakterizována raným počátkem, neúměrně aktivním a špatně ovladatelným chováním s výraznou neschopností trvale se soustředit na daný úkol. Hlavní příčinou je udávána hyperkinéza. V poradenské praxi je označujeme termínem specifické poruchy chování (SPCH) zhruba od 80. let 20. století.

Shrneme-li výše popsaný vývoj terminologie, je jasné, že došlo ke značnému posunu v chápání a pojetí problematiky poruch chování.

Ať už užíváme pojem poruchy chování, ADHD nebo hyperkinetická porucha, je důležité si uvědomit, že se v základu jedná o jednotnou poruchu. Jak bylo výše uvedeno, diagnostická triáda je charakterizována nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou v porovnání s věkem dítěte. Mohou se sice s dozráváním CNS zmírňovat, přesto s porovnáním vůči běžné populaci přetrvávají.

Neschopnost dodržování pravidel chování a daných norem společnosti mohou do značné míry ovlivnit interakci s rodinou, školou i společností.

Toto je patrné jak ze současně dostupné literatury, tak i z laického pohledu na dnešní děti, kdy je často posuzováno, zda a do jaké míry jde skutečně o diagnózu, či pouze o nevychované dítě.

## **1.3 Etiologie**

Příčiny, které vedou ke vzniku hyperaktivity u dětí, bývají nejasné. Můžeme je rozdělit do skupin dle faktoru vzniku, a to na faktory biologické, genetické a psychologické. Kombinace rizikových faktorů biologických a genetických bývají nejčastější příčinou vzniku hyperaktivity. Syndrom může být vrozený či získaný.

### **1.3.1 Biologické příčiny**

Za nejčastější důvod je považováno drobné difúzní poškození mozku vznikající v období vývoje a následného zrání CNS. Obvykle bývá za příčinu uváděn nedostatečný přísun kyslíku, tzv. hypoxie, nebo krvácení do mozku a posléze odumírání mozkových buněk. Tato poškození jsou způsobena různými negativními vlivy v době těhotenství před porodem, tedy v době prenatalní. V době porodu, tj. doba perinatální patří mezi ohrožující vlivy protahovaný porod, asfixie či zakalená plodová voda. Postnatálně, tj. v době po porodu jsou nejčastějšími příčinami onemocnění, záněty infekce nebo úrazy v raném dětství. K rizikovým biologickým faktorům je také řazena konzumace alkoholu a kouření matky v těhotenství, nízká porodní váha, patologický porod, přenášení plodu. (Drtilková, Šerý 2007).

Z výše uvedených informací vyplývá, že pravděpodobně lze narození dítěte s ADHD ovlivnit přinejmenším zodpovědným přístupem matky v těhotenství.



Train (1997) doplňuje, že nevyzrállost mozku dokládá obraz EEG, který odpovídá mladším dětem. Až u 70 % dětí s ADHD je opoždění o 1-2 roky.

### 1.3.2 Genetické příčiny

Poznatky z praxe vedly i ke zkoumání genetických dispozic. Ví se, že pokud jeden z rodičů trpí určitým syndromem, v tomto případě hyperaktivitou, je pravděpodobnost dědičnosti až 50%. Hyperaktivita se vyskytuje u 5-8% dětí a je prokázáno, že se častěji dědí po mužské linii. Drtílková uvádí poměr od 10:1 do 2,5:1 (Drtílková 2007).

Paclt (2007) zmiňuje i další příčiny a to:

- kognitivní – převládají obtíže s útlumem činnosti, kdy dítě netrpí rychlými reakcemi, ale pomalými útlumovými reakcemi, jeho psychomotorické tempo nelze porovnat ani náznakově s vrstevnickou skupinou,
- neurobiologické – jedná se o odchylky v činnosti mozkových struktur,
- biochemické – odhalující nedostatek některých neurotransmiterů (dopaminu, serotoninu, noradrenalinu),

Prekopová a Schweizerová (2008) předložili zajímavou koncepci o vzniku neklidu. Dle nich je zdrojem neuspokojení základních potřeb dítěte, a to především v raném věku. Na základě toho vzniká stres, jenž se projevuje neklidem a v extrémních případech může mít za důsledek organické poškození mozku.

Zda hyperkinetický syndrom ovlivňuje strava, se nepodařilo prokázat. Stejně tak není jednoznačně prokázáno, jak moc ho ovlivňují výchovné metody či přehlcení vnějšími podněty. Přesto má velmi významný vliv sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Negativně mohou působit jak rodina, tak i vrstevnické skupiny či určité životní prostředí (Vágnerová, 2004).

V televizi nebo tiskovinách jsme taky mohli zaznamenat zmínky o tom, jak moc se na vzniku hyperaktivity podílí média především pak hry s bojovnou tematikou.

Dle mého názoru jsou děti médií s bojovou tematikou opravdu velmi ovlivněny. Mnohdy není ve společnosti i médiích slyšet nic jiného, než že děti svůj volný čas tráví u počítače či televize. Jejich pohled na realitu je tak velmi zkreslený. Neuvědomují si, že lidský život je pouze jeden a nemá několik „záložních“ životů, jako při hře. Stejně tak jsou

dle mého mínění děti přehlceny hned několika podněty naráz: televize, mobil, hry a zároveň jsou zahlceny informacemi a videi, které často neodpovídají jejich věku. Jejich následné vyjadřování a interpretace ve vyučování je zarážející. Zde bych velký podíl viny přiřkla rodičům, že nechají děti trávit tolik času s medií.

*„Hyperkinetická porucha patří mezi nejčastější příčiny psychiatrické léčby v dětském věku. Podle různých studií se behaviorální problémy spojené s hyperkinetickou poruchou vyskytují u 5-8% dětí, častěji u chlapců“ (Drtílková 2007, s. 29).*

Jak uvádí Michalová (2011), tak výzkumy na poli PET (pozitronové emisní tomografie, MRI (magnetické rezonance a DNA prokazují, že vznik ADHD je ovlivněn spíše genetickými a neurologickými faktory, než pouhým vlivem prostředí.

## **1.4 Diagnostická kritéria**

Správné určení diagnózy je komplikované, nehledě na to, že symptomy se různí podle věku, podmínek a situace, ve které děti žijí. Pro správné a jednoznačné určení diagnózy je nutné, mít co nejvíce informací od rodičů a hlavně kvalifikované vyšetření od zkušeného odborníka. Musíme si uvědomit, že se jedná o proces, na které se nepodílí pouze rodič, učitel, speciální pedagog či psycholog, ale především by při jejím stanovení měli participovat odborníci z řad neurologů, psychologů, speciálních pedagogů a především psychiatrů, pediatrů, protože ADHD je především medicínskou diagnózou. Samozřejmostí je důkladné prozkoumání rodinné, osobní a studijní anamnézy, zdravotního stavu a anamnéz psychologických a psychiatrických.

Ke stanovení diagnózy musí být pozorovány příznaky samotného postižení, které se projevují již od raného věku v různých prostředích. Diagnóza se zpravidla stanovuje několik měsíců, někdy i let. Ne vždy se podaří diagnózu hyperkinetického syndromu diagnostikovat, nebo není určena správně. Dítě tak může být medikováno nesprávnými léky, trpět depresemi, úzkostmi a celkově se chovat nehodně. Správná diagnostika je důležitá pro lepší život dítěte, ale především z počátku pro snadnější komunikaci se školou a okolím. Osvobozujícím se správné diagnostikování stává pro rodiče, kteří tak mají jistotu, že odlišné chování jejich dětí není zapříčiněno jejich chybnou výchovou.

K diagnostice se používají dva hlavní klasifikační systémy. Prvním je Klasifikační systém Světové zdravotnické organizace. U nás je tento systém znám spíše pod názvem Mezinárodní klasifikace nemocí, jedná se o 10. revizi (dále jen MKN-10). Druhým

klasifikačním systémem je systém Americké psychiatrické společnosti, tzv. Diagnostický a statistický manuál (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, dále jen DSM 5.

Oba dva manuály popisují problematiku s podobnými, ale nikoli totožnými přístupy.

- **MKN-10** používá termín Hyperkinetická porucha, kterou zařazuje pod kategorii Porucha aktivity a pozornosti, Hyperkinetická porucha chování, jiné hyperkinetické poruchy a hyperkinetické poruchy nespecifikované (Vojtová, 2010).
- **Americká psychiatrická** společnost udává termín ADHD ( Attention Deficit Hyperactivity Disorder), který se využívá ke stanovení diagnózy dle DSM 5. Stanovit diagnózu ADHD lze v tom případě, kdy se u dítěte objevují symptomy, které byly popsány v DSM-IV a nyní jsou k nalezení v DSM 5. U předškolních dětí musí být přítomno 10 ze 14 symptomů u dětí mladšího školního věku je přítomno 8 ze 14 symptomů a u dětí staršího školního věku je přítomno 6 ze 14 symptomů (Paclt, 2007; Jucovičová, Žáčková 2010).

<b>Diagnostická kritéria pro diagnózu ADHD podle DSM 5</b>	
A.	Porucha trvající nejméně 6 měsíců, při nichž se objevuje nejméně 8 z následujících 14 symptomů, a to v takové míře, že projevy dítěte neodpovídají jeho věku:
1.	Často si neklidně pohrává s rukama, bezúčelně pohybuje nohama anebo se vrtí na židli. V době dospívání můžeme omezit kladnou odpověď na tuto položku pouze na takové případy, kdy adolescent hovoří o tom, že prožívá subjektivní pocity vnitřního neklidu.
2.	Dítě má potíže s tím, aby vydrželo klidně sedět, i když je o to požádáno.
3.	Lehko je vyruší (případně odvedou od práce) vnější stimuly.
4.	Ve hrách s pevně stanovenými pravidly či ve společenských (resp. skupinových) stimulacích mu dělá potíže vyčkat, dokud na ně nepřijde řada.
5.	Často vyhrkne odpověď na otázku ještě před tím, než ji ten, kdo se ptá, vůbec stačil vyslovit (což vede k častým chybám).
6.	Dělá mu potíže řídit se instrukcemi jiných osob (a není to kvůli opozičnímu, negativistickému chování ani kvůli nepochopení), například mu dělá potíže dokončit nějakou práci.

7.	Dělá mu potíže soustředit se, ať už na úkoly, nebo při hrách.
8.	Často „přebíhá“ od jedné nedokončené činnosti ke druhé.
9.	Dělá mu potíže hrát si tiše.
10.	Často je nadměrně povídavé, překotně hovoří.
11.	Často přerušuje jiné anebo jim skáče do řeči, například se plete do her jiných dětí.
12.	Často to vypadá, jako že neposlouchá, co se mu říká.
13.	Často ztrácí věci, které jsou nezbytné pro školní práci či celkově pro různé důležité činnosti, ať už doma, nebo ve škole (např. hračky, tužky, knihy, domácí úkoly).
14.	Často se zapojuje do fyzicky nebezpečných činností, aniž by bralo v úvahu možné následky (přitom to nedělá kvůli tomu, že by vyhledávalo nebezpečí pro nebezpečí), například vbíhá do vozovky, aniž by se předtím rozhlédlo.
B.	Nemoc se začíná výrazněji projevovat obvykle před sedmým rokem věku.
C.	Nemoc nesplňuje kritéria vše zachvacující vývojové poruchy (pervasive development disorder).

Tabulka č. 1 - Paclt, I., 2007. Hyperkinetická porucha a poruchy chování. s. 18-19.

Jucovičová a Žáčková (2010) ve shodě s Deans (2008) uvádějí kritéria dle hloubky dílčích symptomů, kdy rozlišují:

- **Mírný typ ADHD** – má jen málo symptomů, pokud má vůbec nějaké z těch, které jsou ke stanovení diagnózy stanoveny. Projevují se jen v malé míře. Dítě v tomto stupni poruchy ve své školní nebo společenské angažovanosti trpí jen minimálně anebo vůbec. Má kolísavou schopnost koncentrace pozornosti, patrné jsou výkyvy, dominující symptomy jsou zvládnutelné bez speciální péče v rámci individuálního přístupu.
- **Střední typ ADHD** – míra společenské funkční újmy a symptomů kolísají mezi „mírnou“ a „vážnou“. U dítěte je jasný neklid, překotné reakce, nesoustředění, emoční labilita, snížená sebekontrola a další. Kromě individuálního přístupu potřebuje dítě většinou i další speciální péči.
- **Vážný typ ADHD** – mnoho symptomů potřebných ke stanovení diagnózy se projevuje v nadměrné míře. Újma, ať už se týká činností ve škole, doma nebo v přátelství s vrstevníky, je téměř vše zachvacující. Dítě je typické výrazným neklidem, má zjevný

sklon k rizikovému chování, nápadné soužití s ostatními v okolí, nízká či až nulová schopnost sebekontroly a hlavně sebeovládání. Velmi často je tento typ kombinován se specifickými poruchami učení. Je nutná další speciální péče.

Učitelé a rodiče uvádějí ještě další znaky charakteristické pro ADHD, kterými jsou:

- nesoustředěnost při učení a na přidělenou činnost,
- nepořádnost a ztrácení věcí,
- neposlušnost a obtíže se zahájením práce,
- malá vytrvalost,
- chyby z nepozornosti,
- zvýšená urážlivost,
- vykonávání činnosti s nepřiměřeným výdejem energie,
- nedočkavost,
- delší čas na zklidnění,
- zhoršený odhad času,
- časté nehody a úrazy, riskantní chování,
- problémy s návratem k činnosti, od které byl jedinec s ADHD vyrušen.

Problém ADHD/ADD je chronický a nedá se vyléčit, ale zároveň je za jistých podmínek ovlivnitelný. Michalová (2011) zmiňuje, že v České republice je až 60% dospělých s příznaky této poruchy.

## **1.5 Charakteristika projevů hyperkinetického syndromu**

Každá nemoc má své projevy, dle kterých by se mohla snadněji charakterizovat. Definovat poruchy chování můžeme jako projevy, kterými se jedinec vymyká z přiměřeného chování dané věkové skupiny a skupiny sociokulturní. Zároveň se jedná o takové projevy chování dětí a mládeže, které nerespektují ustálené společenské normy. Odchylnka v oblasti socializace, je charakteristická tím, že jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, popřípadě na úrovni svých rozumových schopností. Dítě by mělo normy znát, respektovat a především se dle nich chovat. Rozumová vyspělost dítěte by měla být taková, aby bylo dítě schopné chápat význam a podstatu pravidel. Nutností je dosáhnout určité úrovně autoregulace. Porucha chování se

projevuje neadekvátním chováním k lidem a s tím obvykle související neschopností navázat a udržet přijatelné sociální vztahy (Vágnerová 2004).

Train (1997) popisuje poruchy chování jako opakující se agresivní a vzdorovitě chování. Za další jsou označovány nežádoucí projevy různého stupně začínající vzdorovitostí, zlozvyky, neposlušností stupňující se až k negativismu. Přidružuje se i lhaní, krádeže, šikana, útěky a toulky.

ADHD se projevuje především poruchou pozornosti, hyperaktivitou a v neposlední řadě impulzivitou. Dále se mohou připojit i jiné přidružené poruchy jako jsou obtíže s pamětí, myšlením, poruchy chování či motoricko- percepční poruchy. Šauerová mezi hlavní charakteristiky řadí:

- neadekvátní odpověď organismu na podráždění,
- nevhodnou či nedostatečnou regulaci činnosti vzhledem k požadavkům dané situace,
- slabé udržení pozornosti a nestálost,

Dalšími možnými příznaky jsou opožděný vývoj vnitřní řeči a dodržování pravidel, obtíže s emocemi, výkyvy v pracovní křivce. U dětí s ADHD se často vyskytují vývojové poruchy učení (Šauerová 2012).

Jak se dočteme v převážné části literatury psané na toto téma, můžeme většinu těchto projevů pozorovat již od časného dětství, neboť dochází ke značnému zvýšení nároku na CNS. Důležité je uvědomit si, že se jedná o neurobiologickou poruchu mozku. Schopnost ovládat své chování je ztížena, přestože si to děti neuvědomují. Nedokáží udržet bezprostřední reakci na daný podnět a předpokládat budoucí následky svých reakcí.

Porucha je považována za problematickou především v oblasti vzdělávání. Moderní chápání zdůrazňuje, že toto onemocnění ovlivňuje kvalitu života dítěte s ADHD v celé jeho šíři. Znesnadňuje sociální zapojení dítěte, snižuje sebehodnocení, a hlavně má dopad na fungování celé rodiny a blízkého okolí.

Největší nároky na dítě a jeho výkonnost klade základní škola, která v tomto ohledu bývá zlomová. Projevů si ale může všimnout i vychovatelka v mateřské škole. Prvotní příznaky jsou možné pozorovat již v kojeneckém věku.

Autorky Prekopová a Schweizerová (2008, s. 13) by dítě s ADHD charakterizovaly těmito slovy: „*V pravém slova smyslu ho ruší moucha na stěně, musí-li se například soustředit na diktát. Je mu zatěžko spočinout sám v sobě. Často přebíhá od jedné činnosti k druhé, je takzvaně hyperaktivní.*“ Varují před tím, že dnešní společnost má tendence označovat všechny neklidné děti za hyperaktivní, čímž jsou vystaveny nebezpečí „etiketizace“ ve smyslu nálepky speciální choroby.

Oblasti, které Pokorná užívá při hyperkinetické poruše, jsou následující:

- Poruchy kognitivních funkcí – jsou z velké části doprovázeny motorickým neklidem a projevují se především ve zrakovém a sluchovém aspektu. Pro dítě to představuje to, že není schopné rozlišit současně několik navzájem působících podnětů, vnímat čas, sled událostí. Neumí si zorganizovat práci, ani strukturu práce, proto ji velmi často ani nedokončí. Nízká schopnost orientace v prostoru, prostorová představivost a v neposlední řadě je nízká i motivace, dítě vynakládá malé úsilí a není vytrvalé.
- Poruchy motoricko-percepční – nekoordinovanost a nepřesnost při motorickém výkonu činností je zapříčiněn hyperaktivitou a neschopností relaxace. Na první pohled je zřetelná i celková motorická neobratnost. Drobné neurologické odchylky jsou zastoupeny především zhoršenou pravolevou orientací, zhoršenou vizuomotorickou koordinací a jiných.
- Poruchy emocí a afektů – neadekvátní a nepřiměřená reakce na podněty.
- Impulsivita – zmatené až chaotické chování, závěry provede rychle a bez rozmyslu, neumí se poučit z již dřívějších chyb.
- Sociální maladaptace – jedná se o sníženou schopnost respektování pravidel, těžko se přizpůsobuje sociálnímu prostředí, vrstevníkům. Dítě chce být akceptováno, ale díky nedostatku empatie si ji nedokáže udržet.

**ADHD** (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) neboli porucha pozornosti s hyperaktivitou se řadí mezi specifické poruchy chování. ADHD je tedy porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Jako ADHD označuje poruchu klasifikační systém Americké psychiatrické asociace DSM-IV. Pokud schází projevy hyperaktivity, jedná se o ADD (Attention Deficit Disorder) tzv. deficit pozornosti. V aktuální verzi DSM 5, již toto označení nenajdeme, neboť byl nahrazen označením ADHD I. subtypu.



Ve speciálně-pedagogické praxi užíváme definici dle Barkeleyho (1997): „*ADHD je vývojová porucha charakteristická vývojově nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Často se projevuje v raném dětství. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Tyto obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony*“ (Michalová 2003, s. 37).

ADHD je geneticky podmíněná dispozice k neklidnému, roztěkanému a mnohdy těžce předvídatelnému chování. Dítě s ADHD nezapadá svým chováním mezi ostatní děti. Je jiné, není hloupější, ani méně přátelské, nevychované či zlomyslné, je z našeho pohledu hravější, mladší, neklidnější a roztěkanější. Za svými vrstevníky ztlačuje. Zhoršená je i motorická koordinace a obtíže jsou i při zpracování vjemu. Sociální signály z okolí často nevnímá, nebo je nepochopí tak, jak byly smyšleny. Pohybují se celkem dost nemotorně, což opakovaně budí pozornost jejich okolí (Jenett 2013).

Mezi projevy syndromu ADHD řadíme i impulzivitu. Dalšími přidruženými poruchami jsou percepčně motorické poruchy – poruchy motoriky, motorické a senzomotorické koordinace, poruchy percepčních funkcí, zejména zrakového a sluchového vnímání. Poruchy kognitivních funkcí, což představuje poruchy paměti, ty úzce souvisejí s poruchou koncentrace pozornosti. V neposlední řadě i poruchy v oblasti myšlení a řeči. Velkým společníkem ADHD jsou poruchy učení a opožděný vývoj řeči.

Některé z těchto poruch bývají znatelné již v útlém věku, jiné se na povrch dostávají později, a to v období, kdy se na děti začínají klást vyšší nároky, například s nástupem do školy.

U menších dětí se projevy hyperaktivity nebo hypoaktivity nerozeznají zcela jasně. Děti jsou neklidné pouze ve dne, ale především v noci, kdy špatně spí, budí se, mají poruchy biorytmu. Hyperaktivní děti poměrně brzo začínají odmítat polední spánek. Zvýšená pohyblivost, předurčuje děti s ADHD k častějším úrazům. Je paradoxní, že vydrží delší čas bez spánku, ale na určitou věc se nedokáží dlouho soustředit. Již v batolecím věku se vyskytují stavy výbušnosti a afektivní výbuchy. Negativismus a afektivní stavy pozorujeme u všech dětí, ale u dětí hyperaktivních se projevují nezvykle silně a trvají o to déle.

Jak jsme již výše uvedli, ADHD můžeme rozdělit na deficit pozornosti, hyperaktivitu a impulzivitu.

### 1.5.1 Porucha pozornosti

Dle Paclta (2007) mají děti s poruchou pozornosti potíže s udržení pozornosti ve výraznější míře, než děti totožného věku a pohlaví. Pojem deficit pozornosti je charakterizován jako multidimenzionální, může se tedy vztahovat k deficitu vzrušivosti, čilosti, výběrovosti podnětů, k těkavosti, soustředěné pozornosti či k nedostatečnému rozsahu chápání. Největší potíže mají tyto děti s udržení pozornosti nebo s volným úsilím, které je zaměřeno na plnění určitého úkolu. Děti s deficitem pozornosti nevydrží delší dobu u jedné činnosti a přebíhají od jedné aktivity ke druhé, aniž by svojí započatou práci dokončili. Paclt dodává, že pozornost dítěte je snadno odvedena k jinému, pro něho momentálně zajímavějšímu úkolu. Problém je tedy nejenom s pozorností, ale především také s vytrvalostí.

Drtilíková (2007) popisuje poruchu pozornosti obdobně, jako výše zmíněný Paclt (2007), zároveň ještě doplňuje, že dítě s touto poruchou opomíjí okrajové detaily, není ani schopno vnímat instrukce k práci. Dělalí mnoho chyb z nepozornosti, školní prospěch tak bývá nevyrovnaný, spíše horší než je jejich inteligence. Ve svých věcech nemají pořádek, stále něco zapomínají či hledají. Ztrácejí hračky nebo školní pomůcky. Organizace jejich práce je špatná, není regulovaná a často jsou jejich aktivity nadměrné.

Úkolem pozornosti je z nesčetného množství podnětů dopadajících na organismus vybírat ty, které jsou z jeho hlediska důležité. Výsledkem je stav trvalého vzrušení. Stálý nadbytek podnětů vytváří podnětové přesycení, jde však o kvantitu, nikoli o kvalitu. Děti se nedovedou řádně a kvalitně delší dobu soustředit na hru, nerespektují pravidla, hru nedokončí, od jedné hračky unikají k jiné, nebo nedokáží poslechnout pohádku do konce.

Myšlenkové procesy jsou tak zmatené a neorganizované, dítě není schopno pružně a pohotově reagovat. Stálým vracením se k původní činnosti či k podnětům se myšlenkový postup zpomaluje, což vytváří následné potíže při výuce. Intenzita pozornosti je nestálá, proto se střídají úspěšné a neúspěšné výkony. Stává se tak i tím, že dítě s ADHD má tendenci nedokončovat práci, neplnit úkoly.

Pozornost může mít i opačný charakter, tedy být ulpívavá. To znamená, že dítě se „zasekne“ na jednom podnětu a těžko se od něho odpoutává. Zajímavý a poutavý předmět je centrem zájmů po dlouhou dobu, než začne znovu mluvit o tématu, které se probíralo před chvílí. K danému tématu se opakovaně vrací, ač je již téma vyřešeno. Stereotypně bez pochopení a poučení opakuje předchozí chyby.

Poruchy koncentrace pozornosti souvisí i s komunikační impulzivitou. Děti skáčou jiným mluvčím do řeči, přeskakují od tématu k tématu. Náhle mluví o něčem zcela jiném, než se do té chvíle řešilo. Udržet linii hovoru je pro ně velice nelehké. Velký problém činí rozpoznat obsah řečeného, či psaného textu.

Největší roli ve schopnosti koncentrovat pozornost u dítěte s poruchou pozornosti hraje motivace a adekvátní stimulace. Což se osvědčuje i v praxi.

## 1.5.2 Hyperaktivita

Hyperaktivita je druhým rysem z diagnostické triády. Jucovičová a Žáčková ve shodě s Pacltem ji charakterizují jako: „*nadměrnou nebo vývojově nepřiměřenou úroveň motorické či hlasové aktivity*“ (Paclt 2007, s 14., Jucovičová, Žáčková 2011, s. 30).

Hyperaktivní děti jsou často přirovnávány k „hadím ocáskům“. Představme si to jako nezbytné až nepotřebné vrtění, vyskakování. Pohyby, které neodpovídají zadanému úkolu, jsou zcela bezúčelné. Pohyby bývají nepřesné, zbrklé až překotné. Hyperaktivita a stejně tak i impulzivita, jak uvádí Drtílková (2007) je způsobena dezorganizací a diskontuitou psychomotorických aktivit.

Drtílková (2007) dále popisuje projevy hyperaktivity jako nadbytek neúčelných pohybů, děti jsou živé až neklidné i v situacích, které klid vyžadují. Obtížně se dá usměrnit jejich aktivita, nedokáží delší dobu sedět, vrtí se a mnohdy vstávají a pobíhají po třídě. Snadno se nechají vyprovokovat, často reagují agresivně, čímž se dostávají do konfliktů s vrstevníky a nemají tak mnoho přátel.

V řečovém projevu je hyperaktivita představována nadměrným řečovým projevem, jak do množství, tak především v hlasitosti. Časté komentáře, skákání do řeči, atypické zvuky, brumlání, broukání, pískání. Děti někdy nestihnou ani vyjádřit své myšlenky, jen chrlí slova. Velká hlasitost, až křik je doprovodným projevem jejich impulzivity. Jakmile mají nápad, chtějí ho okamžitě uplatnit a se všemi se o něj podělit. Tyto děti neumějí odhadnout intenzitu svého hlasu.

Train (1997) definuje hyperaktivitu jako neustálý nekoordinovaný pohyb, vrtění, hraní s rukama, kopání nohama, padá ze židle, pošťuchuje ostatní děti, čmárá si, ruší všechny okolo.

Takováto fyzická aktivita bývá označována jako psychomotorický neklid.

Vágnerová (2004) doplňuje, že dítě je v neustálém pohybu, je aktivní, i když je už unavené. Stále od něčeho k něčemu přebíhá. Aktivizační úroveň je permanentně zvýšená. Děti jsou prakticky k „neutahání“.

Paclt ve své knize uvádí: *„Když jsou tyto děti pozorovány při školní práci, pozorovatelé zjišťují, že jsou často mimo lavici, pohybují se po třídě bez svolení učitele, bez ustání při školní práci pohybují rukama a nohama, hrají si s předměty, které nemají žádný vztah k zadanému úkolu, povídají si s jinými dětmi, a to tak, že jim často skáčou do řeči nebo si berou slovo, i když nejsou osloveny nebo vydávají atypické zvuky“* (Paclt 2007, s. 14).

Obtíže mají děti s hyperaktivitou při usínání. Neustále se převalují v posteli, vymýšlejí si různé výmluvy proč z postele vstát. Do školy tak chodí nevyspalé a tento deficit se snaží dohnat dopoledne. Je tak značně omezeno vnímání výuky a tím pádem mají děti značné obtíže s učivem. Špatné známky se mohou odvíjet také od situací, kdy děti práci odbydou a snaží se ji mít co nejdříve hotovou. Správnost je odsunuta na úkor rychlosti (Jucovičová, Žáčková 2010).

Děti s deficitem pozornosti bez přítomnosti hyperaktivity, který byl dříve označován jako ADD a v současné době je z DSM 5 vyškrtnut, je nyní označován jako ADHD I. subtypu. Daný subtyp se vyznačuje neschopností přiměřené koncentrace na určitý podnět po dostatečně dlouhou dobu. Typickým projevem je slabá pozornost, unavitelnost, dítě není schopné delšího a kvalitnějšího soustředění. U ničeho nevydrží a nic je delší dobu nebaví. Takovéto děti jsou nazývány „spící panny“, jsou hypoaktivní, utlumené až apatické, velmi pomalé. Tyto děti jsou zvýšeně unavitelné. Obtížně se aktivizují, často je nutná cílená a zaměřená motivace, aby podaly požadovaný výkon a adekvátně reagovaly.

Nutné je uvědomění si, že pomalá osobnost i tempo jsou vrozené vlastnosti, které nelze uměle a vynuceně urychlovat. Vyvíjení tlaku na dítě ho přivede do ještě nejistějšího stavu, často se dostaví i panické reakce a hrozí až neurotizace (Jucovičová, Žáčková 2010).

### **1.5.3 Impulzivita**

Impulzivita dotváří diagnostickou triádu. Bývá popisována jako okamžitá, někdy až bezpředmětná reakce na podnět. Toto jednání bývá bez rozmyšlení, to znamená, že dítě jedná bez rozmyslu a nedomyšlí důsledky, natož následky svého jednání. Na první popud

reaguje nezvykle prudce a s velkou intenzitou. Zbrkllost a jednání bez zábran vytvářejí nebezpečné a ohrožující situace jak pro dítě, tak pro celé jeho okolí. Toto jednání je ovlivněno celkovou sníženou volní ovládací schopností. Chybí sebekontrola, sebeovládání. Jejich chování je zbrklé, nesmyslné či živelné. Říká se, že tyto děti přemýšlejí až po činu. Co je v danou chvíli napadne, to uskuteční. Jak uvádí Drtílková (2007) postupují spíše chaoticky než systematicky a plánovaně. Nedokáží domyslet důsledky svého jednání, ani utlumit či pozdržet svou reakci. Sebeovládání je výrazně narušeno, raději si vezmou malou odměnu hned, než aby čekaly delší dobu na hodnotnější dárek.

Zbrkle a bez rozmyslu se pouštějí do nebezpečných aktivit, hrozí jim tak větší riziko nehod a úrazů. Lezou do výšek, jsou schopny vběhnout do vozovky bez rozhlédnutí. Velmi často mluví bez ohledu na sociální zábrany, přerušují činnost nebo řeč jiným lidem, vyhrknout odpověď na otázku, která ještě ani nebyla dokončena a ve škole vykřikují, aniž by se přihlásily. Těžce nesou různá omezení a příkazy, jen těžko se podřizují autoritám (Drtílková, Šerý 2007).

Autoři většiny odborné literatury se shodují, že syndrom ADHD je multidimenzionální záležitostí a dle toho musíme s každým dítětem pracovat.

## **1.6 Nespecifické poruchy chování**

Poznatky a zkušenosti z oblasti péče o děti s obtížemi v chování umožnily rozlišit poruchy chování na specifické a nespecifické.

Nespecifické poruchy chování charakterizujeme jako nepřiměřené, společensky nepřijatelné či dokonce vykazující známky kriminálního chování. Výše zmíněné chování může být způsobeno i důsledkem chybné výchovy. Ta může způsobit citové strádání, špatné sebehodnocení či osobní bezradnost dítěte.

Poruchy chování jsou dávány do spojitosti se špatným rodinným zázemím. Uvádí se hádky, lhostejná výchova, alkoholismus rodičů, násilí a v neposlední řadě je zmiňována i nevýhoda příliš velké rodiny či příslušnost do nižších sociálních vrstev. (Vágnerová, 2004)

Dítě s citovým vývojem v „normě“ vyrostě s největší pravděpodobností v harmonického a sebejistého člověka. A naopak dítě, které je citově labilní a je o cit ochuzeno, bývá dle Franka (1996) často disponováno k nežádoucím projevům chování. Takové dítě má potřebu vzbuzovat pozornost alespoň prostřednictvím negativních činů.

Poruchy chování, které vedou k trestné činnosti či k závažným zločinům, se u dětí neobjevují naráz, ale vyvíjejí se postupně od nejlehčích forem. V dětském věku se to týká především chlapců, kteří se zaplétají do potyček, vandalismu, drobných krádeží a problémy u nich představuje disciplína. Dívky chodí za školu, lžou, praktikují útěky z domova vedoucích až k drogám a prostituci (Vágnerová 2004).

## 1.7 Dělení dle stupně společenské závažnosti

Pipeková (1998) ve shodě s Pešatovou (2006) uvádějí jednu z nejpůvodnějších klasifikací poruch chování užívanou ve vědním oboru speciální pedagogiky:

- **Disociální:** jedná se o chování typické pro určité vývojové období, nejvíce se vyskytuje u dětí mladšího věku. Nejčastěji se s takovým chováním setkáme ve škole nebo v rodině. Disociální chování je charakterizováno jako nepřiměřené, negativistické, vzdorovité. Jedná se o chování, které se vymyká běžným sociálním normám. Mezi takové řadíme např. přestupky proti školnímu řádu, lhaní. Většinou je přechodného charakteru, může samo vymizet, nebo se naopak vyvine v závažnější stupně chování, které jsou popsány níže.
- **Asociální:** je chování závažnější než chování disociální. Jde o rozpor vůči společenské morálce, ale stále ještě nepřekračuje právní předpisy, ani nedosahuje úrovně ničení společenských hodnot. Dítě svým chováním škodí převážně samo sobě. Mluvíme např. o alkoholismu, útěcích, krádežích, záškoláctví, toxikomanii, toulkách. Některé tyto projevy jsou dnešní společností do určité míry tolerovány. Protože takovéto problémy nevymizí samy, je nutná odborná spolupráce s dítětem i s rodinou.
- **Antisociální:** společensky nejzávažnější forma chování, zahrnuje veškeré protisociální jednání kriminálního charakteru bez ohledu na věk, sociální původ a intenzitu činu. Jde o chování, které je v rozporu se zákony a vyhláškami dané země. Takovými svými důsledky poškozuje nejen společnost, ale i jedince. Zahrnuje trestnost, jako jsou rozsáhlé krádeže, loupeže, vandalství, sexuální delikty, ublížení na zdraví, zabití i vraždy. Náprava je možná, ale jen prostřednictvím ústavní péče.

## 1.8 Poruchy chování podle převládající složky osobnosti

Porucha struktury osobnosti vedoucí k poruše chování se projevuje v závislosti na převládající složce osobnosti a na podmínkách sociálního prostředí v nedostatečně společensky přiměřeném mravním jednání. Důsledky těchto poruch chování se projevují v různém rozsahu v jednotlivých formách sociální činnosti, ve výchově, vzdělání a především v práci. Toto hledisko se častěji užívá u mládeže a dospělých než u dětí, neboť osobnost dítěte není ještě stabilně utvořena (Pipeková 1998).

Uváděna bývá také klasifikace dle Vocilky (1994), který člení jedince s poruchami na osoby:

- **Neurotické:** Trvá-li neurotizující vliv ve výchově od dětství, jedná se zpravidla o poměrně závažný zásah do struktury osobnosti, může mít i vleklý celoživotní průběh. Toto působení je závažnější ve školním věku, kdy se mohou objevovat školní obtíže související s neshodami v rodině. Život dítěte v konfliktní nebo rozvrácené rodině má značný podíl na vzniku a upevnění neuróz. Neurotik je obvykle labilnější, má slabé sebeovládání, zkratkovité jednání, zvýšené napětí, neschopnost uvolnit se. Špatně snáší akutní zátěž, má narušenou psychickou a citovou rovnováhu tím, že mu není umožněno uspokojování potřeb.
- **Psychopatické:** Předpokládá se vrozená, biologická dispozice. Psychopatie se vyznačuje souborem trvalých povahových odchylek, abnormalitou struktury osobnosti. Projevuje se neadekvátním chováním, nepřizpůsobivostí, nepřiměřenými vztahy či konflikty s okolím. Psychopatické rysy se zvyrazňují v průběhu puberty. Někteří jedinci jsou přecitlivělí, pedantičtí, nenavazují přátelské kontakty. Problémy řeší toulkami, popřípadě útěky.
- **Osoby sociálně nepřizpůsobivé:** Vocilka má na mysli především mládež s rizikovými formami chování, které nemá trvalý charakter a je tedy naděje na resocializaci. Jedná se např. o osoby žijící nedůstojným způsobem života, osoby závislé na alkoholu a toxikomaniích, osoby propuštěné ze školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy po dosažení zletilosti.

- **Osoby se sníženou rozumovou schopností:** příčinou je snížená inteligence či přímo mentální retardace. Často jsou pachateli, ale i oběťmi trestných činů. Jsou značně ovlivněni, nepřemýšlí o své budoucnosti, žijí přítomností a dávají přednost konzumnímu způsobu života. Mají slabou volní složku, chybí jim náhled na své jednání.

## 1.9 Projevy hyperkinetického syndromu v tělesné výchově

Děti s ADHD se projevují především abnormálně zvýšenou motorickou aktivitou, dále můžeme pozorovat nápadnosti, jakými jsou předimenzovaný rozsah pohybu, rychlost, zbrkllost, pohybové vzory jako válení, poskakování, pohupování, šoupání nohama atd.

Dáno je to nedostatkem pohybových zkušeností a tím i omezením motorických zkušeností.

Velké množství pohybu vyžaduje také velké množství síly, které však děti s ADHD v porovnání se svými vrstevníky nemají nazbyt. Kupodivu jsou tyto děti rychle a velmi snadno unavitelné. Paradoxně se únava může projevovat ještě vyšší aktivitou, zvýšenou pohyblivostí, vzrušivostí až podrážděností, která může být předzvěstí afektivních výbuchů nebo agresivních reakcí.

Děje se tak, protože nervová soustava je přetížená. Tyto děti nedokáží zachytit signály únavy a včas si odpočinout. Organismus zůstává aktivovaný, aniž by došlo k přirozenému útlumu (Jucovičová, Žáčková, 2007).

Děti s ADHD se mohou jevit jako nemotorné či neohrabané, problémy jim dělá především jemná motorika a koordinace pohybů. Na pohyb často vynakládají příliš velké silové úsilí, nepřiměřeně bouchají předměty, skáčou nebo velmi hlasitě mluví.

Děti s ADHD jsou neustále v pohybu, nedokáží se soustředit. Motorické i poznávací schopnosti jsou tímto omezené a dítě nedokáže jednat plánovitě. Nemá dostatečný přehled a orientaci, nemusí tak předvídat nebo registrovat podněty, které jsou nebezpečné.



Na druhou stranu se projevuje zvýšená potřeba převážně motorických podnětů, které ovšem neumí odpovídajícím způsobem zpracovat.

Motorický neklid se projevuje i v chování dítěte – není schopno ovládat a odkládat své momentální potřeby (srov. Blahutková, 2003; Munden, Arcelus, 2002, Jucovičová, Žáčková 2007).

Při zařazování činností do hodin tělesné výchovy je nutné brát v úvahu všechna specifika žáků s ADHD a s ohledem na to volit aktivity. Především je třeba volit odpovídající náročnost činností a předem si promyslet způsob popisu, zadávání a vysvětlování, které by mělo být doprovázeno praktickou ukázkou. Důležitým aspektem pro volbu pohybové aktivity je také její bezpečnost. Před samotným začátkem pohybové aktivity je vhodné se ujistit, zda děti pochopily zadání. Nejlepší způsob je ten, že samy zopakují pravidla hry nebo dané činnosti. Pravidla by měla být co nejstručnější a jasná všem účastníkům. Po aktivitě by měla následovat reflexe, její zhodnocení, pochvala, případně připomínka (Mazal, 2007).

Jak jsme již uvedli, děti únavu přetvoří do ještě větší aktivity. Proto je vhodné činnosti střídát s různými relaxacemi. Vřazení relaxace a zklidnění po hodině tělesné výchovy je nezbytným předpokladem k tomu, aby tělo nabralo sil pro další vyučování. Relaxace je založena na uvolnění svalů různými technikami, dochází tak k fyzickému i psychickému uvolnění. „*Uvolněním svalového napětí, regulací rytmu dýchání dosahujeme i uvolnění psychického napětí*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 83).

Po intenzivní činnosti, ať už byla intenzivní či nikoli, pomáhá dítěti relaxace dosáhnout klidu a soustředění pro příští činnost. Usměňuje energii dětí, upravuje úroveň jejich aktivace a přispívá k celkové pohodě. Relaxace má u dětí větší význam než u dospělých, neboť jejich schopnost soustředění je kratší a naopak potřeba pohybu mnohem větší (Nadeau, 2003).

Relaxační činnosti mají individuální dobu trvání. Je potřeba poskytnout dostatek času každému dítěti, aby bylo schopné se uvolnit.

## **2 TAEKWON – DO jako alternativní výuková metoda**

### **2.1 Legislativní ukotvení**

Způsob vzdělávání a výchovy dětí nejen se speciálními vzdělávacími potřebami je ukotveno v zákoně č. (561/2004 Sb.) 472/2011 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, především pak ve vyhlášce 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Jak uvádí Michalová, tak: „V souladu s normativním vyjádřením školského zákona je žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) žákem vyžadujícím speciálně pedagogickou podporu. Zároveň je v dikci uváděného zákona klientem a uživatelem služeb školského poradenského systému, tj. pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra, případně střediska výchovné péče“ (Michalová 2011, s. 13).

### **2.2 Alternativní výukové metody**

Základní škola, ve které autorka pracuje a v níž je realizován projekt výuky Taekwon – do v rámci tělesné výchovy, je zaměřena na vzdělávání dětí se specifickými poruchami chování. Tyto děti, jak již bylo výše popsáno, mají potíže se svým chováním a my hledáme stále nové metody, jak jim jejich školní docházku obohatit a především je nasměrovat na tu správnou cestu v jejich životě. Snažíme se je naučit jak zvládat své nálady, pocity, afekty, sebeovládání, jak komunikovat se spolužáky, ale i s dospělými.

V roce 2008 byla na naší škole pro žáky se specifickými poruchami v Praze do tělesné výchovy implementována výuka korejského bojového umění – Taekwon do, které má u dětí rozvíjet nejen smysl pro odpovědnost, sebeovládání, uvědomování si své fyzické síly a zároveň přispívat k všestrannému rozvoji motorických a koordinačních schopností, ale především se jedná o bojové umění plně korespondujícím se zaměřením školy, a to na rozvoj a formování sociálních dovedností. Samozřejmě zde musíme zmínit, že při implementaci bojového umění do práce s jedinci s ADHD a PCH, vždy záleží na zkušenosti trenérů těchto sportů s vedením takovýchto dětí.

Hlavní naší snahou je především naučit děti sociálním a komunikačním dovednostem. Velkým pomocníkem v této oblasti vzdělávání je nám program „CESTY“: (Kusché, Greenberg, Anderson, Calderon, Gustafson, Turksma, Campbell 1994, aplikace a úprava metodiky na české podmínky: Michalová, Kratochvílová 2007)

### **2.2.1 CESTY**

CESTY jsou programem podpory alternativní strategie výuky sociálním dovednostem, se kterým se na naší škole pracuje již několik let.

CESTY vznikly v rámci projektu „Nácvik sociálních dovedností u dětí se SPCH s dopadem na profesní orientaci“ a jsou spolufinancovány Evropským sociálním fondem, Státním rozpočtem České republiky a rozpočtem Hlavního města Prahy.

Program vznikl úpravou zahraničního programu PATHS vytvořeného předními zahraničními odborníky z řad pedagogů, školních psychologů, konzultantů, psychoterapeutů, antropologů na základě klinických průzkumů, zabývajících se problematikou emoční inteligence od roku 1980. Původně se jednalo o malý projekt pro neslyšící děti aplikovaný na omezené množství tříd, který si postupně vyžádal spolupráci mnoha odborníků v různých typech škol.

V České republice se takovýto program prvotně použil na Základní škole pro děti se specifickými poruchami chování na Praze 5 v rámci výuky sociálních dovedností.

V dnešní hektické době je v podstatě výuka sociálních dovedností nezbytná, protože děti mají často problémy se sebekontrolou, dostatkem sebeúcty, citovým porozuměním, řešením sociálních problémů ve vztazích s ostatními.

CESTY jsou základem výuky sociálních dovedností.

CESTY jsou nadále zpracovány volně dle metodiky „Nácvik sociálních dovedností u dětí se SPCH s dopadem na profesní orientaci“

#### **Co to jsou CESTY**

CESTY jsou učebním plánem a programem pro učitele, školní speciální pedagogy a školní psychology, s jehož pomocí lze v rámci předmětu sociální dovednosti systematicky u dětí rozvíjet sebekontrolu, pozitivní sebeúctu, emocionální uvědomění

a schopnost řešit mezilidské problémy. Studijní plán se skládá ze 119 lekcí a byl vytvořen k implementaci na základních školách i na speciálních základních školách.

**Hlavním cílem programu CEST je zlepšit u dětí společenské a emoční dovednosti včetně posílení empatie a postupně tak vytvořit prosociální klima třídy, které usnadní i samotný proces vzdělávání.**

Program CESTY poskytuje systematicky vytvořené postupy pro zlepšení sociálních schopností dětí. Je především zaměřen na oblast sociálního a emocionálního rozvoje. Cíle, které se postupně při aplikaci výuky sociálních dovedností naplňují, jsou následující:

1. Zvýšení sebekontroly.
2. Podpora sebeúcty, sebevědomí a schopnosti chválit a být pochválen.
3. Pochopení vlastních emocí a použití adekvátní slovní zásoby k jejich vyjádření.
4. Zlepšení mezilidské komunikace.
5. Zlepšení schopností rozeznat a interpretovat rozdíly ve vlastních pocitech a v chování, které žáky navenek prezentuje.
6. Vedení k zodpovědnosti za své chování a jednání.
7. Porozumění tomu, jak chování jednotlivce ovlivňuje ostatní.
8. Využití kreativity.
9. Logické postupy při řešení problémů.
10. Osvojení kroků k řešení sociálních problémů, které mohou vést k prevenci vzniku problémů či k vyřešení problémů a konfliktů v každodenním životě.

Pokud se pedagogové v rámci edukace zaměřují na změny v chování svých žáků, často říkají dětem, že musí respektovat určitá pravidla a dodržovat určité postupy, aniž by jim vysvětlili důvod. Následkem bývá, že děti vůbec nepochopí, proč by měly nějak své chování měnit a nepovažují to za důležité.

CESTY nám pomáhají vytvořit prostředí, ve kterém dítě uvědoměle zlepšuje své chování, nejenom z nátlaku dospělého, ale hlavně proto, že ví proč, by měl své chování změnit. Vedeme děti k vytvoření základní schopnosti sebekontroly, k lepšímu porozumění složitosti mezilidských vztahů a komunikace. Učíme se, jak adekvátním způsobem řešit

problémy. K úspěšnému dosažení těchto cílů se musí dítě samo postupně naučit, jak se chovat a myslet sám za sebe a že zodpovědnost nese jen samo za sebe samotné.

Program CESTY je rozdělen do několika částí, přičemž každá se speciálně zaměřuje na určitou problematiku. Klíčové aspekty se prolínají do každé části programu. Jedná se například o rozvoj deduktivního myšlení, zvyšování sebeúcty, podporu rozpoznávání pozitivních a negativních emocí, důraz na vyřešení konfliktů a atd.

Jednotlivé lekce jsou seřazeny podle vzrůstajícího rozvoje obtížnosti a obsahují například dialogy, scénky, vyprávění příběhů, dramatizaci situací učitelem a žáky. Při osvojení učiva dochází ke kombinaci vizuálních, verbálních a kinesteticky (pohybově) zaměřených metod a forem práce.

### **Želví strategie**

Díl Želví strategie je prvotní částí programu zaměřenou na rozvoj sebekontroly, sebeovládání a na identifikaci problémů samotných.

Pomocí tohoto dílu je možno pracovat s dětmi již v předškolní třídě mateřské školy, v přípravných třídách základních škol, ve třídách se speciálními potřebami, jak s dětmi s řečovými, kognitivními či emocionálními potížemi, tak s dětmi, které mají potíže s ovládnutím svého chování v průběhu adaptace na školu.

Kursy sebekontroly jsou nutným prvním krokem k řešení potenciálních problémů. Během této části, se sebekontrola vyučuje pomocí modelu nazvaného „Želví technika“ (viz. příloha I).

### **Pokračujícím dílem CEST je díl **Pocity a vztahy.****

Tento díl se zaměřuje na pochopení našich vlastních emocí a na pochopení mezilidských vztahů.

Děti se učí pochopit, jak je správné mít pocity a že je normální se při některých cítit dobře a při jiných nikoli. Nutno dodat, že děti mají zároveň pochopit, že ne všechny způsoby chování jsou vhodné a normální. Pochopit, že zatím co jeden způsob chování je správný, jiný není. Souhrnně by se dalo říci, že se děti učí posuzovat a hodnotit své

chování a ne jen vnímat vlastní pocity. Snahou je vést děti k tomu, aby pochopily, že pocity jsou jako signály, které nám dávají užitečné informace o tom, jak my prožíváme určitou situaci.

V případě, že se děti naučí porozumět vlastním pocitům, naučí se i lépe ovládat své chování a je pro ně jednodušší rozhodnout se, jaké kroky jsou vhodné ke správnému řešení daného problému.

Výuka sociálních dovedností je zaměřena na rozvoj sociálních schopností a napomáhá k řešení sociálních problémů, se kterými se žáci ve věku povinné školní docházky setkávají. S dětmi se probírají krok po kroku běžné životní situace - jak komunikovat, jak se chovat v dopravních prostředích a na veřejnosti, jak zvládat svou agresi v kontaktu s druhými a podobně.

Jednotlivé hodiny jsou věnovány řešení situací, které jsou pochopitelně u každého žáka velmi odlišné, ale které mohou pomoci i ostatním spolužákům, aby pochopili, jak je možné zlepšit vztahy s lidmi, kteří žijí v jeho okolí, a to nejen v rodině, ale i ve škole. Řešení řady problémových situací je velmi důležitou součástí našeho života. Kdo je schopen je úspěšně řešit, cítí se nejen daleko lépe, ale má i dobrý pocit z toho, co dělá a čemu se věnuje (viz. ukázka Sociálních dovedností příloha CH).

Shrňme-li výše popsany program, tak snahou a hlavním cílem Cest je zlepšit u dětí společenské a emoční dovednosti, včetně posílení empatie a postupně tak vytvořit prosociální klima třídy, které usnadní i samotný proces vzdělávání. Snažíme se o zvýšení sebekontroly, podporu sebeúcty, sebevědomí, schopnost chválit a být pochválen. Usilujeme o pochopení vlastních emocí a použití adekvátní slovní zásoby k jejich vyjádření. Zlepšit mezilidskou komunikaci, schopnost rozeznat a interpretovat rozdíly ve vlastních pocitech a v chování, které žák navenek prezentuje. Díky Cestám vedeme děti k zodpovědnosti za své chování a jednání. Vštěpujeme jim porozumění tomu, jak chování jednotlivce ovlivňuje ostatní. Využíváme jejich kreativity, hledáme logické postupy při řešení problémů. Osvojujeme si kroky k řešení sociálních problémů. Děti se učí, že každý pocit je správný, jen se musí naučit s ním dobře zacházet, aby neubližovali ostatním.

Tento program zde zmiňujeme z důvodu toho, že je podstatnou součástí projektu, který naše škola zavedla v rámci hodin tělesné výchovy.

Tím zmiňovaným projektem je výuka bojového umění Taekwon- do (dále jen TKD).

TKD, je korejské bojové umění, jehož filozofie je založena na pěti hlavních zásadách, které plně korespondují s obsahem našeho školního vzdělávacího programu v oblasti cíleného rozvoje sociálních dovedností. Zásady TKD jsou: ZDVOŘILOST, ČESTNOST, VYTRVALOST, SEBEOVLÁDÁNÍ, NEZDOLNÝ DUCH. Tím, že děti musí dodržovat tato daná pravidla, si uvědomují, jak je důležité soustředit se a změřit na své chování.

Základním cílem projektu je změna postojů žáků ke vzdělávání a posilování jejich prosociálního chování. Významnou součástí je zvyšování sebeovládání ve smyslu autoregulace chování, podpora sebehodnocení dětí s cílem jejich plnohodnotného zapojení do společnosti. Základním předpokladem je saturace běžných potřeb dětí, které nejsou z různých důvodů naplňovány. Někteří žáci pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, kdy je pro rodiče v podstatě nemožné financovat v plné výši náklady spojené se vzděláním. Děti si nenásilnou formou přetváří vztah k sobě samému, což se následně projevuje ve schopnosti empatie k druhým lidem a k většímu respektu a ke společenským hodnotám. Tímto se nám daří výrazně ovlivňovat tendence k nežádoucím projevům chování.

Již čtvrtým rokem je TKD zařazeno do našich výukových osnov tělesné výchovy na 1. stupni, v rozsahu 1 vyučovací hodiny týdně a zároveň mají děti možnost navštěvovat i zájmový kroužek. Za dobu, kdy je TKD implementováno do výuky, nebyl zaznamenán jediný incident během výuky toho bojového umění. V důsledku využití TKD se snížila fyzická agresivita žáků během celého vyučování. Žáci si mnohem lépe uvědomují dopady svého chování a tedy i fyzické agrese. Účast na kroužku výrazně posiluje motivaci v dosahování vyšších cílů. Rodiče i pedagogové kladně kvitují možnost všestranného rozvoje svých dětí ve smyslu uvědomování si následků používání fyzické síly. Z diagnózy žáků vyplývá snížená schopnost začlenění do kolektivu, nižší schopnost přijmout autority což v konečném důsledku vede k neúspěšnosti při zapojení do volnočasových aktivit, které primárně nejsou určeny pro žáky s poruchami chování. V kroužku TKD se podařilo vytvořit prostředí respektující speciální potřeby žáků s poruchami pozornosti.

Výrazně se zvýšila schopnost cílené pozornosti a koncentrace na činnost a zároveň schopnost uvolnit se a relaxovat. Začlenění TKD do výuky bylo vyhodnoceno naším odborným pracovištěm Speciálně pedagogického centra jako mimořádně přínosné.

## 2.2.2 TAEKWON – DO

Taekwon – do je bojové umění, které bylo založeno na území dnešního Soulu generálem Choi Hong Hi. Datum přesného založení je 11. dubna 1955, ale cesta k jeho stvoření nebyla zcela jednoznačná. Sám generál nebyl v mládí vzorem všech ctností a měl mnoho výchovných problémů, stejně jako naše děti. Pro příklad můžeme uvést, že již v jedenácti letech kouřil cigarety, další se můžeme dočíst níže.

Tématika bojového umění Taekwon – do není v české literatuře příliš zpracována, proto vycházíme z Encyklopedie Taekwon – do z roku 1965, příruček pro trenéry a především z webových portálů jednotlivých škol věnujících se tomuto umění.

### **Historie Taekwon – do**

Generál Choi Hong Hi se narodil 9. listopadu 1918 v malé vesnici Hwa Dae, která leží na území dnešní KLDR. Generál Choi prožil své mládí v Koreji, která byla tou dobou okupována Japonci. Osudným se mu stal rok 1930, kdy byl jedním z vůdců protestního povstání proti japonské vládě, a proto byl vyloučen z japonského školského systému. Otec ho poslal studovat k mistrovi kaligrafie Il Dong Hanovi, kde se kromě čínského písma a umění kaligrafie učil i svému prvnímu bojovému umění – Taek Kyonu. Během šesti let, které mladý Choi věnoval studiu kaligrafie, se začal zajímat o Západní kulturu. Jeho přátelé se oné kultuře učili v Japonsku, proto se roku 1937 rozhodl na univerzitní studia zavítat do této země i on sám. Než odjel, prohrál veškeré peníze, které dostal od otce na studia, žití a cestování v Japonsku, v kartách. Z nastalé situace byl velice nešťastný. Svého protivníka, hráče Hua prosil, aby mu prohrané peníze vrátil. Ten pochopitelně odmítl se slovy, že peníze nevyhrál proto, aby je poté rozdával. Choi neunesl tíhu situace, neovládl své chování a svého protivníka Hua praštil po hlavě lahvičkou od inkoustu, která stála na stole. Z kapsy pak Huovi vytáhl peníze, které s ním v kartách prohrál a utekl. Dlouhou dobu žil Choi v domnění, že Hua tímto nečekaným útokem zabil. Uvědomoval si, že po takovém incidentu se už nemůže do svého rodného města vrátit. Bylo mu jasné, že se musí naučit sebeobraně. Prvotní myšlenkou bylo boxování, později se ale nechal přesvědčit svým přítelem, aby začal cvičit tradiční japonské karate. (Již po dvou letech studia získal v karate Choi černý pás a záhy poté dokonce II. dan.)

Většina korejských studentů byla nucena s počátkem 2. světové války přerušit svá studia a přidat se k japonské armádě. Většina z nich utekla, schovávali se po hostincích, či se jinak snažili nástupu do války vyhnout. Choi Hong Hi byl jedním z nich. 20. října 1943 Choie policie dohonila a přinutila ho přidat se k armádě. V mužstvu ale vládl velký odpor



a Choi se zanedlouho stal jedním ze třiceti korejských studentů – vojáků, kteří se rozhodli, že se pokusí utéct do Paektu San, hor ležících na mančurijsko-korejských hranicích. Zde se měli připojit ke korejské partyzánské armádě a bojovat proti japonským okupantům.

Útěk se nezdařil, všichni byli zatčeni a souzeni za zradu. Choi Hong Hi nejprve dostal trest sedmiletého vězení, rozsudek byl však změněn a následně dostal trest smrti. Poprava měla být vykonána 18.8 1945, naštěstí byla Korea osvobozena od japonských okupantů přesně tři dny před popravou. Choi tak dne 15. 8. 1945 vyšel z věznice živý a zdravý.

Ju Woon Yung vyzval Choie a jeho spolužáky, kteří opustili vězení, aby se přidali ke snahám o autonomii v Soulu. Protože korejská policie ještě nebyla vytvořena, zformovali pod jeho vedením studentskou dobrovolnou skupinu pro zachování práva a pořádku. Yu byl zavražděn a dobrovolná studentská skupina se rozdělila na dvě části. Jedna skupina hájila komunismus a druhá, jenž vedl Choi Hong Hi, hájila ideály demokracie. Prostřednictvím této pozice měl možnost setkat se s majorem americké armády Reasem, což byl superintendant vojenské anglické školy. Ta se později stala Korejskou vojenskou akademií. Díky tomuto setkání se Choi stal jedním ze 110 otců zakladatelů korejské armády.

Choi Hong Hi byl jmenován poručíkem korejské armády a právě zde bylo do vojenského výcvikového programu zařazeno karate. Choi velice pohrdal Japonci, a proto bylo jeho svědomí zahanbeno představou, že by měl korejské vojáky učit japonskému karate. Zde se objevila prvotní myšlenka vytvořit zcela nové bojové umění. Umění, které bude korejské a bude založené na přesných pohybech obsahujících především mentalitu vhodnou pro korejské vojáky. Své umění Choi zdokonaloval 9 let. Rok 1955 je rokem, kdy bylo oficiálně založeno Taekwon – do (v textu dále jen TKD).

Název Taekwon-do vysvětlil jako „cesta kopů a úderů“, protože je odlišné od tradičního umění Taek kyunu. Poté co TKD získalo jednotný název, bylo při příležitosti vojenské přehlídky korejské armády představeno i široké veřejnosti, a to dne 11. dubna 1955 v Soulu. Na ukázkou nového umění se přijeli podívat lidé z celého světa. TKD se začalo rychle rozšiřovat. V roce 1964 měl Choi vymyšleno již 20 vzorů ze současných 24. Převzato z webového portálu <http://general.choi.cz/11.php>.

Důležité je zmínit, že TKD je ve světě známo ve formách ITF, WTF a několika dalších menších odnožích.

ITF, které cvičíme my, je zkratkou pro Mezinárodní federaci Taekwon – do. „*Název organizace „International Taekwon-Do Federation“ je vepsaný okolo glóbu, což znázorňuje skutečnost, že ITF je celosvětovou organizací a Taekwon-Do je celosvětově provozovaným bojovým uměním. Ve středu glóbu je vyryta na hrubém reliéfu přes po jejichž obou stranách jsou napsaná písmena „Tae“ (napravo) a „kwon“ (nalevo), aby zdůraznily, že Taekwon-Do je nejlepší ze všech bojových umění. Modré pozadí symbolizuje poctivou a čistou duši, která je vychovávána v těch, kdož Taekwon-Do provozují.*“ TKD ITF bylo založeno generálem Choi Hon Hi dne 22.března 1966. (Stanovy TKD ITF - [http://taekwondo.cz/dokument\\_legislativa/stanovy\\_itf.pdf](http://taekwondo.cz/dokument_legislativa/stanovy_itf.pdf)).

TKD WTF je zkratkou pro World Taekwon – do federation. Známé je díky účasti na olympijských hrách, kdy bylo 4. září 1994 Mezinárodním olympijským výborem oficiálně uznáno jako nový olympijský sport pro 27. OH v Sydney 2000. Sestava a kompozice TKD WTF je odlišná od TKD ITF.

Oba druhy tohoto bojového umění se neliší pouze svým názvem, ale zároveň stylem soutěží, odlišným prováděním a pojmenováváním technik a i oblečením.

### **Filosofie Taekwon - do**

Taekwon-Do je druh neozbrojeného boje určeného pro sebeobranu. A nejen toto, je to způsob vědeckého využití těla při sebeobraně, které díky intenzivnímu tělesnému a duševnímu výcviku získalo nejzazší možnosti.

Je to bojové umění, jehož techniky, disciplína a duševní trénink jsou spojovacím materiálem pro budování silného smyslu pro spravedlnost, odvahu, lidskost a odhodlání. Dosažení tohoto stavu je to, co odděluje pravé bojovníky od lidí, kteří se honí za senzací a těmi, co se spokojí pouze se zvládnutím bojových hledisek tohoto umění.

TKD v sobě zahrnuje způsob života a myšlení zvláště při vštěpování si ducha přísné sebedisciplíny a vznešeného vyzbrojení morálkou. (slova Generála Choi Hong Hi)

Název by se dal volně přeložit jako cesta technik nohou a rukou: Tae = techniky nohou, tj. kopy, bloky. Kwon = techniky rukou, tj. údery, seky, bloky a Do = cesta bojovníka, což značí, že součástí není jen výuka technik, ale i formování ducha jedince.

Ve zjednodušeném překladu lze tedy Taekwon-Do představit jako cestu kopů a úderů.

Nespornou výhodou tohoto bojového umění je kombinace moderních poznatků z fyziky, biomechaniky, fyziologie a anatomie s uměními, jež mají mnoha tisíciletou tradici. Můžeme tedy předpokládat, že TKD je v současnosti jedním z nejvyspělejších bojových umění, což dokazuje i přes 3 300 přesně popsaných technik kopů, seků, úderů, bloků, podmetů, pádů a jiných.

V rámci TKD se učíme nejen výše popsanému vštěpování pravidel, ale především také koordinaci těla. Dochází k uvědomování si těla, pohybů, dýchání. Jednotlivé techniky jsou založeny na střídání dynamičnosti a uvolnění, nepodstatnou součástí je již zmiňované dýchání, které provází každý pohyb, kop či úder.

Samotná výuka TKD probíhá v "nekonečném" kruhu, v němž se prolínají jednotlivé celky výuky TKD. Výuku připodobňujeme ke kruhu, nebo spíše ke spirále, čímž ukazujeme neustále se zvyšující výkonnost každého studenta. Mezi tyto jednotlivé celky patří základní pohyby, technické sestavy, souboj, trénink a sebeobrana.

*„Pomocí cvičení pod dohledem kvalifikovaného trenéra taekwonda student nejprve zvládá jednotlivé základní pohyby (techniky), které následně spojuje do kombinací technik, z nichž pak vycházejí technické sestavy. V dalším velkém celku TKD již zvládnuté techniky aplikuje v souboji se soupeřem. Aby bylo možné provést správně a důrazně techniku, je potřeba také trénovat a otužovat tělo. Tomuto se věnuje vlastní trénink a jeho různé formy cvičení. Poslední velkým celkem je výuka speciální praktické sebeobrany. Spojením všech těchto pěti částí můžeme hovořit o vrcholu výuky TKD, čímž je vlastní umění sebeobrany, tj. připravit studenta tak, aby byl schopen kdykoliv a kdekoliv se ubránit jednomu, nebo i více útočníkům, a to jak neozbrojeným tak i ozbrojeným.“* (<http://taekwondo.cz/skladba>)

### **Skladba TKD**

Základní pohyby (korejsky "gibon yonsup") jsou také základním kamenem tréninku. Převážně se jedná o kombinaci určeného postoje s vybranou přesně danou technikou rukou, nohou či jiných částí těla.

Jak již bylo výše uvedeno, součástí většiny základních pohybů v TKD jsou jednotlivé postoje. Některé z nich se v tréninku musíme učit jako první, neboť bez nich bychom se nemohli učit žádnou další techniku. Jednotlivé techniky dělíme dle několika hledisek, a to na techniky útočné, obrané, či podle toho, zda je vykonáváme pomocí rukou, pomocí

nohou, nebo pomocí smíšených partií. Současně s tréninkem základních pohybů musíme mít na mysli také jednotlivé úderové, neboli kontaktní plochy ve všech technikách a zároveň na druhé straně vitální, tedy citlivá místa na těle soupeře. Pouze velmi dobrá znalost všech těchto hledisek může být efektivní pro naši obranu nebo útok.

I proto Generál Choi Hong Hi vypracoval tajemství tréninku TKD, kdy staré přísloví říká: „Ani nebe nemůže z pilného dělníka udělat chudáka.“ Avšak u TKD píle nebo intenzivní trénink samy o sobě nevedou ke kvalitním technikám, protože vyučování nekvalifikovaným učitelem je mnohdy horší, nežli raději necvičit vůbec. Vědecky nepodložené pohyby nesnižují pouze výkon, ale je potřeba ohromná spousta času pro jejich následnou opravu. Proto pod řádným vedením kompetentního učitele se žák, který se opravdu věnuje cvičení, naučí správné techniky TKD a to v poměrně krátké době a s daleko menším úsilím. Tajemství generála zní:

- 1. Důkladně si nastuduj teorii vzniku síly.**
- 2. Jasně porozuměj účelu a významu každého pohybu, který provádíš.**
- 3. Koordinuj pohyb očí, rukou, nohou a dýchání (vše společně).**
- 4. Vyber přiměřený útok proti každému životně důležitému místu.**
- 5. Dobře se seznam se správným úhlem a vzdáleností pro útok a obranu.**
- 6. Při pohybu udržuj jak ruce, tak i nohy lehce ohnuté.**
- 7. Všechny pohyby, až na několik výjimek, musí začínat zpětným pohybem.**
- 8. Dosáhni během pohybu sinusovou vlnu řádným použitím správného pružného pohybu kolen.**

Dalším souborem ve skladbě TKD je - technická sestava (korejsky "tul"). Jedná se o soubor určitého počtu základních pohybů, které jdou za sebou v pevném a logickém pořadí. Pokud se danou sestavu student naučí, může takto systematicky bojovat až s několika pomyslnými protivníky. Student může cvičit s maximálním nasazením i silou, aniž by svého protivníka jakkoli zranil. V bojových uměních sahá vznik sestav hluboko do historie, neboť jakmile lidé začali bojovat, velice rychle zjistili, jak nutné je se na boj dobře připravit. V opačném případě totiž boj velice často prohrávali. Bohužel pro žáky i učitele bojových umění bylo ve své době nemyslitelné, aby trénovali svoji zručnost v útoku i obraně proti skutečným protivníkům. Toto však naopak bránilo bojovníkům

v jejich individuálním rozvoji, a to až do té doby, dokud někdo nadaný vysokou mírou představitosti nevytvořil první sestavu. Od té doby využívá sestavy v tréninku také drtivá většina bojových umění.

V Taekwon-Do ITF je vytvořeno jeho zakladatelem, korejským generálem Choi Hong-hi, celkem 24 technických sestav, které se liší nejen svou délkou, ale především skladbou jednotlivých technik. Prvních 9 snadnějších sestav se učí žáci (žákovské stupně – korejsky kup), zbývajících 15 sestav již patří mezi ty mistrovské. Každý student může cvičením sestav projít mnoho technik TKD v sériích, přičemž po tuto dobu nepotřebuje skutečného protivníka. Častým opakováním těchto sestav navíc získává návyk na určité typy kombinací útočných i obraných pohybů, což mu potom ve skutečném boji může pomoci. Neméně důležitá výhoda cvičení sestav je také v tom, že student jejich cvičením podstatně zvyšuje svou celkovou fyzickou kondici, rozvíjí svalstvo celého těla, vylepšuje kontrolu dýchání, pružnost těla a také svůj celkový pohybový rytmus. Většina sestav v Taekwon-Do ITF, počet jejich jednotlivých pohybů, diagram i celkový charakter sestavy navíc symbolizuje významné osobnosti korejských dějin. Studenti Taekwon-Do tak mají unikátní možnost seznámit se touto formou také s bohatou historií korejského národa.

Jak je již obecně známo, v Taekwon-Do ITF se také soutěží a technické sestavy jsou mezi soutěžní disciplíny zařazeny již od prvopočátku. Vždy se takto mezi sebou utkávají v dané nebo volitelné sestavě dva cvičenci, přičemž se hodnotí předem dané parametry (technický obsah, síla, kontrola dechu, stabilita a rytmus). Existuje také týmová soutěž v sestavách, kdy pětičlenná skupina studentů (muži nebo ženy) obohacuje cvičení ještě o prvek choreografie a společné synchronizace.

Nejatraktivnější částí výuky je pro mnohé žáky **souboj** (korejsky "matsogi"). Jedná se o systém nácviku souboje, přesně rozděleného do několika fází, a to řízených a později neřízených. Každá z nich nese úkol nejprve naučit určitou vlastnost, která je v boji potřebná.

*„Počáteční fáze výuky je **tříkrokový boj** (korejsky "sambo matsogi" ). Tento "boj" je plně řízen (tj. předem se vzájemně ví, která technika se použije) a studenti se v něm učí pohybovat dopředu a dozadu v efektivní vzdálenosti od soupeře. Vzdálenost musí být vždy taková, aby měl obránce dostatek prostoru pro obranu a zároveň byl dostatečně blízko pro případný útok. Druhá fáze, **dvoukrokový boj** (korejsky "ibo matsogi" ), je již určen pokročilejším studentům. Zde se také jedná o plně řízený boj a smyslem je naučit studenty*

*kombinovat zvládnuté různé techniky (nohou i rukou) v útoku i obraně. Třetí a poslední fázi řízeného boje je **jednokrokový boj** (korejsky "ilbo matsogi"). Cílem této výuky je naučit studenty provést efektivní obrannou techniku proti na ně vedenému útoku a následně jednou silnou a přesnou technikou zneškodnit útočníka a tím také zakončit boj“ (<http://taekwondo.cz/skladba>).*

Po zvládnutí všech tří předchozích fází řízeného boje se může přikročit k výuce **polovlného boje** (korejsky "ban jayu matsogi"). V tomto boji se učí použít předem určený počet útočných a obranných technik (např. dvěma technikami útočí, následně se dvěma brání a takto se cvičení neustále opakuje). Jaká technika se použije, kterými směry je veden útok a podobně, je již plně volitelné. Za určitý vrchol ve výuce boje v TKD je nácvik **volného boje** (korejsky "jayu matsogi"). Jde o boj s jedním soupeřem, kdy už není vůbec nic řízeno. Student se snaží použít proti soupeři vše, co se zvládl naučit. Za vyšší formy výuky boje v TKD, které se učí držitelé mistrovských technických stupňů Dan, je považován **boj s nožem** (korejsky "tando matsogi"), **boj pouze pomocí nohou** (korejsky "bal matsogi"), **boj proti více soupeřům najednou** a další.

Skladbu TKD ITF dotváří ještě samotný trénink a nácvik sebeobrany.

**Sebeobrana (korejsky "hosin sool") není pro studenta pouze nejzajímavějším a nejnynějším stupněm TKD. Jedná se o cvičení určené pro praktickou sebeobranu a zároveň jde** o logické využití různých pohybů získaných ze cvičení základních technik, sestav a matsogi, tedy souboje. Sebeobrana slouží k obraně proti útoku neozbrojeného nebo ozbrojeného protivníka.

Nutností obránce je znalost, jak využít protivníkovi síly a hybnosti při současném zapojení vlastního dynamického a reflexního jednání v daném okamžiku. Plnohodnotně mohou být tyto techniky účinné pouze tehdy, jsou-li neustále a dlouhodobě trénovány.

Základní cvičební jednotkou je trénink (korejsky "talljon"), **sloužící ke zvyšování jak technické, tak kondiční připravenosti každého studenta taekwonda**. Snahou každého trenéra je, aby jeho studenti dosahovali v těchto oblastech co možná nejlepších výsledků. Toto cvičení obsahuje velmi mnoho jak specifických, tak také nespecifických cvičení, mezi které patří jistě rozvoj pohyblivosti, obratnosti, rychlosti, síly, odolnosti, nebo také otužování úderových ploch. Pouze v případě, že zapojíme do tréninku i tyto cvičení, mohou být techniky taekwonda skutečně efektivně použitelné ve skutečném boji.

### **Trénink pohyblivosti**

Taekwondo používá velmi mnoho technik, které potřebují k úspěšnému zvládnutí vysoký kloubní i svalový rozsah. Proto jeho trénink klade vysoký důraz na každodenní komplexní rozcvičení a především protažení. K tomu slouží hned několik popsaných metod rozcvičení.

### **Trénink síly**

Taekwondo ITF jako moderní umění sebeobrany je unikátní z mnoha hledisek. Jedním z nich je také schopnost studenta vyvinout nadprůměrnou sílu, a to v každé prováděné technice. Tato schopnost je způsobena především důkladným nácvikem každého jednotlivého pohybu a dále pak dokonalým pochopením a praktickým použitím teorie vzniku síly. K tomu slouží především jednotlivá posilovací cvičení, kdy v taekwondu používáme jako závaží nejčastěji hmotnost vlastního těla. U silových cvičení musíme také přihlížet k věku i pohlaví jednotlivých cvičenců. Jen tak mohou silová cvičení přinést očekávaný rozvoj studenta.

### **Trénink rychlosti**

Rychlost je přímou součástí techniky a její úroveň podstatně ovlivňuje celkový výkon studenta. Trénink rychlosti můžeme rozdělit na rychlost reakce, rychlost jednotlivých pohybů a rychlost komplexního pohybového projevu. Pro trénink TKD jsou důležité všechny tři typy tréninku rychlosti.

### **Trénink otužování úderových ploch**

Při otužování není potřeba vyvíjet žádnou velkou sílu. Důležité je, aby si jednotlivé plochy zvykly na údery, čehož lze dosáhnout pouze pravidelným a vytrvalým „oboucháváním“. Pokud bychom ihned použili velkou sílu, aniž by ruka či noha byla na to připravené, poškodili bychom pouze své tělo. Proto je třeba otužovat jednotlivé úderové plochy, jinak by si taekwondista mohl při úderu či kopu poškodit své tělo místo poškození cíle.

V neposlední řadě je potřeba také zmínit, že zvládnutí příslušných technických sestav a následně i daných fází boje a teoretické znalosti, jsou také nutnou podmínkou pro získání vyššího technického stupně v Taekwon-Do.

Bojové umění Taekwon – do není pouze představitelem cvičení a osvojování si sestav. Obsahuje i morální aspekty a všechny své studenty vychovává v duchu zásad TKD ITF. Každý, kdo cvičí Taekwon - Do musí znát a ctít zásady tohoto umění, kterými jsou:

- Zdvořilost
- Čestnost
- Vytrvalost
- Sebeovládání
- Nezdolný duch

Zároveň je nutné znát a řídit se slibem Taekwon - Do:

- „Budu dodržovat zásady taekwon - do.“
- „Budu respektovat instruktory a sonbe.“
- „Nikdy taekwon - do nezneužiji.“
- „Budu zastáncem svobody a spravedlnosti.“
- „Budu vytvářet mírovější svět.“

Všichni, kdo cvičí TKD mají tzv. TOBOK, (viz obrázková příloha J), jedná se o cvičební uniformu. Je to jedinečný a nezaměnitelný oděv s jiným sportem či bojovým uměním. Je to dáno znaky, jež se na něm nacházejí. Bílá barva značí tradiční barvu korejského národního oblečení, čistotu mysli a nevinnost. Tobok se skládá z haleny a kalhot. Na zadní straně haleny je uprostřed vyobrazen nápis Taekwon-Do v angličtině a v korejštině. Symbolizuje věčně zelený strom - jeho vývoj, život a sílu, což je symbolem Taekwon-Do (viz obrázková příloha K).

Stejná symbolika by se dala přirovnat i k růstu žáka, tedy v možnosti postupu k vyššímu kupu, tedy stupni. Ten, kdo chce své cvičení završit barevným páskem, musí projít postupně všemi kupy, které jsou barevně rozlišeny, jak již bylo výše napsáno. I tyto barvy znázorňují strom, o kterém již byla zmínka. Jedná se o symboliku růstu, kdy se postupuje od zasazení semínka (bílý pásek), přes první žluté paprsky (žlutý pásek)



k zeleným lístkům (zelený pásek) a prvním červeným plodům (červený pásek). Černý pásek již znamená dospělost a technickou vyzrálost.

V začátku jsme zmínili zásady TKD. Jedná se o soubor pěti pojmů, kdy každý mají svůj význam. Samy zásady by měly sloužit jako pomyslné vodítko pro všechny, kdo se chtějí tomuto umění věnovat. Každý, kdo cvičí TKD by měl umět vysvětlit podstatu těchto zásad, které by se daly vysvětlit i takto:

### **Zdvořilost (korejsky jei)**

Následující zásady zdvořilosti (dle webového portálu o TKD), by měli praktikovat studenti, aby si vybudovali ušlechtilý charakter:

1. *Podporovat ducha vzájemných ústupků.*
2. *Stydět se za své nectnosti, pohrdat nectnostmi druhých.*
3. *Podporovat smysl pro spravedlnost a lidskost.*
4. *Být zdvořilý ke všem lidem.*
5. *Rozlišovat instruktora od žáka, staršího od mladšího a starého od mladého.*
6. *Chovat se dle etiky.*
7. *Respektovat postavení ostatních.*
8. *Zacházet se všemi věcmi a lidmi slušně a upřímně.*
9. *Zdržovat se dávání nebo přijímání darů, jsou-li na pochybách.*

Laicky bychom mohli říci, že jde o to, abychom dodržovali zásady etiky. Pozdravit dospělé, pustit straší osobu sednout. Pomoci, když je někdo v nouzi nebo vidíme, že sám není schopen danou situaci zvládnout, ať již jde o pomoc s nákupem nebo o radu.

### **Čestnost (korejsky jomči)**

Učíme schopnost správného rozlišování mezi dobrem a zlem. Pokud má někdo tzv. „špatné svědomí“, měl by se cítit vinen. Být čestným prezentujeme nejen jako říkání pravdy, dělání dobrých skutků či přiznání své viny nebo prohřešku. Zároveň učíme, že říci něčí vinu, není žádným „žalováním“, ale pouze cestou ke správnému řešení dané situace. Níže je uveden výčet příkladů, kde se objevuje nedostatek čestnosti:

1. *Instruktor, který nesprávně představuje sebe a své umění předváděním nesprávných technik svým studentům pro nedostatek znalostí či pro netečnost.*

2. *Student, jež vyžaduje od instruktora vyšší technický stupeň nebo se jej snaží koupit.*
3. *Student, který získává technický stupeň z egoistických důvodů nebo pro pocit moci.*
4. *Student, jehož slova a činy se neshodují.*
5. *Student, který se stydí hledat radu u starších.*

### **Vytrvalost (korejsky inne)**

Staré orientální přísloví praví: „Trpělivost vede ke ctnostem a vynikajícím vlastnostem“, „Člověk může vytvořit mírumilovný domov tím, že bude stokrát trpělivý.“

V TKD platí, že chce-li člověk něčeho dosáhnout, ať už dokonalých technik nebo černého mistrovského stupně, musí si svůj cíl stanovit a potom vytrvat v jeho dosažení. Jedním z tajemství, které je pokládáno za to z nejdůležitějších tajemství na cestě za vynikajícími výsledky v TKD, je překonat každou překážku a nesnáz vytrvalostí. Jak říká Confucius: „Ten kdo je netrpělivý ve všedních věcech, může zřídka dosáhnout úspěchu ve věcech velké důležitosti“ (<http://www.tkd.cz/zasady.aspx>).

### **Sebeovládání (korejsky kukki)**

Pro nás nejdůležitější zásadou je sebeovládání, protože její dodržování vyžadujeme nejen v tělocvičně, ale i mimo ni. A není podstatné, zda se jedná o osobní či sportovní záležitosti. Pokud dojde ke ztrátě sebekontroly, ať už při sportovním boji nebo v jednání s druhou osobou, může se taková situace stát nebezpečnou jak pro studenta TKD, tak pro jeho soupeře. Stejně tak může neschopnost žít či pracovat podle svých schopností nebo zájmů souviset s nedostatkem sebeovládání. Lao-c' praví: „*Silnější je ten, kdo zvítězí sám nad sebou, než ten kdo zvítězí nad druhým*“ (<http://www.tkd.cz/zasady.aspx>). Pro nás je velmi důležité, aby děti pochopily, jak důležité je umět ovládat své pocity a nálady. Za důležité to považujeme proto, aby nedocházelo k zbytečným afektivním výbuchům. Chceme, aby si děti uvědomovaly své chování a jednání a uměly si říci STOP - musím se chovat tak, jak se má, a to dle pravidel.

### **Nezkrotný duch (korejsky pekčol pulgul)**

Nezkrotného ducha bychom mohli charakterizovat i jako odvahu, kterou symbolizuje tento citát: „*Zde leží tři sta těch, kteří splnili svou povinnost.*“ Jak uvádí webový portál [www.tkd.cz](http://www.tkd.cz), jedná se o prostý nápis pro jeden z největších projevů odvahy, jež lidstvo zná: „*Tváří v tvář převaze Xerxese ukázali Leonidas a jeho tři sta Sparťanů světu význam nezkrotného ducha - odvahy. Projeví se, je-li odvážná osoba a její názory postavena proti drtivé převaze*“ (<http://www.tkd.cz/zasady.aspx>).

Skromný a čestný, takový by měl být správný student Taekwon – do. Pokud se setká s nespravedlností, měl by bez strachu a zaváhání a s nezkrotným duchem jednat se snahou o nápravu. A to bez ohledu na to, kde je jeho protivníkem a v jakém počtu. Slovy Confucia: „*Je skutkem zbabělosti nepromluvit proti nespravedlnosti*“ (<http://www.tkd.cz/zasady.aspx>).

Závěrem je důležité zmínit, že každý trénink je zakončen meditací. Dochází k uvolnění těla i mysli.

### **2.2.3 Taekwon – do u dětí s hyperkinetickým syndromem**

Jak již bylo výše popsáno, děti s ADHD se projevují především abnormálně zvýšenou motorickou aktivitou, předimenzovaným rozsahem pohybu, rychlostí až zbrklostí. Viditelné jsou i pohybové vzory jako válení, pohupování, poskakování, šoupání nohama a jiné. V rámci Taekwon - do se děti učí jak správně a efektivně využít energii a sílu. Žáci jsou vedeni k uvědomování si své fyzické síly, což je velkým předpokladem k tomu, aby si ji nepotřebovali „dokazovat“ mezi sebou. Zároveň si jsou vědomi svých dovedností navzájem, což eliminuje riziko vzniku potyček a šarvátek k vzájemnému poměrování sil. Jednotlivé techniky jsou podpurným prostředkem k nácvičku pravolevé orientace. TKD představuje všestranný rozvoj motorických i koordinačních schopností, spojeno i s nácvičkem správného dýchání. Zvládnutí jednotlivých prvků a sestav je prostředkem k budování zdravé sebedůvěry. Cílem je, aby si děti více věřily. Dítě, ale i člověk se zdravou sebedůvěrou je více odolný proti rizikovému chování provázejícímu rizikové formy chování.

Důležité je zmínit, že ač jsou děti s ADHD velmi živé, v neustálém pohybu a aktivní, neznamená to, že jsou pohybově talentované. Mnohé z nich mají potíže s koordinací těla a psychomotorické obtíže. Taekwon – do doporučují nejen samotní trenéři, speciální pedagogové, ale pediatři a ortopedové. Při tréninku se stejnoměrně zapojují svaly na celém těle, uplatňuje se soustředění na pohyb, takže se harmonicky rozvíjí tělesná i duševní stránka osobnosti. Trénink dětí je založen na celkovém rozvoji motoriky čili všestranném pohybu, s důrazem na jeho oboustrannost. Převažuje forma hry zaměřená na rozvoj pohybových dovedností pro TKD a samotný trénink techniky trvá patnáct – dvacet minut, protože se děti nedokážou delší dobu dostatečně soustředit. Cvičení TKD je prospěšné

nejen pro zdraví po fyzické stránce, ale i psychické. Má velmi pozitivní vliv na držení těla a také na posílení a protažení celého těla vůbec. Obratnost, rychlost a základní cviky je možné rozvíjet už s velmi malými dětmi. Výborně funguje také jako relaxace.

Jak jsme již uvedli výše, děti se v rámci TKD učí jednotlivé tuly – sestavy, ve kterých se jedná o spojení pohybů rukou a nohou. Jednotlivé sestavy jsou cvičeny individuálně, kdy je posilováno vnímání vlastního těla. Je však mnoho her, které děti nutí ke kolektivní spolupráci a přemýšlení. Každá sestava má svůj význam, který děti musí znát a právě tak se ponořují do teoretických základů TKD. Dále se v hodinách nacvičují prvky sebeobrany a souboje, kontaktní i nekontaktní. Při nácviku kopů nejde o sílu, ale o správnost techniky, jakým je proveden. V tabulkách úrazovosti, jsou bojová umění obecně až daleko za populárním hokejem, fotbalem nebo třeba volejbalem.

Konkrétně v naší škole máme zkušenost s tím, že díky TKD ubylo mezi dětmi fyzických potyček, za dobu trvání TKD v naší škole nebyl zaznamenán jediný incident během výuky. Zároveň také TKD přispívá ke změně vztahu rodič – dítě. Neboť rodiče vidí a uvědomují si, že i jejich dítě má možnost vyniknout v nějakém kroužku, že jsou např. pohybově nadané, a že jim samotné TKD pomáhá v lepším sebeovládání a reálném náhledu na situaci. Příkladem můžeme uvést matku našeho bývalého žáka, která díky cvičení TKD začala být na svého syna pyšná a začala se o něho více zajímat a podporovat ho v jeho zájmové aktivitě. Rodiče i pedagogové pozitivně přijímají možnost všestranného rozvoje svých dětí ve smyslu uvědomování si následků používání fyzické síly. Zlepšila se koncentrace i soustředěnost při plnění úkolů i v rámci vyučování.

Děti jsou vedeny k uvědomování si skutečnosti, že bojová umění obecně, jsou určena k jejich obraně a jejich zneužití při útoku a agresivním chování není v souladu se sportovním přístupem, ani se zásadami a především ani se zákony naší země. TKD vede žáky k úctě k ostatním, toleranci a sebekontrolě. Jsou vedeni k úctě k trenérovi, učí se základní pravidla činnosti, pozdrav, základní terminologii českou, ale i korejskou (obrázková příloha č. 3). TKD podporuje sportovní řevnivost, to k dosahování lepších výsledků, ale zároveň se nesmí opomenout již několikrát zmiňované zásady a především pak v tomto případě zdvořilost, kdy děti musí zdravit trenéry, vyšší pásky, rozhodčí, soupeře. Pozdravit se děti musí mezi sebou při soutěži i po ní a podat si ruku na symbol úcty – poblahopřání soupeři. I tak se děti učí pracovat s fenoménem přijetí prohry, ocenění druhého a sebekontrolě.

Správné cvičení, dodržování zásad a celková snaha vede k tomu, že jsou děti postupně oceňovány barevnými pásky. Jejich získání však není trvalé. Pokud má trenér dojem, že se dané dítě nechová tak, jak určují zásady a slib TKD, může mu být pásek odebrán. Jeho návrat je možný, ale trenér si musí být jist, že došlo k uvědomění si chyb a došlo k dostatečné nápravě. Tímto způsobem jsou děti vedeny k uvědomování si svého chování a předcházení problémovým situacím.

Zásady a slib TKD nejsou vysvětlovány pouze trenéry, ale samotné děti je musí memorovat a zároveň umět vysvětlit. Může svými slovy, jedná se především o správné pochopení a užívání daného významu slova.

Jak jsme již zmínili, každý trénink je zakončen meditací. Jedná se o důležité uvolnění těla i ducha. Děti sedí na zemi v tureckém sedu, musí mít zavřené oči a narovnaná záda, jejich úkolem je plně se soustředit pouze na sebe a svůj dech, nesmí se nechat rozptýlit sebemenším pohybem či zvukem. Zde můžeme pozorovat, že i tak „divoké“ děti, jakými jsou děti s ADHD si umí vštěpit toto pravidlo a meditaci prožít jako zklidňující a odpočinkovou aktivitu (obrázková příloha č. 4)

Na výuku v jednotlivých hodinách navazuje i zájmový odpolední kroužek. Jedná se o další možnost, kde mohou děti prohlubovat své dovednosti a popřípadě vyjet i na soustředění a cvičit společně s ostatními členy školy Geback Hosil Sool, která naše tréninky ve škole vede. Hlavním trenérem, který věnuje čas dětem v naší škole je samotný prezident Českého svazu TKD ITF, pan Martin Zámečník a trenér Tomáš Veverka. Účast na kroužku je pro děti velmi silnou motivací.

Celkově můžeme zhodnotit, že pro děti s ADHD je velmi důležité, aby se naučili ovládat své emoce a chování. Implementace TKD do výuky představuje další podpůrný prostředek k naplnění takto formulovaného cíle. Přínos toho projektu je spatřován především v osobnostním rozvoji žáků navštěvujících naší školu. Za velmi důležitý přínos považujeme ovlivňování názorů a zkusených představ žáků o bojových uměních jako takových. V rámci hodin je dostatečný prostor na korekci nesprávného přístupu, kdy je nácvik mylně pokládán za prostor pro rvačky a bitky. Naopak jsou dětem neustále permanentně vštěpována pravidla a disciplína. Zavedením TKD do výuky posilujeme společně s dalším prostředkem (Sociální dovednosti) základní cíl školy – tedy vedení žáků k uvědomování si svého chování a práci na korekci nežádoucích projevů.

## **3 EMPIRICKÁ ČÁST**

### **3.1 Cíl průzkumu**

Primárním cílem diplomové práce je na konkrétních případech zmapovat souvislost mezi cvičením Taekwon – do a změnami projevů v chování dětí s hyperkinetickým syndromem čili ADHD, které daným cvičením pravidelně procházejí a které nikoli. Dále jsme chtěli popsat informovanost rodičů dětí s ADHD o vlivu bojového umění Taekwon – do na zmírňování této poruchy. Na základě dlouhodobého strukturovaného pozorování tří dětí s ADHD cvičících Taekwon-do, chceme prokázat jeho účinnost na zmírňování dílčích symptomů ADHD ve srovnání s dětmi, které se cvičení nevěnují, ale mají též ADHD diagnostikovanou. Prostřednictvím modifikovaného dotazníku budeme zjišťovat informovanost rodičů dětí s ADHD o dané poruše a vlivu Taekwon – do na ADHD.

### **3.2 Stanovení výzkumných otázek**

O problematice hyperkinetického syndromu již vyšla široká řada publikací, článků či byly natočeny krátké reportáže do televizních pořadů. Děti s ADHD, jak je mezi laickou veřejností často neodborně prezentováno, jsou nekonečným tématem a prostorem pro hledání vhodných variant k nejučinnější pomoci dětem s touto diagnózou. O bojovém umění Taekwon-do není v české literatuře prakticky žádná česky psaná publikace, s vynecháním odborných článků v časopisech o bojových uměních a příruček pro trenéry, kde jsou popsány jednotlivé techniky sestav. Zároveň dle slov samotného prezidenta Českého svazu Taekwon – do, nebyl proveden dosud žádný prezentovaný průzkum či odborné šetření o tom, zda a jakým způsobem by mohlo na děti s hyperkinetickým syndromem působit bojové umění, v konkrétním případě bojové umění Taekwon – do.

Při realizaci průzkumu se vycházelo z následujících výzkumných otázek: Mají rodiče dětí s ADHD odpovídající informace o dané poruše? Uvědomují si rodiče souvislost mezi ADHD a Taekwon – do na autoregulaci chování? Mají děti s ADHD zabývající se Taekwon – do lepší zvládnutí autoregulace svého chování ve srovnání s dětmi s ADHD, které Taekwon – do necvičí?

Formulace výzkumné otázky byla inspirována nejen několikaletou zkušeností autorky s prací s dětmi s ADHD a bojovým uměním Taekwon – do, ale také díky dlouhodobému pozorování informovanosti rodičů a veřejnosti o dané problematice. Formulace daných

výzkumných otázek byla inspirována některými výzkumy zaměřenými ovšem na informovanost učitelů na problematiku ADHD (Corkuma, Rimera, Schachara 2011; Currier 2004; Nutbrown, Clough 2004). Zároveň jsme vycházeli z výuky programu CESTY zaměřených na triádu modelu výuky sociálních dovedností (Kusché, Greenberg, Anderson, Calderon, Gustafson, Turksma, Campbell 1994, aplikace a úprava metodiky na české podmínky: Michalová, Kratochvílová 2007) a také jsme vycházeli z filozofie TKD, které má u dětí rozvíjet nejen smysl pro odpovědnost, sebeovládání, uvědomování si své fyzické síly, ale jeho disciplína, techniky a duševní výcvik jsou základem pro budování silného smyslu pro spravedlnost, odvahu, lidskost a odhodlání. Zároveň má přispívat k všestrannému rozvoji motorických a koordinačních schopností, ale především se jedná o bojové umění plně korespondujícím se zaměřením školy, a to na rozvoj a formování sociálních dovedností.

Stejně jako čínský filozof Mencius (371 př.n.l. - 289 př.n.l.), tak Generál Choi (1918-2002) věří, že každá lidská bytost je od přírody dobrá. Ukazuje to na příkladu zloděje, který když vidí dítě spadnout do studny, pokusí se jej zachránit, zapomínáje na chvíli na svůj úmysl vyloupit dům.

### **3.3 Použité průzkumné metody**

Pro účely našeho průzkumu, realizovaném s respondenty – rodiči, je možno za významné determinanty považovat věk rodičů, pohlaví respondenta, dosažené vzdělání, počet let rodičovské praxe, zda je jejich zaměření pedagogického směru, zda považují své znalosti za dostačující, jestli sami vychovávají dítě s ADHD nebo se v jejich okolí vyskytuje někdo s danou poruchou. Dané determinanty byly zvoleny na základě vlastních praktických zkušeností a především pak vychází z analýzy literárních zdrojů, již uskutečněných zahraničních výzkumů (Fernández, Mínguez, Casas 2007; Graeper, Barker, Terjesen 2008; Scuitto 2000; Michalová, Pešatová 2011).

Realizovaný průzkum je primárně založen na dotazování relevantních respondentů, zda mají dostatečnou znalost o dané poruše, zda si uvědomují možnou souvislost mezi ADHD a Taekwon – do, neboť se v převážné většině jedná o rodiče dětí s hyperkinetickým syndromem (ADHD). U dětských respondentů bude provedeno průběžné strukturované pozorování, jehož prostřednictvím bude prokázána souvislost mezi autoregulací chování u dětí s ADHD a cvičením TKD.

Pro zjišťování znalostí učitelů se ve světě používá standardizovaná Škála znalostí o ADHD. V originále se jedná o KADDS, čili The Knowledge of Attention deficit Disorders Scale, známou právě pro zkratkou KADDS. (Scuitto 2000). Autor tohoto dotazníku Scuitto v roce 2012 inicioval mezinárodní výzkum, a to k porovnání úrovně znalostí jednotlivých vybraných států, kdy za Českou republiku participovala KSS Technické univerzity v Liberci. Se svolením autora výše jmenované škály KADDS M.Scuitta, byla v rámci SGS 2013 škála KADDS modifikována pro rodiče a doplněna otázkami směřujícími k zaměření naší práce, a to na souvislosti bojového umění TKD a ADHD. V rámci výzkumu SGS byl v červnu 2013 proveden předvýzkum, kde jsme se zaměřili na prověření, zda jsou všechny otázky pro respondenty jasné a pochopitelné. Položky jsme formulovali tak, aby byly pro rodiče obsahově pochopitelné, jednoznačně formulované a pro náš průzkum měly co největší vypovídající hodnotu. Pilotáž byla provedena na malém vzorku respondentů. Z analýzy sebraných dat bylo zjištěno, že některé položky dotazníku musely být zjednodušeny či přeformulovány pro lepší srozumitelnost ze strany respondentů. Příkladem můžeme uvést položku zaměřenou na bojové umění, která zněla: Taekwon – do nabízí dostatečný prostor pro korekci chování u žáků s ADHD. Tato položka se nahradila v následujícím znění: Bojové umění může u dětí s ADHD nastavit pravidla chování. V uvedené úpravě byla daná položka více srozumitelná.

Celkově se jedná o 35 položkovou hodnotící škálu k zaměření znalostí o ADHD a Taekwon – do. Námí modifikovaný dotazník je doplněn ještě o demograficko – popisné údaje o respondentovi, respektive o rodiči. Metoda dotazníku byla zvolena s ohledem na anonymitu respondentů a zároveň na oslovení dostatečného množství respondentů.

Jak bylo výše napsáno, dotazník obsahuje 35 otázek, všechny jsou uzavřené a možná je vždy jedna správná odpověď.

Respondent formou papír – tužka či skrze e-mailovou poštu vybírá ze tří určených možností, a to:

- ano – tvrzení je pravdivé
- ne – tvrzení není pravdivé
- nevím – neumím posoudit

Tímto způsobem se nám daří odlišit jednotlivé odpovědi či přesněji znalosti respondenta. Můžeme posoudit pochopení otázky (správnost hodnocené položky) od



nepřesných či nesprávně pochopených informací (nesprávně hodnocených položek) a samozřejmě také variantu o možném nedostatku informací, tedy odpověď nevím.

Námi modifikovaný dotazník můžeme rozdělit na tři oddíly:

- oddíl I. – sleduje demograficko – popisné údaje o respondentovi – rodiči či učiteli
- oddíl II. – zkoumá teoretické znalosti rodičů a učitelů o ADHD
- oddíl III. – je tvořen otázkami, které jsou zaměřeny na bojové umění TKD. Mapují názory na vhodnost tohoto umění u dětí s ADHD a zároveň vypovídají o znalostech možného propojení ADHD a Taekwon – do.

Ke zpracování sebraných dat byly použity statistické metody:

- a) procentuální zpracování
- b) grafické znázornění
- c) charakteristiky rozptýlenosti (minimum, maximum, variační rozpětí, směrodatná odchylka, rozptyl)

Zároveň k doplnění empirické části byly použity metody:

- a) strukturované pozorování přímé i nepřímé
- b) analýzy spisové dokumentace
- c) nestrukturované rozhovory s rodiči a trenéry
- d) případová studie
- e) přímá práce s dětmi

Jednou z dalších metod, které bylo využito pro účel naší práce, bylo dlouhodobé strukturované pozorování tří chlapců s diagnózou ADHD, kteří v rámci naší školy docházejí do kroužku Taekwon – do, ve srovnání s dětmi, které se danému cvičení nevěnují. Do práce jsme tuto část zařadili proto, že dle našeho názoru má větší vypovídající hodnotu pro náš průzkum, než pouhé dotazníkové šetření.

Rozhovory s rodiči žáků vybraných k pozorování, byly vedeny v rámci konzultačních hodin či následně po ukončení zájmového kroužku Taekwon – do v rámci naší školy, tedy Základní školy pro děti poruchami chování v Praze, který probíhá každý týden ve středu. Přestože se třídní schůzky na naší škole konají každý měsíc, rodiče řeší případné stížnosti či dotazy rádi individuálně a nejlépe ze dne na den, aby nedošlo k následnému zkreslení či vytracení potřebných informací. Postup individuálního rozhovoru byl zvolen účelově, byla navozena jistá intimita rozhovoru a zároveň byl pro rodiče více přirozený, než kdybychom

se tázali hromadně všech rodičů dětí, které docházejí na Taekwon – do. I přesto, že je metoda rozhovoru náročnější na čas, umožňuje nám přesnější zpracování informací a případně možnost upřesnění otázky, kdyby došlo k neporozumění. Mnohdy se takto dozvíme mnohem víc informací, než byl prvotní účel rozhovoru.

Na základě studia odborné literatury věnující se mimo jiných bojovému umění, kterými byla i samotná Encyklopedie Taekwon – do (1965), popřípadě příručky trenérům (Český svaz Taekwon – do ITF 2012) byly zvoleny determinanty, které jsme sledovaly u strukturovaného pozorování. V daných zdrojích je uváděno, jak se na základě dodržování zásad TKD, kterými jsou zdvořilost, čestnost, vytrvalost, sebeovládání a nezdolný duch, dá pracovat například na: posílení vnímání vlastního těla, nácviku pravolevé orientace a v neposlední řadě především to, jak správně posilovat svoje sebeovládání a umět se zklidnit. Zároveň se jedná o propojenost zmiňovaného TKD a nácviku sociálních dovedností – CEST (Kusché, Greenberg, Anderson, Calderon, Gustafson, Turksma, Campbell 1994, aplikace a úprava metodiky na české podmínky: Michalová, Kratochvílová 2007), se kterými se pracuje v hodinách sociálních dovedností (pocity, zklidnění, Želví technika). Danými determinantami byly motorika, koordinace, pravolevá orientace, pocity sebeovládání, emoce, uvědomování si fyzické síly, zmírňování agrese, soustředěnost, posilování sebevědomí, sebehodnocení, respekt k ostatním, odpovědnost za své chování, spolupráce, zklidnění a relaxace.

Ke stanoveným determinantám jsme dospěli na základě výše uvedené literatury v oblasti bojového umění TKD, zároveň i studiem literatury na téma ADHD (př. Altmanová 2010; Jucovičová, Žáčková 2010). Zároveň jsme se inspirovali námi modifikovaným dotazníkem (Scuitto 2000) a provedeným předvýzkumem v rámci výzkumu SGS na kterém participovala KSS Technické univerzity v Liberci, v červnu 2013. Současně se jednalo o faktory, o kterých jsme se domnívali, že by bylo možné prostřednictvím TKD změnit. V neposlední řadě jsme vycházeli ze zkušeností z předchozích tréninků v zájmovém kroužku TKD. Byly vybrány situace, při kterých se daní jedinci chovají různým způsobem a s různými následky, než ty děti, které se tomuto umění nevěnují.

### 3.4 Představení průzkumných souborů

V rámci zpracování diplomových úkolů, jsme vytvořili dvě skupiny respondentů.

- 1 Respondenty pro první část průzkumu byli rodiče dětí s ADHD, kteří sami vychovávají dítě s diagnózou ADHD, či mají dítě s ADHD mezi příbuznými. Samotná data o respondentech, jsou níže zpracována graficky. Rodiče byli požádáni o vyplnění modifikovaného dotazníku a rodiče dětí vybraných k strukturovanému pozorování byli ještě požádáni o rozhovor pro dokreslení pozorování zaměřeného na souvislost mezi TKD a ADHD.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 147 rodičů vybraných základních škol Středočeského kraje, kraje Královehradeckého a z Hlavního města Prahy. Zde se jednalo o tzv. kvótní výběr, tedy dotazník vyplňovali rodiče na základě vlastního zájmu o účast na průzkumu, a to buď prostřednictvím vytištěného verze dotazníku formou papír – tužka, nebo prostřednictvím e- mailové korespondence.

Z celkových 147 účastníků bylo k naplnění stanoveného cíle použito 94 dotazníků, u kterých se jednalo o rodiče vychovávajících dítě s ADHD, popřípadě mají dítě s ADHD v příbuzenském vztahu. Věkový průměr respondentů činil 40, 82 let, kdy věkové rozmezí bylo 26 – 59 let (viz. Tabulka č. 2).

**Tabulka č. 2: Rozložení věku respondentů**

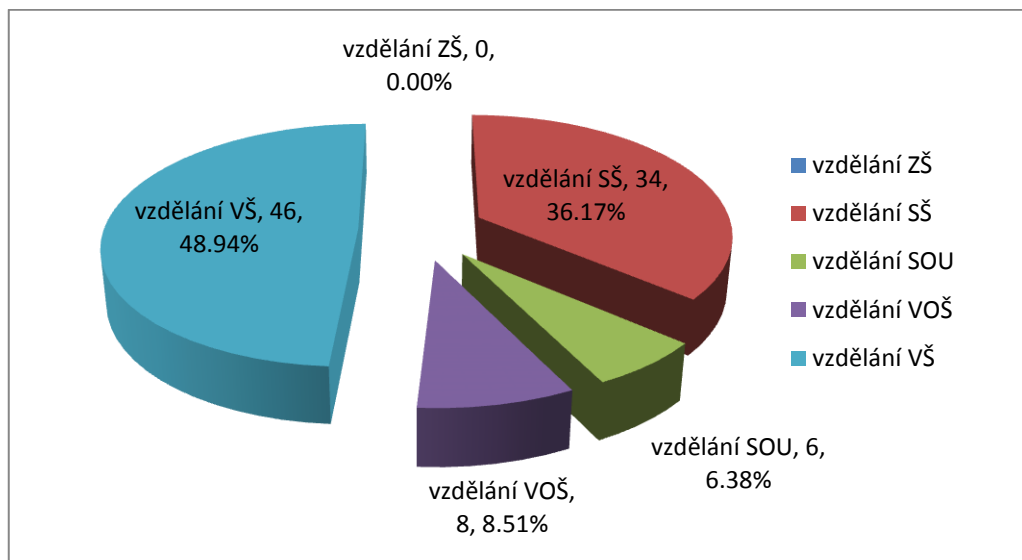
Průměr		40,8
Interval spolehlivosti	horní mez	42,8
	dolní mez	38,8
Medián		39,5
Min. hodnota		26
Max. hodnota		59
Směrodatná odchylka		6,9

V celkovém souhrnu respondentů převažovaly ženy nad muži v poměru 76:18.

Z 94 respondentů dosáhlo vysokoškolského vzdělání 46 zúčastněných, to odpovídá 48,93%, 8,51% respondentů, což je 8 osob ukončilo vyšší odborné vzdělání, dalších 36,17% (34 respondentů) dosáhlo úplného středoškolského vzdělání a 8 respondentů

odpovídajících 6,38% má ukončené vyučení bez maturity. Pouhé dokončené základní vzdělání mělo 0% respondentů, tedy nikdo z námi dotazovaných (viz Graf č. 1).

**Graf č. 1: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů**



Z celkového počtu 94 respondentů (100%), absolvovalo pedagogické vzdělání 52 z nich, to odpovídá 55,31% zastoupení. Tento fakt přisuzujeme tomu, že převážná část respondentů oslovených za účelem této práce pracuje, či dříve pracovala ve školství.

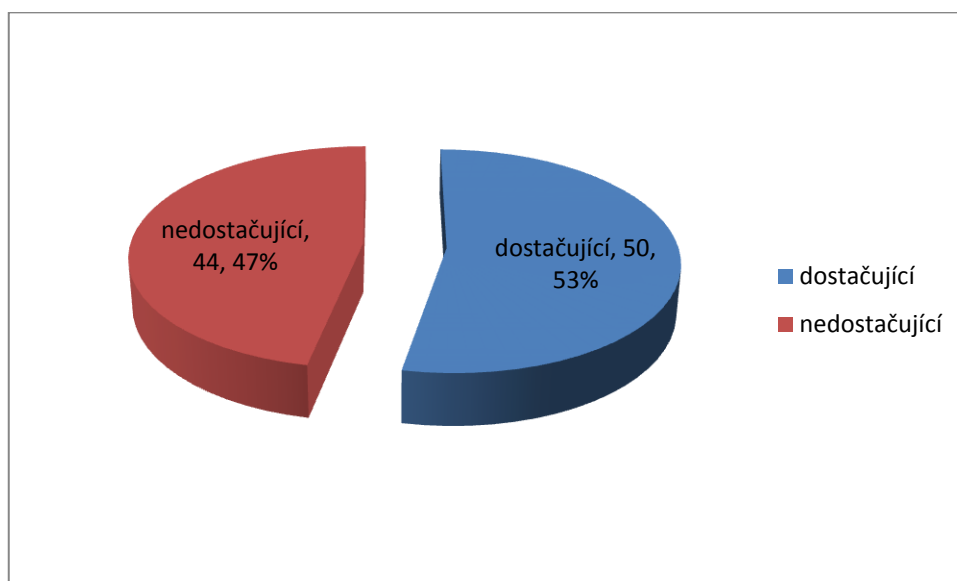
Pro zajímavost můžeme uvést aprobaci některých z nich:

- žena, 45 let, vyučuje matematiku, IVT a zeměpis na ZŠ, aprobace matematika - zeměpis
- muž, 59 let, vyučuje tělesnou výchovu a občanskou výchovu na ZŠ, aprobace tělesná výchova – občanská výchova
- žena, 34 let, výchovný poradce na ZŠ, aprobace etopedie a logopedie, učitelství 1. stupně
- muž 54 let, vyučuje fyziku a chemii na gymnáziu, aprobace fyzika – chemie
- žena 52 let, vyučuje český jazyka, občanskou výchovu a tělesnou výchovu na ZŠ, aprobace český jazyk – tělesná výchova

Nepedagogické vzdělání má 42 respondentů, což je v procentuálním zastoupení 44,68% osob.

Zajímavé informace také vypovídá graf, který nám sděluje, kolik respondentů považuje své znalosti o ADHD za dostačující (viz Graf č. 2)

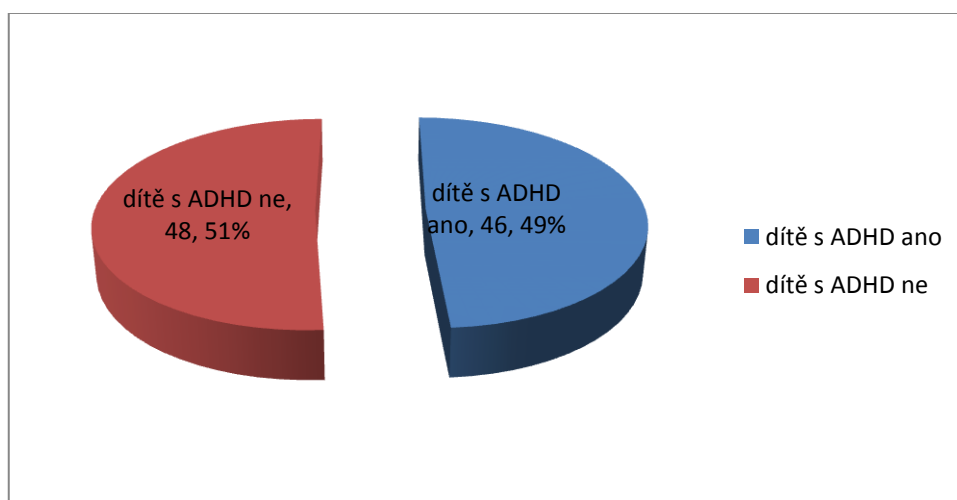
**Graf č. 2: Znalosti o ADHD (subjektivní hodnocení respondentů)**



Znázorněný graf popisuje, že 53% respondentů, tedy 50 osob, považuje své vzdělání za dostačující. 44 osob, tedy 47% respondentů uvedlo, že jejich povědomí o ADHD je nedostačující a uvítalo by ještě doplnění informací ohledně této diagnózy.

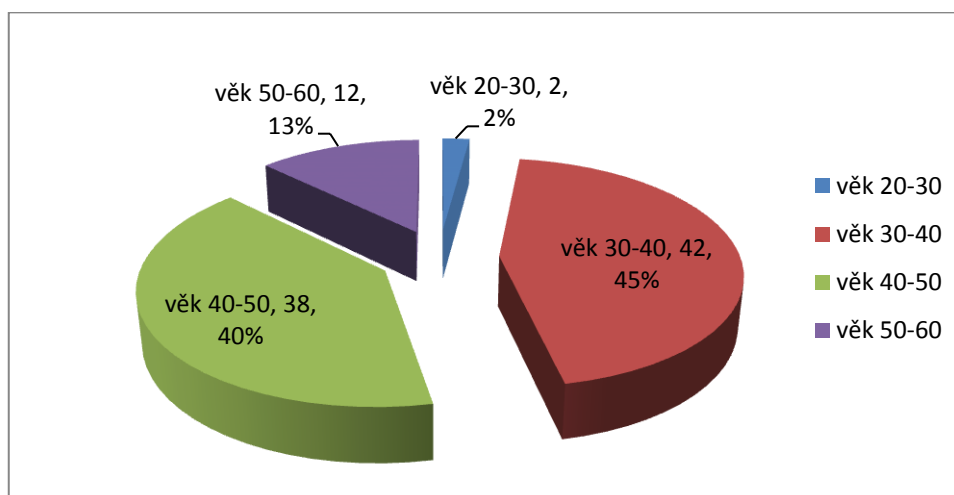
Následující graf č. 3 vypovídá o tom, kolik respondentů samo vychovává dítě s diagnózou ADHD, či má dítě s ADHD alespoň mezi příbuznými. V následujícím grafu dítě s ADHD, znamená ano, že rodiče sami vychovávají dítě s ADHD. Tento úkol má 46 respondentů = 49%. V druhém případě se 48 respondentů, tedy 51%, s dítětem s ADHD setkává v příbuzenském vztahu.

**Graf č. 3: Dítě s ADHD v rodině či mezi příbuznými**



Posledním grafem, tedy grafem č. 4, z oddílu demograficko-popisných údajů bychom si chtěli přiblížit věkové rozložení respondentů.

**Graf č. 4: Věkové rozložení respondentů**



V uvedeném grafu vidíme, že nejpočetněji je zastoupena skupina respondentů, rodičů, kteří jsou ve věkovém rozmezí 30-40 let = 45%, to je 42 osob, další velkou skupinu představují respondenti ve věkovém rozmezí 40-50 let, kteří jsou zastoupeni 38 osobami = 40% dotazovaných. Nejstarší skupinou s 12 osobami jsou respondenti mezi 50-60 lety, ti představují 13% a skupina poslední s 2 osobami = 2% je v rozmezí 20-30 let.

Ze všech uvedených vstupních údajů, bychom si mohli vytvořit profil průměrného respondenta. Jednalo by se o ženu ve věku okolo 40 let s vysokoškolským vzděláním, pravděpodobně pedagogického směru. Rodičovskou praxi by měla v rozmezí mezi 10-20 lety, přesto by dítě s ADHD v rodině neměla. Své znalosti o dané diagnóze by považovala za dostačující.

- 2 Druhá část průzkumu byla realizována na naší škole určené pro děti, které mají z nejrůznějších důvodů problémy s chováním. Naše škola je jediným plně organizovaným specializovaným zařízením tohoto typu v České republice. Převažující diagnózou pro vřazení jsou poruchy chování spojené s hyperaktivitou, poruchami pozornosti, impulzivitou, poruchami sociální interakce, adaptace a komunikace. Zároveň jsem jedinou školou s implementovaným bojovým uměním do výuky tělesné výchovy jako prostředku k posílení prosociálního chování a k lepšímu zvládnání emocí a chování.

Zájmem našeho pozorování byli především tři chlapci navštěvující naši školu a zároveň docházejících do kroužku TKD, přičemž jeden chodí do 7. třídy a TKD cvičí již od školního roku 2010/2011, druhý navštěvuje 5. ročník a TKD cvičí od školního roku 2011/2012 a posledním z chlapců je v současné době druhák, který TKD cvičí od školního

roku 2012/2013. Všichni tři výše uvedení chlapci mají diagnostikován syndrom ADHD. Zkoumaní chlapci byli dáni do srovnání s dětmi, které mají ADHD také diagnostikovanou, ale TKD necvičí. Všem uvedeným respondentům byla změněna jména.

### **Respondenti, kteří cvičí Taekwon –do:**

#### **1. Petr**

Petr se narodil v roce 2000, jeho momentální zdravotní stav je dobrý. Má diagnostikovanou poruchu aktivity a pozornosti (ADHD).

#### **Rodinná anamnéza**

Matka, narozena 1975, nikde nepracuje, zůstává v domácnosti, její zdravotní stav je momentálně dobrý, dříve se léčila pro deprese. Otec, narozen 1972, pracuje jako manažer firmy, v dobrém zdravotním stavu. Petr má o dva roky mladšího bratra. Celá rodina bydlí v Berouně.

Petr je biologickým synem svých rodičů. Současná rodina je úplná a funkční. Petr má mladšího bratra, který plně kopíruje chování svého bratra. Vztah mezi rodiči a Petrem hodnotíme jako hezký. Soužití všech je spokojené. Prostředí, ve kterém Petr vyrůstá, je klidné, harmonické a láskyplné. Matka má příjemný přístup, otec je klidný domácí kutil.

#### **Zdravotní anamnéza**

Petr je z prvního rizikového těhotenství, kdy do třetího měsíce docházelo ke krvácení. Matka užívala léky. Ke konci těhotenství zlatý Stafylokok – užívána antibiotika. Porod proběhl o 14 dní dříve, hlavičkou, nebyl kříšen. Kojen byl do pátého měsíce, celkově prospíval velmi dobře. Proběhla žloutenka. Do roka vážně nestonal. Kolem dvou let začaly průjmy, došlo k dehydrataci a následné hospitalizaci bez přítomnosti matky. Petr dostával infuse, sondy. Po propuštění docházelo ještě asi půl roku k nočnímu buzení, pobyt snášel velmi špatně.

Psychomotorický vývoj byl včasný, rozvoj řeči byl bez problémů. V péči matky byl do tří let, poté nastoupil do mateřské školy, kde docházelo k trvalým stížnostem na neklid, nekázeň. Vystřídal zhruba tři mateřské školy, poslední byla škola církevní, kde se chování dalo tolerovat. Byl velmi bystrý, ale nesoustředěný.

V prosinci 2001 podstoupil psychologické vyšetření pro afektivní projevy se závěrem: Labilnější afektivita a negativismus byl předpokládán v souvislosti s emoční tenzí matky (v posledních měsících zhoršeného fyzickými obtížemi v dalším těhotenství, úzkosti o vážně

nemocného otce matky), aktuálně byly obtíže posíleny zážitkem separace při hospitalizaci. S oběma rodiči byl prohovořen vhodný přístup, byla poskytnuta přímá instruktáž, domluveno další vedení.

V dubnu 2004 podstoupil elektroencefalografické vyšetření pro diagnózu LMD a hyperaktivní syndrom. Dle dostupné dokumentace byl záznam diferencovaný, střední až i vzhledem k věku vyšší amplitudy, technicky málo kvalitní pro nespolečnosti, při otevřených očích, hlavně motorický neklid jsou v záznamu česné svalové a pohybové artefakty. Alfa aktivita nepřilíš bohatě zastoupena, střední až vyšší amplitudy, frekvenčně dosti stabilní. 7,5Hz symetricky parietálně a okcipitálně. Místy i laterálně, AAR+ a rebound nelze hodnotit. V celém záznamu hlavně laterálně symetricky zmnožena hlavně pomalá theta. Aktivace tachypnoe nosem a hyperventilace ústy bez podstatnějších změn, ale málo spolupracuje. Fotostimulace bez efektu. Závěr vyšetření zněl: Background s ohledem na nestandardní záznam ještě ve fyziologických mezích. Záznam lehce abnormní pokud lze hodnotit pro zmnoženou theta symetricky. Iritační projevy nepozorovali, nebylo zcela typické pro LMD. Objektivní nález zněl: Pokud lze pro negativismus vyšetřit, pak výrazná porucha koncentrace pozornosti s hyperkinetickým syndromem u labilnějšího bystrého chlapce. Občasné afektivní záchvaty. Zde doporučena kontrola do roka, zatím psychologické vedení.

V červenci 2006 byla na vyžádání matky vystavena lékařská zpráva, která popisuje, že chlapec byl od 9/04 vyšetřován na diagnózou ADHD (poruchou aktivity a pozornosti). Medikován byl Magne B6, nyní Risperdalem s efektem. V projevu chlapce byly časté agresivní výpady verbálního i brachiálního typu. Diagnóza byla potvrzena i psychologickým vyšetřením.

V roce 2007 byl přijat k hospitalizaci na oddělení dětské psychiatrie v Krči pro problémové chování, které se více projevovalo doma. Neposlechl, pokud nedocílil svého, měl velké afekty, byl impulzivní, agresivní, k matce velmi vulgární a hrubý, nezdráhal se jí ani uhdit. Problémy se vyskytovaly i mezi lidmi, kde se dostával do konfliktů. Zároveň byl ale i citlivý, matku by ochraňoval, pomáhal jí i uklízet. Zajímal se o techniku, rád listoval encyklopediemi, měl dobrou znalost mnoha technických věcí, docházel na keramiku, sport ho nebavil. Byl v péči psychologů i pedopsychiatrů od tří let, došlo k mírnému zlepšení, ale vždy se objevilo něco nového. Dostával medikaci, 14 dní bez medikace, dříve dostával Mg B6 a Risperdal. Celkově byl průběh hospitalizace bez větších problémů, v kolektivu vrstevníků byl velmi šikovný, tvůrčí, rozumově na dobré úrovni.



Výkyvy se objevovaly v oblasti emoční, z počátku byla zvýšená agresivní pohotovost. Dokázal se i ovládat a respektoval autoritu učitele či terapeuta. Důvodu svého pobytu si byl vědom, dokázal velmi dobře reprodukovat, jak se choval doma. Při prvotních vycházkách domů docházelo ke stížnostem. Matka se účastnila rodičovských skupin, získala emoční podporu, byla jí zdůrazněna trpělivost a nutnost důslednosti a limitace chování. Postupně docházelo k stýskání si po matce, veškeré tvořivé činnosti byly cíleny pro maminku. Poslední vycházky byly dle rodičů zlepšené, došlo k větší kontrole chování, poměrně bez agrese. Na oddělení se projevoval bez větších výchovných problémů, pozorována jen menší soustřednost při činnostech, jinak dobrá motivace pochvalou za dobré chování, celkově zklidněn a propuštěn do domácí péče. Byla stanovena diagnóza syndromu ADHD pod označení F 90.1. Během léčby byly podstoupeny terapie – režimová, činnostní, psychoterapie a byly podávány vitamíny. Rodičům bylo doporučeno klidné výchovné působení, zjistit pokračování v docházce do MŠ, důležitá motivace pochvalou. Odchází bez medikace s možností opakování hospitalizace.

V říjnu téhož roku poskytnuté záznamy od dětské lékařky popisují chování Petra takto: Pro zbrklost a nemotornost časté drobnější úrazy. Projevuje se výbuchy nálad, agresivitou vůči dětem i dospělým i vlastní rodině. Má sprosté vyjadřování, je neklidný, hyperaktivní a neposlušný. I v ordinaci pobíhá, nereaguje na výzvu, nespolupracuje, hází hračkami, bouchá matku, sprostě nadává matce i nám. Nesnáší pokusy o kontakt, pokud se zabere do hry, hraje si samostatně. Je znát, že je bystrý, ale nesnese vyrušování a pokus o společnou hru. Potřeba neustálé péče a hlídání matkou. Dohled je vyžadován doma i mimo domov pro riziko úrazu. Bude mít odklad školní docházky z psychiatrických důvodů. Další vývoj není zřejmý, potřeba docházet do odborných ambulancí, potřeba neustálé péče psychiatra a intenzivní spolupráce rodiny, uvažuje se o asistentovi do MŠ.

V listopadu roku 2007 se Petr dostavil k psychologickému vyšetření do SPC v naší škole v rámci vyšetření žáků první třídy. Z vyšetření vyplynulo, že aktuální výkon ve zkoušce rozumových schopností byl v pásmu průměru, výrazně byl snížený v části přesných definic pojmů, přiměřených věku chlapce. Shodně při pamětní zkoušce, kde měl přesně zopakovat určitý verbální projev. Oproti tomu zřetelně lepší verbální výkon podal tam, kde mohl vlastními slovy popsat určitý problém a jeho řešení. Při formulaci a rozvíjení vlastních myšlenek se v řeči místy objevovaly agramatismy. V části zaměřené na bezprostřední zapamatování, při práci neverbálním materiálem, byl výkon vyšší než při práci se slovy. V oblasti početních dovedností přesahoval jeho výkon požadavky

odpovídající pololetí 1. třídy. Velice dobře byla rozvinuta jemná motorika, šikovný v manuálních činnostech, kresba odrážela nejen fantazii, ale i schopnost tuto fantazii graficky zobrazit. Výsledky vyšetření nedávaly zcela objektivní obraz schopností. Veškeré výkony odrážely stupeň momentální motivace, zájmu a ochoty chlapce, na kterém následně závisela míra uplatněné pozornosti. Schopnost uplatňovat pozornost byla u Petra snižena ve smyslu ADHD, ale na aktuálně uplatňované pozornosti se podílela i malá ochota vynakládat volní úsilí tam, kde úkolová situace neodpovídá jeho zájmům.

Závěrem bylo konstatováno, že pracoval lépe a s větším zájmem tam, kde mohl současně s řešením úkolů pracovat s materiálem, vyvíjet činnost. Horší práce se projevila tam, kde se komunikace opírala jen o verbální podněty. Z vyšetření vyplývá, že při školní práci lze očekávat výkyvy ve výkonnosti dané jak organickým podkladem ve smyslu ADHD, tak osobnostním vývoji chlapce. Protože výuku zvládal bez větších obtíží, bylo doporučeno zaměřit se především na výchovnou stránku. Petr potřeboval jasně definovat hranice kdy, co a jak smí, může, nesmí a důsledně vyžadovat jejich dodržování. Zhodnocení a výrazná pochvala při úspěších v jejich dodržování. Shodně a jasně definovanou časovou posloupnost – kdy, co a jak se bude dělat. Vedení ve smyslu režimové terapie, zároveň bude matka postupovat ve spolupráci s odborníky, se kterými již delší dobu spolupracuje.

V lednu 2008 bylo podstoupeno speciálně pedagogické vyšetření za účelem další vhodné stimulace dítěte ve smyslu bezproblémového čtení, psaní a počítání. Fyzický věk byl v době vyšetření 7,10 let. V době vyšetření docházel Petr do školy pro žáky se SPCH. Dle dostupné zprávy z vyšetření se můžeme dočíst, že v průběhu vyšetření spolupracoval s výkyvy, v jednotlivých výkonech byla zaznamenána nejistota způsobená především nízkou úrovní koncentrace pozornosti. Bylo velice podstatné, jak měl v danou chvíli chuť pracovat a jak ho předložený úkol zaujal. Při plnění úkolů se neustále zaměstnával mimovolnými činnostmi, kopal nohama pod lavicí, posedával, chvílemi odváděl slovně pozornost k jiným tématům, než byla ta, která souvisela s plněním úkolů.

Speciálně pedagogické vyšetření:

- Lateralita: pravák, oko neurčité, špetkový úchop se dvěma chvílemi výše postavenými prsty vpředu, dosud hůře uvolněná ve všech svalových partiích.
- Bezprostřední sluchová paměť: oslabena vlivem snížené koncentrace pozornosti.

- Sluchová analýza: rozvinuta na úrovni věku, neautomatizována, ovlivňuje především kvalitu písemného projevu, v danou chvíli zvládá rozčlenit na dílčí fonémy trojslabičná slova se shluky souhlásek v počátku a ve střední partii slova zároveň.
- Sluchová syntéza: na nižší úrovni než analýza, promítá se do čtení, zvládá pracovat pouze se slovy z otevřených slabik.
- Fonematický sluch: obtíže v měkčení, ve spodobě, ve slabikách se slabikotvorným r, l; v audiomotorické koordinaci i percepci zvládá nápodobu rytmu složeného maximálně ze tří tónů.
- Vizuální diference: rozvinuta.
- Zraková paměť: rozvinuta na úrovni věku.
- Pravo-levá orientace: nerozvinuta bezpečně ani 1. fáze, tzn., že není schopen odlišit levou ruku od pravé.
- Psychomotorické tempo: pomalé, střídající se překotným, souvisí mj. s rychleji nastupující unavitelností při delším časovém úseku, v němž je nucen udržet pozornost a soustředěnost, nepracuje systematicky celou dobu.
- Řeč: mírná verbální dyspraxie (artikulační neobratnost, mírné sykavkové asimilace).

Závěr vypovídá, že na základě provedeného vyšetření byly zjištěny částečné obtíže signalizující možný negativní dopad ve výuce prvotního čtení, psaní, počítání. Podkladem těchto obtíží byla především hyperaktivita, impulsivita, nízká koncentrace pozornosti – v tomto konkrétním případě se nejednalo o nedostatek motivace z jeho strany, ale vůlí neovlivnitelné obtíže, které odpovídaly přímému zařazení do školy našeho typu. Dalším možným předpokladem případných obtíží mohly být dosud bezpečně nerozvinuté veškeré percepčně-kognitivní funkce, podmiňující úspěšnost počátečního čtení, psaní (popsáno výše).

Daná doporučení se omezovala především na školní výuku.

Další zpráva ze SPC byla provedena z důvodu orientačního kontrolního vyšetření, tou dobou byl Petr žákem 6. ročníku. Fyzický věk té doby byl 12,7 let.

Dle vyšetření se jednalo o pečlivého chlapce s výborným prospěchem na konci pátého ročníku, sportovně zaměřený. Přátelský milý, na druhou stranu vzdorovitý, s výkyvy

v emočních projevech. Negativně reagoval na kritiku, a to i konstruktivní – tehdy dokázal být drzý i k autoritě učitele. Vlastní chybu se snažil odůvodnit vinnou druhé osoby. Pošťuchoval spolužáky, měl obtíže ve vrstevnických vztazích korespondujících s diagnózou ADHD. Pracovně velmi snaživý, vytrvalý, ale oslabená schopnost přenášení pozornosti způsobovala nárůst chybovosti především v počátcích a v konečných fázích zadaných úkolů, které byly emotivně méně atraktivní. Ve srovnání s minulými vyšetřeními však došlo k postupnému srovnávání vyváženosti vstupní snahy a výstupní kontroly. Závěr: Ze způsobu práce a kvalitativně zhodnotitelných projevů chování bylo zjevné, že chlapec je adekvátně zařazen do ZŠ pro žáky se SPCH. Byly doporučeny rozborů projevů chování, nabídka způsobů řešení problémových situací (viz. Příloha nácvik sociálních dovedností).

## **2. Honza**

Druhým chlapcem byl Honza, který se narodil v roce 2005, jeho zdravotní stav je dobrý. Jeho diagnózou je porucha aktivity a pozornosti (ADHD).

### **Rodinná anamnéza**

Matka pracuje ve školství, její zdravotní stav je dobrý. Otec je řidičem ve výborném zdravotním stavu. Honza má staršího bratra, společně všichni žijí nedaleko Prahy.

Jan je biologickým synem svých rodičů, rodina je úplná a funkční. Jan má staršího bratra, se kterým si velmi dobře rozumí. Vztah mezi rodiči a Janem je hezký a láskyplný. Prostředí, ve kterém Jan vyrůstá, je klidné, harmonické a rodiče se oba syny snaží vést k aktivnímu využívání volného času a oba se podílejí na školní přípravě. Matka má přirozený rozumný přístup, otec je milý a trpělivý.

### **Zdravotní anamnéza**

Z dostupné dokumentace můžeme pouze poznamenat, že Jan je alergický na citrusy, šťávy a kečup. Trpí logopedickou vadou – nečistá výslovnost, agramatismy, slabší vyjadřovací schopnosti. Odklad školní docházky neměl, ani neopakoval žádnou třídu.

Z října 2010 máme k dispozici zprávu z psychologického vyšetření, která popisuje, že se chlapec dobře adaptoval v novém prostředí. Snadno a bez obtíží navazuje kontakty. Patrné byly výrazné obtíže v řeči – nečistá výslovnost, mnohočetná patlavost, agramatismy a slabé vyjadřovací schopnosti. Spolupráce byla kolísavá. Některé úkoly, zejména ty

vázané na práci s tužkou, zcela odmítal. Nenechal se přesvědčit, otáčel se zády, schovával hlavu ke stolu, odstrkoval papír. Zaměříme-li se na lateralitu, tak dominantním bylo pravé oko, ruka byla vyhraněná méně, spíše s převahou k levé horní končetině. Výrazně špatný byl úchop tužky – kolmo, všemi prsty. Rozvoj grafomotoriky byl výrazně pod úrovní věku (kresba postavy byla i po opakovaných pokusech pouze kruh, nápodobu předkládaných tvarů odmítal. Ve zkoušce znalosti předškolních dětí byl aktuální podávaný výkon na hranici velmi slabého průměru až mírného podprůměru. To vše ale mohlo být do značné míry ovlivněno výrazným oslabením ve vyjadřovacích schopnostech (místy byly odpovědi nesrozumitelné)

a především s kolísavou neochotou odpovědět a vyhovět požadavkům. Byla znatelná absence snahy podat dobrý výkon. Většinou bylo nutné otázky několikrát opakovat. Objevil se i výrazný motorický neklid, kdy nevydržel chvíli sedět. Stál, klekal si, zalézal pod stůl a podobně.

Ze závěru vyšetření vyplynul výrazně opožděný vývoj grafomotoriky a řeči, zkřížená lateralita, motorický neklid, mírně opožděný rozvoj v oblasti rozumových předpokladů, pracovní nezralost a vzdorovitost. Doporučení byla následující: Chlapec má po domluvě docházet do PPP ke speciální pedagožce na nácvik grafomotoriky. Doporučuje se navázat co nejdříve spolupráci se SPC pro děti s poruchami chování na Zlíchově a zahájit intenzivní nápravu řeči na logopedii. Za důležitou se pokládala úzká spolupráce rodičů s MŠ. Ve výchovném vedení dbát na větší důraznost a důslednost, stanovit jasné hranice a jejich dodržování, důležité je trvat na uznání autority dospělého (v zásadních věcech by měl poslechnout bez přemlouvání), jednotné vedení ze strany obou rodičů. Klást větší důraz na samostatnost v úkolech, které jsou věkově přiměřené (např. sebeobsluha – neoblékat ani neobouvat, a podobně). Poskytovat pomoc, jen když je to opravdu nezbytné. Doporučovala se zavést viditelný systém hodnocení chování (např. na lednici ve formě „smajlíků“, stanovovat krátkodobé cíle – hodnotit každý den, stanovit drobnou odměnu po týdnu). Aktivně si všímat nejen problémových situací, ale i situací, kde možné Jana pochválit a dávat mu okamžitou zpětnou vazbu. Aby věděl nejen to, co se nemá, ale aby věděl, co je ze strany dospělých oceňované a požadované chování.

Z důvodů obtíží ve vyjadřování se doporučovalo poskytnout pomoc s domluvou v kolektivu, zapojovat do hry, snažit se předem eliminovat situace, kdy ke konfliktům dochází (např. při práci v kroužku na zemi umísťovat chlapce v blízkosti učitelky, což

umožňovalo poskytnutí větší individuální pozornosti a zároveň rychlejší zásah v případě potřeby). Nevhodné chování jednoznačně odmítat, ale zároveň nabídnout vhodnější řešení.

V dubnu 2012 bylo zopakováno psychologické vyšetření na žádost rodičů, které bylo zaměřeno na školní zralost a připravenost chlapce k nástupu do základní školy. V předškolním věku byl Jan vyšetřen pro nerovnoměrný vývoj. Dále nebyl sledován na žádném odborném pracovišti, byl pouze v péči logopeda. Docházel do kurzu pro předškoláky se zaměřením na nácvik grafomotoriky. U zápisu do 1. třídy vyhověl. Pedagogové z MČ popisovali u chlapce emoční labilitu.

Rodiče vyšetření PPP vyžadovali z důvodů posouzení, zda chlapec nároky školy zvládne, nebyli si zcela jisti ve svém rozhodnutí. Byli připraveni přijmout i variantu odkladu školní docházky. Sdělovali, že syn u činnosti neposedí, pokud měl pocit, že zadaný úkol nezvládne, měl tendence se mu vyhnout, bál se neúspěchu. Pak vzdoroval, až přecházel do agrese, kdy bouchal věcmi. Učebně byl ale motivovaný, do školy se těšil, úkoly pro předškoláka ho bavily. Vydržel i při logopedických cvičeních, dobře spolupracoval i přesto, že nápravy probíhaly v pozdějších odpoledních hodinách.

Z vyšetření vyplynuly tyto skutečnosti: Chlapec somaticky vyspělý, velký, působil dojmem staršího věku. Sociální kontakt Jan navazoval bez problému, byl spontánní, ihned dobře spolupracoval. Celé vyšetření doprovázel psychomotorický neklid (zpočátku kýval nohama, později se projevoval neklid celého těla – poposedával). Tento neklid však neovlivňoval výkon chlapce. Byl schopen pracovat samostatně, udržel pozornost u zadaného úkolu, nevyrušovaly ho ani vnější podněty – zvuk, pohyb. Pracovní tempo bylo v normě. Osvědčilo se spíše nedirektivní vedení, ale vyvážená respektující komunikace. Pomáhalo, když mu byl vysvětlen smysl a cíl úkolu. Úkoly pak splnil s plným nasazením a bez diskuze. Byl motivovaný k výkonu, snaživý, k zadané práci přistupoval velmi zodpovědně.

Kreslil stabilně pravou rukou, úchop tužky byl naveden správně do špetky, ruka byla zatím stále tvrdá, křečovitá, kreslil s velmi silným přtlakem. Kresba postavy odpovídala po obsahové stránce věku, avšak vykazovala jisté známky organicity (možné ADHD, nikdy nebylo zjišťováno). Vybarvování bylo hrubé, nepřesné, při zvýšené snaze se práce dařila přesněji. Výkon nebyl stabilní, grafomotorická přesnost stála Jana veliké úsilí. Nápodobu psacího písma zvládal v rámci požadavků školní zralosti. Zkouška laterality ukázala zatím nevyhraněnou dominanci ruky, oko bylo dominantní pravé.

Oblast zrakového rozlišování byla vyzrálá – rozpoznával rozdíly u reverzních tvarů, rozdíl dokázal dobře vysvětlit. Pravo-levá orientace byla utvořena. Oblast sluchového rozlišování byla vyzrálá – rozlišil rozdíly u sluchově podobných hlásek a u tvrdých a měkkých slabik. Fonemický sluch byl dobře nastartován – dokázal určit s jistotou první i poslední hlásku ve slově, jednoslabičné slovo vyhláskoval. Slovní zásoba Jana je bohatá. Řeč byla zatím dysláická: „r“, „ř“. Správně počítal do 15, v této číselné řadě se dobře orientoval, chápal hodnotu i pozici čísla. Poznal téměř všechna tiskací písmena, tiskacím písmem napsal i své jméno a příjmení. Barvy rozlišoval všechny včetně těch doplňkových.

Závěrem bylo konstatováno, že se jedná velmi pravděpodobně o poruchu aktivity – syndrom ADHD. Projevy oraganicity v oblasti grafomotoriky. S ADHD by mohla být v souvislosti rovněž emoční labilita a tendence k agresivním reakcím. Po pečlivém uvážení všech skutečností s rodiči se psychologka domnívala, že by bylo pro chlapce lepší a vhodné zaškolení do října 2012. Problematika poruchy aktivity je dlouhodobého charakteru a odklad školní docházky by jí neřešil. Chlapec měl dobré pracovní návyky, byl učebně motivovaný, motivovaný k výkonu, ve všech zkouškách splňoval požadavky školní zralosti. Do úvahy byl brán v neposlední řadě rovněž datum narození chlapce (říjen) a jeho tělesnou vyspělost. Navržená doporučení zahrnovala tato opatření: pokračovat v docházce do MŠ do oddělení předškoláků. Podporovat rozvoj kresby, obtahovat, vybarvovat, provádět grafomotorická uvolňovací cvičení. Pokračovat v logopedické nápravě. Bylo dáno doporučení vyšetřit chlapce dětským psychiatrem pro potvrzení eventuálně vyloučení syndromu ADHD a případnou další konzultaci dalšího postupu s ohledem na harmonický vývoj. Po zaškolení chlapce bylo doporučeno prodloužit fázi uvolňovacích cvičení při počátečním osvojování psaní. Tolerovat mírný psychomotorický neklid, který přímo nenarušuje prováděnou činnost. Chlapec tím uvolňuje vnitřní napětí. Pokud je nucen do klidu, veškerou svou pozornost zaměřoval na to, že musí být v klidu a nebude moci uplatnit plně své schopnosti a dovednosti.

Dále bylo doporučeno vhodnější a častější střídání charakteru činnosti, ale není to nezbytné, pokud bude chlapec dobře zaangažován a motivován, zátěž vydrží. Osvědčil se méně direktivní přístup, spíše vysvětlující. V případě potřeby byla nabídnuta spolupráce.

Do naší školy nastoupil Honza ve druhém pololetí školního roku 2012/2013, do kolektivu se začlenil velice dobře. Bylo potřeba posilovat jeho rozhodnost a především schopnost nebát se prosadit v kolektivu třídy, s chováním nemá potíže. Se spolužáky se

snažil být v kamarádském vztahu, byl ochotný pomáhat jak spolužákům, tak i dospělým. Někdy reagoval na pokyny dospělých negativně a odmítavě. V případě konfliktu byl po odeznění schopen reálného náhledu na své chování a snažil se o nápravu. V hodinách pracoval samostatně, i když bylo jeho pracovní tempo pomalejšího charakteru, vždy se snažil svoji práci dokončit.

### **3. Karel**

Posledním ze sledovaných chlapců je Karel, který se narodil v roce 2002, jeho současný zdravotní stav je dobrý, stejně jako Petr a Honza., má i Karel diagnostikovanou poruchu aktivity a pozornosti (ADHD).

#### **Rodinná anamnéza**

Matka pracuje jako sportovní trenérka, její zdravotní stav je velmi dobrý. Otec je veden jako podnikatel, jeho zdravotní stav je dobrý. Honza má ještě mladšího bratra. Celá rodina žije v Praze.

Karel je biologickým synem svých rodičů, rodina je úplná a funkční. Karel má mladšího bratra (4 roky), na kterého velmi žárlí, i když tvrdí, že ne. Vztah mezi rodiči a Karlem je hezký, láskyplný, někdy až přecitlivělý. Matka je velmi ochranná. Často opakuje, jak Karla, jako své dítě miluje, i když ví, že je problematický. Se školou se snaží spolupracovat. Karlovi potíže popisuje od doby, co s ním obešla všechna možná vyšetření – psycholog, speciální mateřská škola, psychiatr. Matka se snaží spolupracovat se školou. Prostředí, ve kterém Karel vyrůstá, je klidné a rodiče se snaží podporovat ho v aktivním využívání volného času. Karel dochází ještě do pěveckého kroužku. Matka má mnohdy nereálný pohled na věc, věří pouze Karlově verzi, až po vyslechnutí učitele, uvažuje nad jiným možným průběhem konfliktu. Otec se ve škole moc nevyskytuje.

#### **Zdravotní anamnéza**

Dostupná dokumentace nám sděluje, že Karel je alergik, mívá alergickou sennou rýmu. Vyšetřen na psychiatrii, neurologii, je medikován.

Zpráva ze SPC z roku 2010 popisuje komplexní vyšetření. Důvodem vyšetření bylo ověření aktuálních schopností dítěte a zjištění míry zatížení jeho výkonu eventuálními specifickými poruchami. Tou dobou dochází do 1. třídy naší školy, fyzický věk je 7 let a 5 měsíců. Chování při vyšetření bylo následující:



Karel je bezprostřední, komunikativní a kontakt s dospělými navazoval spontánně. V chování byla patrná výrazná touha po sebeprosazení a úspěchu, která ovlivňovala celkový projev i výkon. Svému úspěchu přizpůsoboval pracovní tempo, často však na úkor kvality. Jeho snaha a urputnost byly jednou z příčin snadnější unavitelnosti a celkově nevyrovnaného pracovního tempa. Karlova pozornost byla kolísající, snadno odklonitelná vnějšími vlivy. Při delší práci se snižovala jeho systematickosti, měl tendence svoji práci zrychlovat a odbývat.

Celková aktuální úroveň rozumových schopností ovlivňujících školní úspěšnost odpovídala pásmu podprůměru, přitom verbální schopnosti, více využitelné ve školním prostředí byly nepatrně vyšší (dolní pásmo průměru) ve srovnání se schopnostmi názorovými. Jednotlivé schopnosti variovaly od hlubokého podprůměru po dobrý průměr. Slabé průměrné byly základní vědomosti, průměrné slovně-logické uvažování a slovní zásoba. Nejslabších výkonů podával ve všech subtestech názorových souvisejících se zrakovým vnímáním, manipulaci v prostoru, logickým uvažováním opřeným o názor. Slabý výkon byl patrný i v počtech, kde byl ovšem výkon poddimenzován výraznými obtížemi v koncentraci pozornosti. Podprůměrná byla i schopnost adekvátního řešení sociálních situací, a to jak konkrétních, názorových, tak situací, v nichž má domýšlet adekvátnost řešení na základě předchozí získané zkušenosti. Nemá téměř reálný náhled, pravidla byl schopen akceptovat pouze jako prostředek k prosazení vlastní osoby. Speciálně pedagogické zkoušky, čtení a písemný projev: Zrakové vnímání – oslabení zrakového vnímání především u srovnání zrcadlových obrazců. Prakticky se oslabení projevovalo např. v písemném projevu při vyvozování grafické podoby písmene S, kdy chlapec ani po zácvičky nebyl schopen písmeno S správně napsat. S oslabením zrakového vnímání zrcadlových tvarů souvisí i dosud nerozvinutá pravo-levá orientace, a to jak v prostoru, tak i ve vnímání na svém těle. Chlapec sice správně vyvodil pravou a levou stranu, ale i při pozorování je zjevné, že vyvozoval strany s pomocí mnemotechnických návodů s rozumovým odůvodněním. Sluchové vnímání – sluchová diferenciacce byla v normě, bez nápadností a oslabení. Sluchová analýza zatím plně nerozvinuta (mírné oslabení), byl však schopen tuto funkci správně aplikovat v písemném projevu. Funkci sluchové syntézy, která byla rovněž mírně oslabena, používal automaticky při čtení genetickou metodu. Pravo-levá orientace – nerozeznával a nevyvozoval automaticky pravou a levou stranu, ani na svém těle, ani v prostoru. Pro odvozování používal rozumové vyvozování s mnemotechnickými pomůckami. Odvozování stran na druhé straně nebyl schopen, nezvládal. Jemná motorika – v izolovaných pohybech, kdy byla hodnocena pouze

motorická funkce jedné končetiny, byl projev těžkopádný a neohrabaný. Při hodnocení koordinace obou končetin nebyl v těžších cvičeních schopen nápodoby. Selhával v tempu, rytmu

i nápodobě pohybu. Dominantní pravá horní končetina, která byla souhlasná s pravým okem. Byla přidělena diagnóza dyspraxie. Písemný projev – psal velkým psacím písmem, pravou rukou se správným úchopem. Zvládal všechna písmena, s výjimkou výše zmiňovaného S. Jednotlivé tvary písmen si vybavoval dobře. Při diktátu si předříkával hlásky, při přepisu psal z paměti, tzn., že již nepotřeboval odečítat text po jednotlivých písmenech. Písmo bylo neurovnané, měl dysgrafický charakter. Řeč – jednotlivé hlásky vyvozeny bez nápadností. Slovní zásoba odpovídala věku, občasná překotnost při sdělování informací. Při opakování slov komolil těžší spojení slov na motorickém podkladu z důvodů nižší obratnosti mluvidel. Zkouška čtení – Četl v rychlém tempu, delší slova načítal po písmenech, používal techniku genetické metody. Písmena rozpoznával automaticky a bez problémů. Ve čtení se výrazně projevovala touha vyniknout. Karel četl překotně v co nejrychlejším tempu. Rychlost čtení se snižovala s délkou práce a s nastupující únavou. Velmi výrazný byl rozdíl čtení na začátku a na konci čtení, kdy se tempo snižovalo s rychle nastupující únavou a sníženou pozorností. Kvalita reprodukce obsahu textu byla nižší a byla ztížena snahou o co největší rychlost. Závěr vyšetření popisoval, že se jednalo o chlapce s celkovou aktuální úrovní rozumových schopností ovlivňujících školní úspěšnost ležících v pásmu podprůměru, přitom verbální schopnosti, více využitelné ve školním prostředí byly nepatrně vyšší (doplní pásmo průměru) ve srovnání se schopnostmi názorovými. Jednotlivé schopnosti variovaly od hlubokého podprůměru po dobrý průměr. Jednou z příčin byla kolísající koncentrace pozornosti coby průvodní symptom diagnostikované ADHD. V oblasti motoriky byla zaznamenána dyspraxie, a to jak v motorice hrubé, tak i v motorice jemné, na jejím podkladě rozvinuta dysgrafie. Karel si nepřipouštěl žádné obtíže, na svou osobu neměl reálný náhled, urputně se dožadoval neustálé chvály, nereálně se srovnával s vrstevníky, těžce se přizpůsoboval instrukcím v sociálních situacích, v nichž se přizpůsobit měl. V doporučení bylo popsáno, že se jedná o chlapce se speciálními vzdělávacími potřebami dle zákona 561/2004 Sb. §16. Odst. 6, měl nárok na tolerantnější hodnocení svého písemného projevu, kreslení, pracovního vyučování, tělesné výchovy. V rámci reedukací bylo důležité zaměřit se na postupný rozvoj zrakového vnímání v celém jeho komplexu, a to již od manipulace s trojrozměrnými předměty v prostoru. Při čtení se doporučovalo zaměřit se na obsah čteného, brzdit překotnost čteného prostřednictvím čtecí záložky. Především bylo nezbytné

zaměřit se na další rozvoj sociálních dovedností dítěte, posilovat reálný náhled na vlastní osobu, vést ho ke kooperaci s vrstevníky. Vynucovanou pozornost upravit v rámci sepsaných pravidel. Pokud komentujeme nějaké chování, ukázat vždy zároveň na nástěnce, který bod domluvy konkrétně máme na mysli. Nepodporovat tendenci vzájemného napomínání dětí mezi sebou za porušování pravidel – obzvláště u Karla bylo potřeba stejně jako u ostatních dětí, aby se vše ve třídě dělalo tak, jak je stanoveno. Vhodné bylo mít v pravidlech třídy bod, že nevhodné komentování situace, může pouze učitel, asistent, nikoli žáci. Vhodné bylo nastavit dodržování pravidel a stejný výchovný postup jak ze strany školy, tak i rodiny.

Ze školního roku 2012/2013 máme k dispozici záznam z konzultace s naší terapeutkou, kam si chodí Karel povídat. Dle názoru terapeutky měl Karel ve svém myšlení možné určité psychotické prvky a patologickou lhavost nebo spíše lhavost za účelem svého zisku. Některé jeho myšlenky, jak ho některé paní učitelky ničí, nesnáší, dělá mu schválnosti, ale tajně, aby si toho nikdo nevšiml, jsou skoro opravdu psychotické. K dané problematice dodával: „*Hlavně to nikomu neříkejte.*“ Jednalo se o manipulativní jednání. Když měl ve škole potíže, cestou domů vymýšlel scénář, který podá matce, aby z toho vyšel nevině. Proto bylo doporučeno se bezprostředně poté spojit vždy s paní učitelkou a zjistit, jak daná situace skutečně proběhla. Často se stávalo, že matka Karlovi uvěřila a šla ho do školy obhajovat. Bylo velmi těžké Karla dovést k poznání, kde udělal chybu a jak by měl situaci řešit příště. Stále se jednalo o fakt, že nechce nikdy přiznat svoji chybu. Při výslechu matky nebo učitelky kličkoval jako zkušený recidivista. Měl velmi bujnou fantazii, možná spíše jeho lhavost, mluvil o tom, jak po večerech chodí sám po Praze. Matka se tvářila, jak doma dodržují stanovená pravidla, ale dle Karla matka kouká na televizi a otec je často v hospodě. Bylo více pravděpodobné, že opět lhal. Mluvil o pěveckém kroužku, který navštěvoval a byl z něho nadšený. Zpívání ho moc bavilo.

## **Respondenti, kteří Taekwon – do necvičí**

### **4. Pavel**

Pavel se narodil v roce 2002, je žákem 5. ročníku, jeho zdravotní stav je dobrý, diagnostikovaná diagnóza je porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).

## **Rodinná anamnéza**

Matka pocházející z Ukrajiny, je momentálně zaměstnána jako uklízečka. Její zdravotní stav je dobrý. Otec pracuje jako truhlář – nábytkář. Je o mnoho let starší než

matka. Jeho styl výchovy se poměrně výrazně odlišuje od výchovného stylu matky a často se stával, že Pavel nevěděl, jak má sám jednat. Společně všichni žijí v Praze.

### **Zdravotní anamnéza**

Z rané anamnézy je patrné, že byl chlapec po porodu krátkodobě přidušen pupeční šňůrou, ve třech letech prodělal tříhodinovou operaci v celkové anestézii. Jako velmi neklidného a roztěkaného vnímají Pavla asi od tří let. Dle rodičů se nedokázal dlouhodobě na nic soustředit, drbal se, šoupal nohama. Byl doporučen odklad školní docházky. Ve školním roce 2010/2011 byl Pavel vyšetřen pro nesoustředěnost, špatnou pracovní morálku a častou chybovost v písemném projevu. Pavel píše pravou rukou, ale pravděpodobně je přeucený levák. Během vyšetření se projevoval velmi silný psychomotorický i verbální neklid, od práce odbíhal k jiné činnosti, rozptylovaly ho i maličkosti, okamžitě se jimi začal zabývat nebo o nich požadovat informace. Snažil se pracovat, po chvíli však nadšení opadlo, docházely mu síly a nechtěl se k práci vracet. Tempo bylo celkově velmi pomalé, nemohl stačit tempu třídy. Úroveň rozumových schopností se pohybovala v pásmu průměru, dobrá slovní abstrakce, velice problematická byla pozornost. Kresba byla neobratná, nevyspělá, poukazovala na organicitu. Psaní je pomalé, přepis není schopen dokončit, vynechává písmena. Čtení je neplynulé, masivně se objevuje dvojitý čtení, slova odhadoval, v textu hledal, kde se skončilo. Velmi problematické bylo porozumění textu. Ve snaze vyhovět si domýšlel informace. Závěrem byla stanovena dysgrafie, dysortografie, dyslexie a porucha koncentrace na bázi ADHD.

V roce 2013 bylo provedeno psychologické vyšetření na doporučení učitelů. Pavel při vyšetření dobře navazoval kontakt, jevil se jako lehce infantilní. Mnohomluvný, vděčný za komunikaci. Uvedl, že ve volném čase se musel pouze učit (požadavek otce), neměl prostor si hrát, z důvodu špatných výsledků mu byly odebrány hračky. Rozuměl se spíše s mladšími dětmi. Pavel působí dojmem mladšího dítěte v porovnání s vrstevníky. V chování infantilní projevy. Neměl doposud rozvinuty potřebné volní vlastnosti. Velmi toužil po pochvale, povzbuzení, ocenění. Pokud plnil pro něj náročný úkol, tendence k zlostným reakcím. Pracovně byl spíše nesamostatný. S délkou vyšetření se stupňovala únava. Šlo předpokládat, že do první třídy nastoupil nezralý pro školní docházku. Z vyšetření vyplynulo, že šlo o citlivého, úzkostného, nervózního a obav plného chlapce. Na druhou stranu byl nedůtklivý, těžce se vyrovnával s neúspěchem či jakoukoli výtkou. Své emoční projevy neměl pod kontrolou. Jednal dříve, než domyslel důsledky svého jednání. Celková úroveň rozumových schopností se nacházela v dolním pásmu průměru.

V návaznosti na toto vyšetření, bylo provedeno i speciálně pedagogické vyšetření z důvodu nižší koncentrace na pracovní činnost, odlišnosti v chování a školní selhávání. Jednalo se i o posouzení aktuálních školních vědomostí. Dle kontaktu s vyšetřujícím byl Pavel komunikativní, jeho mnohomluvnost však narušovala pracovní činnost a řeč odváděl na jiné téma. Otázku, na kterou byl tázán, odbyl jedním slovem a dál se snažil věnovat jím zvolenému tématu. Za pozornost byl vděčný, reagoval na pochvalu a ocenění krátkodobým úsilím. Při vyšetření znatelný psychomotorický neklid, přeseďával z jedné židle na druhou, neustále měnil polohu nohou, bral vše do ruky. Při práci byla znatelná chaotičnost, uplívání na detailu, která činnost zpomalovala. Při plnění pro něj obtížného úkolu se zvyšovala nervozita, přejímal neúspěch. V jemné motorice byly zaznamenány drobné odlišnosti v přesné nápodobě pohybu, projevoval se i nedostatek trpělivosti. Nízká orientace se objevovala v pravo-levé orientaci při vyvozování zrcadlových pohybů. Z vyšetření vyplynuly obtíže spojené s poruchou chování ADHD. Projevy ADHD – snížená úroveň pozornosti, nižší seberegulace chování, chaotičnost při práci, výrazný psychomotorický neklid. Projevy SPU jsou posuzovány jako sekundární projevy ADHD.

V dubnu 2014 bylo provedeno komplexní speciálně pedagogické vyšetření k posouzení úrovně rozumových schopností, percepčních funkcí, projevů chování a na zhodnocení školní situace. Veškerá výkonnost byla ovlivněna deficitem v pozornosti – jak v oblasti koncentrace, tak v možnosti jejího dlouhodobějšího udržování. Snížená úroveň verbálních rozumových schopností, potřebných pro zvládnutí školní výuky, bude limitovat pravděpodobně další školní úspěšnost. V chování přetrvával výrazný motorický neklid spojený s nižší schopností usměrnění pohybové aktivity a její účelné korekce. Motorická aktivita se zvyšovala při zátěži a delší činnosti, kdy vzrůstala i celková tenze a snižovala se koncentrace na práci. Projevoval se i negativismus, vyhraňování se vůči úkolům a celkově nižší zájem. Pavel není schopen plně korigovat projevy ADHD.

## **5. Lukáš**

Lukáš se narodil v roce 2002, dochází do 5. ročníku, jeho momentální zdravotní stav je v pořádku. Diagnostikováno má ADHD.

### **Rodinná anamnéza**

Matka s biologickým otcem rozvedena, pracuje pro soukromou firmu jako referentka. Zdravotní stav nyní dobrý, dříve časté migrény. Biologický otec žije v Trutnově, pracuje

jako manažer firmy. Jeho zdravotní stav je dobrý. Lukáš má vlastního a nyní i nevlastního bratra a sestru. Otec se znovu oženil.

### **Zdravotní anamnéza**

Poporodní adaptace bez komplikací, opakované respirační infekty, vážněji nestonal, neurologicky sledován pro predilekci hlavy P9, rehabilitoval asi do 12 měsíce, PMV v normě. Sledován psychologicky dříve, měl odklad školní docházky, dysgrafie, dyslexie, nesoustředěnost a hyperaktivita, dyslálie. Sledován v PPP pro ADHD, úzkostný, školní problematika, hodně hravý, neměl motivaci pro školní práci, bolesti hlavy, matka medikaci odmítala. Dříve ve škole potíže se čtením a psaním.

V roce 2011 podstoupil speciálně pedagogické vyšetření, v úkolových zátěžových situacích vzrůstal psychomotorický neklid, docházelo k dekoncentraci pozornosti a zpomalení pracovního tempa. Pochvala mu činila radost, povzbuzovala ho k další činnosti. Z vyšetření vyplynula vývojová porucha učení – dysgrafie, mírná dyslexie, dysortografie, porucha pozornosti a hyperaktivita, percepční oslabení, pomalé pracovní tempo, emoční citlivost. Od listopadu 2001 navštěvuje naši školu, po nástupu měl obtíže s přijetím a respektováním pravidel chování a s osvojením školních návyků. Výrazná byla snížená úroveň pozornosti ovlivňující školní výkon. Malý kolektiv byl zhodnocen jako přínosný. Bylo dáno doporučení, aby byl chlapec veden dál s jasnými pravidly, zaměřené na sociální dovednosti. V roce 2013 bylo provedeno orientační kontrolní vyšetření na posouzení rozumových schopností, percepčních funkcí, projevů chování a zhodnocení školní situace se zvládáním školních požadavků. U Lukáše přetrvával zvýšený psychomotorický neklid a celkové napětí (neustálý pohyb rukou, vydávání zvuků). Projevy byly spíše nevědomé, na upozornění reagoval chvilkovým fyzickým zklidněním, vše většinou kompenzoval pouze jiným pohybem. V hodinách byl snaživý, záleželo mu na dobrém výsledku, snažil se o udržení pozornosti. Tempo práce bylo rychlejší tak, kde se úkol jevil jako jednoduchý, jednal intuitivně, bez potřebné míry soustředění, důraz kladl na rychlé vypracování s velkým množstvím chyb. Pomalejší tempo měl pouze tam, kde úkoly považoval za obtížnější. Při práci se projevovala zbrkllost a netrpělivost. Přístup ke školní činnosti byl aktivní, mnohdy ukvapený. Kladně reagoval na pochvalu. V individuálním kontaktu byl schopen minimalizace rušivých zvukových podnětů. Závěrem z vyšetření vyplynulo, že má Lukáš průměrné rozumové schopnosti, v oblasti učení přetrvávalo SPU – dysortografie, sekundárně plynoucí i z projevů ADHD, kdy Lukáš nebyl plně schopen usměrnit pozornost, tempo a koordinaci písemného projevu. V projevech chování výkyvy

koncentrace pozornosti, stálý drobný psychomotorický neklid, s narůstající zátěží zvýšená unavitelnost, nižší frustrační tolerance s možností méně adekvátních emočních reakcí. Organicky podmíněná menší odolnost organismu – ADHD.

## **6. Filip**

Filip se narodil v roce 2002, je žákem 5. ročníku, jeho zdravotní stav je dobrý, ale má potravinové alergie na sóju, ryby, fazole a ořechy.

### **Rodinná anamnéza**

Matka je zaměstnána jako manažerka logistiky, její zdravotní stav je dobrý. Otec je elektromechanikem s dobrým zdravotním stavem. Filip má staršího bratra. Všichni společně žijí v Praze.

### **Zdravotní anamnéza**

Filip je z druhého těhotenství, porod byl v termínu, spontánně sledován na alergologii, odklad školní docházky neměl. V MŠ menší potíže s adaptací, byl spíše tišší, moc se nezapojoval. Měl stavy, kdy jen seděl, nechtěl se zapojit do výuky, nic nedělal, nereagoval na pokyny učitele, dle rodičů nechtěl respektovat učitele. Snadno se rozčílil, když se mu něco nelíbilo. Časté potyčky s vrstevníky, impulzivní. V květnu 2005 vyšetřen v PPP pro školní selhávání, neklid a problémy se soustředěním a pozorností. Kontakt navazoval bez obtíží, byl milý, komunikativní, k úkolům se stavěl ochotně, pracoval s velikým úsilím. Koncentrace pozornosti se projevovala jako podprůměrná, grafický projev byl nezralý, ukazoval na grafomotorickou neobratnost. Filip byl dle vyšetření chlapec se zvýšenou citlivostí a drobnými neurotickými příznaky. Vyšetření prokázalo ADHD – poruchu aktivity a pozornosti, který negativně ovlivnil i zmíněnou grafomotorickou obratnost a školní výsledky. Byla dána doporučení jak pro školní výuku, tak pro domácí práci se zaměřením na důsledné vedení a dodržování nastavených pravidel.

V roce 2013 podstoupil v SPC naší školy kontrolní psychologické vyšetření. Dle matky Filip hůře zvládal zátěžové situace jak ve škole, tak i doma. Docházelo u něho k častému střídání nálad, objevovaly se prudké a rychle nastupující afektivní reakce, jako byly výbuchy vzteku. Školní výkon ovlivňovala porucha pozornosti. Pokud se mu nepodařilo úkol splnit hned, objevovaly se u něho sebepodceňující tendence. Byl lehce unavitelný a vyskytoval se u něho neklid. Úroveň rozumových schopností se u Filipa nacházela v pásmu podprůměru, výkony byla spíše nevyrovnané. Výkon chlapce byl

ovlivněn projevy ADHD. Dle psycholožky se objevovala výrazná sociální nezralost a naivita. Cestou ze školy byl schopen pozvat cizího chlapce na návštěvu domů. Filipův výkon velice záležel na jeho psychofyzickém rozpoložení, zjevné změny nálad, výkyvy v chování, nižší frustrační tolerance spojená se situacemi, kdy je neúspěšný. Svě chování neměl pod kontrolou, reagoval neadekvátně situacím (impulzivita, verbální i fyzická agrese). Dopady svého chování si neuvědomoval. Jeho projevy chování byly nestandardní, střídala se aktivita - inhibice, spolupráce – negace, které jeho výkon limitovaly. V reakcích se projevovала efektivita, impulzivita, časté střídání nálad, reakce neadekvátní situaci. Nutný nácvik sociálních dovedností zaměřených na strategii řešení problému, zvládnání situací spojených s neúspěchem. V roce 2014 bylo uskutečněno komplexní speciálně pedagogické vyšetření s důvodem posouzení úrovně rozumových schopností, percepčních funkcí, projevů chování a na zhodnocení školní situace se zvládnáním školních požadavků. Filip byl komunikativní a v individuálním kontaktu se snažil práci vykonat s co nejlepším výsledkem, oproti tomu v kolektivu se na sebe snažil strhávat pozornost nevhodnými komentáři. Z vyšetření vyplynulo, že přetrvávaly projevy poruchy chování ADHD – výkyvy ve výkonnosti a tempu, zbrkllost, nepřiměřenost emočních reakcí, snížené ovládací schopnosti se související obtížnější regulací chování. Svě chování Filip reflektoval pouze částečně, cítil se ukřivděn, citlivě vnímal pojem spravedlnosti a nespravedlnosti. Pozitivně reaguje na pochvalu. V celkovém hodnocení bylo nutné přihlížet k poruše chování ADHD, která sekundárně ovlivňuje školní výkon v nevyrovnanosti a ve výkyvech výkonnosti.

### **3.5 Vlastní průběh průzkumu**

Dotazníky byly rozdány v průběhu měsíce října 2013, až února 2014, aby došlo k dostatečné adaptaci dětí i rodičů na zahájený školní rok. Termín stanovený pro návratnost, tedy vybrání dotazníků, byl nastaven nejdéle do půlky měsíce března 2014. Rozhovory byly provedeny v časovém období od měsíce ledna 2014 do března 2014. Strukturované pozorování bylo realizováno v rozmezí měsíců ledna 2013 – ledna 2014.



## 3.6 Zpracování sebraných dat a výsledky úspěšnosti

### 3.6.1 Úspěšnost respondentů - rodičů v teoretických znalostech o ADHD

Při zpracování dat nás zajímala skutečnost, jaká je informovanost rodičů o dané diagnóze. Pracovali jsme s druhým oddílem námi modifikovaného dotazníku. Následující tabulka vypovídá o jejich procentuálním rozložení v závislosti na dosažených správných odpovědích.

**Tabulka č. 3: Rozložení počtu správných odpovědí**

11 – 20%	2
21 – 30%	6
31 – 40%	10
41 – 50%	6
51 – 60%	24
61 – 70%	18
71 – 80%	14
81 – 90%	14
91 – 100%	0
<b>Celkem respondentů</b>	<b>94</b>

Z výše uvedené tabulky analýzy dat můžeme vyčíst, že nikdo z rodičů neměl všech 35 odpovědí v našem dotazníku správně. Nejnižších výsledků v oblasti vědomostí o ADHD dosáhli 2 respondenti, jejichž úspěšnost se pohybuje v nejnižším pásmu, tedy 11-20%. To odpovídá faktu, že z dotazníku s 35 otázkami odpověděli 7 správně. V rozsahu 21-30% bylo 6 respondentů, kteří odpověděli zhruba 9-10 otázek správně. 10 respondentů mělo z celkového počtu 35 otázek 10-14 správných odpovědí, to je v tabulce úspěšnosti řadí do kategorie 31-40%. Největší zastoupení správných odpovědí měla kategorie 51-60%, zde odpovědělo 24 respondentů na 18-21 otázek správně. Další kategorie byla zastoupena 18 respondenty a ti určili správně 22-24 odpovědí, což je řadí do kategorie 61-70%. Kategorie 71-80% měla 14 respondentů, kteří odpověděli správně na 25-28 otázek a stejně tak měla i kategorie 81-90% 14 respondentů, ti odpověděli správně na 29-31 otázek.

**Tabulka č. 4: Přehled odpovědí respondentů v procentuálním zastoupení**

Otázka č.	Správně %	Nesprávně %	Nevím %
1	14,89	46,80	38,29
2	74,46	8,51	17,02
3	95,74	2,12	2,12
4	53,19	17,02	29,78
5	48,93	21,27	29,78
6	57,44	19,14	23,40
7	65,95	12,76	21,27
8	46,80	10,63	42,55
9	97,87	0	2,12
10	85,10	0	14,89
11	48,93	19,14	31,91
12	48,93	14,89	36,17
13	93,61	2,12	4,25
14	48,93	12,76	38,28
15	42,55	19,14	38,29
16	27,66	31,91	40,42
17	12,76	27,66	59,57
18	40,42	27,66	31,91
19	68,08	10,63	21,27
20	72,34	17,02	10,63
21	91,48	2,12	6,38
22	80,85	4,25	14,89
23	40,42	25,53	34,04
24	46,80	14,89	38,29
25	25,53	42,55	31,91
26	57,44	31,91	10,63
27	55,31	27,66	17,02
28	76,59	4,25	19,14
29	85,10	4,25	10,63
30	87,23	2,12	10,63
31	80,85	0	19,14
32	36,17	10,63	53,19
33	48,93	6,38	44,68
34	46,80	10,63	42,55
35	57,44	4,25	38,29

Z výše uvedené tabulky můžeme vyčíst, jaká byla procentuální úspěšnost našich respondentů u jednotlivých otázek. Pokusme se teď některé z nich okomentovat.

Pro nás překvapujícím zjištěním bylo, že 46,89% respondentů, tedy 44 tázaných nevědí, u kolika procent školního věku se ADHD vyskytuje. Správně na tuto otázku odpovědělo pouze 14 dotazovaných. 74,46% respondentů (70) oproti 8,51% (8) dotazovaných správně nepokládá ADHD za důsledek nevhodného výchovného působení rodičů. Zhruba 95,74% dotazovaných vědí, že se děti s ADHD nechávají rozptylovat vnějšími podněty. 20 respondentů (21,27%) společně s 29,78% (28 respondentů), kteří neznali odpověď, nemělo správnou odpověď na otázku, zda je možno diagnózu ADHD přidělit pouze v případě, že se symptomy této poruchy objevovaly již před 7. rokem života dítěte. Vidíme také, že 57,44% tázaných (54) vím, že ADHD může být dědičná. Má-li dítě ADHD sedět, často se ošívá. Odpověď na tuto otázku znalo 97,82%, tedy 92 respondentů. Jedním ze symptomů ADHD je fyzická krutost k ostatním lidem, tento názor sdílí pouze 12 respondentů (12,76%), 62 respondentů (65,95%) tento názor nepovažuje za správný. 48,93% (46) rodičů ví, že diagnóza ADHD může být přidělena i dospělé osobě.

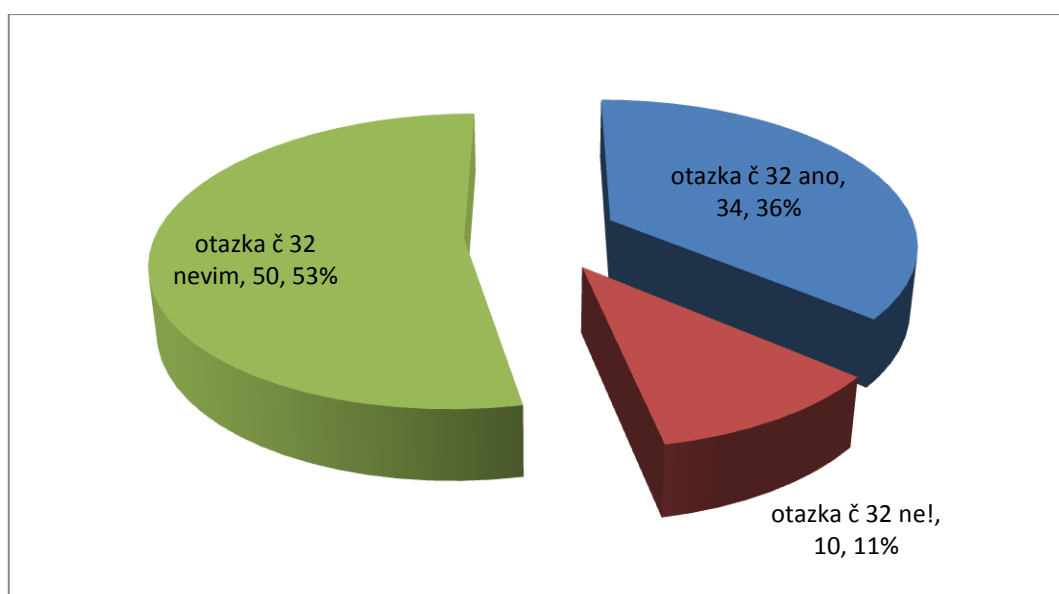
Stěžejní otázkou bylo zjištění, zda respondenti opravdu vědí, co je to ADHD. 88 z celkových 94 dotazovaných, tedy 93,61% respondentů ví, že hlavními symptomy ADHD jsou porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Individuální psychoterapii považuje za dostatečnou pouze 19,14% (18 respondentů), 42,55% (40 tázaných) tento názor nesdílí a nepovažuje tak individuální terapii za dostatečnou léčbu. 30 dotazovaných, tedy 31,91%, zastává názor, že většina dětí s ADHD z této poruchy „vyroste“ a v dospělosti budou bez obtíží. Správně na tuto otázku odpovědělo pouze 26 (27,66%) z 94 respondentů.

Pokud je dítě s ADHD schopno se hodinu věnovat hraní počítačových her, je poté schopno se stejně dlouhou dobu soustředěně věnovat i školní práci a plnění úkolů. Tento názor zastává pouhých 10 respondentů, tedy (10,63%), správně uvažovalo 64 tázaných, což odpovídá 68,08%. 38,29% (36 respondentů) neví, zda se ADHD vyskytuje stejně často u dívek i u chlapců, správnou odpověď znalo 44 respondentů (46,80%). Názor, že na každé porušení pravidel se může použít fyzického trestu, zastávají jen 4 lidé. 80 respondentů, 85,10%, toto tvrzení považuje za nesprávné. Překvapivé je, že 10 respondentů si neumělo vytvořit na tuto otázku názor a odpovědělo tak možností nevím. 82 tázaných 87,23% a následně i v další otázce 76 80,85% dotazovaných vědí, že je i při domácí přípravě nutné střídat činnosti, jak pasivní, tak aktivní, a že i pro domácí přípravu je vhodné upravit výukové materiály, aby byly strukturované, stručné a přehledné.

Další otázky byly hodnocením vlastního názoru respondentů na souvislost ADHD a bojového umění Taekwon – do.

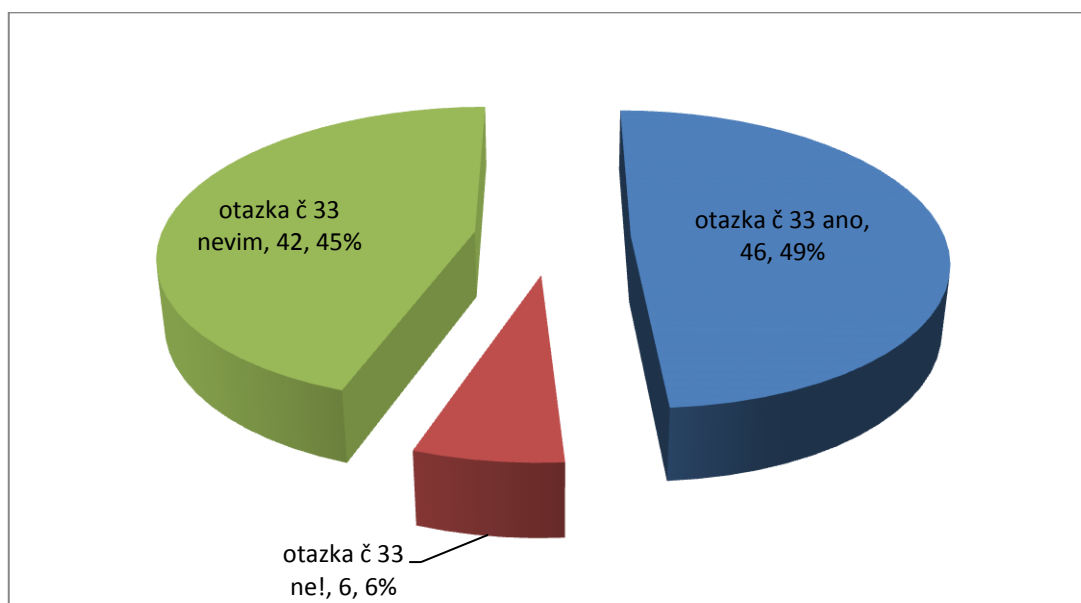
Názor, že bojové umění u dětí s ADHD může zmírnit projevy dané poruchy, zastává 34 respondentů (36,17%). 50 dotazovaných (53,19%) si na tuto otázku neumělo vytvořit svůj názor. 46 respondentů (48,93%) zaškrtno možnost, že bojové umění je vhodné i pro děti s ADHD, 6 tvrdí, že vhodné není a zbylých 42 (44,68%) dotazovaných neznalo na otázku odpověď, nebo si opět neuměli vytvořit vlastní názor (viz Graf č. 5).

**Graf č. 5: Otázka č. 32 – Bojové umění u dětí s ADHD/ADD může zmírnit projevy této poruchy.**



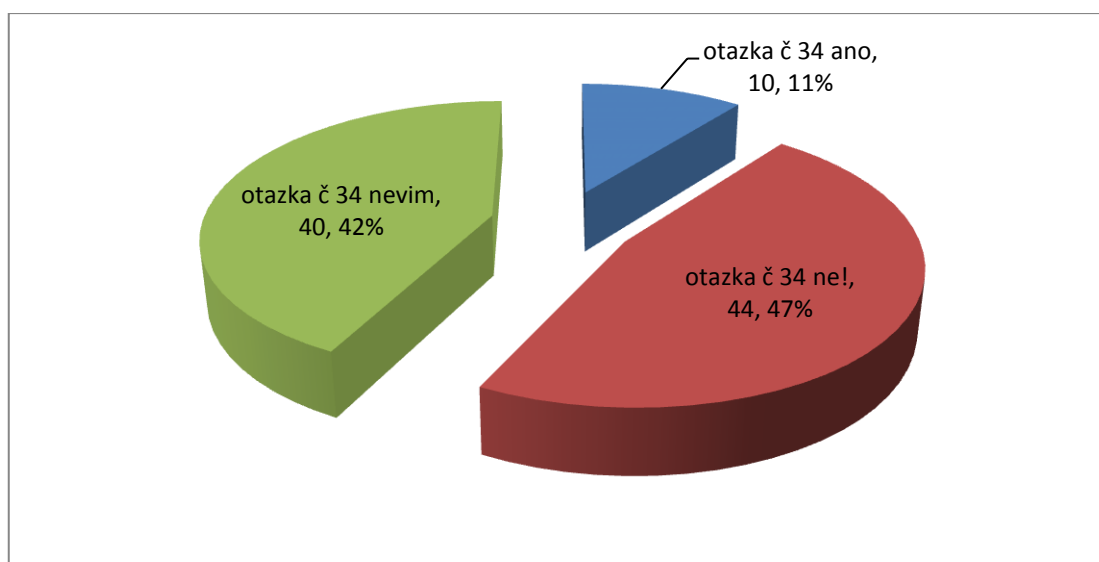
Následující graf vypovídá, že 49% (46 respondentů věří, že je bojové umění vhodné i pro děti s ADHD. 42 respondentů (45%) odpovědělo neutrálně, tedy že neví a 6 respondentů (6%) zastává názor, že bojové umění vhodné není.

**Graf č. 6: Otázka č. 33 – Bojové umění je vhodné i pro děti s ADHD/ADD.**



44 (46,80%) respondentů správně zastává názor, že bojové umění u dětí s ADHD nepodporuje fyzickou agresi a násilí. Opak si myslí pouze 10 dotazovaných a zbylých 40 na otázku neodpověděli kladně ani záporně (viz Graf č. 6).

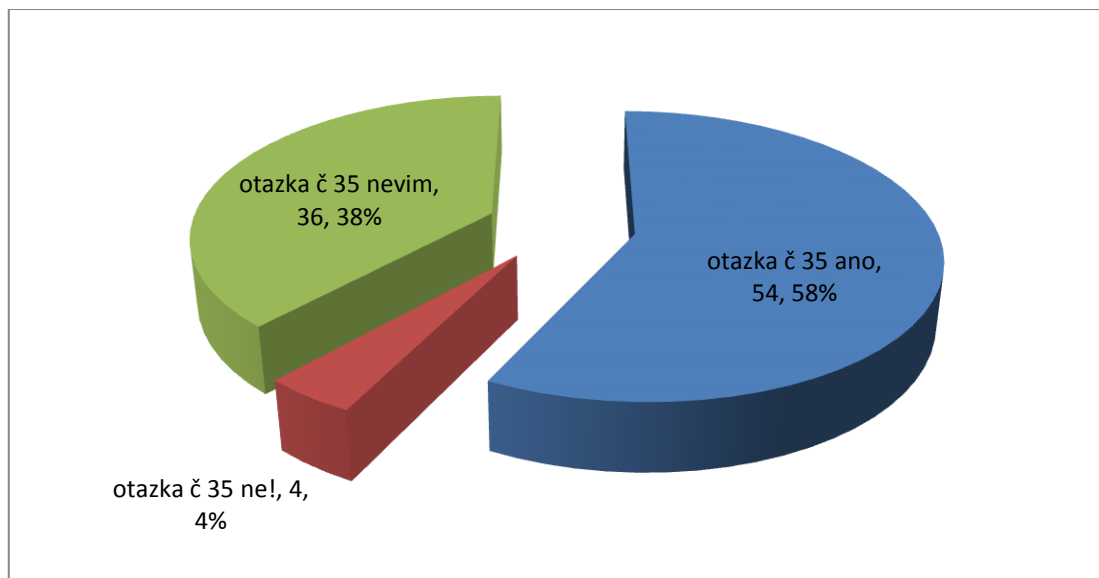
**Graf č. 7: Otázka č. 34 – Bojové umění podporuje u dětí s ADHD/ADD fyzickou agresi a násilí.**



Bojové umění může u dětí s ADHD nastavit pravidla chování kladně potvrdilo 54 (57,44%) respondentů. 4 si myslí, že nikoli a 36 respondentů zvolilo odpověď nevím. Celkově ale můžeme shrnout, že v oblasti názorů na souvislost mezi bojovým uměním a ADHD, zaškrtovali respondenti spíše odpovědi nasvědčující tomu, že je bojové umění

vhodné pro děti s ADHD a že existuje jistá souvislost mezi možnými determinantami ovlivňujícími chování dětí s ADHD.

**Graf č. 8: Otázka č. 35 – Bojové umění může u dětí s ADHD/ADD nastavit pravidla chování.**



**Potvrzení výzkumné otázky č. 1.**

Výzkumná otázka vztahující se k této části průzkumu zněla: Mají rodiče dětí s ADHD odpovídající informace o dané poruše? Ověřovali jsme, jaký počet respondentů dosahuje celkově správných odpovědí. Na základě rozboru sebraných dat jsme zjistili, že většina respondentů z průzkumného souboru dosáhne průměrný až vyšší počet správných odpovědí ve škále vědomostí o ADHD. Z analýzy dat jsme došli k poměru 70:24. Dané výsledky můžeme přisoudit faktu, že se v převážené většině respondentů jednalo o rodiče dětí, které dítě s ADHD vychovávají. Možným faktorem může být, že se svým dítětem již prošli vyšetřením např. ve SPC, či je s ním odborně pracováno.

**Potvrzení výzkumné otázky č. 2.**

Druhá výzkumná otázka zněla: Uvědomují si rodiče souvislost mezi ADHD a Taekwon – do na autoregulaci chování? Prostřednictvím analýz dat jsme se zjistili, že v průměru 44 respondentů zastává názor, který potvrzuje vhodnost bojového umění u dětí s ADHD. Jednalo se o nadpoloviční většinu respondentů, kteří zároveň potvrzují názor, že bojové umění může u dětí nastavit pravidla chování nebo i zmírnit projevy dané poruchy. Druhá výzkumná otázka byla potvrzena.

## **3.7 Pozorování dětí s hyperkinetickým syndromem (ADHD)**

### **3.7.1 Seznámení s prostředím, ve kterém byla pozorování realizována**

#### **ZŠ pro děti se specifickými poruchami chování**

Naše škola, tedy Základní škola pro děti se specifickými poruchami chování v Praze, je jediným plně organizovaným zařízením tohoto typu na území České republiky. Jedním z důvodů, proč jsou děti do naší školy přerazovány, je skutečnost, že jejich problémové a nepochopitelné chování nedovoluje navštěvovat základní školu běžného typu.

Vzděláváme děti se syndromem ADHD a impulsivitou, děti hypoaktivní. Navštěvují nás děti s emočními problémy a poruchami chování, děti se SPCH v kombinaci s SPU. Našimi žáky jsou i děti, jejichž problémy vyplývají z nepodnětného rodinného prostředí, a také děti s diagnostikovanými poruchami autistického spektra. Škola respektuje snížený počet žáků ve třídě a to tak, že je kolektiv naplněn maximálně do počtu deseti žáků (<http://www.speczs.cz/index.php?odkaz=informace&cil=prokoho,neuvedeno>).

#### **Charakteristika školy**

Škola poskytuje úplné základní vzdělání v plné šíři platných učebních osnov základních škol pro žáky od 1. – 9. ročníku. Rozdíl od základní školy běžného typu vidíme v tom, že do třídy dochází nanejvýše deset žáků, s nimiž pracují dva učitelé. Pokud má dítě nárok na osobního asistenta, je ve třídě přítomen i on. Chování dětí hodnotíme slovně, především na vysvědčení. Vedeme převážně individuální přístup s možností individuálního vzdělávacího plánu. Vyučovací hodina trvá 40 minut oproti běžným 45 minutám, přestávky jsou 15ti minutové. Struktura vyučovací hodiny je odlišná. Dle potřeby se individuálně v jednotlivých ročnících koná výuka logopedie, dále se v hodinách rozvíjejí komunikační a sociální dovednosti, do výuky je zařazena i metoda instrumentálního obohacování dle Reuvena Feuersteina a také je zde možnost provedení EEG biofeedbacku.

V prostorách školy se nachází i Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC), které je součástí od 1. 5. 2007, kdy bylo zřízeno. Centrum poskytuje speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické poradenství v oblasti výchovy a vzdělávání dětí, mladistvých jak s poruchami chování, tak s výukovými problémy. Péče je zacílena na děti, které jsou ohrožené sociálně patologickými jevy a na jejich zpětnou integraci do společnosti. Zaměstnanci SPC pracují s dětmi a mladistvými se specifickými poruchami chování

a učení. Věnují se vyšetřování a nápravám dyslexií, dysgrafií, dyskalkulií, pracují s dětmi s poruchou pozornosti s hyperaktivitou a poruchou pozornosti.

Za velmi důležitou se považuje spolupráce s rodiči, proto jsou zde zavedeny i psychoterapeutické skupiny jak pro žáky, tak i rodiče. Diagnostická, poradenská péče školního psychologa a etopeda. Užívají se metody ke zpevnování žádoucích vzorců chování.

Děti mají i možnosti zájmových aktivit a kroužků: plavání, keramika, dramatický kroužek, kroužek společenských her, kroužek „šikovné ruce“, angličtina, španělština, muzikoterapie, školy v přírodě, lyžařské a turistické kurzy a samozřejmě kroužek Taekwon – do, tedy bojové umění.

### **3.7.2 Průběh a organizace pozorování**

Z důvodu ochrany osobních údajů byla dětem popisovaným v případových studiích změněna jména. Informace jsme čerpali analýzou spisové dokumentace, pozorováním, konzultacemi s rodiči, učiteli a trenéry a v neposlední řadě především vlastní prací s dětmi.

## **3.8 Výsledky pozorování a jejich interpretace**

Dlouhodobé pozorování bylo realizováno od ledna 2013 do ledna 2014. Jednotlivé determinanty, které jsme si v počátku sledování stanovili, jsme hodnotili a zapisovali v měsíčních intervalech, při čemž trénink se konal v průměru 4x do měsíce. Do tabulky jsme si zapisovali úspěchy i neúspěchy, změny v chování, projevy při práci i ve výuce.

Zaměřili jsme se na determinanty, jejichž výběr je zdůvodněn v kapitole 3.3 Použité průzkumné metody.

- motorika a koordinace
- pravolevá orientace,
- sebeovládání,
- pocity a emoce,
- uvědomování si fyzické síly a agrese,
- soustředěnost,
- posilování sebevědomí,
- sebehodnocení,



- respekt k ostatním,
- spolupráce,
- zklidnění a relaxace

Vše je pro přehlednost a lepší orientaci zaznamenáno v tabulkách, které jsou přiloženy v závěru práce (Přílohy B-G).

### **3.8.1 Dlouhodobé strukturované pozorování**

S Petrem jsme se seznámili v roce 2008, kdy docházel do první třídy na naší škole. Jeho chování bylo přesně takové, jak bylo popisováno výše. Byl afektivní, nepozorný, velmi nevhodně se choval ke své matce, kterou se nezdráhal uhodit. Toho času bylo jeho velikou zábavou sbírání všemožných kabelů a drátků, ze kterých si doma kutil. Přiznání jeho chyby nepřipadalo v úvahu a dělal vše proto, aby svoji vinnu svalil na někoho jiného. Svoji nespokojenost a nesouhlas projevoval tím způsobem, že tloukl hlavou o zeď.

V následujících letech bylo jeho chování podobného charakteru. Petrovo vystupování můžeme charakterizovat tak, že byl cílevědomý, sebestředný a přesvědčený o své dokonalosti a bezchybnosti. Měl výkyvy v sebeovládání, kdy na jedné straně dokázal záměrně vyvolávat konflikty se spolužáky a na straně druhé byl upřímný, dobrosrdečný a ochotný všem pomoci. Rád se zapojoval do kolektivních činností. Ostatním dokázal nabídnout pomocnou ruku. Stávalo se, že k některým dětem měl ještě stále odměřený přístup, kdy demonstroval neochotu vzájemného kontaktu. Někdy se stávalo, že se nechal spolužáky strhnout k nevhodnému chování. To co se mu nedařilo ve svém chování, dohnal v učení. Byl velmi chytrý, na prvním stupni měl až do páté třídy skoro samé jedničky, pouze s výjimkou 2. pololetí 2. třídy, kdy měl jednu dvojku z českého jazyka a mimo třídy 5., kdy měl z českého jazyka dvojku a v 2. pololetí měl dvojku ještě z vlastivědy. Jinak byl jeho prospěch, na kluka, velmi pěkný.

Školní rok 2012/2013 představoval přestup na druhý stupeň základní školy. Petr na TKD nezanevřel a věnoval se mu i nadále, i když mnoho jeho vrstevníků skončilo. V pololetí tohoto školního roku, jsme se začali realizovat naše pozorování a zaměřili se na potvrzení či vyvrácení našich stanovených determinant vzhledem k projevům v kroužku a ve výuce. Informace o výuce nám poskytla paní učitelka a zároveň jsme se na několika hodinách byli podívat. Pokud bychom měli zhodnotit jeho chování v této době, musíme napsat, že se bez výraznějších problémů zařadil do kolektivu 6. ročníku. K vybraným

spolužákům se dokázal chovat velmi kamarádsky, byl ochoten s nimi spolupracovat, pomoci jim. Spíše nerad se zapojoval do spolupráce s dětmi, které neměl rád, nebo je neznal tak dlouho. Raději si vyhledával ty, které znal z dřívějšíka a věděl, že již něco umí. Toto jednání se nám během celého roku povedlo odbourat, neboť Petr byl stále více zapojován do funkce vedoucího týmu, kdy musel své svěřence něčemu naučit a pomoci jim s cvičením. Postupně sám přicházel s pomocnou rukou a chtěl, aby se i ostatní posunuli vpřed a měli tak možnost získat další barevný pásek. Podobného charakteru bývaly i vyučovací hodiny, kdy dříve velmi rád bavil spolužáky, občas i na úkor vyučovací hodiny. Tyto projevy se během roku zmírnily, jen zcela výjimečně se snažil ovlivnit chování kolektivu ostatních dětí.

S respektování autority dospělých, kdy v subjektivním pocitu nespravedlnosti, mívával dříve mnohem větší obtíže, nebyly během pozorování zaznamenány žádné potíže. Mírné projevy nesouladu se objevovaly vůči dětem, jak bylo popsáno již ve spolupráci s ostatními. Petr si děti vybíral a hodnotil si dle svého uvážení. To se během celého pozorování výrazně zlepšilo, Petr se naučil respektovat všechny děti bez rozdílu a snažil se i těm nejméně zkušeným pomáhat. Zde se převážně řídil zásadou Zdvořilosti, která nás nutí respektovat všechny bez rozdílu.

V oblasti sebeovládání, tedy jedné z hlavních zásad, udělal Petr také značný posun. Dříve se jeho nespokojenost projevovat tloučením hlavou o zeď, našťvaností a někdy i výbuchy a neadekvátními reakcemi a při výuce i komentáři vůči ostatním. Ve sledované době se projevy jeho reaktivity zmírnily a postupně i odezněly. Svě chování zvládal s větším sebeovládáním, nastalé komplikace umí řešit s klidem, ví jak se v takových situacích zachovat ve výuce a především pak v kroužku by nedodržování zásad TKD, především pak sebeovládání znamenalo, že by mohl přijít o svůj dosažený kup (barevný pásek). Můžeme ale říci, že se výrazně zlepšilo jeho sebeovládání, na kterém se musí dále pracovat a posilovat i jeho hledání a používání vhodnějších forem při řešení konfliktů, jakými může být želví technika. Může si představit semafor, kdy pomocí červené barvy si řekne stop, oranžová - zastavit se a až budeš cítit, že jsi připraven (zelená), můžeš se v klidu vrátit zpět do výuky. (Želví příběh a semafor jsou součástí příloh).

V koordinaci pohybů byly pouze mírné potíže, a to v udržení dostatečné rovnováhy, která je potřebná při mnoha sestavách, která vyžaduje stoj na jedné noze, popřípadě náznak kopu v otočce a podobně. Tento fakt přisuzujeme tomu, že se jednalo o zcela nový druh pohybů, který byl potřebný nacvičit. Jinak byla koordinace i motorika bez problému po

celou dobu pozorování, stejně jako nebyly potíže s pravo-levou orientací. Ta mu nečinila potíže ani při složitějších úkonech, jakými pro mnohé děti bylo např. točení pažemi na opačnou stranu, točení jednou celou paží a druhou rukou pouze v lokti, v sestavách střídání rukou nohou (údery, bloky), opačné postoje ruky a nohy ve vyšších sestavách.

Jak jsme zmínili již u sebeovládání, problémy mu dříve dělalo zvládnutí emocí a pocitů rozzlobenosti. I když se v sociálních dovednostech o všech pocitech učí, jak je dobré s nimi naložit (v příloze přiložen nácvik sociálních dovedností, pocit Jsem rozzlobený) a jak se se špatným pocitem vypořádat, neměl tyto nácviky ještě plně pod kontrolou. Ještě na prvním stupni fyzickou sílu při naštvání neprojevoval vůči dětem, ale spíše na sobě, kdy byl schopen tlouci vlastní hlavou o zeď, vše komentovat. Nyní se tyto projevy vytratily, ale pocitově býval stále někdy nevyrovnaný, občas výbušný. Petr se naučil zvládat zásadu sebeovládání, nezdolného ducha, uměl po pocitech promluvit a svojí sílu vynaložit v technikách a při kopech a sekání desek. Během kroužku nebyl zaznamenán žádný incident mezi dětmi.

Z počátku tréninků býval mnohdy nesoustředěný, spíše ze situací, kdy vyrušovaly nově příchozí děti a on se tak nemohl plně soustředit na dané povely. Mýval potřebu je okřikovat. Během tréninků se stále více dokázal od rušivých elementů odpoutat a plně se soustředit na dané úkoly. Plně jsme si jeho soustředěnost mohli zkontrolovat a uvědomovat při závěrečné meditaci, kdy děti musí soustředěně sedět, s rovnými zády, mít zavřené oči a věnovat se pouze svým myšlenkám. Nesmí se nechat rozptýlit sebemenšími pohyby, zvuky, ani kdyby kdokoli přišel do místnosti, kde se cvičí.

Jeho sebevědomí a sebehodnocení bylo a je poměrně vysoké, u Petra to nebylo žádnou vadou, neboť jsme to u něho využili jako motivaci k dosahování co nejlepších výsledků. Dal se velmi dobře namotivovat k pokrokům a dalšímu se rozvíjení i mimo školní zájmový kroužek (začal docházet i na TKD do samotné školy TKD). Jeho pocit dokonalosti se mu posílil i tehdy, když získal jako první ze skupiny červený pásek a stal se tak nejvyšším mezi dětmi a mohl velet a zdravit trenéry.

Dle slov samotných trenérů došlo u Petra za roky, především pak v poledním roce, kdy je Taekwon – do implementováno do tělesné výchovy k výraznému posunu, v jeho zvládnutí kritických situací. Nechceme tvrdit, že se jeho chování naprosto změnilo, ale zajisté došlo k výraznému posunu v jeho sebeovládání. Svým spolužákům dokáže při nácviku jednotlivých sestav pomoci a při trénincích plně respektuje zásady TKD. Dále se budeme snažit posílit jeho vnímání těchto zásad i v běžné výuce a budeme se snažit, aby se

dále zdokonaloval v daném umění. Petr je současné době držitelem červeno-černého pásku a aspiruje na 1. černý pásek, čili na 1. dan.

## **Honza**

Honza do naší školy nastoupil v pololetí 1. třídy. Do kolektivu dětí zapadl velmi dobře. Ve výuce se velmi snažil, šlo mu o dobrý prospěch, ale v chování měl občasné výkyvy v sebeovládání, snadno se urazil a reagoval výbušně, jeho chování bylo trucovité. Dle slov matky je přátelský, komunikativní, otevřený, ale byl netrpělivý a neuměl prohrávat a jen těžko přijímal pravidla nastavená někým jiným. Těžko se vyrovnával s prohrou

a neúspěchem, ale velmi rád je oceňován a chválen. Prakticky hned po nástupu se přihlásil do kroužku TKD, protože se mu toto cvičení velmi zalíbilo v hodinách tělesné výchovy, kam bylo implementováno. Pro jeho nadšení z TKD jsme se rozhodli si ho vybrat k pozorování, i když byl zcela novým žákem a členem našeho zájmového kroužku, který probíhal již několikátým rokem.

Honza je i vzhledem ke své tělesné konstituci poměrně pohybově vyspělým chlapcem. Jeho koordinace byla stejně jako v případě Petra omezena pouze lehkou nerovnováhou, která se projevovala v nedostatečném držení těla při stožení na jedné noze, při otočkách a kopech, které jsou nutné provádět pouze ve stožení na jedné noze. Tělesný rozsah a držení těla bylo na dobré úrovni, nebál se zkusit všechny cviky. Zcela bez obtíží se orientoval v pravo-levé orientaci, kdy mu nedělalo obtíže cvičení proti sobě postavených technik rukou a nohou, nebo hry, které byly zaměřeny na pozornost spojenou s nácvikem stran.

S tím bychom mohli spojit determinantu sebeovládání a pocitů a emocí, která bývala hodně ovlivněna jeho náladou a pocitem. Pokud měl Honza pocit, že je nespravedlivě ohodnocen, nebo se mu nepodařilo dosáhnout takového výsledku, který si představoval, začal kolem sebe kopat, vztekat se a nadávat. Často začal plakat, naštvat se a svoji vinu se snažil přeměrovat na někoho jiného. Jeho chování bylo velmi trucovité a paličaté. Jen těžko si nechal své jednání rozmluvit. Během roku u něho došlo k posunu vnímání prohry. Honza si dostatečně osvojil zásady TKD, především pak zdvořilost, čestnost a sebeovládání. Je jedním z mála žáků, kteří se i během vyučování naučili využívat želví techniku a zklidnit se tak pro další práci. Pokud se mu nepodaří něco uskutečnit tak, jak si představoval, je vidět, že je mu to velice líto, ale dokáže se nad svým jednáním zamyslet dříve, než by jednal v afektu. Během vštěpování zásad se nám u Honzy povedlo v rámci

nácviku sebeovládání i zmírnit jeho projevy trucovitosti. Již neodbíhá do kouta a není dlouhodobě uražen. Nechá si poradit, jakým jiným způsobem by se mohl pokusit o zvládnutí daného úkolu. Jak paní učitelka, tak matka potvrzují, že se Honzy daří mnohem lépe nastavovat pravidla. I když není nejlepším, či nevyhraje hru, neurazí se a dohrává do konce.

Ke spolužákům i dospělým se umí chovat přátelsky a s respektem. Muž jako učitel je pro něho silnou autoritou, ale slušně a s ohleduplností se umí chovat i k učitelkám ženám. Drobné potyčky se vyskytují s dětmi, ke kterým si Honza ještě nevytvořil přátelský vztah, neboť se tolik neznali. Postupem času se se všemi snaží spřátelit, děti respektuje a je sám rád respektován. Velmi ho motivuje ocenění a pochvala, proto se snaží cvičit a v hodinách pracovat dle nastavených pravidel. Nad nikým z dětí se nesnaží povyšovat, ani ve chvíli, kdy se mu podařilo získat barevný pásek. U dětí takto trénujeme zdvořilost, neboť každý, kdo má již ve vlastnictví barevný pásek, má svojí určitou pozici v tělocvičně a i mezi ostatními žáky. Vyšší pásek se stává jakýmsi vzorem pro ostatní děti, kterým se pásku ještě nepodařilo docílit.

Honza je spíše samotářský typ, pokud si může vybrat v hodinách i o přestávce pracuje sám. Při kolektivních hrách je schopen se zapojit a spolupracovat, pokud vak může, pracuje sám za sebe. Pokud je spojen s někým do dvojice, snaží se o co nejlepší výsledek, je rád, když jeho tým vyhrává. Jeho práce je soustředěná a cílevědomá. I v hodinách pracuje svědomitě a pilně si plní své povinnosti. Pravidla daných her respektuje a dodržuje. Sám se schopen vymýšlet možné strategie postupu, rád nabízí svojí pomoc. Celkově se ve spolupráci s dětmi i s dospělými snaží, aby byl co nejlépe ohodnocen a oceněn. Stále bylo a je potřeba posilovat jeho alternativní zvládnutí konfliktních situací. Dle slov třídní učitelky je v poslední době výrazný posun ve zvládnutí konfliktních situací, které se objevují jen minimálně. Ke zklidnění se mu, jak jsme již zmínili, několikrát podařilo použít želví techniku, nebo jak sám uvedl, vzpomněl si na zásady TKD a jako správný taekwondista ví, že se takto chovat nesmí. Má sám ze sebe poté radost a dokáže nastalou konfliktní situaci zhodnotit.

Při řešení nastalé konfliktní situace, či nějakého problému umí danou situaci zpětně zhodnotit a omluvit se. Během roku se snažil eliminovat své nevhodné chování a učit se odpovědnosti za své jednání. Honza se snaží plně dodržovat zásady TKD a pravidla třídy. Proto jsme rádi, že se nám podařilo zapracovat i na jeho projevech sebehodnocení, kdy byl Honza schopen lhát ve svůj prospěch, již se dle slov matky neobjevují výčitky ke své

osobě, pokud ve hře nevyhrál. Stávalo se, že se podceňoval a prohru bral jako špatné hodnocení své osoby.

Na konci každého tréninku je meditace, která slouží k uvolnění svalů, ale především by se děti měly zamyslet nad tím, co se jim podařilo, za něco se pochválit a celkově se uvolnit a zklidnit, aby byly schopné začít klidně následující hodinu. S tímto je spojena soustředěnost, kdy je nutné, aby děti v klidu seděly, měly zavřené oči a nevšímaly si rušivých elementů. Daných podmínek je Honza plně schopen. Umí koncentrovaně sedět a soustředit se pouze na svůj dech a myšlenky.

Dle slov trenérů, se Honza zlepšil ve zvládnání kritických situací, ke kterým v počátku docházení do kroužku docházelo. Honza se umí nad situací, která by vedla k „trucu“ či až k případné agresi, pozastavit a přemýšlet nad jiným řešením. TKD se stalo dokonce prvním zájmovým kroužkem, se kterým byl Honza ochoten vyjet na soustředění a odjet tak na čas sám od rodiny.

## **Karel**

S Karlem jsme se seznámili s jeho nástupem do kroužku. S přestupem do čtvrtého ročníku se stal naším žákem. Měli jsme tak možnost se s ním setkávat každý den a mohli pozorovat jeho případné pokroky, neúspěchy či setrvalé stavy jak ve cvičení, tak během vyučování.

Projevuje se stále jako milý, snaživý a cílevědomý chlapec, který dokáže pracovat samostatně, má poté pocit, že za dobré výsledky může pouze on sám. Skupinové spolupráci se nevyhýbá, dokonce se snaží být tím, kdo vymýšlí strategie postupu, aby docílili vítězství či co nejlepších výsledků. Velmi mu záleží na výborném hodnocení. Proto si z počátku v kroužku TKD vybíral spíše starší spolužáky, kteří TKD cvičili již nějaký čas, před těmi dětmi, které TKD trénovaly jen krátce. Obdobně je tomu při výuce. Pokud je skupinová práce, chtěl být ve skupině, která byla dle jeho názoru lepší. S daným tíhnutím po vítězství a dokonalosti můžeme spojit i jeho vnímání vlastní osoby – sebevědomí a sebehodnocení. Karel má poměrně vysoké sebehodnocení. Vnímání vlastní osoby je nereálné. Zvýšená touha po stálém kladném oceňování a vyhýbání se kritice vede místy k tendencím zastírat svoje chyby a nedostatky tím, že chyby vidí v jiných. Objevovale se snaha vyzískat prospěch i na úkor ostatních. Snažíme se pomocí sociálních dovedností a zásad TKD pracovat na posílení reálného náhledu k vlastní osobě, kdy je dobré si uvědomit, že dobrý je i ten, kdo pouze nevyhrává. Pracujeme se zásadou čestnosti, na podpoře vlastní odpovědnosti za chyby, tím ho učíme přiznání chyby. Za dobu pozorování

jsme dospěli k názoru, že Karel je schopen pracovat na svém sebehodnocení a na lepším a reálnějším vnímání své osoby. Stejně tak jsme pracovali s jeho sebedůvěrou, které bylo velmi vysoké. Nepřipouštěl si chyby, dožadoval se pochvaly a ocenění, byl schopen se povyšovat nad mladší děti. Jeho sebedůvěra jsme se snažili využít k motivaci za většími úspěchy v TKD. Především jsme se rozebíráním zásad TKD pokusili o zažití si jednotlivých termínů, kdy bylo potřeba osvojení si především zásad čestnosti a zdvořilosti. Tyto zásady, které jsme se snažili propojit i se sociálními dovednostmi a mluvit o nich, by dětem měly vštípit uvědomění si, že se nemůžeme dožadovat ničeho, na co nemáme právo. Není čestné povyšovat se nad toho, kdo je mladší, nedělá jistou aktivitu tak dlouho jako my, nevyhrál nebo nemá takový rozsah pohybu jako ostatní. Za dobu pozorování došlo k jistému posunu v oblasti sebedůvěry, ale stále je nutné s ním pracovat. Záměrně se někdy děti nechávají prohrát v soutěži, aby si osvojovaly i realitu prohry a zažili pocit, že je někdo lepší než oni. Doporučeno bylo pokračovat v nácviku sociálních dovedností – spolupráce s ostatními, dále posilovat nácvik přijímání vlastní chyby spojený s následným hledáním vhodnějších řešení.

Ohledně ovládnutí svého jednání, můžeme napsat, že v počátku sledování měl se sebeovládáním výrazné potíže. Konfliktní situace vznikaly především tehdy, když se vysmíval mladším dětem, býval neukázněný, chtěl být středem pozornosti. Nechal se lehce vyprovokovat a sám děti často provokoval. Následnou konfliktní situaci nebyl schopen reálně zhodnotit a ani se pokusit o případnou nápravu. Pomocí zásad TKD a nácviku sociálních dovedností jsme se snažili o nápravu jeho jednání. Pracovali jsme i s vědomím, že nedodržování zásad a porušování pravidel vede ke ztrátě barevného pásku. K dané situaci jednou došlo. Zde si Karel uvědomil, jak je daná situace nepříjemná a můžeme říci, že i ponižující před ostatními dětmi. Karel se začal více věnovat významu zásad TKD a zároveň si osvojoval i techniky sociálních dovedností, které jsou určeny ke zklidnění (želví technika, semafor).

V oblasti emocí a pocitů můžeme napsat, že se jedná o chlapce, který je citlivý, mnohdy až přecitlivělý. Záměrně vyvolával konflikty a slovní potyčky. Pokud nebyl středem pozornosti, nebo se nepostupovalo podle něho, vztekal se, byl podrážděný a o svých pocitech nechtěl mluvit. Často by tím, kdo provokoval a vysmíval se neúspěchu ostatních. Karel nikdy nechtěl přiznat svoji chybu. Měl pocit ukřivdění a nespravedlnosti. Při ocenění nebo pochvalě byl viditelný pocit spokojenosti. Pomocí

zásad a sociálních dovedností jsme pracovali na uvědomění si nutnosti o pocitech hovořit. Učíme děti, že žádný pocit není špatný, pouze s ním musíme dobře naložit.

Stejně tak bylo nutné pracovat na jeho vnímání vlastní síly a usměrňování agrese. Spolužáky by uměl napadnout i fyzicky, ale daný druh agrese nevyvíjel. Karel se řadil do skupiny slovních provokatérů. Snažili jsme se fyzickou sílu nasměrovat do technik, kde je potřeba vyvinout jistou energii do daných úderů a bloků, aby daná sestava měla ten správný ráz. Zároveň ale kontrolovat, zda není daná síla užívána při cvičných soubojích. Myšleno tak, že Karel někdy neuměl odhadnout intenzitu svého kopu či úderu, aniž by chtěl někomu ublížit. V daných měsících nebyl zpozorován fyzický útok na spolužáky. Snažili jsme se eliminovat jeho slovní provokace.

Pokud bychom měli zhodnotit oblast motoriky, koordinace a pravo-levé orientace, musím konstatovat, že i zde se vyskytly jisté obtíže. V motorice byl zpočátku spíše těžkopádný. Domníváme se, že jeho nejistota a nemotornost byla spojena pravděpodobně s jeho nejistotou v pravo-levé orientaci, kdy nebyl schopen vyvodit správně pravou a levou stranu. Daná nejistota v něm vyvolávala pocit zmatenosti a následně neschopnost se plně soustředit na správnost pohybů. Pomocí her a aktivit na rozeznávání pravé a levé strany došlo k pokroku v orientaci a automatizaci určování daných stran. Motorika byla zpočátku nejistá, skoky a kopy plnil s nejistotou. Výborný byl jeho rozptyl těla, kdy byl schopen provazu nebo při sedu na zemi roznožení na takovou úroveň, že si lehl břichem na zem. V tomto cviku na protažení byl příkladem pro ostatní děti, což mu velmi lichotilo. Pomocí práce s lapou (pomůcka pro nácvik kopů), jsme pracovali na zlepšení přesnosti skoků a kopů. Jisté potíže se objevily i v koordinaci. Nabyl schopen nápodoby a koordinace obou končetin, myšleno horních a dolních najednou. Především mu problém dělalo zrcadlové napodobení pohybů. Tempo a rytmus nebyl po dlouhou dobu schopen přesně napodobit. Většinou byl oproti dětem rychlejší, což přisuzujeme jeho potřebě být ve všem první. Na nácvik tempa a rytmu jsou výborné sestavy TKD, především pak týmové sestavy, kde je nutné cvičit společně, nebo dle zvoleného tempa a pořadí. Podobně jsou sestavy a jednotlivé techniky TKD dobré pro uvědomění si možné spolupráce a koordinace horních i dolních končetin, které mohou postupovat souběžně - pravá ruka i pravá noha, nebo střídavě - pravá ruka a levá noha. Tyto dané postupy, činili Karlovi z počátku potíže, postupným cvičením a nácvikem došlo k posunu a zlepšení koordinace a vnímání těla v prostoru.



Soustředění se na danou činnost bývalo v počátku pozorování roztěkané. Nechal se rozptýlit zvukovými podněty či ostatními spolužáky. Poměrně za krátkou dobu se podařilo posílit jeho koncentraci. Byl si vědom nutnosti soustředění se na dané cviky i úkoly, neboť dle zásad TKD věděl, že není zdvořilé mluvit, nebo jiným způsobem vyrušovat trenéra nebo ostatní děti v jejich tréninku. Postupně jsme posilovali jeho koncentraci až k dnešnímu uvědomělému soustředění se například při meditaci. Víme, že meditace či relaxace je vhodná a u dětí s poruchami chování potřebná k jejich zklidnění a připravení se na další činnost. Karel si v průběhu roku, mimo počáteční malé dopomoci, sám dokázal uvědomit, jak důležitá a vhodná je relaxace a zklidnění. I při vyučování je celkem samostatně schopen o zklidnění bez nutnosti pokárání.

Autoritu Karel respektuje, menší výhrady jsme měli k jeho nerespektování mladších dětí, kdy se na ně z počátku povyšoval. Pomocí zásad jsme daný faktor eliminovali a postupně i odstranili.

V odpovědnosti za své chování byla znatelná jeho nechuť k přiznání pravdy. Jak jsme již výše poznamenali, byl schopen za cenu lži svalit vinu na někoho jiného. Svoji chybu uměl uznat, ale byla nutná výrazná slovní domluva. Po celý rok jsme se zaměřili na posílení vlastní odpovědnosti za své jednání. Bylo a stále je nutné cíleně působit na Karlovo vědomí, že by měl chybu vnímat jako možnost zlepšení, ne jako své selhání a není důvod selhání zapírat, ale naopak se k tomu postavit čelem a jednat ve smyslu fair play.

Ve výuce je snaživý, reaguje na dotazy učitelů. Domácí příprava je vzorná, na vyučování je vždy vzorně připraven. Celkově se jeho chování výrazně zlepšilo, je ochoten pomoci spolužákům jak při výuce, tak v tělesné výchově či v zájmovém kroužku. Sám říká, že se snaží ctít zásady TKD a řídit se jejich významem, aby mohl postoupit k dalšímu barevnému stupni. S Karlem se pracovalo na využívání alternativních způsobu řešení konfliktních situací. Dle třídní učitelky i ostatních učitelů bylo pozorováno značné zlepšení v sebeovládání a kontroly nad svým chováním. Tento fakt jsme přikládali i značnému posunu v kroužku TKD. Karel je velmi motivován dalším postupem k barevnému pásku, který je ovlivněn dodržováním zásad nejen v tělocvičně, ale v jeho případě hlavně i v hodinách výuky běžných předmětů.

Sama matka si pochvaluje, že Karel má mnohem lepší orientaci v prostoru, je schopen pracovat v kolektivu, zvládá kolektivní sport. Pozoruje lepší koordinaci pohybu a výraznější zlepšení soustředěnosti. Myslí si, že mu TKD vštípilo pravidelnost a smysl pro povinnost a disciplínu.

## **Pavel**

Pavel i ostatní dva chlapci vybraní k pozorování, jsou žáky naší třídy. Zvolili jsme je za účelem pozorování z toho důvodu, že spolu trávíme čas určený pro výuku každý den. Vidíme, jak pracují či nepracují v hodinách, jaký případný přínos mají pro ně sociální dovednosti a především jaké rozdíly jsou v jejich chování, oproti chování dětí, které se věnují TKD.

Pavel do naší školy nastoupil v září roku 2012 pro nezvladatelnost svého chování na minulé škole. Můžeme říci, že je citlivým a pokud se nerozptyluje okolím i poměrně snaživým žákem. Velmi mu záleží na pochvale a ocenění, bohužel mu ale jeho nevhodné chování takového pocitu často nedopřeje. Mívá pocit, že je s ním jednáno nespravedlivě, že jsme si na něho zasedli a svými slovními komentáři se snažil o nápravu. Pokud bychom hovořili o jeho pocitech, musíme konstatovat, že své emoce nezvládá korigovat. Je urážlivý, plačtivý, nadává spolužákům i dospělým. Často se vzteká i z nesmyslných důvodů. Velmi často se střídají chvíle smíchu s urážlivostí a pláčem. K pláči dochází především v situacích, kdy nedokončil svoji práci, protože se neustále nechávat strhnout k nevhodnému chování, nebo když byla jeho práce oceněna horší známkou. Uvědomuje si, jak bude reagovat jeho otec, který po něm chce víc, i skrze jeho rozumové schopnosti, než je na Pavla možné. Ten je z toho smutný a snaží se svým nevhodným chováním své neúspěchy omlouvat. Bohužel si neuvědomuje, že tím škodí sám sobě. Jak jsme již zmínili, mívá při vyučování nevhodné chování. Sám nebo svými spolužáky se nechává strhnout k nevhodnému jednání a ruší tak průběh hodin. Své chování neumí ovládnout, má nevhodné a rušivé komentáře, nerespektuje hranice slušného chování, ani pravidla třídy. Často se hádá a je schopen lži ve svůj prospěch. Pokud je na nevhodnost svého jednání upozorněn, uráží se a nadává všem kolem sebe. Je vulgární jak k dospělým, tak vyvíjí slovní agrese i ke spolužákům. Pavel je schopen i agrese fyzické, dostává se do potyček se spolužáky, které velmi často sám vyprovokuje. Ve vzteku kolem sebe kope, bouchá pěstmi a slovně uráží. Následky si v danou chvíli nepřipouští. Pavel umí zajít až do velmi nevhodné a vulgární agrese k dospělým. Konflikty vyvolává i s mladšími spolužáky. Své neúspěchy neunáší a snaží se je maskovat chováním, které je pro danou chvíli nepřipustné a neomluvitelné. Je útočný, provokuje a neuvědomuje si, co bude poté následovat. Pod snahou zavděčit se spolužákům, je schopen porušovat daná pravidla třídy.

K výše popsaným útokům, především slovním komentářům a nevhodnému chování dochází při práci, kdy není schopen se po delší dobu soustředit na zadanou práci. Hlasitými projevy vyrušuje celou třídu a sebe připravuje o čas, který mu poté schází k dokončení práce. Pavel se domnívá, že jsou jeho nemístné poznámky pro ostatní spolužáky zábavné, opak je ale pravdou. Samotné děti ho často napomínají, aby byl zticha a nerušil je. Mnohdy se těmito komentáři snaží zakrýt fakt, že svoji práci nezvládá. Jeho koncentrace je na velmi nízké úrovni. Rozptýlí ho sebemenší zvuk nebo pohyb. O trochu větší koncentrace je schopen při individuální práci. Pavel potřebuje nepřetržitý dohled nad svojí prací.

V oblasti sebevědomí můžeme pozorovat, že jeho vnímání sebe sama je velmi nízké. Je si vědom rozdílů mezi svými schopnosti a schopnosti svých spolužáků, ale nechce to dávat na sobě znát. Velmi často se podceňuje ještě dříve, než daný úkol splnil. Nízké sebevědomí je spojeno především se školními neúspěchy, mnoho úkolů vzdává předem, než se pokusí alespoň začít. Je důležitá dostatečná motivace a podpora ze strany učitele. U Pavla musíme neustále posilovat jeho silné stránky, aby měl i pocit úspěchu. Pavel je velmi rád za pochvalu a ocenění. Jak jsme již zmínili, neumí sám sebe dostatečně ohodnotit ani v úkolech, které se mu daří. Nebo naopak se někdy hodnotí zcela nereálně dané situaci. Musíme posilovat lepší vnímání jeho osoby, podpořit vědomí, že i chybami se člověk učí.

Stejně tak musíme pracovat na posílení respektu k autoritě. Za rok pozorování jsme měli možnost vidět, jak se u Pavla střídají jednotlivé přístupy k dětem i dospělým. Pavel se umí chovat dle pravidel, ale spíše je jeho chování v rozporu s nimi. K autoritě umí být velmi drzý, často nechce respektovat názor ostatních dětí, dohaduje se na nad jiným řešením, v ideálním případě, aby se přijalo řešení, které navrhl on sám. Větší respekt má k autoritě muže. Svým okolím spíše pohrdá a snaží se pouze v případě, že se mu jedná o odměnu, která je pro něho lákavá. Při školních akcích se stává, že nemá dostatečný respekt ani k místům, která si to zaslouží (divadlo, muzea, a podobně).

Za své chování a jednání nechce být zodpovědný. Neumí přiznat, že se něčeho dopustil. Útočí kolem sebe a přiznání je schopen pouze po výrazné domluvě dospělého. Dlouho zapírá, snaží se vinu přehodit na někoho jiného, aby sebe očistil. Své chování nepřizpůsobuje pravidlům třídy a hledá způsoby, jak by své chování odůvodnil, že nemohl jednat jinak. Omluva mu dělá potíže. Nerespektuje nácvik sociálních dovedností, kdy se pracuje s jednotlivými pocity, hovoří se o tom, jaké je to chybovat a že chybovat může každý, ale je nutné se za své skutky přiznat a přijmout následky.

Spolupráce v kolektivu je schopen jen po velmi krátkou dobu. Rozptyluje se a svými komentáři se zdržuje od práce. Při práci ve skupině se neumí naplno zapojit a většinou za něho zbytek skupiny musí udělat i jeho práci. Neumí se přizpůsobit obsahu ani tempu. Nechce spolupracovat se všemi spolužáky, nejraději by si vybíral, a pokud je mu přidělen někdo, s kým být ve dvojici nechce, odmítá se zapojit. V tvořivých aktivitách je schopen i vymýšlet řešení. Pokud pracuje sám, velmi často práci nestihne, je roztěkaný a neumí si zorganizovat čas. Navíc díky jeho koncentraci na práci, která je na velmi nízké úrovni, se sám od práce vyrušuje. Je potřeba posilovat jeho rozhodnost a schopnost překonávat překážky, neboť má tendence se lehko vzdávat a úkoly nedokončovat.

Pavel není ani oproti svým spolužákům nadaný v pohybových aktivitách. Jeho motorika je na průměrné úrovni, snaží se. Týmové sportovní hry celkem zvládá, má poměrně dobrý rozsah pohybů. V tělesné výchově pracuje svědomitě, snaží se o dobré hodnocení. Potíže má opět se soustředěním se na zadaný úkol, musí být usměřován. Obtíže má s koordinací, kdy není schopen po daný čas stoje na jedné noze. Neumí držet stejné tempo jako ostatní děti v činnostech, kde je to třeba. V rychlostních soutěžích umí vyvinout dostatečné rychlení. Neumí zkoordinovat ruce a nohy do protichůdných pohybů. Stejně tak mu dělá potíže zrcadlová nápodoba pohybů, což přikládáme jeho nejistotě ve vyvozování pravé a levé strany. Celkově se v prostoru pohybuje dobře. Během roku došlo k posunu v jeho pravo-levé orientaci.

Zklidnění a relaxace, je u Pavla jak se říká „běh na dlouhou trať“. Relaxace není schopen, neustále se rozptyluje, rozčiluje. Zklidnění mu dělá veliké obtíže a trvá po poměrně dlouhou dobu. Velmi často musí být mimo kolektiv, aby byl schopen se zklidnit a ovládnout své jednání. Sám toho není většinou schopen, potřebuje usměřovat a slovně umravňovat. Pavel prozatím nebyl schopen si osvojit pomocné techniky sociálních dovedností, jako je želví technika (krunýř) nebo semafor (červená – stůj, zastav se a přemýšlej, zklidni se a až budeš mít pocit, že vše zvládneš, pokračuj v práci). Ke svému zklidnění, potřebuje poměrně dosti sil a velikou motivaci.

## Lukáš

Lukáš je dalším z chlapců, kteří byli pozorováni v porovnání s chlapci, kteří cvičí bojové umění.

Lukáš je milý a poměrně snaživý chlapec, kterému velmi záleží na dobrém hodnocení. Mezi spolužáky je rád vůdčí osobností a vymýšlí strategie postupů, jak docílit co nejlepších výsledků. Je schopen pracovat v kolektivu, ale pokud se mu něco nelíbí, značně hlasitě a mnohdy vulgárně to komentuje. Je schopen se i urazit a v práci nepokračovat. To se děje především, pokud skupina nechce přijmout jeho názor, nebo nepracuje dle jeho představ. V individuální činnosti je šikovný, jeho tempo je ale velmi rychlé, i za cenu chyb a omylů. Svoji práci udělá, ale působí roztěkaně, je motoricky neklidný, vydává různé zvuky, kterými ruší zbytek třídy. V případě potřeby umí spolupracovat se všemi svými spolužáky, ale pokud může, vybírá si ty pro něho šikovnější.

Lukášovo sebevědomí je celkem reálné, umí svoji osobu ohodnotit kladně i záporně. Někdy se spíše podceňuje, pokud má pocit, že zadaný úkol je na něho moc těžký. Většinou ale zkusí splnit všechny úkoly a žádným se předem nevyhýbat. Lukáš mívá i pocit nepřemožitelnosti, je rád středem pozornosti a rád vyhrává. Pokud jsou výsledky dobré, umí se i náležitě ohodnotit. Jeho sebehodnocení je proměnlivé dle aktuální nálady. Když má „špatný den“ komentuje prohru jako své selhání a špatné hodnocení celé své osoby. Umí lhát ve svůj prospěch. Velmi vděčný je za kladné ocenění a pochvalu.

U Lukáše se střídají jeho emoční prožitky. Pocity dává hlasitě najevo, je velmi citlivý, své emoce neovládá, vzteká se a pláče. Lukášům problém je v tom, že nejdříve jedná a poté o dané situaci přemýšlí. Často se objevují neadekvátní reakce, kdy bývá z nejasných důvodů rozzuřený, hlasitě a vulgárně všem nadává a není daleko od fyzického napadnutí svým spolužáků. Jak jsme již výše poznamenali, Lukáš neumí přijímat i jiné názory a řešení, než ta svoje. Intenzivně se dožaduje své pravdy a rozčiluje se. V danou chvíli je schopen své spolužáky napadnout. Slovní agresí vyvíjí i vůči dospělým, neuvědomuje si následky svého jednání. Mnohdy záměrně vyvolává potyčky se spolužáky. V záchvatu vzteku si ničí své věci, pracujeme na uvědomění si svého jednání a usměrnění síly. Své sebeovládání neumí korigovat. Hádá se, fabuluje, je impulzivní a trucovitý, následně neumí přijmout zodpovědnost za své chování.

Nerad přiznává chybu, nechce nést následky za své jednání, i proto se někdy snaží vinu svalit na jiného spolužáka. Pokud zhodnotí, že je pro něho výhodnější se za chybu přiznat, omluví se. Umí i zpětně situaci zhodnotit a vyvodit pro sebe patřičné ponaučení.

Lukáš se snaží své chyby eliminovat, je raději chválen, než kárán. Pokud má špatnou náladu, je velmi hádavý a svojí vinu přizná jen po dlouhém rozmlouvání. Své jednání pak komentuje a snaží se o ospravedlnění.

K dospělým se umí chovat velmi sluše a autoritu respektuje, především pak autoritu muže. I on sám je rád, když je uznáván. Své spolužáky přijímá, ale raději je on tím, kdo rozhoduje. Během roku pozorování jsme několikrát řešili jeho zhoršené chování k dospělým. Lukáš umí být slušný a jednat dle patřičných pravidel slušného chování, v konfliktních situacích je ale schopen i slovních útoků na všechny okolo, i k učitelům. Největší konflikty jsme zaznamenali s blízcím se koncem školního roku, kdy byl velmi podrážděný a reagoval neadekvátně daným situacím.

Koncentrace je Lukášovou velmi slabou stránkou. Jak jsme již zmínili, jeho tempo při práci je velmi rychlé. Při samostatné práci je velmi rychle hotov, i za cenu chyb práci odloží a věnuje se svým aktivitám. Ty si můžeme představit jako prstové souboje, ke kterým Lukáš vydává značně hlasité zvuky. Při upozornění na dané chování, které velmi narušuje výuku, se uklidní, snaží se o nápravu, ale po chvíli se situace opakuje a je vidět, že je pro Lukáše velmi náročné tyto projevy kontrolovat a ovládat. Sám je často tím, kdo vyrušuje ostatní spolužáky, ať už výše popsanými zvuky, nebo jen nevhodnými komentáři. To mu připadá legrační, ale jakmile někdo ruší jeho, je podrážděný a nadává.

Lukáš patří mezi ty žáky, kteří nemají žádné výrazné obtíže s motorikou, koordinací a ani vyvozování pravé a levé strany. Sportovně je celkem zdatný. Skoky, běh a jiné pohybové aktivity zvládá bez obtíží. Je schopen téměř dokonalé zrcadlové nápodoby. Jeho tempo je spíše rychlejší, především pak v běžných vyučovacích hodinách. V prostoru se orientuje velmi dobře.

## **Filip**

Filip je stejně jako Lukáš a Pavel žákem naší třídy, se kterým již dva roky pracujeme v dennodenním kontaktu. Pro naše pozorování byl vybrán z důvodu, že stejně jako předchozí dva chlapci, nedochází do kroužku TKD a v rámci výuky podstupuje nácvik sociálních dovedností.

Filip se prezentuje jako přátelský a veselý chlapec. Má poměrně veliké sebevědomí a chybu si nepřipouští. Do mnohých úkolů se pouští s nasazením, věří si a chce být nejlepší, do jiných se mu nechce a záměrně se jim i vyhýbá. Chce patřit mezi nejlepší žáky

i za cenu nečisté hry, kdy je schopen lhát do očí a vinu svalovat na druhé. Své nedostatky si nepřipouští. Velmi často se povyšuje nad mladší děti a ubližuje jim. V rámci sebehodnocení se neumí reálně ohodnotit, snaží se přilepšovat si, i když ví, že nemluví pravdu. I za cenu lži se snaží vyniknout nad ostatními. Špatné výsledky práce bere jako selhání své osoby. Chce patřit mezi nejlepší žáky a vždy chce vypadat lépe, než je skutečnost.

Filip neumí být odpovědný za své jednání. I kdy se v sociálních dovednostech učíme, jak je důležité mluvit pravdu, že je lepší se přiznat hned na počátku, není daných kroků schopen. Je ochotný zapírat i přesto, že ho několik dětí vidělo, že danou věc udělal on. Rozpláče se a bude přísahat, že to on nebyl. Po předložení patrných důkazů svoji vinu přizná. Omluvy je ale schopen jen zřídka, bere to jako svoji potupu a vůbec si neuvědomuje to, jak ho v danou chvíli vnímá okolí. Ve chvílích, kdy je nucen k přijetí zodpovědnosti umí být i velmi netaktní k dospělým.

Neumí ovládat své jednání. Je drzý, afektivní, vzteká se a nadává. Své spolužáky často provokuje a neumí se ovládat. Techniky sociálních dovedností mu nejsou cizí, ale neumí je použít. Jedná dříve, než by domyslel následky svých činů. Velmi často škodí ostatním dětem, ať už slovně, nebo jim záměrně schovává věci.

Filip je citlivý, jenomže své pocity neumí usměrnit do přijatelné formulace. Ve svých reakcích je dosti nevyrovnaný, záchvaty smíchu střídají plačtivé scény. Své pocity dává vulgárně najevo, je drzý jak k dětem, tak k dospělým. Ostatním dětem se posmívá, pokud se někdo začne posmívat jemu, je ochoten ho i fyzicky napadnout. Filip bývá agresivní, v rozrušení ničí své věci, napadá mladší spolužáky, nebrání se ničení školního majetku. Spíše než fyzicky je ve třídě agresivní slovně, jak k dětem, tak k dospělým.

Autoritu učitele respektuje, ale mívá chvíle, kdy s ní jedná jako se svými spolužáky, tedy nevhodně. Většinu svých spolužáků uznává, jsou ale i děti, kterým se jeho respektu nedostává a těm se poté posmívá a vymýšlí proti nim situace, jak by jim uškodil. Filip nechce respektovat pravidla třídy, která jsou nastavena vždy v počátku školního roku, a závazně se pod ně podepíše. Pokud má pocit ukřivdění, dohaduje se i s autoritou. Filipovo jednání je nevyvážené, v jednu chvíli nadává a vzápětí přijde jako by se nic nedělo. Pokud se jedná o odměnu za práci, je schopen respektovat autoritu i dané podmínky. Pokud se mu něco nelíbí, dokáže se s dospělým hádat a být drzý.

Filip je poměrně chytrý žák, který pracuje nejraději o samotě, nebo jen s těmi, které si vybral on sám. Nemá rád pocit prohry. Nerespektuje ani náhodný výběr losem. Pokud se

mu osazení týmu nelíbí, začne smlouvat a být drzý. S některými spolužáky není schopen pracovat ani výrazné motivaci odměnou. Při práci ve skupině udělá pouze ten rozsah práce, který mu byl v počátku přidělen, skoro nikdy není tím, kdo by udělal něco navíc, i když tak ohrožuje vítězství týmu. Výborná spolupráce je s Filipem, pokud se jedná o aktivity mimo výuku. Postupně jsme docílili toho, že je Filip schopen kolektivní práce, ale není iniciátorem návrhů řešení. Pokud si může vybrat, pracuje sám. Poté ale nesmyslně komentuje, že ostatní na to byly v početnějších týmech a on s nikým nepracoval.

Na práci se umí koncentrovat. Potíže mu dělají situace, kdy se nechá strhnout nevhodným chování některými svými spolužáky. Poté narušuje hodiny hlasitými komentáři, porušování pravidel. Obdobné potíže má při kolektivní práci, kdy se místo přidělené činnosti baví a vymýšlejí, jak by komu uškodili. V individuálním kontaktu je soustředěný a velmi pěkně pracuje. Soustředit se také umí ve chvíli, kdy se píše písemná práce, nebo se rozhoduje o nějaké důležité aktivitě. Pro Filipa je velmi důležitá motivace, nejlépe věcná.

Co se týče motoriky, je Filip spíše neobratný, při tělesné výchově se spíše předvádí. Nemá příliš široký rozsah pohybů, běh je nepřirozený, těžkopádný, ohyb těla je minimální. Kolektivní hry má rád, v prostoru se orientuje, postupně se mírně zlepšil. Jeho koordinace je horší. Stoj na jedné noze nezvládá, zrcadlové pohyby mu dělají obtíže. Potíže má se zkoordinováním pravé a levé strany do protipohybu. Jinak umí vyvodit pravou a levou stranu, hry na orientaci také zvládá. Potřebujeme posílit jeho přístup k tempu a rytmu, ten je spíše laxní.

### **3.9 DISKUZE**

Hyperkinetická porucha – ADHD, která je označována také jako vývojová porucha chování, je charakteristická svojí triádou projevů - nepřiměřeným stupněm pozornosti, impulzivitu a hyperaktivity, a to vzhledem k věku dítěte. Jak uvádí Michalová a Pešatová (2011) intenzita těchto zmíněných projevů není stále stejná. Během vývoje se míra vyjádření jednotlivých příznaků může měnit, kolísat. Tudiž nelze nikdy dopředu zcela přesně odhadnout, jak bude dítě v určité chvíli naladěno a především, jak bude reagovat. Obtíže spojené s neschopností dodržovat pravidla chování výrazně ovlivňují interakci dítěte s rodinou, s vrstevníky, školou a i celou společností, což je patrné z mnoha v současnosti dostupných českých i zahraničních odborných zdrojů (Michalová, Pešatová



2011, Corkum at all 2011, Jucovičová 2007, Shortt 2010, Vágnerová 2004, Weyandt 2006, Zelinková 2003). O přístupu k informacím svědčí i fakt, že respondenti našeho modifikovaného dotazníku opravdu vědí, co je to ADHD. 88 z celkových 94 dotazovaných, tedy 93,61% respondentů správně odpovědělo, že hlavními symptomy ADHD jsou porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Příčiny vzniku nelze jednoznačně stanovit, ale nejvíce se odborná veřejnost shoduje na dědičnosti a biologicko-fyziologických příčinách, které mohou být zapříčiněny zdravotními komplikacemi v těhotenství, při porodu, nebo v raném dětství (Černá 1999 in Michalová, Pešatová 2011). Toho jsou si vědomi i naši respondenti, kteří v 57,44% (54 tázaných) vědí, že ADHD může být dědičná. Z výsledků našeho průzkumu se dočteme i to, že 48,93% (46) rodičů ví, že diagnóza ADHD může být přidělena i dospělé osobě. Oproti tomu je překvapující zjištění, že 30 dotazovaných, tedy 31,91%, zastává názor, že většina dětí s ADHD z této poruchy „vyroste“ a v dospělosti budou bez obtíží. Správně na tuto otázku odpovědělo pouze 26 (27,66%) z 94 respondentů.

Největší obtíže mají děti s hyperkinetickým syndromem s udržení pozornosti. Deficit se však může vztahovat i k jiným složkám osobnosti, jakými jsou vzrušivost, výběrovost podnětů, těkavost, nesoustředěnost či nedostatečný rozsah pozornosti (Riefová 1999). Problémy vznikají obvykle z důvodu toho, že se děti nedokáží delší dobu soustředit na práci či zadaný úkol a pro další výkony ztrácejí motivaci. Toho si jsou naši respondenti vědomi, neboť 95,74% dotazovaných vědí, že se děti s ADHD nechávají rozptylovat vnějšími podněty.

I v závislosti na tyto výše popsané projevy a na základě studia odborné literatury, která byla popsána výše v textu, jsme si sestavili determinanty, které jsme sledovali při strukturovaném pozorování. Sledovali jsme motoriku a koordinaci, pravo-levou orientaci, sebeovládání, pocity a emoce, uvědomování si fyzické síly a agrese, soustředěnost, posilování sebevědomí, sebehodnocení, respekt k ostatním, spolupráci, zklidnění a relaxaci. Hlavním cílem našeho pozorování bylo prokázat možné souvislosti mezi bojovým uměním Taekwon – do a projevy hyperkinetického syndromu. Pokud přihlídneme i k výsledkům dotazníkového šetření, můžeme zmínit názor, že bojové umění u dětí s ADHD může zmírnit projevy dané poruchy, zastává 34 respondentů (36,17%). 50 dotazovaných (53,19%) si na tuto otázku neumělo vytvořit svůj názor. Nadpoloviční většina, tedy 46 respondentů (48,93%) zaškrtnulo možnost, že bojové umění je vhodné i pro děti s ADHD, 6 tvrdí, že vhodné není a zbylých 42 (44,68%) dotazovaných neznalo na

otázku odpověď, nebo si opět neuměli vytvořit vlastní názor. Tento fakt přisuzujeme tomu, že jen málo rodičů zná význam Taekwon –do a vlastní filozofii toho bojového umění.

Taekwon - do, je korejské bojové umění, jehož filozofie je založena na pěti hlavních zásadách, které plně korespondují s obsahem našeho školního vzdělávacího programu v oblasti cíleného rozvoje sociálních dovedností. Zásady TKD jsou: ZDVOŘILOST, ČESTNOST, VYTRVALOST, SEBEOVLÁDÁNÍ, NEZDOLNÝ DUCH. (Český svaz Taekwon – do 2012). Tím, že děti musí dodržovat tato daná pravidla, si uvědomují, jak je důležité soustředit se a změřit na své chování. Významnou součástí implementace TKD do tělesné výchovy na naší škole, je zvyšování sebeovládání ve smyslu autoregulace chování, podpora sebehodnocení dětí s cílem jejich plnohodnotného zapojení do společnosti. Děti si nenásilnou formou přetváří vztah k sobě samému, což se následně projevuje ve schopnosti empatie k druhým lidem a k většímu respektu a ke společenským hodnotám.

**Z našeho pozorování tří chlapců, kteří Taekwon – do cvičí a tří chlapců, kteří se danému bojovému umění nevěnují, jsme shrnuli tyto výsledky:**

#### **Petr**

Shrneme-li pozorování se zaměřením na změny chování po nástupu Petra do kroužku TKD, musíme konstatovat, že za dobu kdy Petr navštěvuje tento kroužek a věnuje se cvičení TKD se jeho chování, především pak sebeovládání změnilo a posunulo k lepšímu. Jeho autoregulace chování je výrazná. K tomuto závěru dochází i sami trenéři a potvrzují naše přesvědčení, že bojové umění může u dětí s ADHD výrazně ovlivnit zvládnání jejich projevů chování. U Petra se díky cvičení TKD zlepšila nejen koordinace pohybů, práce s dechem, ale především zvládnání síly a energie v jeho sebeovládání. Jeho dřívější projevy vzteku, kdy docházelo k tlučení hlavou o zeď, agresivním útokům a slovním útokům prakticky vymizely. Petr si je plně vědom zásad TKD a snaží se je dodržovat ve výuce, ale i mimo školu. Je ochoten pomáhat i méně oblíbeným spolužákům, v rámci kroužku s klidem vysvětluje dětem, jak mají cvičit. Jak sám říká, TKD mu pomohlo v nalezení nových přátel a uvědomění si, jak se dá lépe zvládnout situace, kdy je naštváný.

#### **Honza**

Honza nechodí do kroužku TKD ještě tak dlouho jako Petr, ale za dobu necelých dvou let můžeme pozorovat mírné zlepšení v jeho sebeovládání. Jeho trucovité chování, které se projevovalo výlevy vzteku a uražeností, se posunulo k mírnějšímu řešení daných situací. Je ochoten si vyslechnout radu a zvážit řešení daného konfliktu. Netvrdíme, že došlo

k vymizení trucovitého jednání, ale umí se nad celou situací pozastavit a přemýšlet. Sami trenéři vyslovili názor, že při dlouhodobějším působení TKD na Honzu, by mohlo dojít k ještě výraznějšímu zlepšení jeho chování. Sami pozorují, že se jeho jednání posunulo k lepšímu. Sám Honza je ze svého cvičení nadšený a je velmi rád za ocenění a pochvalu, které se mu díky TKD dostává, neboť se zlepšilo nejen jeho jednání, ale především také motorická koordinace, práce s dechem a energií.

### **Karel**

Karel cvičí TKD zhruba 3. rokem, v jeho chování jsou také zaznamenány posuny v klidnějším řešení kritických situací. Karel nebyl ochoten přijímat prohru, napadal své spolužáky jak slovně, tak i fyzicky a snažil si prosadit své prvenství. Díky cvičení TKD si je vědom významu sebeovládání a především pak zdvořilosti a čestnosti, kdy je nutné umět přijmout jak porážku, tak i kritiku. Karel byl jedním z žáků, kteří dříve díky svému nevhodnému chování přišli o svůj pásek. Tento způsob „trestu“ nesl velmi těžko, a proto se snaží, aby jeho chování plně korespondovalo se zásady TKD. Zlepšila se jeho motorika a koordinace, lépe se soustředí a má více vyvinutý smysl pro povinnost.

### **Filip**

Během ročního pozorování můžeme zhodnotit fakt, Filip přestal provokovat své spolužáky ve třídě, ale naopak se jeho provokace přesunuly mimo vyučování a na mladší spolužáky. U Filipa je nutné dál posilovat uvědomování si odpovědnosti za své chování, pracovat na respektování pravidel slušného chování a především při vyučování pravidel třídy. Snažíme se pomocí sociálních dovedností uvědomění si různých způsobů řešení konfliktních situací. Odbourat jeho provokativní chování jak ke spolužákům ve třídě, tak i vůči mladším žákům naší školy.

### **Lukáš**

Lukáš se během roku naučil více mluvit o svých problémech, ale i nadále se musí věnovat nácviku zvládání konfliktních situací a především pracovat na zlepšení vlastní koncentrace při práci. Využívat více alternativní způsoby řešení (sociální dovednosti, rozhovor). Lukáš je velmi snaživý a chápavý chlapec, který když chce, dokáže pracovat na svém zlepšení. Důležité je posílit jeho odpovědnost za vlastní jednání a respektování pravidel třídy během vyučování i slušného chování. Zároveň ho naučit, jak jednat sám za sebe, nenechat se vyprovokovat a strhnout k nevhodnému chování.

## **Pavel**

U Pavla jsme se během roku pokusili o zlepšení uvědomění si vlastního chování a následků s tím spojených. Pavel má obrovské výkyvy v sebeovládání, které je nutné eliminovat. Stále je doporučováno využívání alternativních způsobů řešení, kterými pro děti jsou sociální dovednosti – technika želvy, semafor, nebo i jen rozprava o jeho pocitech. Nerespektuje pravidla třídy, ani hranice slušného chování, která jsou mu každý den připomínána. Pavel stále neumí domýšlet následky svého chování.

Pokud bychom měli shrnout chování dětí, kteří Taekwon - do cvičí a porovnat jej s chováním dětí, kteří TKD necvičí, musíme konstatovat, že děti cvičící TKD si uvědomují díky zásadám TKD, jak důležité je pracovat se svými pocity a umět je zvládat s klidem a rozvahou. Přesně tak, jak se to učí i prostřednictvím sociálních dovedností. Z výše uvedených pozorování dětí, které TKD necvičí je patrné, že mají obtíže se zvládnutím vlastního jednání, neumí dostatečně respektovat autoritu a nedodržují nastavená pravidla. Jejich soustředěnost je na velmi nízké úrovni a i díky tomu se velmi často nechávají strhnout k nevhodnému chování. Děti, které se bojovému umění věnují, mají jasně daná pravidla, která když poruší, následuje trest v podobě ztráty pásku a v nejhorším případě i vyloučení z kroužku, což je pro ně značně ponižující. Při daných technikách a sestavách se musí plně soustředit na vnímání vlastního těla a pohybů, které vykonává. Síla je směřována do jednotlivých technik, proto děti nemají potřebu si ji nijak dokazovat mezi sebou v potyčkách.

Děti cvičící TKD se umění plně zrelaxovat pro další práci, neboť každý trénink je zakončen meditací, při které musejí sedět v tureckém sedu, mít zavřené oči a být zcela v klidu. V duchu zásad TKD se musejí chovat nejen v zájmovém kroužku, ale i mimo něho při vyučování, protože jedním z požadavků trenérů bylo, je a bude, že zásady se musí dodržovat i v běžných hodinách. Nejedná se pouze o sportovní a trenérské zásady, ale pokud jednou cvičí TKD, musí je dodržovat všude, i za domem na pískovišti. Pokud by se trenéři dozvěděli, že jejich chování ve vyučovacích hodinách bylo nevhodné, mohli přijít o svůj barevný pásek a možnost vyloučení z kroužku. Nikdo z dětí, které se TKD věnují, by toto nechtěl, neboť TKD bylo po dlouhé době jediným kroužkem, ze kterého nebyly vyloučeny pro své nedostatky v chování. Pro zajímavost uvádíme odkaz, na kterém je viditelné, jak se našim dětem daří být soustředěný a ukázat to nejlepší co v nich je.

Uvedený odkaz je na záznam z vánoční besídky naší školy z prvního roku spolupráce naší školy a školy Ge-baek Hosin Sool.

Pro jeho ohodnocení můžete navštívit webovou stránku [www.tkd.cz](http://www.tkd.cz), odkaz je <http://www.tkd.cz/video.aspx?id=5>.

### **Potvrzení výzkumné otázky č. 3.**

Třetí výzkumná otázka zněla: Mají děti s ADHD zabývající se Taekwon – do lepší zvládnutí autoregulace svého chování ve srovnání s dětmi s ADHD, které Taekwon – do necvičí? Z výše popsaného můžeme konstatovat, že prostřednictvím strukturovaného pozorování jsme ověřili, že skutečně děti věnující se bojovému umění Taekwon – do, lépe zvládají autoregulaci svého chování. Tento fakt přikládáme tomu, že filozofie TKD je založena na pěti hlavních zásadách, které plně korespondují s obsahem našeho školního vzdělávacího programu v oblasti cíleného rozvoje sociálních dovedností. Třetí výzkumná otázka byla potvrzena.

## **3.10 Návrh opatření**

### **Oblast sociální:**

Pro zajištění ještě lepší informovanosti rodičů o problematice ADHD by bylo vhodné poskytnout jim průběžné vzdělávání v podobě různých seminářů, přednášek či debat o dané problematice. Na organizaci těchto seminářů by se měly podílet školy vzdělávající děti s touto poruchou, ale i například OSPOD, který může u těch rodin, které jsou v jejich péči zajistit, že se budou daných akcí účastnit a osvojí si tak vědomosti vhodné pro práci s jejich dítětem. Byla by tak zpětná reakce, zda rodiče skutečně pochopili problematiku poruchy jejich dítěte a zda dosažené informace umí aplikovat do svého výchovného působení. Zároveň je ale nutné, dané semináře dostatečně medializovat, aby se informace o nich dostala k co nejširšímu okruhu zájemců.

Zavedení služby rané péče se jeví také jako vhodným prostředkem pro danou skupinu jedinců s postižením a jejich zákonné zástupce. Je důležité a potřebné, aby se v co nejdříve dostaly k rodičům dětí s danou problematikou informace, jak s takovým dítětem pracovat. Vznikne tak mnohem větší šance, že se budou obtíže dítěte, především v oblasti chování, minimalizovat.

Zároveň s ohledem na výsledky našeho průzkumu, bychom rodiče dětí s ADHD odkázali na návštěvu některého z tréninků bojového umění Taekwon – do a dali jim šanci, si toto cvičení vyzkoušet. Sport, v našem případě TKD, je pro děti dobrým prostředkem jak se zbavit přebytečné energie, naučit se disciplíně a osvojit si odpovědnost za své chování.

### **Oblast medicínská:**

Vhodné by bylo, aby psychiatři rozšířili terapeutické služby, neboť medikace by měla být až posledním řešením, jak s dítětem s ADHD postupovat. Samotná medikace problém dítěte nevyřeší, můžeme říci, že ho pouze zklidní na „chemické bázi“.

Měl by se dát větší důraz na psychiatrickou diferenciální diagnostiku, aby se nezaměňovala problematika ADHD s pervazivními vývojovým poruchami.

### **Oblast speciálně-pedagogická:**

Za přínosné považujeme zlepšení financování školství. Díky kterému by se mohly zlepšit diagnostické a intervenční služby nejen pro rodiče, ale právě i pro školy. Byla by možná lepší vybavenost učeben pro interaktivní výuku žáků a tím i jejich lepší soustředěnost. Vhodné by bylo posílit týmy odborných pracovníků ve školách a školských poradenských zařízeních. Hlavním, co by bylo přínosné pro lepší práci nás všech, by bylo minimalizovat administrativu, která nás zdržuje od větší práce s klientelou.

## Závěr

Cílem diplomové práce bylo prokázat souvislosti mezi bojovým umění Taekwon – do a projevy hyperkinetického syndromu. Náš cíl se nám podařilo naplnit.

V teoretické části byl popsán hyperkinetický syndrom. Postupovali jsme systematicky od vývoje názorů na společenské postavení handicapovaných jedinců ve společnosti k dřívějšímu a současnému vymezení termínu. Dále byla popisována etiologie, diagnostická kritéria, triáda projevů a projevy hyperkinetického syndromu v tělesné výchově. V další části jsme se zaměřili na alternativní výukové způsoby, kde jsme popisovali program CESTY, které jsou programem podpory alternativní strategie výuky sociálním dovednostem, se kterým se na naší škole pracuje již několik let. V závěru praktické části jsme se zaměřili na popis bojového umění Taekwon –do, na jeho filozofii, skladbu jeho cvičení a především na popis Taekwon – do u dětí s hyperkinetickým syndromem.

Praktická část obsahuje jak zpracování výsledků dotazníkového šetření rodičů, tak i strukturované pozorování tří dětí, které TKD cvičí v porovnání se třemi dětmi, které se TKD nevěnují.

Dotazníkového šetření se účastnilo 147 respondentů – rodičů vybraných základních škol Středočeského kraje, kraje Královehradeckého a z Hlavního města Prahy. K našemu průzkumu bylo následně vybráno 94 respondentů – rodičů (žen 76:18 mužům), kteří dítě s ADHD vychovávají, nebo ho mají ve svém okolí. Věkový rozptyl byl 26 až 59 let.

Dlouhodobého strukturovaného pozorování se účastnilo celkem 6 dětí. Byly pozorovány tři děti, které TKD cvičí a následně porovnávány se třemi dětmi, které se TKD nevěnují. Doplňující rozhovory byly vedeny s matkami dětí, které se bojovému umění věnují.

Analýza dat prokázala, že nadpoloviční většina respondentů má jistou informovanost o ADHD a dostává se jim odpovídajících informací o dané poruše. Nejvíce byla zastoupena kategorie respondentů, kteří dosáhli úspěšnosti 51-60% teoretických znalostí ve škále vědomostí o ADHD. Jedná se převážně o rodiče s vysokoškolským a středoškolským vzděláním.

Náš průzkum dále odpovídal na otázku, zda si rodiče uvědomují souvislost mezi ADHD a Taekwon – do na autoregulaci chování? Prostřednictvím analýz dat jsme se zjistili, že v průměru 44 respondentů zastává názor, který potvrzuje vhodnost bojového

umění u dětí s ADHD. Jednalo se o nadpoloviční většinu respondentů, kteří zároveň potvrzují názor, že bojové umění může u dětí nastavit pravidla chování nebo i zmírnit projevy dané poruchy. Z rozhovorů s matkami, jejichž děti se danému bojovému umění věnují, je patrné, že si uvědomují souvislost mezi ADHD a autoregulací chování svých dětí.

Strukturované pozorování, které bylo stěžejní částí naší práce odpovídalo na otázku, zda mají děti s ADHD zabývající se Taekwon – do lepší zvládnání autoregulace svého chování ve srovnání s dětmi s ADHD, které Taekwon – do necvičí? V kapitole diskuze jsme shrnuli výsledky našeho pozorování, které prokázalo, že bojové umění Taekwon – do skutečně napomáhá k lepší autoregulaci chování těm dětem, které dané bojové umění cvičí.

Prostřednictvím této práce jsme se zároveň snažili o vyvrácení tvrzení, že bojové umění není vhodné pro děti s poruchami chování, neboť u nich vyvolává ještě větší potřebu agrese. Jak bylo prokázáno, děti, které se danému bojovému umění věnují, si plně uvědomují dopad svého jednání a snaží se eliminovat možné konfliktní situace pomocí alternativních způsobů řešení. Těmi mohou být zásady Taekwon – do, které oni jako členové kroužku musejí plně respektovat, nebo i zklidňující techniky z výuky sociálních dovedností – želví technika, semafor, hovoření o svých pocitech.



## Seznam použitých zdrojů

ADHS. *Aufmerksamkeits Defizit Hyperaktivitäts Störung* [online]. 2011-02-24. [cit. 2014-01-02]. Dostupné na Internetu: <http://www.adhs.de/>.

ADS, HYPERAKTIVITÄT, *Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom und Hyperaktivität. Was ist das?* [online]. 1999-12-28. [cit. 2014-03-02]. Dostupné na Internetu: <http://www.ads-hyperaktivitaet.de/ADHS/adhs.html>.

ALTMANOVÁ, M., 2010. *Hyperaktivní a nepozorné dítě*. 1.vyd. Praha: Pražská PPP.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994. *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders DSM-IV*. Washington DC: American Psychiatric Association. ISBN: 978-0890420621.

ANDREÁNSKA, V., 2010. *Poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Základy inkluzivní pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

BLAHUTKOVÁ, M., 2003. *Psychomotorika*. Brno: MU v Brně. ISBN 80-210-3067-4.

CANU, W. H., MANCIL, E. B., 2012. An Examination of Teacher Trainees' Knowledge of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. In *School Mental Health*, 4(2), 105–114. ISSN 1866-2625.

CARTER, E.A., MCGOLDRICK, M., 2001. Advances in Coaching: Family Therapy with One Person. In *Jornal of Marital Family therapy*, 27 (3), s. 281 – 300. ISSN 1752-0606.

CORKUM, P., RIMER, P., SCHACHAR, R., 2011. Parental knowledge of attention-deficit hyperactivity disorder and opinions of treatment options: impact on enrollment and adherence to a 12-month treatment trial. In: *Canadian Journal of Psychiatry*, 44(10), s. 1043 – 1048. ISSN 0706-7437.

ČERNÁ, M., 2008. *Česká psychopedie*. 1.vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.

ČESKÝ SVAZ TAEKWON-DO. Stanovy Taekwon – do ITF. [online]. 1987-2014. [cit. 2014-01-02]. Dostupné na Internetu: [http://taekwondo.cz/dokument\\_legislativa/stanovy\\_itf.pdf](http://taekwondo.cz/dokument_legislativa/stanovy_itf.pdf).

ČESKÝ SVAZ TAEKWON-DO. Skladba Taekwon – do ITF. [online]. 1987-2014. [cit. 2014-01-07]. Dostupné na Internetu: <http://taekwondo.cz/skladba>.

DEANS, P.A., 2008. *Use of Eye Movement in the Differential Diagnosis of Children with ADHD Inattentive Type, ADHD Combined Type, and Reading Disability*. Disertační práce 1. vyd. Indiana State University: ProQuest.

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-796.

GE-BAEK HOSIN SOOL. Zásady Taekwon – do ITF. [online]. 2014. [cit. 2014-01-10]. Dostupné na Internetu: <http://www.tkd.cz/zasady.aspx>.

GOLDSTEIN, Nicole. *Hyperaktiv - na und?* [online]. 2003-07-15. [cit. 2013-05-02]. Dostupné na Internetu: [http://www.jpc.de/jpcng/books/detail/-/art/Nicole-Goldstein-Hyperaktiv-na-und/hnum/2028759?iampartner=froogle&gclid=CLLg8YP\\_9rYCFWfItAodmQ4AKQ](http://www.jpc.de/jpcng/books/detail/-/art/Nicole-Goldstein-Hyperaktiv-na-und/hnum/2028759?iampartner=froogle&gclid=CLLg8YP_9rYCFWfItAodmQ4AKQ).

DRTÍLKOVÁ, I., ŠERÝ, O. 2007. *Hyperkinetická porucha, ADHD*. 1.vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-419-5.

FERNÁNDEZ, S. J., MÍNGUEZ, R. T., CASAS, A. M., 2007. *Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención y hiperactividad*. *Psicothema*, roč. 19, č. 4, s. 585–590. ISSN 0214-9915.

FRANK, P., 1996. *Malí velcí tyrani*, 1.vyd. Liberec: Dialog. ISBN 80-7173-911-1.

GENERÁL CHOI HONG HI. Generál Choi Hong-hi : Lekce dějin taekwon-do [online]. 2007. [cit. 2013-12-02]. Dostupné na Internetu <http://general.choi.cz/11.php>.

GILLERNOVÁ, I., 2008. Sociální dovednosti učitele a rozvíjení sociálních dovedností a rozvoj sociálních dovedností ve školním prostředí. In: *Pedagogická a psychologická diagnostika*. 14. a 15. aktualizace, Praha: Raabe s.r.o., s. 1-40. ISSN 1801-8351.

GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P., 2009. *ADHD, porucha pozornosti s hyperaktivitou*. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.

HARTL, P., 2004. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.

HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

HYPERAKTIV.DE. *Hyperaktivität* [online]. 2013. [cit. 2013-10-02]. Dostupné na Internetu: <http://www.hyperaktiv.de/>.

CHOI HONG HI, 1965. *Encyklopedie Taekwon – do. (Taekwon – do the rtr of self-defence)*. Seoul Korea: Daeha publication company.

CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.

JENETT. W., 2013. *ADHD: Porucha pozornosti s hyperaktivitou; 100 tipů pro rodiče a učitele*. 1.vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0158-6.

JESENSKÝ, J., 1995. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-030-0.

KUSCHÉ, C.A., et al., 1994. *PATHS*. South Deerfield: Channing Bete Company. ITEM 500425C-05-04.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J., 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*.

Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.

MAZAL, F., 2007. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-77-3.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. roz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

MICHALOVÁ, Z., 2007. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. 1. vyd. HavlíčkůvBrod: Tobiáš. ISBN 80-7311-075-X.

MICHALOVÁ, Z., 2011. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. 1. vyd. Liberec: TU v Liberci. ISBN 978-80-7372-719-2.

MICHALOVÁ, Z., 2011. *Sociální dovednosti u žáků s poruchami autistického spektra se zaměřením na ovlivnění chování*. 1.vyd. Liberec: TU v Liberci. ISBN 978-80-7372-745-1.

MICHALOVÁ, Z., KRATOCHVÍLOVÁ A., 2007. *CESTY; Program podpory alternativní strategie výuky sociálním dovednostem*. Beroun: Agentura Machek a syn, 2007. – Projekt „Nácvik sociálních dovedností u dětí s SPCH s dopadem na profesní orientaci“ pod číslem CZ 04.3.07/3.1.01/0061, je spolufinancován ESF, Státním rozpočtem ČR a rozpočtem hlavního města Prahy.

MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I., 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. 1. vyd. Liberec: TU v Liberci. ISBN 978-80-7372-815-1.

MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I., 2012. *Hyperkinetické poruchy a jejich dopad na školní úspěšnost*. 1. vyd. Liberec: TU v Liberci. ISBN 978-80-7372-933-2.

MIKAMI, A. Y., et.al., 2010. Parental Influence on Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Relationships between Parent Behaviors and Child Peer Statut. *Journal of Abnormal Child Psychology*, roč. 38, č. 6, s. 721-736. ISSN 0091-0627.

MUNDEN, A., ARCELUS, J., 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-625-X.

NADEAU, M., 2003. *Relaxační hry s dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-712-4.

PACLT, I. a kol., 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1426-4.

PEŠATOVÁ, I., 2006. Vybrané kapitoly z etopedie: 1. díl Klasifikace a diagnostika poruch chování. Liberec: TU v Liberci. ISBN 80-7372-087-6.

PIPEKOVÁ, J. a kol., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, ISBN 80-85931-65-6.

PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, C., 2008. *Neklidné dítě*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-019-7.

REICHLÉ, B., FRANIEK, S., 2009. Erziehungsstil aus Elternsicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, roč. 41, č. 1, s. 12–25. ISSN 0049-8637.

RIEFOVÁ, S. F., 2007. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 3.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-257-7.

ROBIN, A. L., 1999. *ADHD in Adolescents. Diagnosis and Treatment*. New York : Guilford Press. ISBN 1-57230-545-2.

SCIUTTO, M. J., TERJESEN, M. D., BENDER FRANK, A.S., 2000. Teachers' Knowledge and Misperceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, roč. 35, č. 2, s. 115–122. ISSN 0033-3085.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMITH, L.L., ELLIOTT, CH. H. 2011. *Child Psychology and Development for Dummies*. 1. Vyd. Wiley Publishing, Inc.:Indiana. ISBN 978-0-470-91885-2.

SPINOLA, Julia. *Hyperaktivität: Diese Krankheit ist eine Rebellion der Kinder* [online]. 2012-04-03. [cit. 2013-11-22]. Dostupné na Internetu: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hyperaktivitaet-diese-krankheit-ist-eine-rebellion-der-kinder-11706813.html>.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E., 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

TRAIN, A., 1997. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-131-2.

TÜRCKE; Christoph. *Hyperaktiv! - Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur* [online]. 2013. [cit. 2013-09-02]. Dostupné na Internetu: <http://www.booklooker.de/app/detail.php?id=1222247037&setMediaType=0&pid=8&gclid=CKPj3Mr-9rYCFRLLtAod0y0ANw>.

VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

VANČOVÁ, A., 2005. *Základy pedagogiky mentálně postižených*. Bratislava: Sapiaientia. ISBN 80-96897-6-6.

VOCILKA, M., a kol., 1994. *Vybrané statě z etopedie*. Most: Regionální středisko výchovy a vzdělávání.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 20Kč,[cit. 2013-12-6]. Dostupné z Internetu: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190Kč, [cit 2013-01-12]. Dostupné z Internetu: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., 2007. *Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství D+H. ISBN 978-80-903-869-1-4.

## **Seznam příloh**

**Příloha A** - Rozhovory s rodiči chlapců, kteří cvičí Taekwon – do.

**Přílohy B - G** - Zjištěné výkony respondentů, které jsme pozorovali.

**Příloha H** – Dotazník pro rodiče.

**Příloha CH** – Sociální dovednosti – Pocit „JSEM ROZZLOBENÝ“.

**Příloha I** – Sociální dovednosti – „Želví příběh“.

**Příloha J** – TOBOK – cvičební uniforma.

**Příloha K** – Strom TKD.

**Příloha L** – Fotografie – Pozdrav.

**Příloha M** – Fotografie – Meditace.

**Příloha N** - Fotografie - Provedení kopu yop ca jirugi.

**Příloha O** - Fotografie z kroužku – Kop na lapu.



## **Příloha A - Rozhovory s rodiči chlapců, kteří cvičí Taekwon – do .**

Pro rozhovory s rodiči chlapců, kteří cvičí TKD, jsme se rozhodli, abychom celkově doplnili strukturované pozorování a zároveň zaznamenali také jejich pohled a názor na souvislost mezi TKD a ADHD. Pro rodiče - matky, bylo připraveno několik otázek mapujících jejich subjektivní názory na vliv TKD na jejich syna. Rozhovory byly vedeny v rámci konzultačních hodin, nebo bezprostředně po kroužku. Odpovědi na otázky byly zaznamenány písemně a posléze rozděleny do několika kategorií pro lepší přehlednost.

### **Otázka č. 1 - Jak byste charakterizovala povahu svého syna?**

Matka A – Přátelský, netrpělivý, komunikativní, otevřený, soutěživý.

Matka B – Hodný, srdečný. Milý kluk, který je přecitlivělý (strach ze tmy, z výšek), na podněty reaguje citlivě, emočně nevyzrálý, přesto cílevědomý, snaživý a ambiciózní. Snaha vyniknout za jakoukoli cenu.

Matka C – Výbušná, občas sebestředná, citlivá, ale i velmi milá. Jako na houpačce.

### **Otázka č. 2 – S čím si myslíte, že má nebo měl největší potíže?**

Matka A – Vyrovnat se s prohrou, případně neúspěchem.

Matka B – Orientace v prostoru, vnímání více věcí najednou.

Matka C – Dříve s ovládním a mladším bratrem.

### **Otázka č. 3 - Co ho nadchne, z čeho má radost?**

Matka A - Pochvala, úspěch, pokud zvládne něco, v čem si nevěřil.

Matka B – Úspěch, má radost, když se mu něco povede, někdo ho pochválí, když zvládne něco nového, nebo má možnost vyniknout.

Matka C – Záleží na dané situaci, např. soustředění, být déle na PC, i úplná maličkost.

### **Otázka č. 4 - Chodí ještě na jiné zájmové kroužky?**

Matka A – V rámci školy na keramiku a dramatický kroužek, dále na tenis.

Matka B – Chodí do pěveckého smíšeného sboru a na rychlostní potápění.

Matka C – Ne.

### **Otázka č. 5 – Byl někdy ze zájmového kroužku vyloučen kvůli svému chování?**

Matka A – Ne.

Matka B – V 1. třídě byl vyloučen z florbalu, nezvládal neúspěch.

Matka C – Ne.

**Otázka č. 6 – Jak dlouho Váš syn cvičí Taekwon – do?**

Matka A – Dva roky.

Matka B – Tři - čtyři roky.

Matka C – Téměř pět let.

**Otázka č. 7 – Myslíte si, že se jeho chování tímto cvičením zlepšilo? Jak, zkuste popsat.**

Matka A – Zda to bylo jen díky TKD nevím, ale dnes mnohem lépe přijímá jakákoli pravidla, umí přijímat prohru a neúspěch. Při deskových (karetních) hrách přijímá pravidla hry, dohrává do konce, i když nevyhrává. Prohru již nebere jako negativní hodnocení své osoby. (Dříve říkal: „Prohrál jsem, jsem špatný.“)

Matka B – Myslím si, že ano. Má mnohem lepší orientaci v prostoru, je schopen pracovat v kolektivu, zvládá kolektivní sport, lepší koordinace pohybu, mnohem lepší soustředěnost.

Matka C – Určitě, má mnohem lepší sebeovládání. Vše si většinou nejprve rozmyslí. Má lepší disciplínu. Přijímá pravidla a umí se srovnat s prohrou.

**Otázka č. 8 – Zde můžete napsat cokoli, co vás k Taekwon – do napadá v souvislosti s vaším synem.**

Matka A – TKD ho motivuje ke sportu, uznává autoritu, získal větší sebevědomí a myslím si, že i lepší sebehodnocení.

Matka B – Jsem ráda, že na TKD chodí, pravidelnost mu dává smysl pro povinnost a disciplínu.

Matka C – Motivuje ho ke sportu, chce dosahovat lepších výsledků, má smysl pro povinnost. Je nadšený.

## Příloha B - Zjištěný výkon Petr

Specifikace objektu pozorování	Leden/2013	Únor/2013	Březen/2013	Duben/2013	Květen/2013	Červen/2013	Září/2013	Říjen/2013	Listopad/2013	Prosinec/2013	Leden/2014
Motorika	dhůze, bšh hra s míčem - zvládá bez obtíží	kopy, skoky bez obtíží	motorika bez obtíží	zcela vyvinuta	motorika bez obtíží	motorika bez obtíží	velmi dobrá	velmi dobrá	velmi dobrá, příkladem ostatním	velmi dobrá	motorika je bez obtíží, je vzorem ostatním
Koordinace	pohyby koordinované, balanc nutno posílit	dobrá reakční schopnost	větší kontrola rovnováhy	dobrá orientace v prostoru	výrazné zlepšení rovnováhy, rytmu	rovnováha zdokonalena, koordinace v pořádku	koordinace posílena, téměř bez zaváhání	koordinace v normě	koordinován, plně soustředěn	koordinované pohyby, vše v pořádku	schopnost přesných a cílených pohybů
Pravo-levá orientace	orientuje se dobře	orientace v pořádku	orientace i v protipohybch	plně orientován	orientace bez komplikací	zcela bez komplikací	zcela vyvinuta	bez změny	orientace je vyvinuta	nemá potíže s orientací	plně orientován k jednatí i pohybům
Sebeovládání	výkvy, nevyrovnané	stále nevyrovnané	zlepšení v ovládní - nevybuduje	posun v sebeovládání - umí řešit klidně problémovou situací	výrazné zlepšení sebeovládání	sebeovládání plně pod kontrolou	plně kontrolováno	umí se dobře ovládat	jedna dle zásad TKD	sebeovládání je plně v normě	ovládá své jednání a je schopen vysvětlit jak jednat i ostatním
Pocit a emoce	vybušnost, nevyrovnaný	stav rozložení komentuje	zkidnění emočních projevů	emoce se snaží řešit s klidem	emoce umí zvládat o podtech je schopen hovořit	emocně vyrovnaný, pocitly umí reprodukovat	klidný a schopen vysvětlit obtíží	emoce a pocitly reprimuje, klidný	bez změny	emoce zvládá s přehledem	pocitly a emoce zvládá, umí se zklidnit
Fyzická síla, agrese	nemá agresivní výstupy	neprojevuje se	silu vynakládá do technik, ne do potýček se spolužáky	není agresivní k ostatním spolužákům	silu užívá pouze v technikách, k dětem agrese nevysílá	agresivitu neprojevuje	fyzická síla a agrese (energie) je vkládána pouze do technik	agrese se u něho nevysílá	není agresivní	fyzickou sílu ani agrese nepoužívá proti osobám	svoji sílu má plně pod kontrolou
Soustředěnost	lehce nesoustředěný (z jiných dětí)	stále lehká nesoustředěnost	zlepšení soustředěnosti	schopen se soustředit na dané úkoly	soustředí se plně na zadané úkoly	plně soustředěn	soustředěný, bez rozptylení	plně soustředěn, napomíná ostatní	zcela soustředěný	soustředěn	soustředě bez obtíží
Posilování sebevědomí	silné, pocit dokonalosti	vysoke sebevědomí	vysoke sebevědomí - touha po úspěchu	sebevědomý - jeho motivace k úspěchu	sebevědomí je vysoké, ale "zdravě"	reálně sebevědomí	bez změny	vysoke, ale skutečné sebehodnocení	vysoke, ale opodstatnělé	bez změny	podporováno učitelii a trenéry- žene ho k dalším úspěchům
Sebehodnocení	vysoke	stále spíše vyšší	vysoke a reálné	vysoke, ale celkem reálné	bez změny	schopen rozumného sebehodnocení	bez změny	rozzumné sebehodnocení	bez změny	sebehodnocení je reálné	jeho sebehodnocení je upřímné a reálné
Respekt k ostatním	autoritu respektuje, děti je schopen provokovat	respektuje autoritu, slabším spolužákům se posmívá	autoritu i slabší spolužáky respektuje	ostatní spolužáky respektuje i s jejich chybami	respektuje všechny	respektuje všechny bez rozdílu	poučuje děti o respektu mezi sebou, jde jim příkladem	bez změny	bez změny	jde příkladem ostatním, respektuje autoritu dětí	jde příkladem, děti respektují jeho jako vyššího páška
Odpovědnost za chování	zřejmě přizná chybu	umí přiznat chybu	chybu přizná a snaží se o nápravu	snaží se chovat dle zásad a nechtít chytly	plně vědom svého jednání	vědom si svého chování, bez obtíží	příkladem pro ostatní, chování bez obtíží	bez výrazných obtíží	chování má plně pod kontrolou	bez změny	chování plně koresponduje se zásadami
Spolupráce	chce spolupracovat jen s některými jedinci	ochoten spolupráce i s méně oblíbenými spolužáky	ochoten pomoci slabším	sám nabízí pomoc slabším spolužákům	ochoten spolupráce se všemi bez výinky	spolupracuje a pomáhá všem bez rozdílu	spolupráce se všemi, klidně nastalé komplikace	spolupráce se všemi, rád vymyslí strategie	spolupracuje a pomáhá mladším dětem	bez změny, pomáhá všem	velmi pomáhá a jde příkladem mladším dětem
Zklidnění a relaxace	schopen plněho uvolnění	umí se zklidnit a relaxovat	bez změny	klidný, relaxaci si užívá	klidný, plně schopen relaxace	příkladem pro ostatní	zcela klidný a relaxad plně vnímá a dodržuje	zcela klidný, relaxuje	klidný, relaxaci si užívá	příkladem pro ostatní - je plně zklidněn a relaxuje	bez změny

## Příloha C - Zjištěný výkon Jan

Specifikace objektu pozorování	Leden/2013	Únor/2013	Březen/2013	Duben/2013	Květen/2013	Červen/2013	Září/2013	říjen/2013	Lистопад/2013	Prosinec/2013	Leden/2014
Motorika	běh, chůze zvládá bez obtíží	kopy, skoky zvládá	motorika bez problémů	bez obtíží	zvládá bez komplikací	kroky i udery zvládá	motorika bez obtíží	beze změny	zvládá bez problému	plně vyvinuta	motorika v pořádku
Koordinace	menší obtíže s rovnováhou	posilování rovnováhy	nená obtíže v protipohybech	rovnováha posilena	zvládá kombinaci rukou nohou i v opačném postavení	udrží rovnováhu	orientace v prostoru	schopnost reakce pomalejší	sdopnost pro ytmus	umí přizpůsobit pohyby	dobrá koordinace
Pravo-levá orientace	orientuje se bez obtíží	nená obtíže	beze změn, bez obtíží	nená obtíže i v protipohybu	plně orientová	orientován bez komplikací	bez komplikací	bez obtíží	zvládá bez problému	nedělá mu obtíže	orientuje se velmi dobře
Sebeovládání	slabé, trucovitosť, impulzivita	veliká náladovosť, afektivní	náladový, těžko přiznává chybu	neuspěch bere jako svoji chybu, náladový, vybušivý	poctopení zásad, zvládá želivě techniku, posilování sebeovládání	již se tolik neseká, trucovitosť je mirtější	trucovitosť je o polovinu nižší, náladový, ale ne tolik	snaha o odbourání náladovosť, netrucuje	umí ovládnout vztek	uvědomuje si voji chybu, umí se částečně ovládnout	snaha o dodržování zásad, nechce trucovat, snaží se
Pocitý a emoce	vzteká se a pláče	urážlivý a pláčivý	je našťvaný a zasekává se	umí o poctech mluit	popisuje pocitý, snaha o lepší řešení	špatně emoce řeší želivě technikou	trucovity, ale ne již tolik	našťvanosť komentuje	snaží se pocitý ovládnout	umí o poctech hovořit	veliké zlepšení ve vrinání problému
Fyzická síla, agrese	kope kolem sebe	našťvaní řeší kopy	neperer se, kope kolem sebe	již nekope, ale podupává na místě	fyzickou sílu nevyvíjí, agresey se snaží zadržet	zlepšení v projezech agrese	zmirnění projevů našťvaní a agrese	veliké zlepšení i ve výuce	veliké zlepšení projevů agrese	veliké zlepšení ovládnout	zlepšení ve výuce i v kroužku, již nekope a snaží se řeší konflikt jinak
Soustředenosť	pouze lehká roztylenosť	snaha o koncentraci	skoro žádná obtíže	soustředění je v pořádku	soustředěný, nenechá se rozhořit	soustředěný	beze změn	koncentrace v pořádku	soustředěný na cvičení, dává pozor	plně se koncentruje	soustředěný bez obtíží
Posilování sebevědomí	sebevědomí ve hře ovlivněné výkonem	nerad prohává, vyčítá si to	sebevědomí hry nutno posilovat motivací	sebevědomí posileno, vychle se si názor	o své osobě je sebevědomí vyšší	učí se posilovat vědomí prohý a výhry	myslí si o sobě hodně, co se týká vřtevníků	radě je oceněn, pochválen	sebevědomí je vyšší	sebevědomí je realná náhled na svoji osobu	sebevědomí je poměrně dobře nastaveno
Sebehodnocení	hnaní ve svůj prospěch	dokáže hnat ve svůj prospěch	umí se dobře ohodnotit, pokud dopadla hra dobře	když nevyhraje, podceňuje se	učí se přiznat chybu	je schopnen po domluvě přiznat chybu	omluvu zvládne, ale musí se mu domluvit	schopnen nad sebou přemýšlet	schopnen se ohodnotit realně	prorhu nebere jako špatně hodnocení své osoby	Je schopnen realně hodnotit
Respekt k ostatním	není problém s respektem k autoritě	autoritu respektuje, s vřtevníky menší obtíže	autoritu respektuje, především muže	se všemi se snaží vycházet přátelsky, poslušná	ostatní děti respektuje, nijak se nepovyšuje	bez problému	respektuje všechny	respektuje i nové žáky	autoritu respektuje hodně, je rád ocoňován	snaží se být příkladem pro ostatní	respektuje a chce být respektován
Odpovědnosť za chování	po domluvě chybu přizná	chybu přizná a je schopnen se zpětně omluvit	chybu uzná, omluví se	snaží se své chyby eliminovat	uráží se, ale umí se omluvit	snaží se ovládnat své jednání	umí užívat želivě techniku	umí se k problému postavit čelem	snaží se, aby chování korespondovalo se zásadami	pokud má poct, že něco nebylo v pořádku, snaží se o nápravu	snaží se plně dodržovat zásady
Spolupráce	raději pracuje sám	spíše pracuje sám	při kolektivních hrách respektuje daná pravidla	umí pracovat v kolektivu	rád vymyšlí strategie	je ochoten pomáhat ostatním	raději cvičí sám, ve dvojicích se snaží o nejlepší výsledek	schopnen spolupracovat i s mladšími žáky	schopnen spolupráce se všemi	umí pracovat pro co nejlepší výsledek	spolupracuje
Zklidnění a relaxace	potřeba mírné podpory při meditač	potřeba malého usměrření při meditač	umí se zklidnit, relaxuje	relaxuje v klidu, nenechá se vyvést z klidu	umí dělat želivě techniku, zklidnění je dobré	umí se zklidnit a zrelaxovat pro další práci	ve výuce umí dělat želivě techniku, v TČD je schopnen se zrelaxovat	umí se zklidnit a zrelaxovat	relaxuje (medituje) s klidem a uvolněním	uvolněný a klidný	umí se plně vcítit do meditač

Příloha C

## Zjištěný výkon Karel

dě koordinaci u končetin	selhává v tempu, rytmu	potře s nápodobou	snaha o lepší koordinaci obou končetin najednou	usměrňování tempa a rytmu	stálá potřeba usměrňovat tempo a koordinaci	pracujeme na lepší nápodobě pohybů	zlepšení/nápodobu pohybů
ne rozeznává levou ruku, vyvozuje lomátčky	obtěžně vyvozuje, a ni pomoci čísla a prostoru	pracujeme na rozeznávání pravé a levé strany	hy na pravolevou orientaci - nejistota	cviky na pravou stranu docela v prostoru	naučené sestavy umí, náhodně určení stran s obtížemi	nejistota v určení strany	mírně zlepšení v pravé levé orientaci
něný, chce být m pozornosti	ne chá se levice vyprovokovat, sám provokuje	pracujem na posilování zásad	snaha o odbourání vyznívání se ostatním	osvojení si zásad TKD	umí a snaží se o zvládnutí svých projevů	lepší zvládnutí svého ovládnutí	dokáže zvládnat projev svého chování
, neumí přiznat oř chybou	provokuje a vysmívá se - snaží se o odbourání	je rád chválen, snaží se o nápravu svého jednání	je citlivý, až přetlívavý, emoce nevyrovnaný	snaží se své pocity ovládat	snaha o zlepšení vlnění chování	umí o podtech mluvit	snaží se pocity zvládnat bez výkřků
ujeme na rření síly do technik	není agresivní vůči spolužákům	silu vkládá do technik, k dětem není agresivní	agrese se nevytváří	silu je směřována do cvičení	není agresivní	agrese a síla se neprojevuje	není agresivní
ny, posilujeme ustředění	zlepšení soustředěnosti	soustředí se, ale potřeba ještě posílit	sřtopen se soustředit na dané úkoly	zlepšení soustředění	soustředí se, snaha o koncentraci	soustředí se na danou práci	soustředěn
realný náhled voji osobu	dožaduje se pochavy a úspěchu (žene ho to dál)	povyšuje se nad mladší děti - nutno odbourat	těžko se přizpůsobuje, pracujeme na dodržování pravidel	pracujem na reálném vlnění své osoby	vysoce sebevědomí	vysoce, spíše ne reálné hodnocení	posilování vlnění sociálních dovedností, zásad TKD
realný náhled voji osobu	hodnotí se každě i za cenu i ži	pracujeme na reálném hodnocení jeho osoby	učíme ho přiznat chybu	pracujeme na reálném vlnění jeho osoby	vysoce a celkem nereálné	dožaduje se pochvaly	pracujeme na reálném vlnění jeho osoby
riře se chová slušně	posilujeme respekt k dětem	s autoritou nemá problémy	respektuje dospělé i děti, ale stále posilujeme	respekt k dětem se zlepšil	respektuje všechny	respektuje všechny bez rozdílu	respektuje všechny
e umí přiznat chybu	chybu umí přiznat, ale musí být "donucen"	nerd přiznává chybu, raději ji svaluje na jiné	nutné pracovat na jeho odpovědnosti	je schopn si své chování uvědomit	chování si uvědomuje, ale chybu přiznává těžko	pracujeme na uvědomování zásady čestnosti	pracujeme na jeho odpovědnosti za případné chyby
utěšný, rád vyprává	ochoten spolupracovat se všemi	rád vymyšlí strategii, chce být vítězem	spolupracuje spíše s většími dětmi	ochoten spolupracovat	spolupracuje bez problému	spolupracuje	spolupracuje se všemi
soustředí na meditaci	nemchá se rozptýlit	snaží se o plnou koncentraci	relaxuje	snaží se o koncentraci dle pravidel	zklidněn dle pravidel	umí v klidu relaxovat	relaxuje bez obtíží

## Příloha D - Zjištěný výkon Pavel

us nezviždá	pomalé tempo při práci	potiže s koordinací	ruce a nohy v nesouladu při cvičení	špatné tempo a rytmus	potiže s koordinací (stroj na jedné noze)	nesíladí pohyb rukou a nohou při protitipových	špatný postoj těla (nedrží se vzpřímeně)
je zrcadlovými pohyby	v prostoru se docela orientuje	orientace pomocí prostoru	zmatené, neutříděné pohyby	v prostoru se orientuje	v prostoru se dobře pohybuje	nezvládá dobře zrcadlové pohyby	tempo mu dělá stále obtiže
i ovládat své jednání	veliké výkvy nálad, nadává všem	neustále něco komentuje i přes napomínání	nerespektuje hranice a pravidla	hádá se, iže	obviňuje okolí z nespravedlosti	neovládá své jednání	veliké výkvy nálad, uráží se, nadává
ekty a piče	vztéká se a nadává	stálý pocit ukiřďování a nespravedlnosti	emočně celkem nevyrovnaný	svojí vinu se snaží hodit na jiné	vztékly a pletky	emočně nevyrovnaný, ne vyspělý	záchvaty smíchu střídají pláctivé scény
švint, vyvolává potyčky	ve vztetu kope kolem sebe, slovní agrese k dospělým	nená velikou sílu, ale provokuje a slovně napadá	poměrně agresivní k ostatním spolužákům	konflikty / s mladšími spolužáky	své neúspěchy maskuje slovní agresi	své neúspěchy neunáší - agrese kolem sebe, slovní fyzická	slovní agrese k dospělým
zalkové nustrďěný	rozptyluje se okolem	nesoustředi se na výkon, vyršuje	vyršuje e sebe i ostatní (zvuky, komentáře)	není schopen se soustředit na výkon	nesoustředěný, vyršuje hlasitými komentáři	neumí se dostatečně koncentrovat	svými komentáři se zdákuje v práci a nuší celou třídu
ále malé bevědění	podcentuje se	pomoc na posilění sebevědomí	špatné sebevědomí - prospech	podcentuje se, neumí se za nic ocenit	sebevědomí na nižší úrovni	slabé - spojeno se školnání neúspěchy	snaha o posilění - stále slabé sebevědomí
sebe neumí ě ohodnotit	spše nižší sebehodnocení	hodnotí se nereálně	neumí se reálně ohodnotit	stále se hodnotí nereálně	jeho sebevědomí a sebehodnocení klesá s neúspěchy ve škole	hodnotí se nereálně (někdy příliš kladně - jindy záporně)	nená reálný náhled na svojí osobu
ektye návrhy ích spolužáků	potiže s respektem autority	respektuje spše učitele/muže	autority, nerespektuje dohaduje se	potiže s respektováním okolí	spolužáky nerespektuje a s autoritou vede spory	autoritu nerespektuje	dospělého respektuje pouze, pokud něco dce
yt odpovědný ve chování	nerad přiznává, že se něčeho dopustil	neumí přiznat chybu a lež	zapřít, není odpovědný za své chování	neumí nést následek svého jednání	své chování nepřizpůsobuje pravidlům třídy	porušuje pravidla třídy, nerespektuje hranice slušného chování	stěží přizná svojí chybu
aktivu neumí pracovat (dělá potiže)	v tvorivých aktivitách je schopen týmově pracet, ale on sám nic nedělá	když pracuje sám, nedokoneí svojí práci	není schopen práce v kolektivu (hledá spory)	práce v kolektivu stále představuje potiže	v kolektivní práci spše vyršuje, není schopen spolupráce	neumí moc pracovat se spolužáky	pokud není po jeho - nespouprácu e s nikým
raharaci se ále rozptyluje	se zklidněním má obtiže - rozdičuje se	zklidnění mu trvá dlouhou dobu	ke zklidnění často potřebuje být mimo kolektiv	sám není většinou schopen se zklidnit	neustále se rozptyluje, neumí se zklidnit	zklidnění mu dělá velími velké obtiže (technikou želvy nezviždá)	potřebuje se zklidňovat mimo ostatní

## Příloha E - Zjištěný výkon Lukáš

ozsah pohybů	rychly, schopný všech pohybů	pohyb v prostor zvládá	motorika zcela vyvinuta	projevuje se bez obtíží	velmi dobrá, chce být příkladem pro ostatní	bez problémů	šikovný, bez problémů
lá zrcadlové pohyby	rytmus a tempo rychlé	koordinace bez výrazných problémů	rovnováhu má celkem dobře zvládnutou	skoky i stoj na jedné noze	koordinován a soustředěn	rovnováha v pořádku	tempo a rytmus v pořádku
ace v prostoru	plně orientován v zrcadlových pohybech	plná orientace v protipohybech	dobře se orientuje	orientuje se poměrně bez komplikací	s přehledem zvládá hry na orientaci	schopen orientačních her a ukolu	orientace bez komplikací
šný, nadřeká zdluže se	veliké výkvyv nálad	hadá se, fabuluje	reguje neadekvátně situaci	neumí využít dobře techniky sociálních dovedností	impulzivní, trncuje	není schopen ovládnout své chování	značné výkvyv nálad
klý, emoce eovádá	dřive jedná, než rozmyslí	neadekvátní emoční reakce	stavu rozrušení výrazně komentuje	intenzivně se dožaduje své pravdy	neumí jednat dle pravidel, nevyrovnané reakce	umí být velmi vulgární	často reguje aaktivně
svívní, dťochý	vyvolává potřky	svovní agrese, potřky	svovní agrese i k dospělým	vyvolává potřky	občas napadá spolužáky	pracujeme na usměrnení síly	nížší své věci
ny, posilujeme středěnost	nesoustředí se na výkonu - vřusuje sebe i okolí	nesoustředěný, hlasitě komentáře	vřusí ho sebevněší detail	konzentrace je spíše na nižší úrovni	konzentrace mu dělá obtíž	hlasitě komentáře ho vřusují od práce ruší ostatní	stále poměrně nesoustředěný, potřeba posilovat
Joní je celkem reálně	věřící, nevyhýbá se žádným úkolům	není nijak přehnané	někdy pocít nepřemožitelnosti	je rád středem pozornosti	sebevě domý /reálný	bez změny	potřeba zviditelnit se
i se dobře notit, pokud jia hra dobře	umí se reálně ohodnotit	proměnlivě, dle dané nálad	schopen rozumného sebehodnocení	je schopen po domlivě přiznat chybu	prohru bere jako špatně hodnocení své osoby	jeho sebehodnocení je upřímné a reálné	proměnlivě, dle dané nálad
respektován, být oceněn	autoritu respektuje, ale umí být i drzý	spolužáky respektuje pokud přijímá jeho návrhy	zhoršení i respektu k autoritě	posilujeme respekt k dětem	autoritu respektuje, menší obtíž v respektu k dětem	autoritu respektuje, ale umí být i drzý	posilování i respektu k autoritě, drzý
něst následky no jednáni- zdluže se	chybu umí přiznat, ale musí být "donucen"	snazí se své chyby eliminovat	chybu umí přiznat a je schopen se zpětně omluvit	vykvyv v jeho chování komentuje	rozděluje se, pokud není vše dle něj	rád svaluje vinu na ostatní	nerad přiznává, že se něčeho dopustil
šije práce lividálně	rád pracuje sám, je zodpověďy za sebe	kolektivní práce ho po chvíli nebaví	pokud není po jeho - nespouprace s nikým	rád vymyšlí strategie, chce být vítězem	rád pracuje s dospělým, navrhuje řešení	chce spolupracovat jen s některými jedinci	v hodinách byvá aktivní, navrhuje řešení
sto velmi děny, musí se it mimo třídu	neustále se rozptyluje, neumí se zklidnit	ke zklidnění potřebuje hodně síl	neuzívá sociální dovednosti, zklidnění mu dělá obtíž	se zklidněním má obtíž - rozdluže se	zklidnění mu trvá dlouhou dobu	rozděluje se, o to hře se zklidňuje	neuzívá sociální dovednosti, zklidnění mu dělá obtíž

## Příloha F - Zjištěný výkon Filip

koordinace	tempo je spíše pomalejší	pohyby neuvážené	stojí na jedné noze zvládne jen s oporou	tempo a rytmus spíše laxní	hře koordinuje nuce a pohyby zároveň do pohybu	zradilové pohyby mu dělají problémy	těžko koordinuje své tělo
vyvodit a stranu	hry na orientaci zvládá	strany umí vyvodit i díky prostoru	v prostoru se dobře orientuje	orientuje se bez potíží	orientace v pořádku	bez změn	bez zhoršení
neadekvátně, jiné afektivně	vzteká se a nadává	neumí se dostatečně ovládnout	srději využívá techniky sociálních dovedností	své jednání neumí ovládnout	drže jedná, než o problému přemýšlí	ovládne se spíše po domluvě	špatné hranice v sebeovládání
vy, "ufrkukaný"	neadekvátní reakce smích/pláč	celkem aktivy	pocitvy dává slovně a intenzivně nejvíc	pocitvy neumí vyjadřovat správně	nelhost - pláč, posmívá se	nepřemýšlí nad tím, jak vyligátně se prezentuje	pocitvy často prezentuje navenek
já spolužáky	agresivní spíše vůči mladším spolužákům	slovní agrese, má své věci	slovní agrese k dětem i dospělým	umí svoji agresi podřídit	je spíše slovní agresor	fyzickou silu vkládá do emocí (trhání, kope)	slovní agrese vůči spolužákům
ává se často ut ostními spolužáky	umí se soustředit	soustředí se chvíli, nechává se strhnout k nevhodnému chování	soustředí se na práci, pokud se jedná o důležitější testy	snaží se soustředit a nenechat se vyrušit	soustředí se hře, ještě se neadaptoval na školu	lépe se soustředí při individuální práci	v kolektivní práci se nesusoustředí, vymýšlí jak by škodil
š sebevědomí	věří si, něčemu se většinou nevyhýbá	je rád středem pozornosti	chce být mezi lepšími žáky i za cenu nečistě hry	svoji osobu rozhodně nepodekňuje	spíše vyšší	chce být středem pozornosti	nepřipouští si chybu a obtíže
sebe neumí ohodnotit	umí se dobře ohodnotit, pokud dopadla hra dobře	hodnotí se kladně i za cenu lži	chce vypadat vždy lépe, než je skutečnost	pracujeme na reálném hodnocení jeho osoby	prohru bere jako špatné hodnocení své osoby	hodnotí se kladně i za cenu lži	má spíše vyšší sebehodnocení, chce být mezi lepšími
ektuje některé ky - posmívá se	potře s respektem autority - drží	autoritu nerepektuje - dohaduje se	neuvážený/respekt - drží a vzápětí podvádívá	spolužáky nerepektuje a s autoritou vede spory	posílení respektu k autoritě	nepespektuje některé spolužáky - posmívá se	autoritu umí respektovat
i přiznat svoji vinu	pokud něco udělá, neumí přiznat pravdu	přiznání je schopen až po dlouhém "nařtáku"	zapřít až do posledního okamžiku, je schopen svalit vinu na jiné	výtky ve svém chování hlasitě komentuje	své jednání komentuje útky na dospělé	velké potře s přiznáním chyby	zapřít, nechce být odpovědný za své chování
ti schopen oluprce sými spolužáky	odmítá práci s tím, koho si sám nevybral	skupinovou práci udělá ale jen v daném rozsahu, nic navíc	výborně spolupracuje, pokud se nejedná o činnost ve výuce	nechce pracovat s některými spolužáky, seká se	odmítá pracovat s přidělenými dětmi	spolupracuje jen s vidinou zisku	snaží se o kolektivní spolupráci, není ale iniciátoem návrhů
ženy/mlý - yvovanost	často velmi podřzdleny, musí se zklidnit tímno třídu	ke zklidnění potřebuje hodně sil	umí použít techniky sociálních dovedností - využívá málo	sám není většinou schopen se zklidnit	zkidnění mu trvá dlouhou dobu	po zklidnění dělá, jako by se nic nestalo	při relaxaci se neustále rozpívá



## **Příloha H – Dotazník pro rodiče**

Vážení rodiče,

studuji na Technické univerzitě v Liberci druhý ročník magisterského studia speciální pedagogiky.

Ráda bych vás požádala o spolupráci při tvorbě mé diplomové práce, která je zaměřena na téma „Souvislost mezi bojovým uměním Taekwon - do a hyperkinetickým syndromem“.

Otázky v dotazníku jsou zaměřeny především na znalosti a zkušenosti rodičů dětí s ADHD/ADD a zároveň na povědomí o vlivu bojového umění na děti s poruchami chování.

Vyplnění dotazníku vám zabere asi 10 minut.

Dotazník je anonymní a veškeré získané informace získané budou považovány za důvěrné a použity pouze k výzkumným účelům. Zároveň výsledky pomohou lépe pochopit souvislosti mezi faktory ovlivňujícími přesnou identifikaci potíží dítěte s ADHD a následně vedoucí ke stanovení odpovídajících doporučení v péči o takové dítě.

Za vaši ochotu a čas při vyplňování dotazníku jsem vám velmi vděčná.

S pozdravem Veronika Mindlová

## Údaje o respondentovi

1. Pohlaví: žena  
muž

2. Věk: \_\_\_\_\_

3. Počet let rodičovské  
praxe: \_\_\_\_\_

4. Nejvyšší dosažené vzdělání, titul: \_\_\_\_\_

5. Je Vaše vzdělání pedagogického směru? a) ano b) ne

6. S kolika dětmi s ADHD/ADD jste se setkal/a?

a) 0 b) 1 c) 2 - 5 d) více než 5

7. Vaše dítě je žákem : a) na 1. stupni ZŠ b) na 2. stupni ZŠ (příp. víceletém gymnáziu)  
c) na SŠ

8. Máte mezi příbuznými či přáteli někoho, kdo má diagnostikovanou poruchu  
ADHD/ADD?

a) ano b) ne

9. Vaše znalosti o ADHD/ADD považujete za:

a) dostačující b) nedostačující

10. Znalosti o ADHD/ADD jste získal/a především při:

a) studiu ve škole

b) dalším organizovaným vzděláváním  
(rozšiřující, doplňkové studium, kurzy, semináře, přednášky, atd)

c) samostudiem - knihy, časopisy, internetové zdroje

11. Uvítal/a byste další vzdělávání o ADHD/ADD?

a) ne b) ano  
kurzy, semináře, přednášky, samostudium souboru připravených materiálů

12. Uveďte město či vesnici, kde bydlíte: \_\_\_\_\_

Zakroužkujte u každého tvrzení jednu z možností, podle toho zda je tvrzení pravdivé či ne.

- 1 **ADHD/ADD se vyskytuje asi u 15% dětí školního věku.**  
ano ne nevím
- 2 **ADHD/ADD je často důsledkem nevhodného výchovného působení rodičů.**  
ano ne nevím
- 3 **Děti s ADHD/ADD se často nechají rozptylovat vnějšími podněty.**  
ano ne nevím
- 4 **Dítě s ADHD/ADD se typicky chová lépe v přítomnosti otce než v přítomnosti matky.**  
ano ne nevím
- 5 **Diagnózu ADHD/ADD je možno přidělit pouze v případě, že se symptomy poruchy projevovaly již před 7. rokem života dítěte.**  
ano ne nevím
- 6 **ADHD/ADD může být dědičná.**  
ano ne nevím
- 7 **Jedním ze symptomů ADHD/ADD je fyzická krutost k ostatním lidem.**  
ano ne nevím
- 8 **Antidepresiva jsou účinná při redukci symptomů ADHD/ADD u většiny dětí.**  
ano ne nevím
- 9 **Mají-li děti s ADHD/ADD sedět, často se vrtí a ošívají.**  
ano ne nevím
- 10 **Jako nejefektivnější se při péči o děti a ADHD/ADD jeví kombinace speciálně pedagogického přístupu učitele, poučeného přístupu rodičů a medikace dítěte.**  
ano ne nevím
- 11 **Vysoké sebehodnocení a sebeúcta jsou pro děti s ADHD/ADD typické.**  
ano ne nevím
- 12 **I dospělé osobě může být přidělena diagnóza ADHD/ADD.**  
ano ne nevím
- 13 **Hlavní symptomy ADHD/ADD jsou porucha pozornosti a impulzivita / hyperaktivita.**  
ano ne nevím
- 14 **Symptomy deprese se u dětí s ADHD/ADD vyskytují častěji než u dětí bez ADHD/ADD.**  
ano ne nevím

- 15 **Individuální psychoterapie je u většiny dětí s ADHD/ADD dostatečnou léčbou.**  
ano ne nevím
- 16 **Většina dětí s ADHD/ADD z poruchy "vyroste" a v dospělosti jsou bez obtíží.**  
ano ne nevím
- 17 **U dětí s těžkým stupněm ADHD/ADD je vhodné zahájit léčbu nejprve medikací a až poté přistoupit ke kognitivně - behaviorální terapii.**  
ano ne nevím
- 18 **Aby mohla být dítěti přidělena diagnóza ADHD/ADD, musí se symptomy ADHD/ADD projevovat alespoň ve dvou různých prostředích, např. doma a ve škole.**  
ano ne nevím
- 19 **Je-li dítě s ADHD/ADD schopno se hodinu a více soustředěně věnovat hraní počítačových her, pak je schopno se stejně dlouho soustředěně věnovat i školní práci a plnění svých úkolů.** ano ne nevím
- 20 **Diagnóza ADHD/ADD je důvodem k zařazení dítěte do speciální školy.**  
ano ne nevím
- 21 **Děti s ADHD/ADD mají často potíže s organizací a plněním svých úkolů a povinností.**  
ano ne nevím
- 22 **Děti s ADHD/ADD mají více problémů v nových než v běžných situacích.**  
ano ne nevím
- 23 **Pediatr může podle určitých specifických fyzických znaků u dítěte diagnostikovat ADHD/ADD.**  
ano ne nevím
- 24 **ADHD/ADD se u dětí školního věku vyskytuje stejně často u dívek i u chlapců.**  
ano ne nevím
- 25 **Bojové umění je způsob cvičení, kde se mohou děti a ADHD/ADD prát a vybit.**  
ano ne nevím
- 26 **Děti s ADHD/ADD, které cvičí Taekwon – do, se svým chováním odlišují ve výuce i ve volnočasových aktivitách od dětí, které bojové umění necvičí.**  
ano ne nevím
- 27 **Bojové umění může dětem s ADHD/ADD pomoci k lepší koordinaci pohybů.**  
ano ne nevím

- 28 U dětí s ADHD/ADD je při tréninku bojového umění nutné pevně stanovit jasná pravidla chování a práce.**  
ano ne nevím
- 29 Každé porušení pravidel se musí tvrdě potrestat, je možné použít i fyzické tresty.**  
ano ne nevím
- 30 U dětí s ADHD/ADD je vhodné střídat při domácí přípravě činnosti (pasivní plnění úkolů prostřídat s aktivní činností dítěte, zařadit relaxaci.)**  
ano ne nevím
- 31 Bojové umění zlepšuje u dětí sebeovládání.**  
ano ne nevím
- 32 Bojové umění u dětí s ADHD/ADD může zmírnit projevy této poruchy.**  
ano ne nevím
- 33 Bojové umění je vhodné i pro děti s ADHD/ADD.**  
ano ne nevím
- 34 Bojové umění podporuje u dětí s ADHD/ADD fyzickou agresi a násilí.**  
ano ne nevím
- 35 Bojové umění může u dětí s ADHD/ADD nastavit pravidla chování.**  
ano ne nevím

## **Příloha CH - Sociální dovednosti – Pocit „ JSEM ROZZLOBENÝ“ - ukázka**

### **Téma: Kreslíme rozzlobený obrázek**

#### **Cíl:**

- Diskutovat o pojmu být rozzlobený, vzpomenout si na situace, kdy žáci tento pocit zažili.
- Naučit se nebát výtvarně vyjádřit své pocity
- Vyjádření pocitů kresbou a malováním.
- Uvědomit si své pocity související s kreativní prací a uměleckou činností.
- Nakreslit a diskutovat o chvílích, kdy se děti cítily rozčilené.
- Naučit se lépe vyhodnocovat jednotlivé prožívané situace.
- Vyzvat děti, aby věnovaly pozornost svým vnitřním pocitům.

#### **Pomůcky:**

- Papír na kreslení
- Tužky, pastelky nebo pera

#### **Postup práce, včetně předpokládaného časového rozložení:**

- Uvedení do tématu – co budeme v dnešní hodině dělat, jak vypadá člověk, který se cítí rozzlobeně (5min)
- Hlavní činnost –

a) mluvíme o tom, co je to být našťvaný, rozzlobený, jak takový člověk vypadá, kdy může být člověk rozzlobený, ukazujeme si grimasy, zavzpomínáme, kdy byla rozzlobená želva v našem příběhu (10 min)

b) kreslíme rozzlobený obrázek (20min)

- Kontrola práce a úklid pomůcek (5 min)
- Zhodnocení hodiny

#### **Příprava:**

- Pocity má každý z nás. Jsou pro nás velmi důležité. Upozorňují nás na to, co se děje v nás samotných i okolo nás. Pokud našim pocitům věnujeme dostatečnou pozornost, mohou nám pomoci porozumět mnoha věcem a souvislostem. Všechny pocity jsou přirozené. Neexistuje něco jako „nesprávný pocit“. Některé pocity jsou

nám příjemné, jiné nepříjemné a znepokojující. Některé pocity nám dokonce mohou být příjemné i nepříjemné zároveň! ZAPAMATUJ SI, ŽE JE SPRÁVNÉ A PŘIROZENÉ PROŽÍVAT VŠECHNY POCITY.

- *Během minulé \_\_\_\_\_ (doplňte to, co je vhodné pro vaši třídu), jsme dělali „Želvu“, která nám pomáhala se uklidnit a ovládnout se. Řekli jsme si, že jednou z příležitostí, kdy je dobré dělat „Želvu“, je chvíle, ve které se cítíme rozzlobení nebo rozčilení. Když se cítíme rozčilení nebo nespokojení, jedná se o důležitý signál, který nám říká, že potřebujeme udělat „Želvu“.*
- *Dnes budeme přemýšlet o tom, co způsobí, že se cítíme rozčilení. Podobně jako v minulé hodině si o tom budeme povídat a kreslit obrázky. Zamyslete se nad situací, která vás rozčílila a cítili jste se proto velmi nepříjemně. Pak nakreslete obrázek jedné chvíle, kdy jste se cítili rozčilení a nespokojení. Až budeme hotovi, budeme si o obrázcích povídat. (Vy a váš asistent byste také měli kreslit obrázky nebo je mít už nakreslené.)*
- Pokud některé dítě má potíže vzpomenout si na situaci, kdy bylo rozčilené, můžete mu připomenout, kdy jste je rozčilené viděli. Například:
- *„Pamatuješ si, jak jsi chtěl jít o přestávce ven a musel jsi zůstat ve třídě a dodělat svůj úkol? Vypadal jsi, že tě to rozčílilo. Jak jsi se cítil? Možná bys o tom mohl nakreslit obrázek.“*
- *Ať děti svůj obrázek stručně okomentují: „Cítil jsem se \_\_\_\_\_.“ Děti starší nebo s lepšími jazykovými schopnostmi mohou použít „Cítil jsme se \_\_\_\_\_, protože \_\_\_\_\_.“*
- Když jsou obrázky hotové, každé dítě řekne ostatním, co je na jeho obrázku a jaké pocity s ním má spojené (co konkrétně prožívalo v oné situaci, kterou namalovalo). Je-li to třeba, můžete začít vy, abyste předvedli postup.
- Upozorněte na skutečnost, že:
  1. každého člověka rozčílí něco jiného
  2. některé věci nás rozčílí více a jiné méně

- Po ukončení této činnosti procvičujte s dětmi „Želvu“. Nejdříve ať se podívají na své obrázky, a pak je požádejte, ať se pokusí cítit se teď stejně, jako se cítily tehdy. Když se začnou znovu cítit rozčileně, měly by udělat „Želvu“ a „Tři kroky ke zklidnění“.
- Pochvalte a odměňte každého za aktivitu. Na konci hodiny připomeňte dětem, aby si daly obrázky do svého Portfolia.
- **Doplňkové aktivity:**

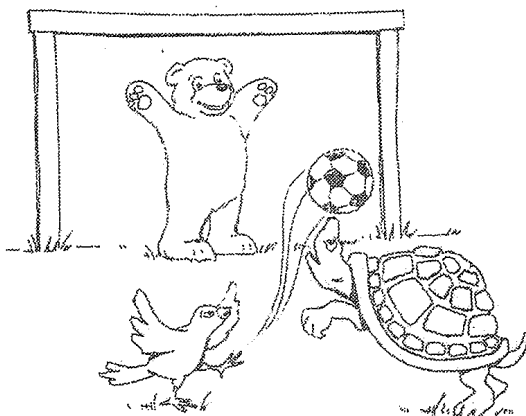
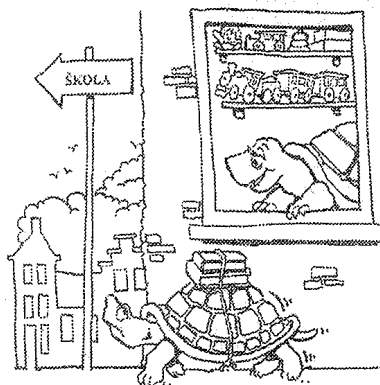
Motivujte děti prostřednictvím obrázků, aby začaly přemýšlet a diskutovat o různých alternativních řešeních situací, ve kterých se rozčílí a vznikne problém. (Více se o tom dozvíte později). Ať děti rozdělí list papíru na dvě nebo čtyři části (podle času a schopností). Požádejte je, ať na tento papír nakreslí obrázky toho, co mohou udělat, když se cítí znovu rozčilení kvůli stejné věci. Můžete navrhnout, že jeden z možných způsobů by bylo udělat „Želvu“, takže mohou do jedné části nakreslit obrázek sebe samých, jak dělají „Želvu“. Pokud to děti zvládnou, ať obrázek popíší. Napište jako vzor na tabuli „Mohl jsem udělat Želvu“ pro ty, co to potřebují.

- Pak nechte děti vyplnit další část (části) čtvrtky. Ať použijí své vlastní zkušenosti a ke každému obrázku vytvoří nadpis: „Mohl jsem \_\_\_\_\_“ a nakreslí odpovídající obrázky způsobů řešení problémových situací. Když jsou všichni hotovi (včetně vás a vašeho asistenta), podělte se o nápady z obrázků. Tyto obrázky zařaďte do desek.
- **Další využití obrázků:**
  - Obrázky můžete skvěle využít k vytvoření nástěnky.



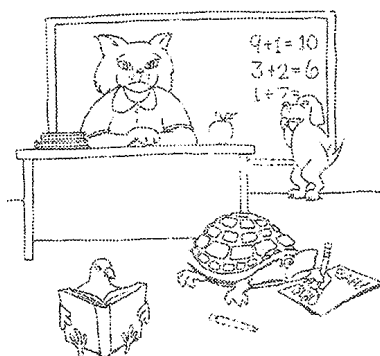
## Příběh Želvy

Tato povídka vypráví příběh malé želvy, která nechtěla chodit do školy. Jmenovala se Želvička. Vždy, když šla do školy byla velmi našťvaná a rozladěná. Raději by zůstala doma a zahálela. Nechtělo se jí chodit do školy, kde se musela učit.



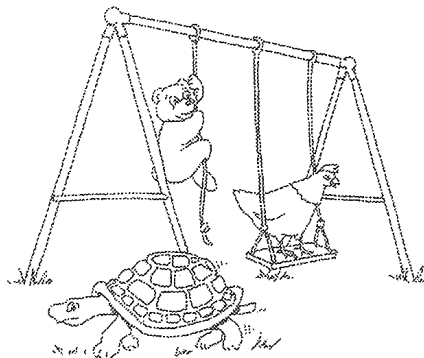
Chtěla jít ven s kamarády a přála si zůstat doma a koukat se na televizi.

Želvička se domnívala, že je příliš těžké naučit se psát a opisovat slova z tabule. To samé si myslela i o čtení knih a o matematice. Želvička by si raději



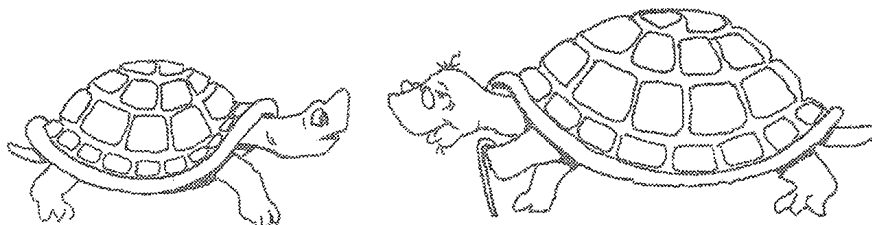
místo toho hrála s kamarády, s kterými by se ráda prala, zápasila a poměřovala si s nimi svoje síly! Ráda druhé děti dráždila a posmívala se jim. Brala jim například pastelky z penálu. Nerada se zapojovala do práce a byla nepozorná. Bylo těžké jí stále připomínat, aby se neprala a aby nedělala rámus. Nerada přijímala stanovená pravidla, kterými se měla řídit. A bylo velmi těžké jí nenaštvat.

Každý den si Želvička sama pro sebe říkala, jak moc by se chtěla vyhnout problémům. Ale každý den udělala něco ztřeštěného. Bylo to obvykle něco, co sama ani neočekávala, ale co jí způsobilo nesnáze. Měla pocit, že se nedokáže ovládnout. Ztrácela nad svým chováním kontrolu, a proto neměla ráda školu.



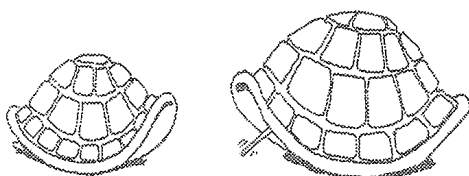
Ostatní děti si s ní nechtěly hrát. Začala se cítit osaměle. Domnívala se, že je špatná želva.

Jednou, když se cítila doopravdy velmi špatně, potkala největší a nejstarší želvu z celého města. Tato moudrá želva byla 200 let stará a byla doopravdy velmi moudrá. Moudrá stará želva se zeptala Želvičky: „Proč jsi tak smutná?“



Želvička odpověděla stísněným hláskem, protože se staré želvy trochu obávala. „Mám velký problém,“ řekla Želvička. Vždy, když se rozčílím, a nebo jsem našťvaná, přestávám se ovládat. Často se kvůli tomu dostanu do problému, a pak si myslím, že mě nikdo nemá rád.“

Moudrá želva byla velmi laskavá a chtěla Želvičce pomoci. „Víš co,“ řekla Želvičce, „svěřím ti tajemství. Dám ti odpověď na tvou otázku, máš ji stále při sobě.“ Želvička vůbec nechápala, co jí chce moudrá želva říci. „Je to tvůj krunýř, tvůj krunýř, tvůj krunýř... to je to, proč nosíš krunýř. Kdykoliv se cítíš nazlobené, kdykoli jsi našťvaná a rozrušená, můžeš zalézt do svého krunýře.“



Moudrá želva dále pokračovala ve svém vysvětlování. „Poté, co zalezeš do svého krunýře, stačí udělat následující tři kroky: První krok který uděláš je, že sám sobě řekneš STOP. Dále se pomalu zhluboka nadechneš, a vysloviš sám/sama pro sebe svůj

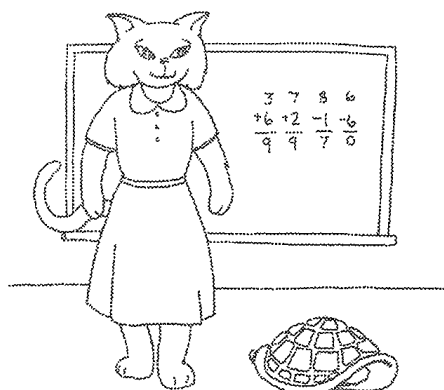
problém a uvědomíš si, jak se cítíš. Když jsi udělal tyto tři kroky, odpočívej, dokud se nebudeš cítit klidněji a tvé pocity nebudou tak silné.“

Moudrá stará želva ukázala Želvičce, jak zalézt do svého krunýře a zklidnit se tak, jak vám to teď ukážu.

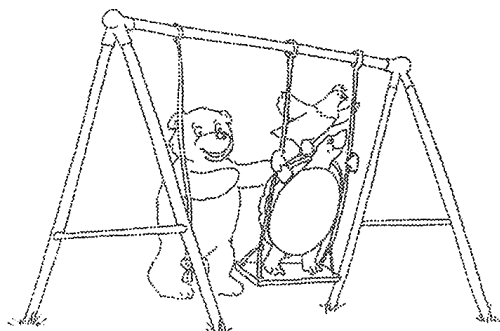
„Vidíš,“ zeptala se. „Udělej to takhle: Překříž paže přes svůj hrudník (nebo podobné gesto), pak řekni stop (řekni „stop“), dále se zhluboka dlouze nadechni (předvedl), a řekni svůj problém, a to jak se cítíš.“

Nakonec moudrá želva řekla: „Příště, až budeš rozčilená, můžeš si zalézt dovnitř svého krunýře a uklidnit se.“ Malé Želvičce se tento nápad moc líbil a chtěla ho vyzkoušet.

Příští den ve škole Želvička pracovala a její spolužák se jí začal posmívat. Želvička pocítila zlost a už už chtěla svého spolužáka udeřit, když si vzpomněla na radu staré, moudré želvy. Želvička si uvědomila, že je rozčilená a chtěla získat kontrolu nad svým chováním. Schovala své ruce, hlavu i nohy do krunýře. Pak sama sobě řekla „Stop!“, udělala jeden dlouhý, hluboký nádech a řekla, „Někdo se mi vysmívá a já se cítím velmi rozčileně!“



Želvička byla šťastná, že se ve svém krunýři cítí příjemně a pohodlně a nikdo ji nemůže trápit. Brzy se zklidnila a získala kontrolu nad svým chováním. Když vystrčila hlavu ze svého krunýře uviděla, že se na ni usmívá její učitelka. Paní učitelka jí řekla, že je na ni velmi hrdá.

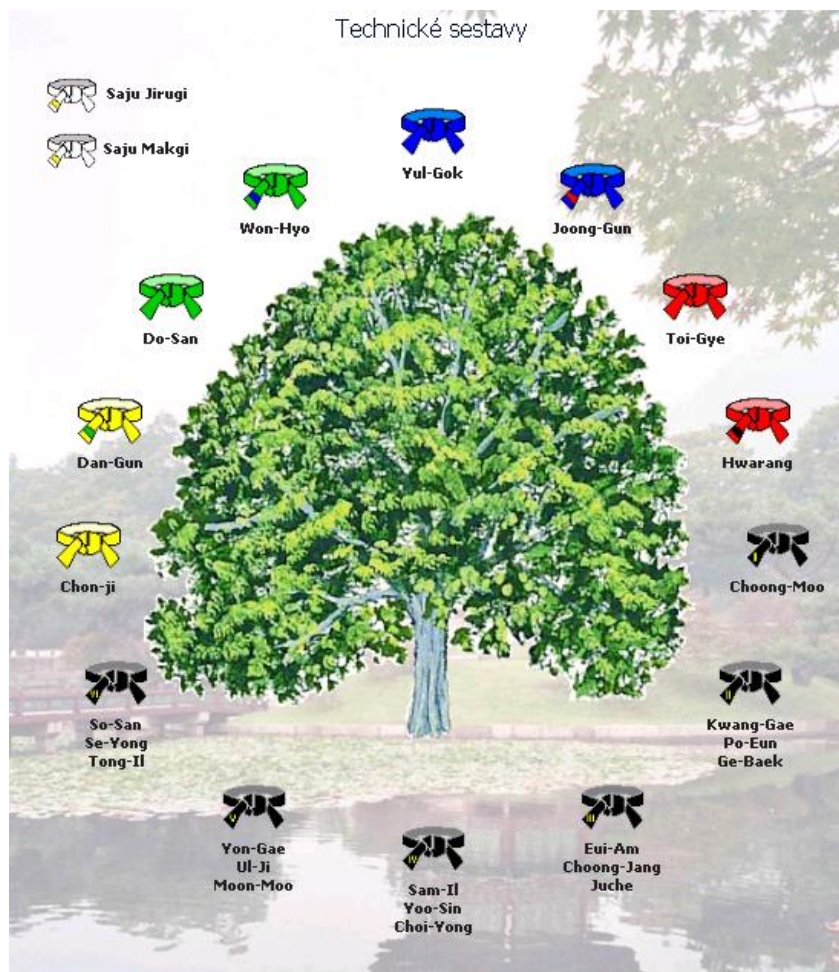


Po několika týdnech Želvička zjistila, že si s ní ostatní děti chtějí hrát. Dostala hvězdičky za své práce ve škole. Cítila se teď mnohem lépe. Želvička se již nikdy necítila jako špatná želva.

Obrázková příloha J – TOBOK, v textu str.



Obrázková příloha K – Strom – Technické sestavy, v textu str.



**Obrázková příloha L – Pozdrav, v textu str.**



**Obrázková příloha M – Meditace, v textu str.**





### Obrázková příloha N – Provedení kopu yop ca jirugi



### Obrázková příloha O – Kop na lapu

