



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Metodika

Asistence pedagoga u dítěte s ADHD

vytvořená v rámci projektu
Prohlubování klíčových
kompetencí pedagogů,
jiných odborníků a rodičů
jako podpora vzdělávání
dětí se syndromem ADHD



Mgr. Zuzana Masopustová, PhD.
Centrum pro rodinu a sociální péči

OBSAH

Úvod.....	4
Kurz pro asistenty – popis obsahu kurzu.....	5
Východiska kurzu.....	6
K čemu kurz slouží.....	6
Účastníci kurzu.....	6
Technické vybavení pro kurz.....	7
Požadavky na lektory.....	8
Organizace kurzu.....	10
Obsahová náplň kurzu.....	11
Základní doporučení pro práci pedagogického asistenta u dítěte s ADHD.....	19
Dítě s ADHD ve školním věku.....	26
Integrace dítěte s ADHD do třídního kolektivu.....	38
Doporučená literatura.....	42

ÚVOD

Text metodiky pedagogického asistentství dítěte s ADHD je jakousi “kuchařkou” – stručným a srozumitelným návodem co dělat, když se ve třídě ocitne dítě s ADHD s nárokem na asistenci. Účelem metodiky není opakovat informace popsané v jiných metodikách, volně dostupných na internetu.¹

Asistent pedagoga je role, která je v různých školách pojmána různě. Již samotné pojmenování této pracovní pozice je poněkud zavádějící. Některými školami a pedagogy je osoba v této roli chápána jako pomocník učitele vhodný pro výkon činností, které se pedagogovi nechtějí vykonávat, nebo mu na ně nezbývá čas. Některým asistentům pedagogové umožňují pouze kopírovat materiály, zdobit nástěnky a podobné aktivity, které s výukou souvisí jen okrajově. Taková asistence neplní svůj účel a obvykle přináší nespokojenost všem zúčastněným.

První část metodiky se věnuje popisu kurzu, který byl v Centru pro rodinu a sociální péči v Brně realizován v rámci projektu Prohlubování klíčových kompetencí pedagogů, jiných odborníků a rodičů jako podpora vzdělávání dětí se syndromem ADHD. V rámci kurzu byli v průběhu dvou let školeni asistenti, kteří během projektu pracovali s dětmi s ADHD v základních a mateřských školách. Se školami byla navázána spolupráce. Jelikož byli asistenti financováni z výše zmíněného projektu a nebyli zaměstnanci školy, ale dočasnými zaměstnanci Centra pro rodinu a sociální péči, fungovali v mírně odlišném režimu než běžní asistenti pedagoga. Jejich odlišné postavení umožnilo ukázat spolupracujícím školským zařízením, jakou funkci může asistent plnit a jakým způsobem může optimálně spolupracovat ve prospěch integrovaného dítěte a jeho třídního kolektivu.

Druhá část metodiky se věnuje některým důležitým aspektům práce asistenta, vysvětluje chování dítěte s ADHD a nabízí možnosti, jak s tímto chováním v prostředí školy zacházet.

¹ Doplnujícím vhodným zdrojem informací o asistenci pedagoga je odkaz http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_1.pdf. Další informace o roli asistenta pedagoga lze nalézt na stránce <http://www.ovecka.eu/asistentpedagoga.pdf>.

KURZ PRO ASISTENTY – POPIS OBSAHU KURZU

Obsah kurzu pro asistenty je prakticky totožný s obsahem kurzu pro pedagogy. V rámci projektu vznikl nejprve kurz pro asistenty, který byl pilotním odzkoušením kurzu pro pedagogy. Jelikož máme možnost srovnání – provedení samostatného kurzu pro asistenty (kterého se zúčastnili asistenti podporovaní projektem) a kurzu, v němž se na pozici účastníků setkávali pedagogové i asistenti pedagoga, doporučujeme, je-li to možné, pořádat kurz pro oba typy účastníků společně. Z diskuzí účastníků vyplynulo, že je výhodné potkávání se pohledu pedagogů s pohledem pedagogických asistentů. Přestože pro oba typy účastníků jsou potřebné stejné typy informací, každý z nich má tendenci vnímat situaci vzdělávání a inkluze dítěte s ADHD jinak – zatímco pedagogové tíhnou více k pohledu na třídu jako celek, úkolem pedagogického asistenta je vnímat situaci více s ohledem na konkrétního žáka. Právě propojení těchto dvou pohledů v reakcích na vyučovanou látku se zdá být velmi smysluplné a vhodné pro obě strany.

Popis obsahu kurzu pro asistenty pedagoga tedy kopíruje popis obsahu kurzu pro pedagogy. Pokud je kurz určen jen pedagogickým asistentům, je vhodné v probíraných tématech akcentovat pozici asistenta, jeho roli v rámci třídy a školy a jeho možnosti jak situaci dítěte ovlivnit. Považujeme ale za vhodné, aby látka kurzu byla vyučována komplexně, aby byl asistent seznámen i s problematikou z pozice třídy a pedagoga, protože jen tak bude schopen se zdárně ujmout své role – nepodceňovat své možnosti, ani nepřekračovat hranice, které mu jsou jeho rolí a pozicí vymezeny.

Kurz je koncipován tak, aby frekventantům poskytl praktické informace, návody a techniky využitelné při práci s dětmi s ADHD v prostředí školy a třídního kolektivu. Lektory kurzu by měli být odborníci, kteří se ve své praxi dlouhodobě setkávají s různými aspekty práce s dětmi s ADHD a jejich rodinami. Všichni lektoři podléhají metodickému vedení garanta kurzu, s nímž obsah a pojetí svých témat detailně konzultují.

Kurz je rozdělen do tří výukových bloků po dvou výukových dnech. V počátku kurzu mírně převažuje výuka teoretických základů, postupně kurz směřuje ke konkrétnějším tématům a praktickým dovednostem. Struktura kurzu frekventantům umožňuje postupně získávané poznatky integrovat do vlastní praxe a ověřovat si tak pochopení učiva a správné osvojení nových dovedností.

VÝCHODISKA KURZU

Důležitým úkolem při práci s dětmi s ADHD je sladění výchovného působení školy a rodiny. Kurz si klade za cíl naučit pedagogické pracovníky vnímat problematiku výchovy a vzdělávání dětí s ADHD komplexně a přemýšlet nad možnostmi podpory rozvoje dítěte s ADHD ve školním prostředí. Účastníci se zabývají také rozvojem různých forem a možností spolupráce školy s rodinou dítěte. Absolventi kurzu se naučí podporovat dítě v různých oblastech školní výuky, rozvíjet emoční a sociální dovednosti dítěte a podporovat tak jeho inkluzi.

Kurz je určen pedagogům, asistentům pedagoga a speciálním pedagogům. V kurzu se účastníci naučí rozumět podstatě ADHD a dopadům této poruchy na chování dítěte v běžných situacích v rodině, ve škole, mezi vrstevníky a ve společnosti. Účastníci se také dozvědí, jakým způsobem zacházet s problematikou ADHD v různých výchovných a vzdělávacích kontextech a jak navazovat a rozvíjet spolupráci s rodinou dítěte.

K ČEMU KURZ SLOUŽÍ

Se syndromem ADHD bývá často spojena nižší frustrační tolerance, agresivita, snížená schopnost emoční regulace a oslabené volní jednání (tedy i horší školní prospěch – respektive školní výsledky neodpovídají kognitivním dispozicím daného dítěte). Při práci s dětmi s ADHD je nezbytné osvojit si dovednosti ke zvládnutí těchto problémů. Dlouhodobé zkušenosti ukazují, že odborné a lidské porozumění potřebám těchto dětí s sebou nese potenciál k získávání takových osobních a profesních dovedností a kompetencí, s jejichž využitím lze následně posilovat i sociální a emoční dovednosti ostatních žáků, nejen těch se speciálními potřebami.

ÚČASTNÍCI KURZU

Skupinu účastníků je vhodné složit přibližně z 10–15 členů. Účastníky by měli být asistenti pedagoga na MŠ i ZŠ, pedagogové či speciální pedagogové a výchovní poradci. Osvědčilo se složit skupinu z pedagogů s různou délkou odborné praxe. Není na překážku, pokud se účastníci s dítětem s ADHD ještě nesetkali, neměli by však v kurzu převažovat. Ve třech bězích kurzu, které byly v rámci projektu realizovány, se v každém z kurzů potkávali pedagogové MŠ i ZŠ. Zdálo by se, že je vhodnější kurz specializovat pro jednotlivé vzdělávací stupně. Setkávání účastníků z různých stupňů vzdělávání ale přináší tu výhodu, že účastníci kurzu mají možnost sdílet své zážitky s dětmi s obdobnými projevy v různých životních etapách a získat tak kontinuálnější pohled na vývoj symptomů i dopady různých výchovných opatření.

TECHNICKÉ VYBAVENÍ PRO KURZ

Kurz se osvědčilo pořádat v prostorách, které mají k dispozici alespoň dvě typově odlišné místnosti s kapacitou cca 20 lidí (frekventanti, lektori, pomocníci).

Přednášková místnost:

První z místností by měla být uzpůsobena pro klasické přednáškové a seminární aktivity. Je vhodné, aby židle bylo možné rozmístit do kruhu. Pro typy aktivit, při kterých si frekventanti zapisují, se osvědčily odnímatelné stolky. Místnost by měla být vybavena flipchartem, počítačem s připojením k internetu, dataprojektorem a hlasovým výstupem (pro přehrávání video ukázek).

Místnost pro pohybové aktivity a workshopy:

Druhý typ místnosti by měl být vybaven kobercem, podložkami na sezení a pomůckami pro psychomotorická cvičení a skupinové aktivity s dětmi a flipchartem.

Další technické vybavení:

Vzhledem k délce kurzu (cca 8 vyučovacích hodin denně) je nezbytné, aby měli frekventanti kromě WC k dispozici také kuchyňku, případně prostor pro odpočinek.

Studijní materiály:

Základní studijní materiály obsahující osnovy jednotlivých přednášek a workshopů či některé další základní informace je vhodné frekventantům rozdávat na začátku každé výuky. Frekventanti si pak v průběhu výuky na osnovu nabalují informace způsobem, který je každému z nich vlastní – jejich pozornost je lépe soustředěna na samotnou výuku. Osvědčilo se nám věnovat každému z frekventantů desky na studijní materiály a podporovat je, aby si tak vytvářeli portfolio svých materiálů, s nimiž budou dále pracovat (ať již v průběhu kurzu nebo dále ve své samostatné praxi). Mohou si do něj vkládat další materiály a tipy na pomůcky a aktivity.

POŽADAVKY NA LEKTORY

Pro zdárné uchopení problematiky ADHD v kurzu je nutné, aby se tým lektorů skládal ze širšího spektra osobností s dlouholetou zkušeností s ADHD v různých kontextech. Díky širokému spektru lektorů a rozmanitosti jejich zkušeností mají frekventanti kurzu možnost se dozvědět, jaké formy podpory výchovy a vzdělávání dětí s ADHD jsou smysluplné, dostupné, a které aspekty je při práci s dětmi ADHD potřeba brát v potaz. Realizovaný kurz, z něhož tato metodika vychází, v lektorském týmu spojoval lektory Centra pro rodinu a sociální péči v Brně a externí lektory.

Lektory kurzu by měli být odborníci, kteří se ve své praxi dlouhodobě setkávají s různými aspekty práce s dětmi s ADHD a jejich rodinami. Lektory, kteří nemají dlouhodobou zkušenost s úspěšným řešením problémů vznikajících při práci s dětmi s ADHD, nemohou být pro kurz přínosem. Všichni lektory podléhají metodickému vedení garanta kurzu, s nímž obsah a pojetí svých témat detailně konzultují. Garantem kurzu musí být psycholog s dlouhodobou zkušeností s úspěšným doprovázením rodin dětí s ADHD, který rozumí dopadům jednotlivých výchovných zásahů na dítě a jeho rodinu v aktuální i dlouhodobé perspektivě. **Zodpovědností garanta kurzu je, aby informace předávané v jednotlivých částech kurzu byly realizovatelné (tj. aby vycházely z reálných možností pedagogů ve školním či předškolním zařízení a z reálných možností dítěte v daném vývojovém období a s daným typem problému) a aby měly z dlouhodobého hlediska pozitivní dopad na harmonický vývoj dítěte a posilovaly jeho kompetence ke zvládnutí potíží, které jsou s jeho handicapem spojené.**

Garant kurzu:

- psycholog s dlouholetou poradenskou či terapeutickou praxí s rodinami dětí s ADHD, přehled v oblasti vývojové psychologie a aplikované vývojové psychologie, zkušenosti s výukou a garantováním kurzů pro odborníky

Nepovažujeme za vhodné, aby byl garantem kurzu speciální pedagog nebo lektor jiné odbornosti. Přestože je kurz určen pedagogům, je vhodné, aby na složení lektorského týmu i obsah kurzu dohlížel odborník schopný vnímat problematiku ADHD v širších souvislostech přesahujících rámec školy a vzdělávání.

Lektorský tým se může skládat z relativně libovolného počtu lektorů, kteří budou kombinovat následující dovednosti a zkušenosti:

Lektor-psycholog se zkušenostmi:

- v oblasti školní psychologie – práce s dětmi s ADHD, třídními kolektivy dětí s ADHD, asistenty pedagoga dětí s ADHD
- v oblasti práce terapeutické a poradenské práce s rodinami dětí s ADHD
- s prací v pobytových zařízeních pro děti s poruchami chování – středisko výchovné péče, diagnostický ústav, psychiatrická léčebna

Lektor-asistent pedagoga:

- s víceletou zkušeností s prací na pozici asistenta pedagoga u dětí s ADHD, s různou mírou závažnosti projevů a v odlišném věku

Lektor-trenér paměti:

- zkušenosti s tréninkovými programy pro cvičení paměti a pozornosti u dětí

Lektor psychomotoriky:

- zkušenosti s vedením individuálních i skupinových psychomotorických cvičení pro děti s ADHD

ORGANIZACE KURZU

Kurz se skládá z teoretické výuky a praktických workshopů. Kurz je vhodné koncipovat tak, aby mezi jednotlivými bloky kurzů byly alespoň dvoutýdenní pauzy, během nichž si účastníci mohou získané poznatky a dovednosti ověřit ve vlastní pedagogické praxi. I v případě, že se během výuky zdá, že frekventanti učivu plně rozumějí a mají všechny kompetence potřebné k důkladnému osvojení učiva, se může při střetu s praxí ukázat, že nejsou schopni získané dovednosti využít v takové míře, jak bylo zamýšleno a předpokládáno. Při vytváření kurzu jsme si byli tohoto rizika vědomi a snažili se mu předejít několika způsoby. Prvním z nich je obsahová rozmanitost kurzu, druhým rozčlenění kurzu na dílčí výukové bloky, mezi kterými jsou pauzy překlenující delší časové období. Průběžné a postupné ověřování si získaných znalostí a dovedností v praxi umožňuje prohloubení porozumění učivu. Tento koncept vedení vzdělávání se nám v kurzu osvědčil. Vycházíme ze zkušenosti, že student je nejlépe schopen porozumět takovým informacím, které mu poskytují odpovědi na otázky, jež si sám klade. Jsou-li tyto otázky příliš obecné, je proces osvojení si nových znalostí a dovedností výrazně složitější, protože v osvojovaném učivu důležité informace snadno zanikají. Vyzkouší-li si získané poznatky frekventant v praxi, je schopen v dalším bloku kurzu na těchto zkušenostech stavět, případně si během další výuky ujasnit otázky, které se v praxi objevily.

Osvědčilo se nám kurz rozdělit do více setkání v průběhu přibližně tří měsíců, což by mělo frekventantům kurzu umožnit postupně získávané poznatky integrovat do vlastní praxe a ověřovat si tak pochopení učivu a správné osvojení nových dovedností. Rozvrstvení výuky v delším časovém horizontu spolu s tematickou pestrostí kurzu umožňuje postupné osvojování znalostí formou snowball, tedy formou "nabalování" získaných poznatků na sebe a utváření komplexního systému znalostí prostřednictvím integrace nových znalostí a zkušeností do již vytvořených základních struktur.

V průběhu kurzu se frekventanti seznámí s přístupy k problematice ADHD v různých kontextech výchovy a vzdělávání. Cílem by tedy mělo být pokrytí celého spektra dané problematiky.

OBSAHOVÁ NÁPLŇ KURZU

Projevy a příčiny ADHD

Frekventanti kurzu se seznámí se základními projevy ADHD (diagnostickými kritérii ADHD), ale i s dalšími častými projevy ADHD (tedy těmi, které nejsou nutné pro stanovení diagnózy, ale obvykle se u dětí s ADHD také objevují). Pomocí znalostí o psychickém vývoji a fungování centrální nervové soustavy budou přiblížena možná vysvětlení příčin jednotlivých projevů. Projevy ADHD jsou v tomto bloku probírány pouze ve svých základech jako úvod k dalšímu z úvodních bloků kurzu – specifickým tématům psychosociálního vývoje.

Teorie příčin ADHD bezprostředně souvisí s přístupy k řešení ADHD. Pro porozumění intervenčním postupům, které jsou při péči o dítě s ADHD využívány, je nezbytné získat alespoň základní porozumění jejich východiskům, která se nacházejí právě v etiologii ADHD. V modulu by měly být představeny základní teorie příčin ADHD. Základními teoriemi jsou myšleny jednak teorie, které jsou nejlépe empiricky podloženy, ale také teorie, na něž navazují konkrétní terapeutické a intervenční přístupy. Dále také teorie, s nimiž se lze při práci s rodinami ze strany rodičů, případně učitelů, často setkat. Modul ideálně vyučuje lektor orientující se v recentních výzkumech, který zároveň dlouhodobě pracuje s rodinami dětí s ADHD. Vhodné je zmínit nejen teorie vztahující se k příčinám hyperaktivity, ale je třeba nezapomenout ani na teorie reflektující možné příčiny vzniku poruch pozornosti. Důležitou oblastí by měly být teorie spojující poruchy pozornosti s oblastí senzorického zpracování informací.

Specifická témata psychosociálního vývoje

Další z úvodních bloků kurzu je věnován připomenutí problematiky psychosociálního vývoje. Téma musí být vyučováno lektorem, který dlouhodobě pracuje s problematikou ADHD, ale zároveň je dobře orientován v problematice vývojové psychologie a dovede ve výuce zdůraznit ty aspekty vývoje, které s problematikou ADHD bezprostředně souvisí.

Tato úvodní teoretická část kurzu není prostým opakováním poznatků z vývojové psychologie. Jejím cílem je, aby frekventanti kurzu přesně porozuměli nerovnoměrnému vývoji dětí s ADHD, dovedli porozumět projevům chování dětí s ADHD s použitím analogií s běžným vývojem a uměli projevy dítěte v jednotlivých oblastech přiřadit k příslušnému stupni vývoje. Tyto dovednosti jsou nezbytné

pro plánování vhodného výchovného a vzdělávacího přístupu k danému dítěti, jelikož výchova dítěte by měla vždy reflektovat aktuální stadium vývoje dítěte v dané oblasti a oblastech bezprostředně souvisejících.

Největší důraz je v tomto tématu kladen na problematiku emočního a sociálního vývoje (citová vazba, regulace emocí, vývoj hry, sociální vývoj), stranou by neměly zůstat ani témata kognitivního vývoje a neuropsychologie (pozornost, paměť, učení, exekutivní funkce).

Psychický vývoj dítěte – specifika dítěte s ADHD

Modul navazuje na témata věnovaná ADHD a specifickým tématům v psychosociálním vývoji dítěte. V tomto modulu se frekventanti seznámí s projevy dětí s ADHD v jednotlivých vývojových obdobích.

Účastníci kurzu se v průběhu tohoto modulu naučí rozpoznávat typické projevy dětí s ADHD v kojeneckém, batolecím, předškolním a školním věku i v průběhu adolescence. Největší důraz je kladen na období kojeneckého, batolecího a předškolního věku, protože v těchto obdobích ještě nelze plně uplatnit diagnostická kritéria platná pro ADHD. Frekventanti se naučí rozpoznat rizikový vývoj směřující k rozvoji symptomů ADHD i u dětí, které jsou ještě malé a nejsou s touto diagnózou vedeny v psychiatrické nebo psychologické péči, a pomocí vhodně zvolené práce s dítětem a jeho rodinou prohlubování projevů ADHD účinně předcházet.

Pro výuku tohoto modulu je vhodné využít video ukázky projevů ADHD v jednotlivých vývojových obdobích a v různých situačních kontextech. Video ukázky je vhodné využít k diskusi nad dopady projevů dítěte na jeho rodinu a vztahy mezi jednotlivými členy rodiny.

Pochopení dopadů chování dítěte na zbytek rodiny lze následně využít v dalších modulech kurzu pro lepší porozumění práci s dítětem v rodinném kontextu.

Negativismus, agresivita a vzdor

Modul navazuje na předchozí témata a podrobně se věnuje problematice negativismu, agresivitě a vzdoru, tedy častým problémům, které se v chování dětí s ADHD objevují a bývají okolím vnímány jako nejproblematictější. Pro správné uchopení modulu je důležité propojení problematiky s problematikou psychosociálního vývoje a s problematikou příčin ADHD. Neméně důležité je také propojení problematiky chování a prožívání dítěte s interakcemi s okolím. Porozumění tomu, že obvyklé reakce okolí na negativistické projevy dítěte jeho nevhodné chování spíše utužují, než řeší.

Frekventanti se v rámci modulu seznámí se základními způsoby a technikami reakcí na nevhodné chování dítěte. Prostřednictvím workshopu, ukázek či sebezkušenosti si ověří, které techniky jsou podpůrné a vhodné a které nikoliv.

Lektor modulu musí mít dlouhodobou zkušenost s prací s dětmi s ADHD a jejich rodinami. Má být kompetentní v práci s agresivitou, vzdorem a negativismem dítěte. Měl by mít ze své praxe zkušenost, jak reakce na chování dítěte ovlivňují nejen aktuální situaci, ale především jaký dopad mají na chování dítěte v budoucnu – jak ho učí s negativními emocemi a jejich projevy zacházet a jak jsou tyto snahy obvykle úspěšné.

Přístupy ke zvládnutí těchto projevů musí být voleny tak, aby dítě s ADHD vedly k postupnému zvládnutí projevů negativity, agresivity a vzdoru i v budoucnu, respektive k jejich konstruktivnímu, na řešení orientovanému, vyjádření. Přístup k negativismu, agresivitě a vzdoru tedy vede přes porozumění příčinám těchto problémů. Ovlivňovat je nutné především to, jakým způsobem dítě se svými pocity zachází, jak je dává najevo.

Techniky na integraci dítěte do třídního kolektivu

Modul vychází ze zkušeností lektorů se skupinovou prací s dětmi s ADHD a se způsoby, jak prostřednictvím práce s třídním kolektivem pomoci integrovat dítě s ADHD mezi vrstevníky. V případě modelového kurzu vycházel modul ze zkušeností lektorek ze skupinové práce s dětmi s ADHD ve věku 8–11 let, která je dlouhodobě nabízena v rámci aktivit Centra pro rodinu a sociální péči v Brně. Prostřednictvím herních a terapeutických skupinových aktivit se děti s ADHD učí přijímat i dávat zpětnou vazbu, učí se zvládat spolupráci s ostatními dětmi, odložit splnění své potřeby/přání ve prospěch ostatních, zacházet s úspěchem i neúspěchem, přijímat své chyby i chyby ostatních apod.

Modul je vhodné pojmout jako přednášku a workshop. Akcent by měl být kladen zejména na techniky podporující rozvoj sociálních a emočních dovedností dětí s ADHD. V rámci přednášky se frekventanti kurzu seznámí s cíli a možnostmi skupinové práce s dětmi s ADHD, s příklady dobré i špatné praxe. Frekventanti se naučí, jaké hry a techniky lze zařazovat například o přestávkách nebo v hodinách tělesné výchovy pro podporu integrace dítěte s ADHD mezi vrstevníky, jakým způsobem pomocí her zlepšovat vztahy dítěte se spolužáky a zvyšovat ochotu spolužáků vyzývat dítě s ADHD ke hře. V rámci workshopu si frekventanti kurzu vyzkouší konkrétní techniky skupinové práce s dětmi s ADHD, přičemž je vhodné, aby lektoři workshop vedli stejným způsobem, jakým vedou práci s dětmi. Frekventanti si tak mají možnost nejen vyzkoušet konkrétní techniky a hry vhodné pro terapeutickou

práci s dětmi s ADHD, ale na spontánně vzniklých situacích také pozorovat, jakým způsobem lektori zacházejí s konkrétními situacemi, problémy či konflikty.

Porozumění komunikaci prostřednictvím využití prvků transakční analýzy

Komunikace je samozřejmou součástí všech sociálních vztahů a na jejím správném fungování často závisí úspěšné začlenění dítěte s ADHD do společnosti. Modul je určen k porozumění komunikačním vzorcům, které mohou vznikat v interakci s dítětem s ADHD, jeho rodinou a školou, a k posílení kompetence v hledání způsobů, jak se při práci s jednotlivými členy systému z nevhodných komunikačních vzorců vymanit.

Frekventanti se v rámci modulu dozvědí, jakým způsobem lze na komunikaci nahlížet, jak reflektovat svou roli v komunikaci, a jakým způsobem svou roli v komunikaci měnit s ohledem na cíl, kterého má být komunikací dosaženo. V našem kurzu byly pro tento modul využity prvky transakční analýzy. Využití prvků transakční analýzy se osvědčuje jako relativně srozumitelná pomůcka, kterou lze použít pro porozumění mechanismům komunikace probíhající mezi dítětem s ADHD, jeho rodiči, učiteli, případně i asistentem pedagoga. V kurzu se osvědčilo pracovat s egostavy formou her. Účastníci si pod vedením lektorů zkusí přehrávat situace z komunikace typické pro rodinu dítěte s ADHD s různým rozložením egostavů mezi klíčovými postavami. Společně s ostatními frekventanty pak diskutují nad tím, zda tyto situace znají ze své praxe a nad tím, jak s nimi v praxi zacházet.

Ego-obranné mechanismy

Modul navazuje na předchozí témata kurzu, zejména na problematiku komunikace a na problematiku zvládnutí negativismu, agresivity a vzdoru u dětí s ADHD. Prostřednictvím informací získaných o běžných obranných mechanismech ega se frekventanti naučí lépe rozumět své roli v interakci s dítětem a jeho rodiči. Téma frekventantům umožňuje lépe reflektovat pocity, které v nich projevy dítěte vyvolávají, a také jakým způsobem tyto pocity ovlivňují jejich vlastní chování v interakci s dítětem s ADHD a jeho rodiči (tedy i úspěšnost výchovného a vzdělávacího procesu). Modul se osvědčilo vést jako interaktivní workshop s ukázkami a diskuzemi. Workshop je vhodné začít technikou navozující u frekventantů drobný diskomfort nutící je k zapojení obranných mechanismů. Po technice musí následovat debriefing a vysvětlení smyslu techniky a otevření diskuze nad obrannými mechanismy. Frekventanti se seznámí s typy obranných mechanismů – zralými obranami, neurotickými, nezralými a psychotickými obranami.

Využití psychomotorických cvičení u dětí s ADHD

Problémy v oblasti psychomotorického vývoje jsou častým projevem u dětí s ADHD. Při práci s dětmi s ADHD je tedy vhodné myslet i na rozvoj jejich psychomotorického vývoje a aktivně rozvoj psychomotorických dovedností těchto dětí podporovat. Téma je vyučováno prostřednictvím workshopu, v jehož rámci si účastníci vyzkouší různé techniky vhodné pro rozvoj psychomotorických dovedností u dětí s ADHD.

Psychomotorická cvičení u dětí s ADHD mají za cíl rozvoj mezilidských vztahů a napomáhání v komunikaci a navazování vztahů, rozvoj estetického vnímání a prožitků z pohybu. Podporují fyzickou aktivitu, působí kladně na svalový, dýchací a oběhový systém, zlepšují koncentraci. Mohou sloužit k procvičování prostorové orientace, hmatového, optického a akustického vnímání. Důležitou součástí psychomotorických cvičení je i procvičování jemné motoriky.

Modul se osvědčilo vést stejnou formou, jakou jsou vedena skupinová psychomotorická cvičení pro děti, aby si frekventanti zažili, jakým způsobem lze se skupinou dětí pracovat, jak aktivity střídat, jak děti k další aktivitě motivovat, jak zacházet s neúspěchem apod. Po skupinové práci je vhodné věnovat čas vysvětlení konkrétních postupů vedení dětské skupiny, i cílů a úskalí jednotlivých technik.

Praktické výchovné postupy (vlastní zkušenosti a výchovná doporučení)

Modul je zaměřen kazuisticky. Na modelových příkladech z praxe lektora, případně i na příkladech, které nabídnou sami účastníci, jsou frekventanti seznámeni s postupy, které lze pro zvládnutí různých obtíží spojených s výchovou a vzděláváním dětí s ADHD využít. Téma by mělo pokrývat oblast výchovných obtíží a nejistot, s nimiž se dospělí pracující s dětmi s ADHD nejčastěji potkávají. V modulu by měla být zahrnuta témata "věčných diskuzí" dětí s ADHD o pravidlech a hranicích, témata vyrušování v hodinách, agresivity, nepozornosti, neklidu, nevhodného chování k autoritám či vrstevníkům.

Komunikace rodič – učitel – asistent – dítě

Modul by měl vyučovat lektor s dlouholetou praktickou zkušeností na pozici školního psychologa pracujícího s třídami, jednotlivci, učiteli i rodiči dětí s ADHD. Téma by mělo být věnováno praktickým aspektům komunikace mezi učiteli a rodiči, dítětem s ADHD, případně asistentem pedagoga. Lektor by se měl pokusit frekventantům zprostředkovat pozice, motivace a problémy jednotlivých účastníků komunikace – tedy

s jakými problémy, motivacemi, postoji a obavami se může potýkat rodič dítěte s ADHD, s jakými jeho učitel či asistent a s jakými dítě samotné. Dále také jak tyto aspekty ovlivňují vzájemnou interakci a možnost domluvy. Ve výuce lektor vychází z praktických zkušeností, které shrne do doporučení, jakým způsobem (a kdy) navazovat komunikaci mezi školou a rodinou, jak komunikovat o chování dítěte a jaké konkrétní formy a způsoby komunikace mohou pomoci k řešení problémových situací. Cílem by vždy mělo být z pozice psychologa či speciálního pedagoga (tedy absolventa kurzu) co nejvhodněji ovlivnit vzájemnou komunikaci jednotlivých partnerů směrem k posílení funkčnosti komunikace a vzájemné vstřícnosti vedoucí k hledání nejvhodnějšího řešení dané situace ve prospěch zájmů dítěte. Psycholog či speciální pedagog by měl být tím, kdo pomůže zúčastněným stranám dohodnout hranice chování dítěte, a formu, obsah a frekvenci vzájemné komunikace mezi školou a rodinou. Součástí modulu je i práce se zprávami z psychodiagnostických vyšetření – co a v jaké formě by měly zprávy obsahovat, aby byly pro školu a dítě přínosné, jaká by měla být formulovaná doporučení. Lektor frekventantům zprostředkuje zkušenosti pedagogů, kteří se zprávami přicházejí do kontaktu – čemu ve zprávách rozumí a jak, co jim ve zprávách nejčastěji chybí apod.

Podpora dítěte s ADHD v jednotlivých předmětech

Prostřednictvím praktických ukázek, pomůcek a rozboru modelových situací lektor frekventantům ukáže a vysvětlí, jak s dítětem s ADHD pracovat v jednotlivých předmětech a jaké pomůcky lze k podpoře vzdělávacího procesu a osvojení učiva využít. Součástí modulu je představení tipů a technik pro práci v českém jazyce (trénink čtení, psaní, komunikace, návrh podpůrných her a pomůcek), matematice, jazycích, naukových předmětech. Dále také připomenutí stylů učení (způsobů, jak tyto styly u žáků zjišťovat; tipů a technik, jak budovat specifický styl učení konkrétního dítěte). Lektor se věnuje i technikám a tipům, jak dítěti s ADHD pomoci v nenaukových předmětech (výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova), v nichž může také selhávat, ať již výkonnostně, nebo z hlediska regulace chování. Dále jak vést dítě k samostatnosti a podpořit jeho výkon v písemných pracích či úkolech vyžadujících soustředění.

Podpora dítěte v emoční a osobnostní rovině

Lektorem by měl být školní psycholog s dlouholetou zkušeností s prací s dětmi s ADHD, jejich učiteli, rodiči a třídními kolektivy. Téma frekventanty vybaví kompetencemi pro poradenství učitelům. Je proto nutné téma vyučovat s ohledem

na možnosti, které učitelé škola pro podporu dítěte s ADHD v emoční a osobnostní rovině dává. Budou zmíněna praktická doporučení využitelná v různých modelových situacích. Součástí obsahu modulu jsou témata sebepojetí a sebehodnocení, školního hodnocení, motivace, emocí a práce s emocemi, práce s napětím (dítěte i učitele), konfliktů ve školním prostředí, strachu ze zkouškových situací, odměn či negativní zpětné vazby.

Jak to jde jinak – praktické zkušenosti asistentů dětí s ADHD

Lektorem kurzu by měla být osoba s víceletou zkušeností s prací na pozici asistenta pedagoga u dětí s ADHD s různou mírou závažnosti projevů a v rozdílném věku. Téma je pojato prakticky. Lektor účastníky kurzu seznámí s řešením rozličných situací, s nimiž se při své práci asistenta dítěte s ADHD setkal, a prezentuje modelové příklady vhodných a nevhodných řešení daných situací. Součástí výuky je i ukázka pomůcek, které si asistent pro svou práci vyrábí, a ukázky způsobů jejich využití. V našem kurzu byl modul vyučován dvěma lektorkami, které v rámci projektu Prohlubování klíčových kompetencí pedagogů, jiných odborníků a rodičů jako podpora úspěšného vzdělávání dětí se syndromem ADHD absolvovaly kurz Vzdělávání asistentů s ADHD a pracovaly jako asistentky u dětí s ADHD na dvou různých ZŠ.

Mnemotechniky – kompenzace nedokonalé paměti

Modul je zaměřen na posilování zapamatování a pozornost, s nimiž mají děti s ADHD vzhledem k poruchám pozornosti (které jsou nedílnou součástí jejich handicapu), potíže. Téma je vhodné zpracovat formou workshopu, během kterého si frekventanti vyzkouší různé techniky využitelné pro lepší zapamatování učiva. Mnemotechniky dětem umožní nejen lépe si téma zapamatovat, ale díky své atraktivitě jim v některých případech mohou pomoci se také na osvojované učivo lépe soustředit. Téma je vhodné doplnit o techniky na cvičení pozornosti. Lektor by měl mít zkušenosti s výukou, s užíváním technik na cvičení pozornosti a mnemotechnik a s prací s dětmi s ADHD.

Třída jako sociální skupina

Modul je zaměřen na porozumění vztahům v třídním kolektivu se zaměřením na porozumění rolím a interakcím, které v třídních kolektivech typicky vytvářejí děti s ADHD. V rámci tématu frekventanti poznají základní procesy, které v třídním kolektivu probíhají, a role a interakce, které se v tomto prostředí typicky objevují. Dozvědí se také, jaké typy interakcí obvykle dítě s ADHD navazuje, jaké typy reakcí

často vzbuzuje ve svých spolužácích, a pedagogích, a jakým způsobem může učitel a asistent pedagoga podporovat úspěšné začleňování dítěte s ADHD do třídního a školního kolektivu. Naučí se rozpoznat, kdy je potřeba se obrátit na specializované pracoviště či školního psychologa.

Supervizní a metodická setkání

Jediné, v čem se v případě kurzů konaných v rámci projektu Prohlubování klíčových kompetencí pedagogů, jiných odborníků a rodičů jako podpora vzdělávání dětí se syndromem ADHD odlišoval kurz určený asistentům od kurzu pro pedagogy pracující s dětmi s ADHD, byla pravidelná supervizní a metodická setkání. Tato setkání probíhala po celou dobu konání asistence pod záštitou projektu přibližně v měsíčních až tříměsíčních intervalech. Supervizní a metodická setkání se konala jak formou skupinových, tak individuálních setkání. Na každém setkání asistenti zrekapitulovali a reflektovali dosavadní průběh asistence. Úkolem psychologa, který setkání vedl, bylo pomoci asistentovi vytyčit cíle asistentství u daného dítěte pro další období s ohledem na aktuální stav dítěte a cíle, kterých by mělo být ve výchově a vzdělávání dítěte dosaženo. Prostřednictvím skupinové či individuální práce s psychologem pak asistent mohl nabídnout svůj postup při práci s dítětem a pokusit se o řešení případných problémů či frustrací, ke kterým v průběhu jeho práce docházelo. Ze zkušeností, které z těchto setkávání vyllynuly, doporučujeme, aby možnost supervize a metodického vedení byla nabízena nejen asistentům pedagoga, ale i pedagogům samotným dlouhodobě (tedy i po skončení kurzu). Pro skupinovou práci je vhodné, aby všichni účastníci supervizních a metodických setkání byli absolventy či účastníky kurzu věnovaného problematice ADHD.

Závěrečná reflexe kurzu

Závěrečné shrnutí informací, které si frekventanti z kurzu odnášejí. Reflexe kurzu. Závěrečné dotazy.

ZÁKLADNÍ DOPORUČENÍ PRO PRÁCI PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA U DÍTĚTE S ADHD

Vychovávat a vzdělávat dítě s ADHD je náročný úkol. Chyby, kterých se ve výchově běžně dopouštíme, zůstávají u většiny dětí bez větších následků. Děti takzvaně snadno vychovatelné mají schopnost se s pochybeními dospělých relativně dobře vypořádat. S chybami ve výchově se snadno vychovatelné děti setkávají výrazně méně než děti s ADHD, protože vytvářejí méně výchovně náročných situací. Ve výchově dítěte s ADHD se výchovně náročné situace odehrávají často i víckrát za den. Selhání v nich tedy má na další chování dítěte větší vliv – setkává se s nimi totiž častěji. Proto je potřeba, aby asistent dítěte s ADHD byl osobnostně zralý, výchovně zdatný a schopný reflektovat své chování. V následujících pasážích budou popsány typické problémy, s nimiž se při výchově a vzdělávání dítěte s ADHD potkáváme. Výchovné postupy zde uváděné jsou využitelné u dětí s ADHD, ale je možné je používat i při práci s ostatními dětmi.

Role asistenta pedagoga

Zejména pro pedagogy, kteří se s rolí asistenta ve své třídě (nebo dokonce ve škole) ještě nepotkali, může být sžívání se s asistentem velmi obtížné. Pedagog se může cítit asistentem ohrožený. Většinou pedagog pracuje s třídou sám a není zvyklý na dělení autorit. Situace, kdy se ve třídě objevuje další dospělá autorita, může být pro pedagoga náročná. Stává se, že asistenta vnímá jako jakéhosi kontrolora své práce.

Pokud to je možné, je vhodné třídního učitele dítěte s ADHD vtáhnout již do procesu výběru asistenta a umožnit učiteli dohlédnout na to, aby byl vybrán asistent, který mu kromě dalších potřebných kvalit lidově řečeno „sedne“. Pedagogická práce je z velké většiny sólová. Učitel je zvyklý řídit si hodinu po svém, zvládnout celý kolektiv dětí, jejich výuku i hodnocení. Má-li být asistence smysluplná, musí pedagog s asistentem spolupracovat. k tomu je nutný vzájemný respekt a ideálně také sympatie.

Bude-li na místo asistenta dosazen člověk bez vzdělání, praxe či žádoucích osobnostních kvalit, je velmi pravděpodobné, že si respekt učitele nezíská. Může se pak stát, že bude využíván pouze k pomocným pracím (jako je kopírování výukových materiálů, úprava nástěnky apod.) a s integrací dítěte s ADHD příliš nepomůže. Asistent pedagoga by samozřejmě měl být pedagogovi nápomocen, ale především tak, aby „vykryl“ handicap dítěte, kvůli kterému byl do třídy přidělen, aby pedagog mohl vykonávat svou práci tak, jak by tomu ve třídě bylo bez integrovaného dítěte.

Je-li to jen trochu možné, měla by se škola pokusit nabídnout účast v komisi výběrového řízení na pozici asistenta také rodičům dítěte. Rodiče, kteří se svému dítěti věnují a nad jeho výchovou se zamýšlejí, mohou mít velmi dobrý "čich" poznat člověka, který asistentství u jejich dítěte zvládne a který si s jejich dítětem porozumí.

Přizváním rodičů dítěte s ADHD k výběrovému řízení škola rovněž nastavuje spolupracující atmosféru a ukazuje rodičům, že se nehodlá problémům vyhýbat, ale aktivně je spolu s nimi řešit. Důležitým členem týmu, který bude asistenta vybírat, by pak měl být i třídní učitel, jak bylo zmíněno výše. Přítomnost školního psychologa (pokud ho škola má) a výchovného poradce by měla být samozřejmostí.

Osobnost vychovatele/učitele /asistenta

Jednou z hlavních vlastností nezbytných pro úspěšnou práci s dítětem s ADHD je konzistentnost dané osoby ve výchovném přístupu a její předvídatelnost. Tak jako vše, co se přístupu k ADHD týče, se i tyto dva požadavky mnohem lépe píšou než plní. Nepředvídatelnost chování autority je ve výchově dítěte s ADHD poměrně velký problém, zároveň je však bohužel velice snadné k ní sklouznout. Z podstaty svého handicapu má dítě s ADHD sníženou schopnost sebereflexe. Je těžké po něm chtít, aby si chování dospělého, který jeho nevhodné chování jednou s úsměvem přejde, podruhé se tvářil, že je nevidí, a potřetí kvůli němu dítěti vynadá, vnímalo jako důsledek svého zlobení a ne náladovosti dospělého.

Důležitou součástí vztahu s dítětem s ADHD by měla být i vřelost a hledání "společné řeči". Vhodnou příměsí lidských vztahů je též humor. Dobrý vztah mezi asistentem a dítětem s ADHD nemusí být výjimkou a humor jej může pomoci rozvíjet.

Asistence u dětí s ADHD má mnohá specifika. Projevy dítěte s ADHD kladou velké nároky na osobní zralost asistenta. Málokdy je k péči o dítě s ADHD osobnostně zralý čerstvý absolvent střední školy. Nemusí to však být pravidlem. Naopak vyšší věk také není zdaleka zárukou toho, že asistent bude pro práci s dítětem s ADHD vhodný. Jaké jsou tedy žádoucí vlastnosti asistenta pro dítě s ADHD?

Asistent by měl být velmi dobře čitelný a jednoznačný. Když se mu něco nelíbí, měl by být schopen to dát jednoznačně najevo (vhodný způsob vyjadřování negativní zpětné vazby je v této metodice také popsán). Pochvala od asistenta by měla dítě umět zahřát. Musí být snadno rozpoznatelné a odlišitelné, kdy je asistent přístupný k diskuzi a kdy nastavuje hranici a diskuzi nepřipouští. Asistent musí být pevný a jednoznačný.

Ideálně by měl být asistent takzvaně "splachovací", aby byl schopen k dítěti přistupovat stále bez předsudků. I poté, co zažije afekt dítěte, by měl být schopen

s dítětem dobře spolupracovat. Neméně důležité ale je, aby bylo asistentovo chování v souladu s jeho prožíváním. Děti s ADHD bývají extrémně citlivé na nepředvídatelné jednání druhých, kritiku a jakoukoliv pociťovanou nespravedlnost. Zdánlivě paradoxně je pro ně proto lepší, aby slýchaly zpětnou vazbu raději častěji a v menších dávkách (způsobem, který je v metodice popsán), než když se dospělý snaží nevhodné chování dítěte "překousnout". Snaha věci překousnout totiž obvykle dříve nebo později vede k explozi nahromaděných potlačených emocí. Takový výbuch emocí je pro dítě stresující a nepředvídatelný. Výbuch dospělého navíc obvykle následuje po chování dítěte, které se nijak významně neliší od chování, které předtím dospělý přehlížel.

Je dobré, pokud má asistent nějakou dovednost nebo zájem, který je pro práci s dítětem s ADHD využitelný, díky kterému se může stát pro dítě s ADHD atraktivním vzorem v tom, jak se něčemu věnovat.

Jak vybrat asistenta k dítěti s ADHD

V první řadě je nutné přijmout skutečnost, že asistenta k dítěti s ADHD nemůže dělat každý. Finanční ohodnocení práce asistenta pedagoga není bohužel příliš lukrativní a není tedy snadné získat dostatečný počet zájemců o tuto pozici. Přesto je nutné nerezignovat a nepřijmout na pozici asistenta nevhodného kandidáta jen proto, že je zdánlivě jediným uchazečem.

Školy umístěné v univerzitních městech mohou svými inzeráty cílit na studenty pedagogiky či příbuzných oborů, kteří mohou práci asistenta pedagoga vnímat jako vítanou praxi při studiu. Vyvěšením inzerátu na nástěnce či inzertním portálu nejbližší vysoké školy nelze nic zkazit. Vyvěšení inzerátu na vysoké škole se může vyplatit i školám z menších měst – možná že některý ze studentů právě z daného města pochází a je schopen své studium práci asistenta přizpůsobit. Pravděpodobně to bude vyžadovat drobné kompromisy na obou stranách, ale vždy stojí za úvahu, zda z hlediska školy a integrovaného dítěte není výhodnější mít kvalitního asistenta na čtyři dny v týdnu (pokud asistent jeden den v týdnu například musí dojíždět za studiem), než nekvalitního na pět dní.

Začátek školního roku – nastavení spolupráce s dítětem

Začátek školního roku je velmi důležitý z hlediska nastavení spolupráce s dítětem. Stává se, že první dny a týdny ve škole se dítě s ADHD chová tak, že asistent může mít dojem, že ho dítě nepotřebuje a školu i vztahy se spolužáky bez větších problémů zvládá samo. Začátek vztahu s dítětem ale bývá pro práci s ním obvykle klíčový.

Rozhodně není vhodné s nastavováním pravidel vyčkávat, až se chování dítěte zhorší. Bezbřehá volnost, kamarádění a tolerance na počátku a zpříšňování, dotváření pravidel, odnímání výhod a rušení přátelství jsou postupy, které dítě s ADHD zažívá relativně často, a které nefungují. Takovýto postup totiž dítě spíše utvrzuje v ostražitém a nepřátelském nastavení vůči okolnímu světu. Zejména pro dítě s ADHD v mladším školním věku je ještě poměrně obtížné pochopit, že změna ve vztahu druhých lidí k němu je způsobena jeho předchozím chováním. Systém trestů nebývá u těchto dětí příliš účinný. Mnohem srozumitelnější je pro ně systém pozitivní motivace. V kontextu vztahu s asistentem je pro dítě s ADHD podstatně vhodnější, pokud jsou od počátku jejich spolupráce nastavena pevná, jasná a srozumitelná pravidla a mantinely, v nichž se má dítě pohybovat.

Krajně nevhodné je měnit pravidla v průběhu roku a postupně v přístupu k dítěti přitvrzovat. Dítě by mělo mít od začátku školního roku jasno v tom, že asistent i učitel jsou autoritami, které činí jasná, srozumitelná, pevná a spravedlivá rozhodnutí na základě zralého uvážení a konzistentního přístupu, ne na základě momentální nálady. Přestože se to na první pohled nemusí zdát, v dlouhodobém hledisku děti s ADHD obvykle vycházejí mnohem lépe s autoritami, které jsou přísné (ale spravedlivé a vřelé) než s dospělými, kteří jsou v kontaktu s nimi bezradní a nedovedou dát dítěti pevné hranice. Asistent nastupující k dítěti s ADHD by se měl snažit si s dítětem od prvních dní ujasňovat pravidla spolupráce a chování dítěte v rámci třídy a školy. Pomyslné otěže je lépe v průběhu školního roku povolovat, než si na začátku roku s dítětem nastavit pseudokamarádský vztah (vztah asistent – dítě nikdy nemůže být rovnocenný, asistent má za dítě zodpovědnost, dítě za asistenta ne), než se (většinou marně) snažit o získání autority až v průběhu roku, když dítě asistentovi začalo přerůstat přes hlavu. Způsob, jak dítěti nastavovat hranice a vhodná forma poskytování zpětné vazby budou popsány v dalších kapitolách.

Počátek školního roku je také důležitým momentem pro zvolení místa, kde by měli dítě a asistent sedět. Univerzální řešení neexistuje, protože vždy záleží na charakteristikách a potřebách konkrétního dítěte. Obecně platí, že asistence by měla postupovat od stálé přímé podpory dítěte směrem k většímu osamostatňování dítěte a k podpoře občasně či nepřímé. Délka procesu osamostatňování je ale u každého dítěte jiná. Zatímco jedno dítě je schopné již během první třídy zvládnout sedět v lavici s jiným dítětem a stačí mu, když k němu asistent přijde jen ve chvílích, kdy je to potřeba, jiné dítě třeba ještě v páté třídě potřebuje sedět v lavici pouze s asistentem, aby výuku zvládlo.

Asi od druhé poloviny prosince jsme začali řešit problém s přílišným zvyknutím si na asistenci během vyučování. D² v hodinách, kdy mě neměl u sebe, odmítal pracovat. Když jsem nebyla v práci asi tři dny, říkala mi paní učitelka, že si v první hodině ani nechtěl vytáhnout pomůcky a řekl, že bez paní asistentky nebude nic dělat. Začala jsem tedy zkoušet být ve vyučování jinde po třídě, neseďet neustále vedle D a nečíst mu každé zadání. Toto však dopadalo tak, že D neudělal vůbec nic. Po několika dalších pokusech jak jinak přimět D pracovat více samostatně, nám pomohla motivační tabulka a změna zasedacího pořádku. Nyní D sedí s holčičkou, se kterou si rozumí, ale nemají potřebu si mezi sebou příliš povídat ve vyučování. Z prostorových důvodů je mé místo kousek za D. Přímo k němu přisedám, jen pokud má opravdu dlouhý úkol, se kterým potřebuje pomáhat. Aby se nemusel D s každou otázkou otáčet, snaží se více sám. Pomáhají si však i se spolužačkou, která je na tom intelektově podobně jako D. Nyní když paní učitelka zadá úkol, zeptám se jen, zda všemu rozumí, a sem tam mu kouknu do sešitu, zda tomu tak vážně je. Pokud si o pomoc sám řekne, znovu mu přečtu a hlouběji vysvětlím zadání. Většinou je pak schopný pracovat samostatně. Samozřejmě se stále ještě objevují dny, kdy si D snaží pláčem a „nicneděláním“ pomoc zajistit. Ale to už jen opravdu zřídka. Pokud je evidentní, že je D unavený, snažím se zkracovat cvičení a pomáhám intenzivněji. Jsou však dny, kdy je zcela zjevné, že se D jen nechce pracovat.

Alena Chylíková

Vztah asistent – dítě

Zejména mladí asistenti mohou mít (i vzhledem k nízkému věkovému rozdílu) pocit, že nejlepší cestou k dobré spolupráci s dítětem, které mají doprovázet školním rokem, bude nabídnout dítěti tykání. Přestože asistent může mít dítě rád a mít s ním dobrý vztah, nemohou být kamarádi. Vztah asistent – dítě z principu není rovnocenný. Je proto vhodné dítěti vzájemné postavení rolí zpřehlednit a tykání nenabízet. Kamarádská role s tykáním by mohla asistentovi velmi znesnadnit jeho další práci s dítětem.

Dítě s ADHD potřebuje, aby se mohlo na srozumitelnost nastavených pravidel spolehnout, aby vědělo, co pro něj asistent dělá a co musí dělat samo. Potřebuje mít jistotu, že asistent určité věci dělá stále, tedy i v případě, kdy se dítě nechová správně. Stejně jasně by mělo rozumět tomu, že pokud asistent dělá něco pro dítě navíc, je to

² U příkladů z praxe jsme zvolili pro označení dětí s ADHD zástupné písmeno D (dítě). Autorkami příkladů jsou asistentky dětí s ADHD.

skutečně navíc a mělo by být jasně řečeno (a opakováno), v jakých situacích a za jakých podmínek takové věci asistent pro dítě dělá. Neméně důležité je, aby věci, které asistent dělá pro dítě navíc, nepřicházely automaticky, ale byly spojeny s explicitním oceněním chování dítěte, za které je „výhoda navíc“ asistentem dítěte poskytována (např. „Líbí se mi, že jsi dnes vůbec neodmlouval paní učitelce. Jestli chceš, můžu si s tebou o přestávce zahrát nějakou hru, kterou si sám vybereš.“).

Při výchově a vzdělávání dětí s ADHD je nutné brát v úvahu jejich aktuální úroveň schopností a dovedností – ne se řídit jen tím, co by dítě v jejich věku již mělo samostatně zvládnout. Dítě s ADHD v mnoha věcech (které vyžadují soustředění, pečlivost, plánování, vůli) potřebuje doprovázení a dohled dospělého mnohem déle než jeho vrstevníci. Výuka a výchova by tedy neměly vést k trestání dítěte za to, co ještě kvůli svému handicapu nezvládá, ale k rozvoji všech dovedností potřebných k tomu, aby se ve svých dovednostech zdokonalovalo.

Pedagogům je jistě velmi dobře známá tzv. zóna proximálního (bezprostředního) vývoje. Určitou dovednost dítě ještě nedovede samo, ale zvládne ji s dopomocí druhé osoby. Dovednosti, které již zvládá zcela bez problémů samo, by mohly být demotivující stejně tak jako dovednosti, které nezvládne ani s pomocí druhé osoby. Výuka by se měla zaměřovat právě na rozvoj těch dovedností, které dítě zatím zvládá jen s dopomocí. Teprve až po jejich upevnění, mohou začít snahy o vedení dítěte k samostatnosti.

Problém je, že každé dítě v rámci jedné školní třídy může mít v určité oblasti hranici zóny proximálního vývoje jinde. Úkolem asistenta dítěte s ADHD je pomoci vyrovnat rozdíl mezi hranicí zóny proximálního vývoje u dítěte s ADHD s hranicí, na níž jsou ostatní děti ve třídě. Tedy místo toho, aby dítě bylo tlačeno k tomu zvládat vše samostatně stejně jako ostatní, asistent by mu měl umožnit zvládat nároky, které na něj škola klade i v těch oblastech, které ještě neodpovídají jeho aktuálním samostatným dovednostem, ale spadají do zóny jeho proximálního vývoje.

Na zónu proximálního vývoje a nezralost či neschopnost dítěte ale nelze svádět jeho neúspěchy automaticky. Tak jako v každé pomáhající profesi by i v případě asistence mělo platit, že pokud asistence nevede ke zlepšení, je třeba nejprve začít hledat problém u asistenta – zda je na výkon své profese vhodný po stránce osobnostní i po stránce dovedností a znalostí, případně zda jsou s dítětem vzájemně kompatibilní. Samozřejmě že tak jako jsou klienti, s nimiž se například v psychoterapeutické práci dosahuje pokroků snadněji/hůře než s jinými, jsou i děti s ADHD, k nimž je jednodušší vybrat vhodného asistenta než k jiným. Stejně jako není možné očekávat, že si zkušený psychoterapeut dokáže poradit s každým klientem,

může se stát, že i velmi zkušený asistent může mít problém zvládnout určité dítě. Nicméně stejně tak jako by si svých limitů měl být vědom psychoterapeut (být například schopen reflektovat, že nemůže pracovat s klientkou, která mu svých příběhem nebo chováním připomíná manželku, s níž se právě rozvádí), měl by i zkušený a dobrý asistent být schopen reflektovat své limity. Asistent by měl být schopen zaznamenat, když začne být na dítě naštvaný, považovat ho za zlé, nevzdělavatelné apod. a měl by vyhledat supervizi. Svým neřešením problémové situace dlouhodobého (byť třeba potlačovaného) vzteku na dítě totiž může dítě významně poškodit – ohrozit jeho další spolupráci se školou i s jinými asistenty. Mohl by narušit i to, jak bude škola vnímat užitečnost asistence jako takové a jak bude dále zacházet s dětmi s podobným typem handicapu.

DÍTĚ S ADHD VE ŠKOLNÍM VĚKU

Ve školním věku se dosavadní problémy spojené s ADHD obvykle dále prohlubují. Škola klade na dítě nové požadavky, očekává se stabilnější výkon a stoupají nároky na schopnost adaptace dítěte. V kontaktu s učiteli a vrstevníky může přibývat konfliktních situací, do kterých se dítě dostává často neúmyslně.

Projevy ADHD, s nimiž se u dětí ve školním věku setkáváme, jsou popsány v diagnostických kritériích poruchy. Dítě s nekompenzovanými projevy ADHD obvykle nedokáže v klidu sedět, houpá se na židli, padá z ní, kope nohama. Neklid se obvykle projevuje i na lavici – ať už chaosem ve věcech, které na ní má dítě vyskládané, nebo pohríváním si s různými předměty. Velký problém pro zvládnutí nároků, které škola na dítě klade, představují poruchy pozornosti. Dítě může mít problém nejen se soustředěním se na výuku, ale i se samostatnou prací, s orientací v učebnici nebo pracovních listech. S poruchou pozornosti se může pojít i selhávání v písemných zkouškách. Typickou chybou, kvůli které mívají děti s poruchou pozornosti špatné známky z písemek (v případě, že učitel není obeznámen s problematikou jejich handicapu) je záměna znamének v matematickém příkladu, chybná orientace v zadání slovní úlohy (nedočtou instrukci do konce, nevšimnou si nějaké důležité informace apod.).

Ve školním věku také začíná být čím dál tím více patrné narušení exekutivních funkcí, které běžně pomáhají snižovat nepozornost, uvědomovat si cíle, plánovat, kontrolovat doprovodné emoce a zvyšovat motivaci a především se systematicky připravovat do školy a učit se. Exekutivní funkce ovlivňují také schopnost analyzovat své chování a poučit se z chyby či trestu. Tyto dovednosti jsou u dětí s ADHD obvykle též značně sníženy (respektive jejich rozvoj je výrazně zpomalen). Děti s ADHD se tedy v průběhu školní docházky mohou od ostatních dětí stále více odlišovat.

Nerovnoměrný vývoj

Jednou z hlavních odlišností vývoje dětí s ADHD je, že jejich vývoj není rovnoměrný – tedy že kognitivní, tělesný, sociální a emocionální vývoj nepostupují stejnoměrně. Tento relativně známý fakt je v každodenním životě zdrojem častých nedorozumění a nepochopení. Zejména rozumově nadané děti slychají, že “kdyby jen trochu chtěly” nebo “kdyby nebyly rozmazlené” bylo by vše jiné. Podstata nerovnoměrnosti vývoje dětí s ADHD tkví ale právě v tom, že ačkoliv mohou být chytré a tělesně vyspělé, v některých oblastech svého chování mohou být na úrovni dětí dokonce o několik let mladších. Významně opožděn bývá vývoj emocí a sociálního chování a tzv.

exekutivních funkcí. Problémy se tedy objevují v chování, ve zvládnání emocí, ve vztazích s druhými lidmi, plánování činností a sebeovládání. Zejména emocionální a sociální vývoj bývá u dětí s ADHD často významně opožděn – i školní dítě se proto (přestože intelekt je v normě) často po stránce emocionální a sociální projevuje obdobně jako dítě v předškolním či batolecím věku. Bereme-li výše zmíněné v potaz při hledání vhodné reakce na chování dítěte, můžeme být v jejím nalezení úspěšnější než dosud. V mnoha situacích totiž stačí, pokud si uvědomíme, jakému vývojovému období konkrétní chování dítěte přibližně odpovídá. Mnohdy pak stačí, reagujeme-li na chování dítěte stejně, jak bychom reagovali na dítě daného vývojového období. Pokud má dítě například problém se zvládnáním svých negativních emocí a reaguje na frustraci obdobou batolecího vzdoru, měli bychom na něj reagovat v dané chvíli podobně jako na batole – tedy nic mu zdlouhavě nevysvětlovat, ale raději mu dát jednoznačný návod, co může udělat („nekřič, ale řekni: zlobím se“; „vidím, že jsi naštvaný, že se ti to nepovedlo, pojď mi říct, co se děje, zkusíme to vyřešit“).

Negativní zpětná vazba

Podle některých laiků, kteří se setkaří s dítětem s ADHD, by stačilo dítě s ADHD lépe vychovávat, být na ně přísnější a častěji je fyzicky trestat. Tito lidé žijí v domnění, že dítě s ADHD nikdo nevychovává, nedává mu najevo, že se chová špatně či nevhodně. Mohou pak mít potřebu dítěti sdělit, jak je nevychované a zlé. Představa, že děti s ADHD nedostávají na své chování zpětnou vazbu, je ale zcela mylná. Dítě s ADHD dostává negativní zpětnou vazbu obvykle mnohem častěji než ostatní děti.

Pro nalezení fungujícího výchovného přístupu k dětem s ADHD je nezbytné si připustit, že nevhodně podávaná negativní zpětná vazba a výčitky nic nevyřeší. Co hůře, mohou dokonce způsobit, že se dítě „zasekne“ a odmítne dále spolupracovat. Dítě, kterému je často vyčítáno, že je zlé/nevděčné/nevychované, může nabýt dojmu, že je vůči němu okolní svět nespravedlivý a zatvrdit se vůči němu. Pro dítě označované nálepkami jako průšvihář, bordelář, rváč apod., může být místo snahy přesvědčit okolí, že takové není, podstatně jednodušší udělat vše pro to, aby nálepku nosilo oprávněně. Přesvědčit svět, který nám nevěří, o tom že si jeho důvěru zasloužíme, vyžaduje velkou vnitřní jistotu, že lze něco změnit, odhodlání a vůli. Děti s ADHD obvykle nic z toho nemají nazbyt. Naproti tomu dostát nelichotivé nálepce (či jí dokonce předčít) je podstatně snazší. Navíc s „luxusem“ pocitu ublíženosti, životní křivdy a přesvědčením, že bylo k nevhodnému chování ostatními donuceno a že si okolní svět nezaslouží, aby se dítě k němu chovalo pěkně.

Znamená to tedy, že má být nevhodné chování dítěte s ADHD přehlíženo? Rozhodně ne. Vytrvalým přehlížením nevhodné chování dítěte nevymizí. Pokud se dítě nechová tak, jak bychom chtěli, měli bychom mu to sdělit. Velkou roli ale hraje, jakým způsobem bude negativní zpětná vazba formulována. Jak již bylo popsáno výše, nálepkování dítěte v žádném případě vhodnou zpětnou vazbou není. Dítě by se ze zpětné vazby mělo spíše dozvědět, jaké konkrétní chování vadí tomu, kdo mu něco vytýká, a proč.

Negativní zpětná vazba by měla být cílená a měla by směřovat ke konkrétnímu chování dítěte. Je-li to jen trochu možné, měla by být zároveň formulována v první osobě. Taková zpětná vazba dává příležitost k růstu a ke změně a dává dítěti možnost porozumět chování a prožívání druhých. Formulace v první osobě navíc připouští i jistou subjektivitu výtky. Při jednání s druhými je vzdání se "objektivní pravdy" a připuštění subjektivního pohledu vcelku na místě. Ačkoliv můžeme mít plné právo s chováním dítěte nesouhlasit, je dáno spíše jedinečností našeho prožívání, zda nás toto chování rozčiluje, nebo spíš mrzí. Místo toho, aby dospělí lidé říkali dítěti, že „je zlobivé“, nebo aby ho poučovali, že se něco „nedělá“, je vhodnější, pokud řeknou „mrzí mne, že jsi lhal“, nebo „štve mne, že biješ sestru“.

Na formulování zpětné vazby v první osobě je obvykle potřeba si nějaký čas zvykat, protože je málokomu přirozeně vlastní. Formulování negativní zpětné vazby novým způsobem je vhodné se učit na situacích, které nejsou příliš vyhocené, a v nichž je člověk schopen se zamyslet nad tím, co dítěti říká.

Pozitivní zpětná vazba

Ve výchově dítěte s ADHD hraje velkou roli pozitivní zpětná vazba. Mnoho lidí má tendenci děti chválit "objektivizujícím" způsobem – tedy ve smyslu "jsi šikovný, hodný, atd.". Většina dětí s ADHD je chválena málokdy a neumí s pozitivním hodnocením sebe sama zacházet. Pokud je pozitivní zpětná vazba dáována dítěti s ADHD formou, jakou je většina z nás zvyklá chválit, tedy „ty jsi tak šikovný“, „to je nejkrásnější obrázek“, může znít dítěti nedůvěryhodně. Pokud je dítě velmi sebekritické, chytré a všímavé (a vidí, že jeho obrázek není nejhezčí, jak tvrdíme), může mít pocit, že ho nechválíme, ale jen chlácholíme. Pokud je dítě chváleno pouze tímto způsobem, tak se může snadno stát, že bude mít časem problém s přijímáním kritiky. Proč by mělo najednou akceptovat, že se mu něco nepovedlo, když je neustále přesvědčováno o tom, že je šikovné?

Vhodnější je chválit dítě vyjádřením vlastního pocitu/vztahu ke konkrétnímu činu dítěte, tedy místo pochvaly „to je krásný obrázek“ raději říct „mně se tvůj obrázek moc

líbí“. Důležité je, aby osobně formulovaná pozitivní zpětná vazba byla upřímná. V případě, že se nám například obrázek dítěte nelíbí, protože jsou na něm rozpité vodovky a papír je celý potrhaný od toho, jak se dítě snažilo vysušit vodu, kterou na něj převrhlo z kelímku, můžeme pochválit něco jiného než finální vzhled výtvaru. V této modelové situaci by si dítě jistě zasloužilo být pochváleno například za to, že se snažilo napravit vodní kalamitu, která mu na papíře po převrnutí kelímku vznikla. V takové situaci můžeme dítěti třeba říct „Mám velkou radost z toho, že jsi malování nevzdal ani poté, co se ti na obrázek převrhnul kelímek. Víím, že jsi měl vztek a možná jsi chtěl obrázek zmuchlat a zahodit, ale neudělal jsi to. Jsem na tebe pyšná.“

Pokud se naučíme se i pozitivní zpětnou vazbu poskytovat v první osobě, dítě se jí obvykle časem přijímat naučí. Pozitivní zpětná vazba poskytnutá v první osobě má oproti “objektivizující nálepkující” zpětné vazbě tu výhodu, že je (pokud je myšlena upřímně) obtížně zpochybnitelná. Dítě sice může vidět, že je jeho obrázek méně povedený než obrázek ostatních dětí, ale pokud od dospělého uslyší, že jemu se obrázek líbí, nebo že z něho má radost, protože vidí, že se na obrázku dítě snažilo namalovat svého psa a vyjádřit, jak ho má rádo, dostane se mu pochvaly, kterou je schopno přijmout. Chvála by se měla zaměřit nejen na výsledek, ale také na proces a na všechny silné momenty, na nichž lze v budoucnu stavět. Pokud má dítě například tendence se po prvním neúspěchu hned vzdávat, je na místě všimnout si situací, kdy se snažilo i přes neúspěch pokračovat. Nevadí, že se obrázek nepovedl, důležité je pochválit dítě, že pokračovalo, i přestože se mu barvy rozpily. A dítě, které se často pere s ostatními, je zase vhodné pochválit v případě, že se sice popralo, ale nevybuchlo hned, ale chvíli se snažilo ovládnout. Zpětná vazba směrem k dítěti by pak měla znít: “Zlobím se, že se pereš, ale viděla jsem, že když tě Pepík provokoval, snažil ses mu říct, ať to nedělá, z toho mám radost. Příště to zkus říct pořádně nahlas, nebo za mnou dojít.”

Děti s ADHD bývají během svého života málokdy chváleny, protože se jim málokdy daří tak, „aby si pochvalu zasloužily“. Takový přístup okolí je ale pro dítě velmi demotivující a utvrzuje ho v jeho obranném postoji vůči ostatním. Chceme-li dítě s ADHD rozvíjet, je velmi důležité je chválit. I v situacích, kdy se mu zdánlivě nic nedaří, je možné je chválit za cokoli, co dítě stálo nějakou námahu. Pochválit lze například i snahu, byť třeba výsledek nebyl/není „objektivně“ v pořádku. Například dítě, které obvykle řeší konflikty se spolužáky rvačkou, ale tentokrát jim jen sprostě vynadalo, by mělo být oceněno za tento posun. Samozřejmě, že ho nebudeme chválit za nadávky a vymežeme se vůči nim, ale mohli (či spíše měli bychom) také dodat, že jsme si všimli, že se tentokrát nepustilo přímo do rvačky, a že si toho ceníme. Chválit bychom měli zkrátka vždy to, co chceme u dítěte dále rozvíjet, na čem chceme stavět

(další příklady: „Mám radost, že jsi mi to řekl“, „Jsem pyšná/ý, že jsi na vystoupení zpíval spolu s ostatními dětmi i přesto, že nemáš zpívání rád.“).

Nediskutovat

Děti s ADHD mívají velké problémy s akceptováním autorit a přijímáním pravidel. Odmlouvají, zkoušejí diskutovat a vysvětlovat, proč by neměly poslechnout. Verbálně zdatné děti mají schopnost dospělého „argumentovat“. Jsou schopné najít v argumentaci dospělého logický rozpor či předložit argumenty, proti kterým „nejde nic namítat“. V takových diskuzích si sice dítě tříbí své argumentační dovednosti, což jistě může být pro spoustu životních situací dobré, ale je vhodné, aby se kromě polemizování dítě naučilo některým pravidlům a požadavkům přizpůsobit.

Naprosto adekvátním řešením takových věčných argumentací je v některých situacích diskuzi vůbec nepřipustit. V okamžiku, kdy dítě začne diskutovat ve snaze vyhnout se nějakému pravidlu nebo povinnosti, je vhodné s ním místo diskutování „jít přímo k věci“. Slovně zarámovat, co se děje („vidím, že se mne snažíš přesvědčit“, „vím, že se ti to nechce dělat“, „chápu, že tě štve, že to musíš udělat“). Diskuzi je tedy vhodné nepřipustit, trvat na svém požadavku, ale zároveň dovolit dítěti projevit emoce, které v něm pravidlo (či nepřipuštění diskuze) vyvolává.

Výše popsaným není samozřejmě myšleno, že dítěti s ADHD nikdy nic nevysvětlujeme. Čím je dítě starší, tím více by se mělo učit rozumět tomu, co a proč po něm chceme. Zásadním pravidlem pro výchovu a vzdělávání dítěte s ADHD ale je, že vysvětlovat něco dítěti má smysl pouze v okamžiku klidu, když si o dané věci (pravidlu, chování, přístupu k životu, ke škole...) povídáme. Vysvětlování nemá smysl v okamžiku, kdy dítě proti pravidlu aktuálně vzdoruje. Vysvětlování a připuštění diskuze v reakci na vzdor dítěte totiž na dítě často působí jako projev nejistoty dospělého a jeho snaha své stanovisko před dítětem obhájit. Dítě se pak cítí být postaveno do role toho, kdo má rozhodnout, kdo určuje, zda pravidlo bude platit či nikoliv.

Je chytrý, ale kdyby nebyl tak líný...

Děti s ADHD jsou často vnímány jako chytré, ale nevychované a líné. Takto bývají popisovány zejména děti s průměrnými až nadprůměrnými rozumovými schopnostmi. Jejich výkony a chování jsou totiž často velmi nevyrovnané. Ačkoliv jejich výkony obvykle odpovídají stěží průměru, čas od času podají výkon převyšující výkon spolužáků ve třídě. Dobrým výkonem pak dítě vzbudí v učiteli dojem, že kdyby se více

snažilo, mohlo by podávat stejně dobré výkony stále. Takové dítě je pak označeno za líné, tedy zkrátka za dítě, kterému chybí snaha a vůle něco dělat.

Dobry výkon dítěte sice odkazuje na rozumový potenciál dítěte, ale nelze říci, že špatné výkony podává kvůli tomu, že se málo snaží. Dítě s ADHD je často ve stresu a napětí, které mu neumožňují optimální výkon podávat. Zdánlivá lenost je často jen snaha dítěte chránit se před dalším stresem, případně před dalšími podněty či změnami, které není v dané situaci schopno zpracovat. Většina těchto problémů souvisí s poruchou pozornosti, respektive s poruchou zpracování smyslových vjemů mající za následek tzv. poruchy priorit pozornosti.

V doplňku k diagnostickému manuálu Americké psychiatrické asociace Zero to three určenému k diagnostice poruch v raném vývoji (do tří let věku dítěte) lze nalézt poruchu regulace a zpracování smyslových vjemů (Regulatory Sensory Processing Disorder). Pro děti s touto poruchou je charakteristické, že jsou v kojeneckém věku dráždivější než jejich vrstevníci, hůře zvládají některé běžné úkony spojené s tělesným kontaktem či zdánlivě drobným diskomfortem, jako je například mytí vlasů, stříhání nehtů apod. U nás nebývá tato porucha diagnostikována. V poradenské praxi se však lze často při získávání anamnézy setkat s popisem totožných projevů v raném vývoji dětí s ADHD. Otázka zpracování a integrace smyslových vjemů by proto při práci s dětmi s ADHD a jejich rodinami v žádném případě neměla být opomíjena.

Při všech poruchách zpracování smyslových vjemů bychom se měli držet zásady, že čím je dítě starší, tím více bychom s ním měli o svých podezřeních na to, co mu "nedělá dobře" hovořit, a spolu s ním hledat způsoby, které by mu mohly pomoci jeho problémy zvládat. Neměli bychom proto upravovat okolí dítěte a podmínky, v nichž má pracovat "za zády" dítěte, ale citlivě ho do úprav vtahovat a inspirovat dítě k tomu, jak si v podobných situacích může pomoci samo. I s poruchami priorit pozornosti bychom tedy měli zacházet stejně jako s celým handicapem dítěte, tedy neměli bychom dítě učit, aby se na svůj handicap vymlouvalo, ale s respektem k jeho specifickým potřebám a problémům ho citlivě vést k tomu, aby se učilo svůj handicap kompenzovat. Ze zkušenosti z praxe plyne, že pokud začne být okolí dítěte více vnímavé k jeho problémům se zpracováním smyslových vjemů a jednat s dítětem s ohledem na tyto jeho potíže, může se postupem času nejen snížit přecitlivělost dítěte na tyto vjemy, ale především se zlepšit jeho pozornost a spolupráce, a naopak snížit jeho negativismus či agresivita.

O poruchách pozornosti u ADHD lze tedy uvažovat jako o poruchách priorit pozornosti. Dítě svou pozornost na něco soustředí, ale má problém s výběrem „správných“ podnětů a zaměřením pozornosti. Pozornost je odváděna rušivými podněty. Kvůli potížím ve smyslovém vnímání (respektive ve zpracování smyslových

vjemů) je pozornost rušena i zdánlivě nevýznamnými podněty z okolí dítěte. Uvědomění si této možnosti příčin poruch pozornosti či nevhodného chování může pomoci lépe chování dítěte porozumět a vhodnou úpravou prostředí či oblečení dítěte i některým problémům v jeho chování předcházet. Přecitlivělost nebo jiné abnormality ve smyslových vjemech se mohou týkat kteréhokoliv smyslu. Obvykle nejsou způsobeny poruchou smyslového orgánu, ale poruchou zpracování vjemů, případně problémem na úrovni synchronizace zpracování vjemů z jednotlivých smyslů. Nevhodné chování dítěte, neochota něco dělat a negativismus pak mohou být důsledkem snahy dítěte chránit se před zátěží, kterou není schopné aktuálně zvládnout. Tuto situaci lze připodobnit k tomu, co zažíváme, jsme-li nemocní, máme-li vysokou horečku či nás například bolí hlava. Pokud nám není dobře, jsme vyčerpaní jen prostou snahou o zvládnutí svých obtíží. Snadno se pak stane, že i na milý a dobře míněný podnět (například nabídku zda nechceme, aby nám někdo s něčím pomohl) zareagujeme podrážděně a neadekvátně. Také míváme tendenci se v takové chvíli alespoň dočasně vyhnout některým typům podnětů – například hlasité hudbě nebo práci vyžadující soustředění. Přesto nás v takové situaci nelze považovat za líné. Zkrátka jen na některé věci nemáme v danou chvíli energii a kapacitu. Dítě s ADHD je na tom podobně většinu času. Jeho porucha ho sice nebolí jako nás migréna, ale ubírá mu síly a kapacitu zvládat některé podněty, nároky okolí a ovládat své chování.

Poruchy ve zrakovém vnímání se projevují zejména v příliš zrakově podnětném (pestrém, členitém) prostředí, ale též přecitlivělostí na některý typ osvětlení. Dítě má problém se v takovém prostředí zorientovat, třepe očima. Pozornost při čtení je pro něj obtížně udržitelná. Je pro něj složité vyhledat v učebnici úkol, kterému se má věnovat. Jeho pozornost je v příliš pestrém prostředí tříštěna, "neví, na co se má koukat dřív." Podnětné, zajímavé, barevné a pestré prostředí nebo učebnice plné obrázků jsou pro takové dítě pohromou. U některých dětí si můžeme všimnout, že se různě chovají při různém typu osvětlení (například v šeru se hůře soustředí, mohou být podrážděné či unavené, nebo na ně podobně působí naopak ostré či příliš umělé světlo). Na základě pozorování chování dítěte je vhodné třídu (či alespoň místo, kde dítě sedí) a zadávání úkolů přizpůsobit obtížím dítěte.

Dítě s ADHD, u něhož máme podezření na problém ve zpracování zrakových vjemů, by ve výhledu na tabuli nemělo být rušeno obrázky, nástěnkami apod. Učebnice je vhodné okopírovat, kopie textu rozstříhat a dítěti dávat jen úkol, na kterém má právě pracovat. Pro usnadnění čtení textu lze použít speciálním pedagogům dobře známá "okénka", tedy papírové pomůcky s prostříženým otvorem, jimiž si dítě posouvá po textu tak, že mu papír zakryje text, kterého si právě nemá všimnout, a okénko mu odkryje jen tu část textu/věty, kterou zrovna čte.

Pro zlepšení orientace v textu a zlepšení porozumění jeho obsahu můžeme dítě učit podtrhávat si klíčové informace ve slovním zadání úloh a cvičení, případně v textech určených k nastudování. Pozornost je vhodné věnovat též osvětlení. Učitel by si měl zkusit všimnout, zda dítě při lepším osvětlení (nebo naopak při tlumeném světle) nespolupracuje lépe, zda není klidnější a pozornější. Pokud tomu tak je, je vhodné pokusit se umožnit dítěti, aby jeho pracovní místo co nejvíce odpovídalo jeho potřebám osvětlení.

U dětí s ADHD se potíže často projevují i v oblasti propriocepce, tedy vnímání vlastního těla. Dítě s problémy v této oblasti může mít problém například s některým druhem oblečení (příliš volným nebo naopak příliš těsným). Děti s problémy v hmatovém vnímání pak mohou mít problémy s oblečením z určitých typů materiálů. Velmi často těmto dětem vadí cedulky na oblečení nebo různé švy apod., které je tlačí, koušou a překážejí. Často se stává, že tyto děti nesnášejí určitý typ oblečení. Některé z nich vyhledávají upnuté oblečení, které jim pomáhá pomyslně ohraničit tělo. Též u dětí, u nichž je hyperaktivita kombinována s motorickou nešikovností, má smysl přemýšlet o poruchách v oblasti propriocepce. Problémy v oblasti propriocepce se mohou projevovat i nezvyklou proxemikou. Dítě může mít problémy s respektováním tzv. "osobní zóny" – přibližuje se k lidem více, než jim bývá příjemné a než je v dané společnosti obvyklé, případně (u některých dětí dokonce zároveň) podrážděně či agresivně reaguje na přiblížení jiných lidí k sobě. Obviňuje druhé děti z toho, že ho napadly. Pocit, že se ho jiné dítě snažilo napadnout, může mít i v situaci, kdy kolem něj druhé dítě jen prošlo. Příčinou může být, že má svou osobní zónu výrazně širší, než bývá zvykem a její narušení považuje za akt agrese, proti kterému se "musí" bránit.

Pokud má dítě problém s osobní zónou, a pokud tento problém způsobuje konflikty s ostatními dětmi, je vhodné téma osobní zóny otevřít se všemi dětmi ve třídě. Například pomocí provázku nebo skládacích obručí pak každé dítě ohraničí prostor, ve kterém se cítí bezpečně a do něhož nechce, aby mu ostatní lidé vstupovali. Když ostatní děti uvidí, že dítě s ADHD obklopuje provázek či obruč v mnohem větší vzdálenosti, mohou lépe pochopit, že potřebuje kolem sebe více prostoru a snáze se to naučí respektovat. Dítě, jehož potřeby začnou druzí respektovat, pak snáze můžeme vést k pomalému zvyšování odolnosti.

Porucha propriocepce se může projevovat například nemotorností, neschopností odhadnout adekvátní míru tlaku. Dítě s poruchou propriocepce může nápadně častěji než jiné děti vyhledávat aktivity, v nichž hraje roli tlak nebo tah, a často v důsledku špatného odhadu své síly pak například někomu ublíží, aniž by chtělo.

Pokud dítě s poruchou v propriocepti napomínáme kvůli něčemu, co fyzicky dělá, nebo ho naopak upozorňujeme na to, co by mělo začít dělat, může mu pomoci,

dotkneme-li se ho a na daný pohyb (jeho ukončení nebo naopak započítí) ho svým dotekem navedeme. Pokud dítě například přestalo psát, kromě slovního upozornění na to, že by mělo znovu začít psát, může velmi pomoci dítě i dotekem ruky navést zpátky k tužce a papíru a tím jemně (ale přesto jednoznačně) zaměřit jeho pozornost a aktivitu žádoucím směrem.

Nezanedbatelnými problémy, s nimiž se mnoho dětí s ADHD potýká, a které ovlivňují jejich soustředění i aktivitu, jsou obtíže ve vestibulárním systému. Obtíže ve vestibulárním systému se často projevují jeho stimulací – takové dítě se hodně houpe, vyhledává pozice hlavou dolů. Zároveň (nebo naopak) ale může mít problém s jakýmkoliv drobným vychýlením těla z rovnovážné pozice (třeba mírný náklon na stranu při jízdě na kole do zatáčky).

Výše popsané potíže mohou být důvodem „lenosti“ dítěte a jeho nevhodného a rušivého chování. Problémy se vzájemnou koordinací a integrací různých smyslových vjemů se mohou projevovat například i tím, že dítě, aby bylo schopno věnovat pozornost výkladu učitele, musí některé ze svých dalších smyslů zaměstnat jinými (obvykle nějakými relativně stereotypními vjemy). Například si potřebuje s něčím pohrávat rukama a zároveň se dívat jinam než na učitele. Taková specifika dítěte by se měl asistent snažit vyzorovat a využívat je. Dítě mnohdy intuitivně využívá strategie, které by mu mohly s udržením pozornosti pomoci, ne vždy ale volí nejvhodnější prostředky.

Dítě například intuitivně tuší, že aby se dokázalo soustředit na výklad, potřebují si jeho ruce s něčím pohrávat. Zvolí ale předmět, kterým ruší ostatní (například cvaká propiskou). Má-li dítě přiděleného pedagogického asistenta, lze asistenta zaukolovat, aby se snažil odpozorovat, jaké strategie dítě vyhledává a k čemu mu mohou sloužit (pokud není k dispozici asistent, zůstane tento úkol na učitele a rodiče). Následně je potřeba přemýšlet, zda by nebylo možné při užívání dané strategie volit jiné prostředky. Místo propisky nebo jiného hlučného předmětu lze dítěti nabídnout například kuličku včelího vosku. Ta díky své poddajnosti ruce dítěte zaměstná, ale je natolik měkká, že nijak neruší ostatní ani v případě, že dítěti upadne na lavici nebo na zem. Vydává navíc příjemnou vůni, která též může smysly dítěte také zklidňovat. Pokud se dítě nedovede soustředit na výklad a zároveň pohledem sledovat učitele, je vhodné ho učit očima fixovat nějaký předmět na lavici nebo ve třídě, místo aby očima bloumalo po třídě (čímž se obvykle zvyšuje riziko, že jeho pozornost zaujme něco jiného a zcela ji pohltí).

Většina z nás nějaké obdobné strategie pro zlepšení pozornosti a snížení napětí či neklidu také používá. Mnoho lidí si při telefonování nebo poslouchání přednášky kreslí – často jen nesmyslné tvary či jednoduché obrázky na okraj papíru, případně si drobně podupávají nohou, poklepávají nebo protahují klouby apod. Obvykle tak činíme v okamžiku, kdy je hovor příliš dlouhý, náročný, stresující, případně když naše pozornost během přednášky upadá. Kdyby nás někdo nutil v podobné situaci sedět nehnutě s rukama za zády, pravděpodobně by naše pozornost brzy začala odbíhat k tělesnému nepohodlí a vlastním myšlenkám a pocitům. Děti s ADHD se obvykle potřebují vhodným strategiím pro zlepšení pozornosti a snížení neklidu naučit.

D si velmi často potřebuje s něčím hrát a to i během vyučování, kdy to ruší paní učitelku nebo i celou třídu. Buď něco, jako pero, gumu žmoulá v puse, nebo olizuje celé pouzdro. Ťuká s tužkami, perem, často se otáčí a bere věci spolužákům z jejich lavice. Ač se to okolí jeví jako rušivé, pro D je to způsob, jak se zklidnit a trochu více soustředit. Přemýšlela jsem, jaká věc by pro něj byla vhodná, aby naplnila jeho potřeby. Nakonec se ukázalo, že obyčejné dva kaštánky jsou na nějaký čas to pravé. Jsou mu příjemné na dotek. Jsou hladké, nestejného tvaru s malými ploškami a důlky, což je pro jeho prstíky zajímavé. Má tedy dva kaštánky. V případě potřeby může mít v každé ruce jeden, různě je mačkat, hladit, koulet po dlaních, vyměňovat si je z ruky do ruky, zkoušet pohybovat oběma v jedné dlani a přitom sledovat výuku. I při psaní může mít v jedné ruce pero a v druhé kaštánek. Kolikrát je spokojený jen s tím že něco drží. Nosí je v aktovce a v případě potřeby je může kdykoliv vytáhnout (doma i v družině). Poté, co kaštánky ztratil, jsem doma objevila plát včelího vosku, který se používá nejen k výrobě svíček, ale také např. ve waldorfské pedagogice k modelování. Zvláště je určen pro školkové a menší školní děti. Vosk je z počátku tvrdý a proto je důležité jej v dlaních hřát a prstíky mačkat a převalovat. Někdy to zabere velké úsilí vosk rozpohybovat (přesně to pro D potřebujeme). Po čase vosk změkne a je tvárný, připravený k modelování. Je voňavý, nešpiní, je příjemný na dotek. Vosky jsou k dostání v přírodní medové barvě, nebo jsou přírodně barveny. Po Novém roce jsem D donesla vosk i s prázdným obalem od Kinder vajíčka, do kterého si jej uložil. Myslím, že se mu to zalíbilo a funguje stejně dobře jako kaštánky. Postupně můžeme pro zpestření či změnu přidat i vosk barevný.

Lucie Sobotková

Jak zacházet s chaosem, nepořádkem a zapomínáním

Z podstaty ADHD plyne, že děti s tímto handicapem mívají obtíže s uspořádáním svých věcí. Namísto spolehnutí se, že "se to časem samo spraví", či místo neúčinných poznámek za nenošení pomůcek apod., je vhodné učit dítě vytvářet si funkční stereotypy, které mu organizaci školních pomůcek a dalších důležitých věcí usnadní.

Takovými stereotypy mohou být například opakuující se stejný postup a systém při ukládání pomůcek do tašky, či přibližně stejný systém uspořádání a počet pomůcek na lavici. Není samozřejmě cílem nacvičovat Zajícovu variantu Leffinqwellova – Bronštajnova psacího stolu známou z filmové série Básníků. Cílem je naučit dítě takovému stereotypu, který mu umožní nemuset se soustředit na hledání věcí. Vhodnější by tedy asi byl spíš pojem automatismus. Asistent by se měl snažit vést dítě k tomu, aby (po měsících či letech vytrvalého opakování) zcela automaticky dávalo tužku do penálu a nikoliv volně do tašky, peněženku do konkrétní kapsy batohu atd. Pak se může stoprocentně spolehnout, že až bude tyto věci potřebovat, nalezne je na očekávaných místech. Nad utvářením podobných automatismů má smysl přemýšlet všude tam, kde dítě chronicky selhává v opakuující se a relativně neměnné činnosti, či kde jsou při takové činnosti kladeny nároky na jeho pozornost a paměť (uklizení/hledání věcí, zapisování úkolů apod.).

Podpora dítěte ve výuce

Zejména pro první stupeň základní školy platí, že ve snaze vysvětlit a naučit dítě s poruchou pozornosti novou látku je vhodné snažit se zapojit co nejvíce jeho smyslů. Nepřeberné množství inspirace lze nalézt v Montessori pedagogice. k pochopení matematiky může někdy pomoci pohyb spojený se sčítáním kroků, dlaždic, schodů apod., k osvojení si některých gramatických pravidel poslouží pomůcky přidávající k probírané látce hmatový vjem (např. měkké a tvrdé kostky pro učení měkkých a tvrdých souhlásek).

Další možnosti podpory krátce ilustrují zkušenosti asistentek dětí s ADHD, které v rámci projektu Prohlubování klíčových kompetencí pedagogů, jiných odborníků a rodičů jako podpora vzdělávání dětí se syndromem ADHD svou asistencí podporovaly děti na prvním stupni ZŠ.

D pochopila násobení a dělení v oboru násobilky 0–9. Velké potíže nastaly při pamětném sčítání a odčítání v oboru do 1000. Proto jsem vytvořila názornou pomůcku – penízky, bankovky. Naučila jsem ji tuto pomůcku používat a velmi nám to pomáhá. Další potíž nastala v tom, když D příklady nevidí, ale pouze slyší. Proto jsem vytvořila kartičky s příklady jako názornou pomůcku. Kartičky rozložíme před sebe na lavici a D přiřazuje bankovky (tisíce, stovky, desítky, jednotky), a tím sčítá příklady dohromady. Bankovky má rozdělené na hromádky. Příklady, které D vypočítá, dáme na hromádku, aby měla vše srovnané a více přehledné.

Jolana Kořínková Nussbaumová

D vždy v matematice správně přečetla příklad, jakmile však přesunula pozornost k počítadlu, už si zadání nepamatovala. I když se vrátila k zadání, opět při pohledu na počítadlo zadání zapomněla. Naučila jsem ji tedy používat počítadlo po každém přečteném čísle. Velmi to pomohlo. Další potíž je v tom, že v učebnici jsou příklady psány do různých pestrobarevných obrázků, které D znemožňují soustředit se na daný příklad. Procvičovací příklady jsou sice psány obyčejně černým písmem na bílém papíře, ale jsou uvedeny jeden pod druhým s velmi malými mezerami. Když D přečetla jedno číslo z příkladu, zaznamenala ho na počítadle (jak jsem ji to učila, viz výše). Jakmile se však očima vrátila k příkladu, nevěděla, na kterém řádku skončila. Proto má všechny příklady napsány na jednotlivých kartičkách. Má před sebou pouze jeden příklad, který počítá, což jí jde zřetelně lépe. Navíc po každém příkladu kartičku odloží a vezme si novou, čímž dočerpá trochu energie. Lépe se také příklady hodnotí, kdy na jednu stranu dáváme příklady, které vypočítá dobře a na druhou polovinu ty, které jsou špatně. Ty špatné ji nechám opravit (jinak má tendence spěchat, jen aby měla úkol hotový). Na konci tedy máme všechny příklady na hromádce „správně“ a D má pocit, že jí to jde a má radost.

Martina Kotková

INTEGRACE DÍTĚTE S ADHD DO TŘÍDNÍHO KOLEKTIVU

Následující úryvky ze zkušeností asistentek dětí s ADHD stručně ilustrují, jakým způsobem může asistent podpořit integraci dítěte do třídního kolektivu.

Čtyřletý D byl zřejmě na počátku docházky do MŠ zaskočen novým prostředím: projevoval se relativně pasivněji, než jak je obvyklé pro děti se syndromem ADHD. Po několika týdnech přišla změna. D začal své okolí „zkoumat“ aktivněji a „po svém“. Kontakt se svými vrstevníky navazuje odlišně od jiných dětí. Zpočátku (cca 6–8 týdnů) je pouze zvědavě pozoroval, nyní častěji vyhledává oční kontakt s jinými dětmi, aby je provokoval (udělá např. „obličej rozrušeného zvířete“, třeba i zavrčí apod., mezi dětmi si často vybere již „osvědčené objekty“, které se vždy nechají vyprovokovat). Dříve děti pouze objal či pohládl, nebo je bral za ruku, nyní do nich často provokativně strčí nebo se tlačí na místo, kde ony sedí či stojí.

Asi po dobu dvou měsíců jsem se snažila předcházet konfliktům či řešit chyby D v komunikaci s druhými dětmi pouze domluvou (s tou někdy uspěji, ale jindy třeba vůbec). Později mi začalo být jasné, že nejvíc práce udělám, když budu také průběžně připravovat situace tak, aby se předcházelo zbytečným nežádoucím interakcím mezi D a druhými dětmi. Vždy dbám na to, aby se nezhoršovaly vztahy dětí k němu pro jeho chování (které si některé děti vykládají jako úmyslné a zlomyslné provokace a začínají o něm mluvit jako o „zlobivém D“) a aby se lépe soustředil a zvládl vše zdárně a bez zbytečného protahování). Příklad: na toaletu D pošlu raději samotného – pět minut před tím, než paní učitelka vyhlásí, že „teď mají všichni jít vykonat potřebu“ (protože následně se jde ven na zahradu). Pokud se na toaletě D ocitne ve společnosti více dětí, zásadně pošfuchuje děti okolo a nedá si říct, zdržuje sebe i ostatní a popuzuje tím své okolí proti sobě. Jiný příklad: Při společné řízené činnosti se snažím zařídit, aby neseděl vedle tzv. „vděčných objektů“, tj. dětí, se kterými si D v pošfuchování snadno nahrává.

Eva Ryšavá

Při počátečním seznamování se se situací ve třídě mě velmi mrzelo, jaký vztah mají ostatní děti k D. U dívek a některých slabších chlapců převažoval strach, u oblíbenějších chlapců opovržení a nechuť D k čemukoliv přibrat. Pouze několik velmi dobrosrdečných dětí bylo ochotno si s D hrát, podělit se o sladkost či půjčit hračku. Z této velmi špatné atmosféry ve třídě pramenila většina problémů – odmítání dětí mělo za následek časté ataky D vůči nim, snahu zalíbit se za každou cenu a velmi nevhodným způsobem (sprostá slova, provokace, vykřikování atd.) či problémy při společných aktivitách v hodině. Třída je celkově plná velice aktivních a divokých dětí, kromě D je zde i hůře mluvící chlapec (doma mluví pouze rusky, narodil se v Rusku), který nestačí ostatním ve vyučování a stejně pak chlapec romského původu, který je také slabší ve vyučování a občas dostává ataky vzteku, kdy chce ublížit tomu, kdo ho naštvál, a vzhledem k jeho velikosti a síle je problém mu v tom zabránit. Děti na sebe navíc dokážou být opravdu zlé, posmívají se, není mezi nimi zdravá míra soutěživosti. Od začátku jsem byla přesvědčena, želepší-li se celkové klima ve třídě z hlediska vztahu k D i k dětem mezi sebou, může se také zlepšit chování D a projevy jeho poruchy. Pro D jsem působila v procesu zlepšování vztahů ve třídě jako opora, vybudovali jsme si spolu silný a hezký vztah založený na vzájemné důvěře. I přes jeho neustálé lhaní jsem byla většinou ta, které nakonec řekl pravdu. S D jsme si stanovili pravidla chování, která je nutné dodržovat, ta jsme si sepsali na papír a D měl papír v průběhu vyučování na očích, abych ho k pravidlům, která jsme společně stanovili, mohla kdykoli odkázat. Za dobré chování ve vyučování i o přestávkách sbíral D pochvaly, za které mohl na konci dne získat malou sladkou odměnu a také body do bodovací motivační hry Star Wars a Lego Chima, které jsem pro něj vytvořila. Pro naši následnou práci byly tyto motivační hry a pochvaly neocenitelným pomocníkem, D záleželo na tom, aby dosáhl ve hře co nejlepšího výsledku. S celou třídou jsem postupně začala hrávat o přestávkách hry, které podporují soudržnost, spolupráci, komunikaci. D mohl vždy hrát taky, někdy si vyzkoušel hru i vést a postupně se jeho pozice ve třídě přirozeným způsobem posilovala. Děti zpočátku vyhledávali D spíše kvůli mně, ale postupem času za ním chodily samy, zajímaly se o jeho názory, podělily se o hračky, nechaly si ho s nimi hrát atd. Celkově došlo ke zlepšení klimatu ve třídě, což bylo výsledkem práce s celou třídou i s D samostatně – jasně stanovená a nepřekročitelná pravidla chování, motivační společné hry a aktivity, přátelský, ale důsledný přístup z mé strany a nekonečná trpělivost nakonec dokázali ve třídě pro D vybudovat lepší postavení, zbavit ostatní děti strachu z napadení či naschválnů a touhu být více všichni společně.

Markéta Dobiášová

D měl v průběhu školního roku několikrát velké problémy s vulgárním vyjadřováním. Jednak vykřikoval sprostá slova v hodinách, čemuž se jeho spolužáci zpočátku smáli a dávali D najevo, že se dobře baví. Byl ale také vulgární i k děvčatům a celkově bylo jeho vyjadřování otřesné. Neustále jsem s ním probírala, proč některá slova nepoužívat, ale vůbec si nedal říct. Pak paní učitelku napadlo, že to zkusíme přes jeho kamarády. V kruhu na koberci jsme společně se všemi dětmi otevřeli téma D vulgárního vyjadřování. Téměř každý ve třídě se přiznal, že mu jeho nevhodné výrazy nejsou vůbec příjemné. D se snad trochu chytil za nos a na několik týdnů byl klid. Pak se zase snažil vrátit do zajetých kolejí, ale jeho spolužáci už mu dali jasně najevo, že pokud se bude takto vyjadřovat, nikdo ho nebude poslouchat. D bude mít na sobě ještě spoustu práce a neustále potřebuje, aby mu někdo připomínal, jak se má vyjadřovat, aby nikomu neublížoval.

Veronika Kolářská

D se poměrně často dostává do konfliktu s dětmi. Společnost svých spolužáků vyhledává, ale oni ne vždy stojí o jeho společnost. Potom je začne obtěžovat, neustále na ně sahá, skáče po nich a jen těžko umí odhadnout, jaké chování je vhodné a jaké nikoli. Rád se ovšem dělí o své různé sladkosti a rád tráví přestávky na hřišti. Je proto důležité podporovat vzájemné vztahy ve třídě se všemi dětmi. Já sama jsem se o to pokoušela různými způsoby. Často jsme společně o přestávkách organizovali hry pro více dětí, které by D mohly bavit a ve kterých by mohl vyniknout. Nebo jsem se ho snažila přimět k pomoci například při práci v rámci daltonské výuky. Podstatné ale je umět rozpoznat jaký den D právě má a zda je dobré se snažit jej začleňovat do kolektivu, aby si svou pozici spíše nezhoršil. Děti už poznávají, že je trošku jiný a že to s ním nebudou mít snadné, přesto je důležité, aby ve třídě měl přátele, nikoli jen spolužáky, kteří ho budou ve třídě pouze trpět.

Radka Pavelková

Integraci dítěte do společnosti jeho vrstevníků je nutné aktivně podporovat. Měli bychom se snažit pomoci dítěti najít jeho silné stránky, rozvíjet jeho sociální dovednosti a hledat vlastnosti či dovednosti, kterými by mohlo být pro vrstevníky zajímavé, nebo ho takovým dovednostem učit. Takovou dovedností může být například žonglování (které je do značné míry záležitostí cviku – při kterém se dítěti cvičí i trpělivost a koordinace), street dance apod. Tedy obvykle ne dovednost, kterou si představují rodiče (jako je hra na klavír apod.).

Čím je dítě starší, tím více bychom ho měli do zvládnání jeho handicapu zapojovat. Mluvit s ním o jeho handicapu a možných způsobech kompenzace. To by se mělo týkat všech oblastí – ať již školních dovedností, nepozornosti, zapomínání, tak i sociálních dovedností. Je vhodné, aby se dítě naučilo se svým handicapem žít tak, aby jej co nejlépe integrovalo do svého každodenního života a svého sebepojetí. Handicap nemá být dítěti omluvou (či dokonce výmluvou), proč selhává ve škole, proč je zlé na spolužáky atd. Dítě by se s pomocí jemu blízkých dospělých mělo naučit, že některé věci mu jdou hůře, na což lidé mohou (ale nemusejí) brát ohled, na něm ale jednou v dospělosti bude, aby umělo se svým handicapem žít a naučilo se vhodným způsobem kompenzovat problémy, které jemu a okolí jeho handicap přináší.

DOPORUČENÁ LITERATURA

- Antal, M. (2013). To dítě je nepozorné. Jak žít s hyperaktivním dítětem. Praha: Mladá fronta.
- Erkert, A. (2011). Hry pro usměrňování agresivity. 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let. Praha: Portál.
- Jucovičová, D. Ž. (1997). Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele. Praha: D&H.
- Jucovičová, D. Ž. (2008). Relaxace nejen pro děti ADHD. Praha: Portál.
- Kleplová, V. P. (2010). Jsme zde – koordinace pohybu. Teplice: František Beníšek.
- Kolčárková, I., & Lacinová, L. (2008). Rodičovství očima matek neklidných dětí. Brno: Barrister & Principal.
- Laniado, N. (2004). Máte neklidné dítě? Praha: Portál.
- Lisá, E. (2010). Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. st. Praha: Portál.
- Michalová, Z. (2012). Předškolák s problémovým chováním. Projevy, prevence a možnosti ovlivnění. Praha: Portál.
- Müllerová, E. (2010). Příběhy z měsíční houpačky. Autogenní trénink pro děti od 4 let. Praha: Portál.
- Munden, A. A. (2008). Poruchy pozornosti a hyperaktivita. Přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky. Praha: Portál.
- Novotná, I. (2013). Hravá logopedie. Brno: EDIKA.
- Prekopová, J. S. (2008). Neklidné dítě. Praha: Portál.
- Riefová. (2010). Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole. Praha: Portál.
- Speck, B. (2009). Zdravá strava pro neklidné a hyperaktivní děti. Brno: Computer Press.
- Strassmeier, W. (2011). 260 cvičení pro děti raného věku. Praha: Portál.
- Taylor, J. F. (2012). Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti. Rádce pro děti s ADHD a ADD. Praha: Portál.
- Vopel, K. W. (2008). Skupinové hry pro život 2. Uvolnění napětí, zvědavost, komunikace, učení, vztahy; pro děti od 6 do 12 . Praha: Portál.
- Vopel, K. W. (2008). Skupinové hry pro život 3. Naslouchání, fantazie, důvěra, soucit, práce s emocemi; pro děti od 6 do 12. Praha: Portál.
- Vopel, K. W. (2009). Skupinové hry pro život 4. Pryč s agresí; úspěch pro každého; umění spolupráce; sebeúcta, řešení problémů. Praha: Portál.
- Zemánková, M. V. (2010). Cvičení pro hyperaktivní děti. Speciální pohybová výchova. Praha: Grada.