



PhDr. Kateřina Fořtová
a Mgr. Alena Laláková

Provázet

vědomě a odborně

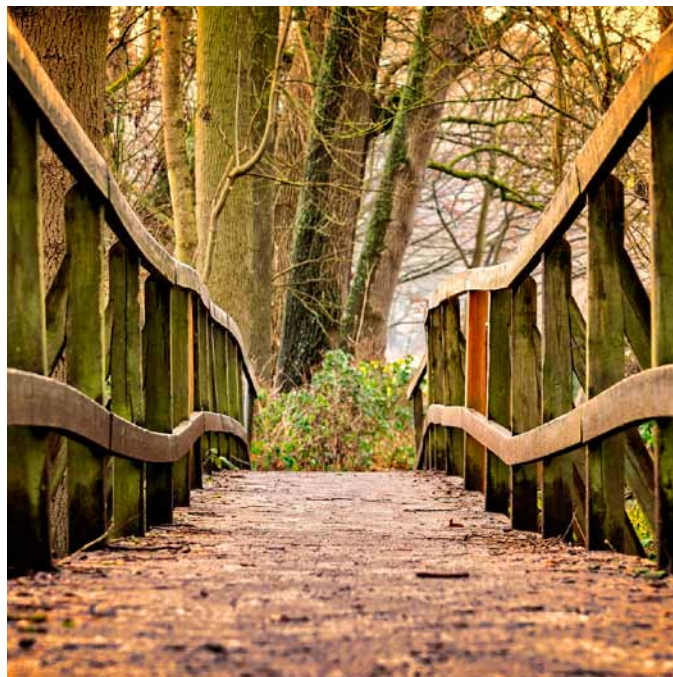
KURZ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO MINIMA
PRO PEDAGOGY LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL



Evropská unie
Evropský sociální fond
Operační program Zaměstnanost







Co znamená **být profesionál?**

Znamená to být někým, kdo v rámci své profese plní odpovědně všechny své pracovní úkoly, orientuje se ve svém oboru, stále se vzdělává, hledá odpovědi na svoje profesní otázky, umí nést odpovědnost za svou práci a je schopen sebereflexe? Nebo být někým, kdo se v rámci své profese nebojí riskovat, hledat nové postupy a cesty, nikdy nepřestává diskutovat o etických aspektech a filozofickém rozměru své práce? Anebo je to vše dohromady? My víme, že pokud chcete být vědomým a erudovaným průvodcem lesní mateřské školy, je nezbytně nutné, abyste měli hlubší znalosti v oblasti předškolní pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky. Cílem vzdělávacího programu PROVÁZET VĚDOMĚ A ODBORNĚ je umožnit průvodcům získat nebo prohloubit profesní dovednosti, které by eliminovaly nežádoucí intervence v rámci přístupu k dětem či rodinám a podpořily ty žádoucí, které umožní dítěti jeho komplexní a zdravý rozvoj.

Obsah

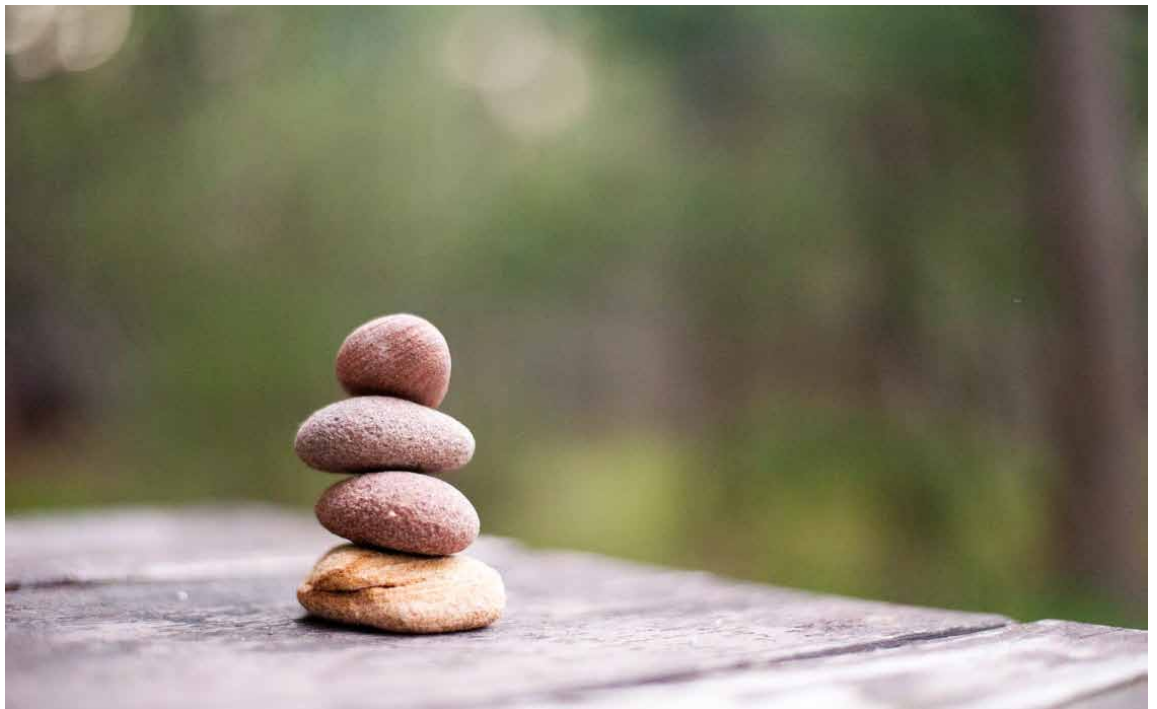
Úvod	3
1. Vývojová psychologie předškolního věku	6
2. Diagnostika školní zralosti	10
3. Kontinuální práce s předškoláky, pedagogická diagnostika, metody a techniky	13
4. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	16
5. Komunikace	20
6. Evaluace výchovně-vzdělávacího procesu	24
7. Problematické dítě, rodič, učitel	26
8. Případové studie	28
9. Příklady případových studií	30
10. Doporučená literatura	46

O lektorkách

PhDr. Kateřina Fořtová, nar. 1976, poradenská, školní psychologka, lektorka odborného vzdělávání v oblasti psychologie pro zaměstnance ve veřejné správě. Pracuje s dětmi, rodinami a dospělými. Zaměřuje se na diagnostiku školní zralosti, výukových a výchovných obtíží dětí, kariérové poradenství, diagnostiku dětí nadaných. Současně nabízí spolupráci se školami a pedagogickými pracovníky při integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů. Při práci s dětmi školního věku čerpá ze svých zkušeností školního a poradenského psychologa. Věnuje se také problematice krizové intervence a zvládání náročných životních situací (problematice rozvodu a porozvodové péče o děti, partnerských krizí, nemocí, smrti blízkého). Absolvovala pětiletý psychoterapeutický výcvik ve skupinové psychoterapii s psychodynamickým zaměřením, výcvik ve vedení dětských skupin, výcvik v telefonické krizové intervenci a výcvik v krizové intervenci pro oběti domácího násilí. Podílí se na vedení terapeutických, podpůrných skupin pro děti školního věku a lektoruje semináře pro učitele v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Mgr. Alena Laláková, nar. 1972, pedagog, poradenský speciální pedagog, rodinný terapeut, mentor a supervizor ve vzdělávání, lektor v oblasti vývojové psychologie, komunikačních dovedností, řízení týmů a speciálně pedagogických institucí. Zakladatelka a ředitelka organizace Jeden strom, z. ú., členka rady Asociace LMŠ. Zaměřuje se na práci s rodinami s výchovnými problémy či závislostním jednáním, s dětmi s poruchami autistického spektra, poruchami vývoje řeči a chování. Podporuje inkluzivní vzdělávání. Absolvovala pětiletý sebezkušenostní psychoterapeutický výcvik v integrativní skupinové psychoterapii a dvouletý výcvik psychosociálních dovedností. Je frekventantkou psychoterapeutického výcviku v rodinné integrativní terapii. Je absolventkou rekvalifikačního vzdělávacího cyklu Řízení neziskových organizací. V oblasti NNO je její specializací etika neziskového sektoru a učitelské profese.

„Mám ráda hory, kolo, hudbu. Věřím v proaktivitu a sílu dětské fantazie, ze které si i v dospělosti stále mohu něco brát, a tak si vlastně pořád hrát.“



1

Vývojová psychologie předškolního věku

Lidský život lze z hlediska vývojové psychologie

„(dle epigenetického diagramu E.H.Eriksona)“ rozčlenit do několika vývojových stádií. Ke každé etapě se váže základní psychosociální úkol, který by člověk měl být schopen vyřešit. Pokud se to podaří, vývoj může bez zásadnějších problémů pokračovat. Pokud ne, může vývoj stagnovat nebo se v pozdějším věku mohou projevit obtíže (např. ve vztazích).

0.-1. rok: Prvním vývojovým tématem je *bazální (základní) důvěra* v okolní svět. Tato základní důvěra, kterou dítě získává v matčině náručí, eliminuje úzkost a dává pocit, že svět je vcelku bezpečný a předvídatelný. Ovlivňuje pozdější emoční prožívání a sociální adaptabilitu. Z tohoto zdroje čerpá dítě sílu při překonávání nezdarů, zklamání. Nevybuduje-li si dítě tuto celoživotní jistotu, je v dalším životě ohroženo závažnými psychickými poruchami (např. depresemi).

Batolecí období: Potvrzení *autonomie* (samostatnosti) je tématem batolecího období (1 až 3 roky), je to fáze první emancipace, rozvoje uvědomění si sama sebe, svých možností, schopností, ale i hranic. Normy ještě nefungují bez vnější kontroly, tato fáze je zaměřena na dosažení základní důvěry v sebe. Může být narušena pochybnostmi o sobě a zahanbením. Tyto funkce slouží sociální regulaci. Pokud ovšem převáží nad tím, co mají regulovat, je základní úkol tohoto stádia splněn chybně. Osobnost dítěte pak může být ohrožena ve volní složce (např. nutkavými poruchami).

Předškolní období: Následuje stadium *iniciativy*, které zhruba odpovídá předškolnímu věku. Je to fáze samostatné aktivity, pronikání

do okolního světa. Pod vlivem výchovy se rozvíjejí základy svědomí a s ním související pocity viny, rozšiřují se kontakty s dalšími lidmi. Nevhodná výchova může vypěstovat u disponovaných dětí příliš kruté, přísné svědomí, jež může zbrzdit iniciativu dítěte a usnadnit vznik budoucí neurotické osobnosti.

Shrnutí ontogeneze lidské psychiky (psychosociální vývojové konflikty):

důvěra × nedůvěra (1. rok života)
autonomie × pochybnosti (batolecí období)
iniciativa × vina (předškolní věk, období vzdoru)
píle × méněcennost (školní věk)
identita × zmatek (dospívání)
intimita × izolace (mladá dospělost)
plodnost × zaujetí sebou samým (dospělost)
integrita × zoufalství (zralost – maturita ega)
Uzlové body vývoje: předškolní věk a období dospívání

Morální vývoj dítěte (dle Kohlberga)

1. stadium: předkonvenční úroveň

Typ I.: heteronomní stadium – dítě plně zaměřeno na poslechnutí/neuposlechnutí a následující odměnu/trest

Typ II.: stadium instrumentálního hédonismu – dítě jedná konformně, protože očekává určitou výhodu nebo předpokládá, že se vyhne nepříjemnosti

2. stadium: konvenční (splnění sociálního očekávání)

Typ III.: morálka „hodného dítěte“ – dítě jedná tak, jak se od něj očekává, toto jednání slouží k udržení dobrých vztahů

Typ IV.: morálka svědomí a autority – dítě jedná podle sociálních norem, aby předešlo kritice autorit a současně předešlo pocitům viny, za něž by je odsuzovalo vlastní svědomí.

3. stadium: postkonvenční (rozhodnutí, co je/není správné, je založeno na principech, které jedinec sám vnitřně přijme)

Typ V.: morálka jako forma společenské smlouvy – respektování norem zajistí uznání nezúčastněného pozorovatele, který jej posuzuje z hlediska obecného dobra

Typ VI.: morálka vyplývající z univerzálních etických principů – jednání ve shodě s vlastním svědomím

Vývojová období

Prenatální vývoj

- zárodek (do 3 týdnů), embryo (4.–12. týden – extrémní citlivost), fetální období (od 12. týdne orgány dotvořeny)
- senzorycké dráhy bolesti od 20. týdne (rizikem u nedonošených dětí jsou: invazivní zákroky, méně čitelné behaviorální reakce, vyšší pravděpodobnost lehčích postižení CNS)
- od 6. měsíce – reakce na akustické podněty, odlišení lidské řeči s různými emocionálními odstíny
- rozlišování chuťových vjemů (amniová tekutina)
- plod je aktivní (učí se ze zkušeností, reaguje na změny, iniciuje tyto změny, napomáhá a určuje si průběh porodu)
- je schopen sociální interakce (psychický stav matky ovlivňuje tep, spontánní pohyby plodu)
- podpora „dialogu“ mezi matkou a nenarozeným dítětem – prevence vztahových poruch
- rizika dlouhodobější separace předčasně narozených dětí (klokankování)

Novorozenec (do 6 týdnů věku)

- způsob vedení porodu (řízený × přirozený)
- novorozenec má vyvinuty všechny základní nepodmíněné reflexy (hledací, sací, polykací, úchopové, polohové...)
- smysly novorozence: rozlišení základních tvarů a barev, preferuje ostré kontrasty, obličej (do 5 m – ne vzdálenější než 1 m, statické), už v prvních dnech si pamatuje obličej matky, preferuje hlas matky, lokalizuje zvuk
- motoricky je novorozenec nezralý
- protosociální zralost – reakce na lidský hlas, obličej, úchop, diferencovaný křik
- všechny základní mimické výrazy emocí (radost, strach, nechut, smutek, překvapení) – i bezděčná nápodoba

Vývoj socializace u novorozence

3 stádia:

s. preobjektální (0–3 měsíce) – nemá rozlišený vztah k objektům
s. předběžného objektu (3–8 měsíců) – trvalejší vztah k jednoduchým strukturám (obličej)

s. objektu (od 8 měsíců) – rozliší známou a cizí tvář, matka začne zaujímat jedinečné místo, separační úzkost, strach z cizích lidí, při odloučení – anaklitická deprese

Typ vztahu (kvalita připoutání): jistý, nejistý/vyhýbavý, nejistý/rezistentní, nejistý/dezorganizovaný

Kvalitní interakce = vyladěnost v čase a okamžitá reakce matky na projevy dítěte (rozvoj kompetence dítěte, předvídatelnost, ovladatelnost okolí)

Dostatečná konzistence péče – všechny interakce si dlouhodobě zachovávají stabilní styl

Jednoduchá rada: **co nejčastější imitace dítěte**

Psychosociální konflikt nejtěžšího období (orální stadium dle Freuda): získání pocitu bazální důvěry × ubránění se ohrožujícím pocitům nejistoty (založeno na stálosti péče a kvalitě vztahu matka – dítě)

Behaviorální stavy novorozence

Hluboký spánek – dech pravidelný, svalový tonus nízký

Lehký spánek (REM fáze) – rychlé oční pohyby, dech nepravidelný, úroveň aktivity nízká

Dřímota – přechodný stav, oči mohou být otevřené, úroveň aktivity proměnlivá, s občasnými záškuby, nízké svalové napětí

Klidný bdělý stav – oči otevřené, jasný pohled, pozornost věnuje dívání se a naslouchání, úroveň aktivity nízká, střední svalové napětí

Aktivní bdělý stav – oči otevřené, pohybová aktivita značná, častý hlasový projev

Pláč – velká pohybová aktivita, vysoké svalové napětí, dech nepravidelný

Kojenecké období (6 týdnů – 1 rok)

Prudký psychický i motorický vývoj dítěte (počátek druhého roku – schopno specificky lidské lokomoce ve vzpřímeném postoji, dovede uchopovat a pouštět záměrně věci, rozvinulo praktickou inteligenci, je připraveno k zahájení řečové komunikace a navázalo specifický vztah k pečujícím osobám)

Milníky v motorice

– ve třech měsících symetrická poloha, otevřené ruce připravené na aktivní úchop, v sedu s oporou již hlava vzpřímená, zrakem sleduje předmět ve střední rovině, v poloze na břiše – opora o předloktí, hlava zvednutá, koordinovaný pohyb rukama směrem k předmětu ve 4.–5. měsíci

– pláč ve 3. měsíci již méně častý, křik diferencovanější, první samohláskové zvuky (broukání), ve 3. měsíci již hlasitý smích

– v 6. měsíci přitah do sedu, s oporou vzpřímený sed, s hlavou pevnou

– po 6. měsíci jednostranný úchop (dlaňový – klíšťkový – špetkový)

– zraková ostrost v 6. měsících se již neliší od dospělého

– **osmý/devátý měsíc – sed vzpřímeně, samostatné posezení, začíná užívat kolen a rukou k první aktivní lokomoci – leze**

– v 9. měsíci zaměření na detaily a drobné předměty

– **radikální změna nastává též v řeči – rozumí jednoduchým výzvám, objevují se první slůvka (neurčitá) – výrazná individuální variabilita, průměrné roční dítě vyslovuje asi 6 jednoduchých slov**

– chůze v pravém slova smyslu – 13. až 15. měsíc

– hra v 1. roce – explorace, funkční hra podle typu hračky

– inteligence – senzomotorická fáze (myšlení vázáno na skutečně prováděnou činnost, na přímé vnímání a na motorické akty)

Vývoj socializace v kojeneckém období

V souvislosti se stadiem objektu v 6. až 8. měsíci – výskyt separační úzkosti při odloučení od pečující osoby a strachu z cizích lidí = znak normálního emočního vývoje dítěte. Chybí u ústavních dětí.

Kvalita připoutání (typ vazby): (při krátkodobých opakovaných separacích od matky v neznámém prostředí)

jistý vztah – po návratu ihned vyhledávají blízkost matky a navazují kontakt, matky byly v průběhu 1. roku života dítěte hodnoceny jako senzitivní, citlivě reagující na signály dítěte, v dalších vývojových stádiích dítěte – méně neurotických i behaviorálních symptomů

nejistý/vyhýbavý vztah – po návratu se kontaktu s matkou spíše vyhýbají, matky byly hodnoceny jako méně citlivé, s nápadnou tendencí odmítat tělesný kontakt s dítětem, v průběhu 2.–3. roku se od kontrolního vzorku lišily nedostatkem výrazů emocí (i v případě agresivních projevů dítěte)

nejistý/rezistentní vztah – po ukončení separace sice děti vyhledávaly tělesný kontakt s matkou, ale současně dávaly najevo zlost a vzdor vůči ní, i jejich matky byly v průběhu 1. roku života dítěte hodnoceny jako méně citlivé

vztah nejistý/dezorganizovaný – neobvyklé až bizarní projevy chování (zmrznutí, nulová aktivita, ambivalence, agresivita), tento typ vztahu se vyskytuje často u dětí v útlém věku týraných nebo zneužívaných, lze se s ním však setkat i v rodinách poskytujících přiměřenou péči, např. v období adaptačních těžkostí, po narození sourozence. Tento klasický pokus mnohokrát zopakován v různých kulturních prostředích, závěry se víceméně shodují, kvalita připoutání zůstává důležitým činitelem i v dalším emočním vývoji člověka

Každé miminko reaguje na podněty vrozenými primárními reflexy (automatické, stereotypní pohyby, které vycházejí z mozkového kmene a v prvních měsících života mají za úkol zajistit životně důležité funkce).

Problematika přetrvávání primárních reflexů

Díky primárním reflexům se mozek postupně naučí správně kontrolovat fungování těla: například zpracovávat vizuální a zvukové informace, získávat rovnováhu a prostorové vidění, hrubou a jemnou motoriku, koordinaci ruka – oko atd.

Když primární reflexy splní svůj úkol, musí být během prvních šesti, nejpozději dvanácti měsíců potlačeny vyššími mozkovými funkcemi. Pokud kontrola vyššími mozkovými funkcemi nad primárními reflexy není dostačující, mohou tyto reflexy zůstat aktivní i v pozdějším věku.

Lezení

Lezení je jeden z nejdůležitějších pohybových vzorců. Dítě se tím naučí koordinaci ruka – oko (díívá se na pohyby rukou), což je nezbytné proto, abychom se dobře naučili číst a nevynechávali slova/řádky. Lezením se také zlepši spolupráce vestibulární, proprioceptivní a vizuální soustavy. *Hodně dětí s problémy se čtením nelezlo!*

Je mnoho možných symptomů přetrvávajících primárních reflexů. Každý primární a přechodný reflex ovlivňuje něco jiného. Navíc, pokud jeden reflex přetrvává, vadí i ostatním primárním a přechodným reflexům. To znamená, že primární reflex, který je v nás nejsilněji přítomen, vyvolá nejsilnější problémy, ale symptomy mohou působit i ostatní přetrvávající primární a přechodné reflexy, i když v menší míře.

Možné symptomy přetrvávání primitivních reflexů:

problémy naučit se plavat

problémy řeči a artikulace

časté problémy ORL

začarovaný kruh hyperaktivity a únavy
hypotonus nebo hypertonus svalů
problémy s držením těla
přecitlivělost na světlo anebo na zvuky
extrémní psychická labilita, lekavost
alergie, nepřiměřená reakce na léky

NVT – neurovývojová terapie

Neurovývojová terapie (NVT) kombinuje poznatky z více metod a jednou a používá se u dětí od 4 let, ale je účinná i u dospělých.

Je založena na jednoduchých cvičích, které často napodobují pohyb vyvolaný primárními reflexy, a tím umožňuje mozku druhou šanci, aby se postupně naučil správně kontrolovat fungování těla. Aktivita přetrvávajících primárních reflexů je tedy cvičením přirozeně potlačena, a tím zmizí i související potíže, nepoužívají se žádné léky.

Cvičení se provádí denně, cca 10 min, přibližná délka 1 rok, na počátku terapie se může stav dítěte dočasně zhoršit, protože cvičením se nejprve boří špatné pohybové a reflexní stereotypy a až poté se mohou cvičením vyvinout správné fyzické a psychické reakční vzory.

Pokud se odstraní vliv přetrvávajících primárních reflexů, umožní se tím optimální psychomotorický vývoj, mizí negativní symptomy způsobující obtíže v učení a chování.

Batolecí období (věk 1 – 3 roky)

- motorika: 13–15 měsíců – samostatná chůze, 2 roky – zvládne skok, 3 roky – jízda na tříkolce, navlékání korálek, ve 2 letech – čára, napodobení kruhu, kolem 2 let – chápe symbolický význam slov (12 měsíců – cca 6 slov × 2 roky – cca 200 slov), dosažení tělesné čistoty (ke konci 2 let), během 3. roku – prvky oblékání, zdo-konalení se ve stolování
- inteligence: etapa symbolického a předpojmového myšlení
- psychosociální konflikt batolete: zvládnout pocit autonomie × pocity studu vyplývající ze závislosti (pevné vedení a podpora samostatnosti)

Socializace

- kolem 2 let – paralelní hra, 3 roky – prvky spolupráce, soupeřivosti
- narůstá sociální porozumění – důležitá je citlivost matky k pocitům dítěte, pokud ne, je narušen rozvoj empatie (čím lépe dítě rozumí svým pocitům a umí je pojmenovat, tím lépe je schopno je kontrolovat a rozlišit i u ostatních lidí)
- období vzdoru (negativismu) – zrození psychologického „já“, potřeba autonomie – míra agresivity koreluje s rozsahem aktivní slovní zásoby

Předškolní období (3–6let)

- období „mateřské školy“ – změny jsou méně nápadné, motorický vývoj = stále zdokonalování
- vývoj kresby (3 roky – čáry, křížek, 5 let – čtverec, 6 let – trojúhelník, od hlavonožce k reálné postavě)
- řeč – během 5. roku mizí patlavost, vydrží u krátkých povídek, začíná užívat řeč k regulaci chování
- kognitivní vývoj: fáze názorového myšlení (umí relativně vyvozovat závěry, úsudky jsou však závislé na názoru) pojetí smrti – dříve než v předchozích studiích

Socializace

- přechod od vnějšího řízení k internalizaci kontroly (sebeinstrukce – brzdí chování až po 5. roku)
- vývoj svědomí: disciplinární techniky × kázeňské techniky × **autentické interakce v rodině**
- **pochopení subjektivní povahy emocí: 3.–5. rok, kolem 4 let**

předpoví pravděpodobnou emoční reakci, maskování emocí – až školní věk (schopnost empatie je závislá na vztazích k dospělým)

- vývoj sociálních rolí: vývoj hry, mužská × ženská role – diference (rozdílné přístupy k oběma pohlavím)
- školní zralost (intelektová, sociální, emoční, pracovní)
- psychosociální konflikt: iniciativa × pocity viny – vývoj lidského svědomí (může být primitivní, kruté, nekompromisní po celý život)

Biologické rozdíly mezi chlapci a dívkami

Zrání a funkční specializace CNS je u dětí různého pohlaví odlišná. Zrání mozkových struktur probíhá rychleji u dívek. Jejich mozkové hemisféry jsou méně specializované, v dívčím mozku nalézáme větší strukturu propojení mezi oběma hemisférami a jejich menší vyhraněnost. Právě tato menší vyhraněnost může být předpokladem jejich větší odolnosti, ale umožňuje i rychlejší osvojení dovedností v činnostech, kde musí docházet k současné koordinaci více mozkových oblastí (např. čtení, psaní). Také hormonální vlivy, konkrétně produkce testosteronu u mužského plodu, zpomalují zrání CNS. Dívčí mozek tedy funguje globálněji, což může být na počátku školní docházky výhodou.

Chlapecký mozek je více asymetrický, celkové zrání je pomalejší, ale dochází k dřívější a striktnější funkční specializaci jednotlivých hemisfér, pro chlapce je tedy obtížnější dosáhnout potřebné souhry funkce obou hemisfér. Z hlediska CIQ jsou rozdíly v poznávacích schopnostech chlapců a dívek školního věku zanedbatelné a stále se zmenšují. S jistotou lze prokázat pouze lepší PLO u chlapců a lepší intuici a verbalizační schopnosti u dívek.

V novorozeneckém období jsou dívky v průměru zdravější a vývojově vyspělejší a mají i lepší pohybovou koordinaci, mají ale poněkud slabší fyzickou sílu, jsou drobnější a zprava citlivější na bolestivé podněty.

Vývoj řeči: Dívky mluví dříve, také v pozdějším věku vykazují lepší výsledky ve verbálních testech, chlapci naopak ve vizuálně-prostorové představivosti. Poruchy řeči se vyskytují častěji u chlapců. Řeč je u dívek více rozložena do obou hemisfér, proto se případné postižení levé hemisféry spíše projeví klinicky významnou vývojovou poruchou řeči u chlapců než u dívek. Také SPU se v chlapecké populaci vyskytují asi 4x častěji než v populaci dívek.

Chlapci i dívky se naučí počítat přibližně ve stejném věku, počáteční početní dovednosti jsou obecně lepší u dívek. Od 11 do 18 let vykazují lepší výsledky chlapci. Ostatní kognitivní schopnosti (paměť, usuzování, řešení problémů) jsou shodné.

I v sociálním chování nacházíme určité rozdíly. V předškolním věku chlapci upřednostňují větší skupiny (spíše konstruktivní hry) s větší hierarchizací, dívky naopak preferují skupiny menší, hra je

spíše kooperativní, více různorodá. Tradiční názor, že dívky mají hlubší vztahy k ostatním lidem, se nepotvrdil, projevy připoutání k mateřské osobě u dívek nebyly intenzivnější, naopak dle antropologických studií v některých kulturách je závislost na matce vyšší u chlapců. Obecně však můžeme říci, že ve všech kulturách dívky více jeví zájem o malé děti. Stejně sporné je obecné přesvědčení o zásadních rozdílech v agresivitě obou pohlaví. V 1. roce nebyl ve výzkumech shledán žádný rozdíl v agresivním chování chlapců a dívek. Rozdíly jsou spíše zanedbatelné. Tak např. v experimentální situaci navozené zloby obě pohlaví (děti kolem 2 let) reagovala stejně agresivně.

V rámci výchovných stylů lze konstatovat, že rodiče (i přesto, že toto tvrzení často odmítají), přistupují ve výchově odlišně k dívkám a chlapcům. Od narození dítěte existuje poměrně silný socializační tlak, který často nevědomě uplatňují nejen rodiče, ale i ostatní vychovatelé. Ke stejným projevům obou pohlaví je přistupováno rozdílně. Např. opakované výzkumy dokládají, že již pláč novorozence je interpretován rozdílně. U chlapců jako projev vzteku, u dívek jako projev strachu, i když podnět, který reakci vyvolal, byl stejný.

Socializační tlak lze pozorovat i při rodičovském výběru hraček, který bývá často zásadně odlišný (některé maminky např. velmi nelibě nesou, pokud se jejich chlapec zajímá o vození kočárků). Obecně (a existují samozřejmě výjimky) můžeme říci, že otcové trestají chlapce přísněji, mají autoritativnější přístup, také více času věnují hrám se syny než s dcerami. Matky stimulují dívky více než chlapce verbálně a při hře jim věnují více pozornosti než chlapcům. Silný socializační tlak je v raném období uplatňován především na chlapce, lépe je od obou rodičů přijímáno „chlapecké chování“ u dívek než projevy „dívčího chování“ u chlapců. U dívek je respektován širší okruh zájmů než u chlapců. V pozdějším věku je naopak socializační tlak vyšší na přijetí ženské role u dívek.

Vychovatelé uplatňují jiný přístup k oběma pohlavím. Ve školních kolektivech jsou usměrňovány daleko více dívky, na ZŠ jsou chlapci pedagogy káráni především za vyrušování, dívky oceňovány za tichost, klidnost, poslušnost. Chyby v úkonech u chlapců jsou častěji ze strany pedagogů hodnoceny jako malá snaha, u dívek spíše jako neschopnost zvládat náročnější úkoly. Což u dívek může posilovat sklon rychleji se vzdávat, pocity, že zátěžové situace nemají pod kontrolou. V důsledku toho může docházet ke vzniku tzv. learned helplessness = naučené bezmocnosti. V současné době existuje předpoklad, že právě tato naučená bezmocnost může částečně predisponovat k pozdější depresi, která je u adolescentních dívek častější než u chlapců. Závěrem se dá shrnout, že určitá biologická rozdílnost mezi pohlavími existuje, nicméně rozvoj psychických funkcí je výrazně ovlivňován prostředím, výchovou, školou, a ke zvýraznění rozdílů přispívá především socializační tlak.



2

Diagnostika školní zralosti

Školní zralost – úroveň vývoje dítěte, které je schopné zařadit se bez obtíží do výchovně-vzdělávacího procesu po stránce tělesné, duševní, citové i sociální (širší pojem než školní zralost). Pojem školní zralost akcentuje aspekt biologický, vycházející zejména z procesu zrání CNS a z jeho konstituční zdatnosti (zahrnuje tedy zdravotní a psychickou způsobilost dítěte zvládnout požadavky školní výuky)

Pokud dítě po dovršení 6. roku není tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé, může ředitel školy na základě ŠZ 561/2004 Sb. (ve znění pozdějších předpisů – novela ŠZ 561 zákonem č. 82/2015 Sb.), dle § 37 odst. 1, odložit začátek povinné školní docházky o jeden školní rok (na základě žádosti ZZ doložené doporučujícím posouzením příslušného ŠPZ a odborného lékaře nebo klinického psychologa)

O nezralosti mluvíme, pokud je vývoj dítěte v některé z uvedených oblastí zpomalen, a to především v důsledku:

- rozdílného kulturního, sociálního prostředí rodiny
- nezralosti v prvém smyslu (proces zrání je zpomalen nebo dočasně zastaven)
- nezpůsobilosti, která není pouze dočasná (snížení intelektu či psychické postižení)
- **fyzickou, tělesnou zdatnost** i zdravotní stav posuzuje pediatr (růstem i fyzickými dispozicemi by dítě mělo odpovídat nárokům na věk 6 let, problematika chronických nemocí, u výrazněji drobných dětí, dětí trpících smyslovými vadami)
- **úroveň kognitivních funkcí** (promítá se prakticky do všech

aktivit, hodnotíme úroveň a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech poznávacích funkcí, zejména: verbální, abstraktně-vizuální a kvantitativní myšlení, paměť a pozornost)

- **hodnocení grafomotorických schopností** (zahrnuje úroveň motorické způsobilosti pro grafický výraz, psaní, obkreslování, kreslení. Zvládnutí grafomotorických dovedností je před nástupem do školy nezbytné, jemná motorika – koordinace oka a ruky a správně zvládnutý úchop psacích potřeb – je nezbytná pro výuku psaní. Zralost CNS pozitivně ovlivňuje laterality, motorickou i senzomotorickou koordinaci a manuální zručnost)
- **sluchové vnímání (fonologická percepce)** – zahrnuje především schopnost soustředěně naslouchat mluvené řeči, ve formě vyprávění nebo poslechu, dále schopnost rozložení slova na slabiky, rozpoznání první hlásky ve slově, rozlišení podobně znějících slov, důležitá je i sluchová paměť (správné zopakování krátké věty, zapamatování si skupiny 4-6 předmětů)
- **zrakové vnímání (vizuální percepce)** – pro předškolní věk je charakteristické vnímání globální, méně se uplatňuje vnímání

analytické, zaměřené na detaily a jejich pozorování (závisí mimo jiné na zralosti očních pohybů). Nezralá zraková percepce může být jednou z příčin obtíží při nácvičce čtení a psaní. Dobré zrakové vnímání je mimo jiné předpokladem k úspěšnému zvládnutí čtení písmen, slabik, slov, čísel. Předškolák by měl zvládnout rozpoznat rozdíly např. v řadě tvarů nebo mezi dvěma podobnými obrázky

– **Řeč, komunikační dovednosti** – školsky zralé dítě by mělo mluvit ve větách, bez nápadnějších chyb ve stavbě a gramatice. Dítě, které se neumí vyjádřit, co zažilo, vidělo, neumí básničku, ani neví, kde bydlí, může jen obtížně zvládat totéž v psané formě. Před nástupem do školy by mělo dobře vyslovovat všechny hlásky, protože záměny hlásek nebo nesprávná výslovnost se přenáší do čtení i psaní. Slovní projev by měl být srozumitelný a plynulý. V komunikaci s dítětem sledujeme také rozsah jeho slovní zásoby

– **prostorové vnímání** – je základem pro utváření prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů. Nejdříve dítě chápe a do slovníku zařadí pojmy nahoře – dole, později vpředu – vzadu, okolo pátého roku pojmy vpravo – vlevo. Orientace v prostoru má velký vliv i na orientaci v sešitě, učebnici, na tabuli, ve třídě

– **úroveň pracovních návyků** – dítě by mělo být schopné akceptovat úkoly a pracovat podle pokynů, umět se například rychle a bez problémů převlékat, umět si srovnat věci a ukládat je na místo. Důležitá je také schopnost poznat si vlastní věci. Součástí návyků jsou návyky hygienické a sebeobsluha. Dítě by mělo být schopno respektovat jednoduchá pravidla, zvládat drobné povinnosti (úklid hraček, oblečení, dopomoc v domácnosti) a být přiměřeně samostatné

– **úroveň sociálně adaptivního chování** – dosažení přiměřené emoční stability a odolnosti vůči zátěži, schopnost odpoutat se od matky, přizpůsobit se novému prostředí, autoritě učitele a spolupracovat s ostatními. Dítě sociálně zralé snadno a rádo navazuje kontakty s vrstevníky, začíná samostatně pracovat podle pokynů, vydrží i u úkolů subjektivně méně atraktivních (dostatečná motivace k plnění úkolů školního typu), má základní představu o pravidlech chování

Pět oblastí dovedností a vědomostí předškolního věku

Poznávací (kognitivní oblast)

- *myšlení*: analyticko-syntetická činnost, konkretizace, zobecňování, vztahy – porovná-vání, protiklady, souvislosti, analogie, časové vztahy, logický úsudek (vím, co udělám, když... vím, co je správné a co špatně)
- *pozornost* (koncentrace min. 10–15 minut)
- *paměť* (bezprostřední, sluchová, pohybová, tvarová, zraková)
- *vědomosti*
- *řeč*

Motorická oblast

- grafomotorika
- jemná motorika
- hrubá motorika
- senzomotorika (spojení vnímání s pohybem)
- motorická koordinace

Zraková oblast

- orientace na ploše a v prostoru
- levo-pravý pohyb očí
- vnímání tělesného schématu
- zraková analýza a syntéza

- zraková paměť
- rozlišení podobných a stranově obrácených tvarů
- rozlišování figury a pozadí
- zrakové rozlišování (diferenciace)

Sluchová oblast

- naslouchání, vnímání zvuku
- sluchová orientace
- sluchové rozlišování
- sluchová analýza a syntéza
- sluchová paměť (věta – 5 a více slov, 4–6 nesouvislých slov)
- vnímání a reprodukce rytmu, rýmy

Sociální oblast

- odpoutání od rodiny
- respekt k autoritě
- dodržování základních pravidel společenského chování
- udržování očního kontaktu
- přiměřené chování (adekvátní situaci)
- udržování pořádku
- samostatnost
- dodržování pravidel
- zapojení se mezi ostatní
- zvládnutí běžných praktických činností a situací
- částečné zvládnutí emocí

Cvičení a hry podněcující rozvoj smyslového vnímání

– **zrakové vnímání** – důležitý předpoklad pro úspěšné zvládnutí výuky čtení, psaní a počítání (podílí se na něm zraková diferenciace, zraková analýza, syntéza, zraková paměť, prostorová a PLO – pohyb očí zleva doprava a shora dolů)

Cvičení zaměřená na rozvoj zrakového vnímání, prostorové a pravolevé orientace

- *vyhledávání určitých předmětů v místnosti (barva, tvar, materiál)*
- *vyhledávání ukrytého předmětu*
- *vyhledávání předmětů podle velikosti, barvy, tvaru (knoflíky, prvky stavebnice)*
- *manipulace s magnetky (podle určitého znaku)*
- *skládání obrázků ze zápalek, špejlí, rozstříhaných obrázků*
- *vyhledávání stejných dvojic*
- *spojování stejných prvků čarou, škrtnutím rozdílných prvků na obrázku*
- *rozlišování zrcadlových tvarů*
- *nedokreslené obrázky*
- *spojování teček dle předlohy*
- *cvičení prostorové a PL orientace (nahore – dole, vpředu – vzadu, vpravo – vlevo)*
- *Kdo dřív uvidí?*
- *Co se změnilo?*
- *Kimova hra*
- *Ostrůvková bába*

– **sluchové vnímání** – důležitý předpoklad pro psaní i čtení, uplatňuje se zde rytmizace, členění na slabiky, slyšení jednotlivých izolovaných hlásek, analýza, syntéza diferenciace podobně znějících slov, sluchová paměť. Cvičení by měla být zaměřená na rozvoj fonematičtějšího sluchu (rozeznávání zvuků a tónů, délky, síly, počtu, výšky). Začínáme hrami na rozpoznání lokalizace, postupujeme ke hrám se slovy, slabikami, hláskami

- *cvičení na první, poslední hlásky*
- *rozlišování dvojic podobných slov*
- *cvičení lokalizace hlásky*
- *cvičení rozeznávání slabik*

- *Pejsku, kde jsi?*
- *Pírka ptáka Ohniváka*
- *Míč naslepo*
- *Potichu, potichoučku*
- *Zvěřinec*
- *Hláška -s- nás probudí*
- *Děti, kdo (co) tu je?*
- *Na mimozemšťany*

Cvičení zaměřená na rozvoj paměti a pozornosti

- *Co se změnilo, co chybí, co tu bylo (varianta Kimovky)?*
- *rovnání hraček podle velikosti (pak zakrýt a vyjmenovat)*
- *čtení z knihy (slyšené slovo – pohyb)*
- *zapamatování krátkých příběhů, porozumění obsahu*
- *hádní pohádek*
- *hledání chyby (po přečtení znovu, s chybou)*
- *Nebe, země, nos*
- *Chyť smeták*
- *Na sochy*

Cvičení zaměřená na rozvoj myšlení a řeči

Okolo 6. roku začíná dítě využívat myšlenkových operací analýzy, syntézy, abstrakce, konkretizace, je schopno vytvářet analogie, třídít informace. Pro výuku matematiky je zvlášť důležité chápání vztahů funkčních a časových, schopnost oddělit část od celku, vnímání protikladů a vztahů nadřazenosti, příčiny a následku, dítě začíná být schopno jednoduchého logického úsudku.

- *třídění předmětů podle znaků*
- *nacházení protikladů*
- *generalizace*
- *rozeznávání, co je správné a co ne*
- *rozeznávání, co k sobě patří a co ne*
- *řešení situací*
- *cvičení analogií*
- *vymýšlení slov do rýmu*
- *dovyprávění příběhu*

- *Myslím si...*
- *Na Martana*

Cvičení zaměřené na rozvoj matematických představ

Začínáme srovnáváním velikostí (*malý – velký, větší – menší, dlouhý – krátký, delší – kratší, nejděší – nejkratší*), dále pokračujeme množstvím, vyjmenováním a orientací na číselné řadě (do 10), procvičováním matematických pojmů s prostorovými.

Cvičení zaměřená na rozvoj řeči

Poruchy řeči výrazně ovlivňují a ztěžují výuku čtení a psaní, nutnost včasné logopedické péče, rozvoj řeči lze vhodně stimulovat zpočátku napodobováním různých zvuků, dbáním na správnou výslovnost, cvičením zaměřeným na rytmizaci a rozvoj slovní zásoby (povídání, vyprávění).

- *artikulační cvičení*
- *Řekni to jinak*
- *Na básníka*
- *„Jako“ (metafory)*

Cvičení zaměřená na rozvoj motoriky

Rozvoj hrubé a jemné motoriky je jedním z nejdůležitějších předpokladů pro zvládnutí psaní, neuvolněná ruka spolu s nesprávným sezením způsobuje výrazné obtíže a může se spolupodílet na vzniku dysgrafie.

- *silné tužky, podpora správného úchopu, násadky, začátek nácviku na velkých plochách*
- *stavění kostek, stavění věže se zavázanýma očima*
- *sestavování skládaček, korálkových mozaik*
- *navlékání korálek, poznávání věcí podle hmatu, třídění podle tvaru, velikosti*
- *modelování z různých materiálů*
- *vytrhávání, vystřihování, stříhání podle čar*
- *rovnání špejlí podle velikostí (později se závaznýma očima)*
- *Mikádo*
- *kreslení rukama i nohama*



Kontinuální práce s předškoláky, pedagogická diagnostika

3

V rámci podpory a rozvoje školní zralosti je pro adekvátní zaměření v jednotlivých oblastech, jako je motorika, zrakové a sluchové vnímání, vnímání času a prostoru, řeč, matematická představivost, sebeobsluha a hra, nutné sledovat vývoj dítěte. K tomu nám slouží metody pedagogické diagnostiky.

„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho účastníků.“ (Zelinková, O., 2011, str. 10)

„Diagnostikou rozumíme zjištění stavu, posouzení, hodnocení, zahrnuje posloupnost činností vedoucí k diagnóze.“ (Mertin – Gillnerová, 2003, str.12)

Diagnóza je výsledek procesu pedagogické diagnostiky, zahrnující komplexní posouzení existujícího stavu včetně anamnestických údajů nebo výsledku pedagogického působení za určité období, charakterizuje dosaženou úroveň vědomostí a dovedností. (Zelinková, O.)

Pedagogická diagnostika se zaměřuje na složku obsahovou a procesuální, zjišťuje emocionálně-sociální úroveň žáků. Pedagog provádí diagnostiku úrovně psychických funkcí, údaje doplňuje anamnestickými údaji o dítěti, údaji o rodině, bere v úvahu vliv společnosti a dalších institucí, v kterých je dítě zapojeno.

Při diagnostikování učitel zjišťuje, jaký je žák v určité etapě výchovy a vzdělávání, zda je úroveň jeho rozvoje v souladu s očekáváním. Na základě zjištění o dítěti, žákovi, učitel a další pracovníci plánují kroky směřující k jeho rozvoji.

Pedagogická diagnostika je **proces dlouhodobý**, který probíhá spirálově, v úvahu musí brát všechny systémy, které ovlivňují vývoj dítěte. Abychom dosáhli vyšší úrovně ve vývoji dítěte, na základě stanovené diagnózy měníme podmínky a volíme nejvhodnější postupy. Probíhající změny se nadále během diagnostického procesu posuzují a jsou buď potvrzením správně nastoupené cesty, nebo signálem k provedení změn.

V centru stojí žák!

Do posuzování v rámci pedagogické diagnostiky musíme zahrnout:

- zdravotní stav dítěte současný i minulý;
- vrozené i zděděné vlastnosti (motivace, rozumové schopnosti, temperament, úroveň koncentrace, vnímání sebe samého, prožitky a zkušenosti, paměť, řeč, zájmy, sebepojetí, sebehodnocení, zraková percepce, sluchová percepce, pravolevá a prostorová orientace, hmat, jemná motorika, grafomotorika, emoční stabilita);
- rodinné prostředí.

V pedagogickém procesu můžeme rozlišit diagnostiku formální a neformální:

a) *neformální diagnostikování*, tzv. průběžné – pedagog ho vykonává stále a spontánně, při práci s dětmi zjišťuje přítomnost jevů ve vzdělávacím procesu, posuzuje projevy různého charakteru, rozhoduje o dalším postupu, řeší vzniklou situaci;

b) *formální diagnostikování* – děje se v jasně vymezené, připravené, naplánované diagnostické situaci v jednotlivých etapách vzdělávacího procesu. Má předem danou formu, metody, pravidla evidence dat. Výsledky jsou přesně evidovány a poté zpracovány, posouzeny, vyhodnoceny. Jsou i kontrolovány a ověřovány jinými diagnostickými postupy. Pedagogický zásah učitele se děje až s určitým časovým odstupem.

– normy – *normativní diagnostika* – dítě je srovnáváno s normami pro danou věkovou skupinu

– kritéria – *kriteriální diagnostika* – srovnávání dítěte podle měřítka nebo rozlišovacího znaku

– znalost příčin určitého projevu – *diferenciální diagnostika* – hledáme odpovědi na to, proč dítě danou věc neumí, neví, jaká je příčina. Diferenciální diagnostiku provádí odborníci (speciální pedagog, psycholog, neurolog apod.). Do praxe učitelky mateřské školy nepatří, ale učitelka by měla být informována o souboru možných příčin obtíží dítěte, aby problému rozuměla a optimálně reagovala, např. aby ve spolupráci s rodiči pomohla v dalším vývoji apod.

– konkrétní případ jedince jako celistvé jedinečné osobnosti – *individualizovaná diagnostika* – o vývoj konkrétního dítěte se zajímá mnohostranně. Individuální diagnostika tvoří v pedagogických procesech v mateřské škole základ pohledu na rozvoj dítěte, je základem pedagogické diagnostiky dětí předškolního věku. Srovnává se pokrok dítěte s dřívějším výsledkem v dané činnosti či výkonu, který byl cílevědomě stimulován

Přístupy v pedagogické diagnostice:

– *kvantifikující přístup* – vyjádření aktuálního stavu pomocí číselných údajů daty získanými z měření

– *kvalitativní přístup* – zjišťování podmínek, vlivů, zásahů do motivace bez vyjádření kvantity, za nichž k pokroku došlo, porovnávání dílčích oblastí s dalšími oblastmi osobnosti, v úvahu se bere pomoc poskytnutá dítěti

– *parciální (díličí) přístup* – sledování jedné oblasti nebo prvku chování

– *komplexní přístup* – je sledováno vše, co se k diagnostikovanému jedinci vztahuje

Jaká by měla být pedagogická diagnostika?

- kontinuální (pracujeme souvisle v čase)
- integrativní (spojujeme, propojujeme metody, zainteresované odborníky i společenské pole žáka)
- komplexní (využíváme informace a data z různých situací)
- konkrétní (zaměřujeme se na problém)
- objektivní (omezujeme vlastní pocity, předsudky, kliše)
- individuální (sledujeme, jakých pokroků dosahuje dítě v jednotlivých oblastech rozvoje)
- optimistická (orientujeme se na klady dítěte)
- konsenzuální (zaměřujeme se na shodu všech zúčastněných z hlediska náhledu problému, všichni akceptují jednotlivé diagnostické kroky)
- prognostická (zaměřujeme se na stanovení dalších kroků, cílů, vyjadřujeme naději)

Diagnostika je soubor odborných činností, které používáme ke stanovení diagnózy:

- určujeme osvojení potřebných kvalit jedince;
- zjišťujeme individuální zvláštnosti jedince;

- zjišťujeme odlišnost od normy, standardu;
- zjišťujeme podstatu individuálního rozdílu. Jeho příčiny a podmínky.

Metody pedagogické diagnostiky:

- pozorování – vhodné použít zapisování do pozorovacích formulářů
- rozhovor
- anamnéza – osobní, rodinná
- dotazník
- rozbor prací žáka
- test
- kazuistika
- sociometrie
- hra
- kresba

Kontinuální práce s předškoláky (5–6 let)

Motorika, grafomotorika, kresba

Podporujeme tělesné aktivity – chůze v terénu, z a do svahu, po schodech střídáním nohou, běhání, skákání, lezení, otáčení kolem osy, přelézání, balanční aktivity, chytání, házení, tleskání – rytmizace, jízda na kole aj. Pokud dítě v předškolním věku výše uvedené aktivity nezvládá a v rámci předškolního roku se v nich nerozvíjí, je vhodné nasměrování rodiny na fyzioterapii či pediatra.

V rámci jemné motoriky podporujeme herní činnosti a rukou dělané činnosti, které nutí ke koordinování obou rukou, případně trénují prsty a špetkový úchop (házení na cíl, zapínání knoflíků, šití tupou jehlou do papíru nebo látky s většími oky, přebírání, navlékání, uzlování, motání, práce s měkkým drátem, těstem, hlinou).

Od pěti let je vhodné zařazovat pravidelná grafomotorická cvičení. Dbáme na správný posed a špetkové držení psacího náčiní. Kresba postavy u předškoláka by měla obsahovat všechny detaily těla a hlavy.

Zrakové vnímání

Dítě pozná a pojmenuje základní barvy, začíná pracovat s odstíny, přechází do chápání symbolů, je schopno rozlišit obrázky lišící se detailem, pomalu začíná odlišovat rozdíly v pravolevém postavení (vertikální pozice). Nastupuje zraková analýza a syntéza, kdy je dítě schopno odlišit detail od celku a naopak.

Nabídka činností: prohlížení knížek, vyhledávání a přiřazování obrázků dle vzoru, hledání částečně ukrytých obrázků, obtahování obrázků, pracovní listy s vyhledáváním rozdílů v detailu, horizontální a vertikální poloze, s obrázky reálných tvarů a jejich stínů, skládání puzzle, mozaiky, stavba z kostek, tangram, pexeso, Kimovy hry, řazení prvků zleva doprava, pojmenovávání řad obrázků

Vnímání prostoru

Dítě vnímá prostor tělem, tj. v pohybu, proto jsou pro něj důležité vycházky, výlety a práce se stavebnicemi. Důležité je s dítětem pojmenovávat, co jsme viděli, a nevyhýbat se běžným pojmům, i když máme pocit, že dítě se v orientaci v prostoru ještě nevyzná. Učení pohybem a cestou pokusů a omylů naučí dítě skrz vlastní tělo vnímat prostor.

Nabídka činností: na výletu si říkáme, co je vlevo a co vpravo, ukazujeme části těla, hrajeme hru Lehni si na, pod, vedle... Polož věc na, vpravo... Povídání nad obrázky – co je nahoře, dole, vlevo, vpravo, za, hledání ukrytého předmětu pomocí navádění, rukodělné činnosti – skládání papíru, zdobení mozaikami, provlékání, vyšívání, kreslený diktát aj.

Vnímání času

Děti vnímají čas jinak než dospělí, a to především skrze tělo. Pomoci jim tak nejlépe můžeme tím, že budeme fungovat v každodenních opakujících se rituálech. Pravidelná struktura dne, kdy každá činnost má svůj čas a místo, je nejlepším podporujícím prvkem ve výchově i vzdělávání. Nemusíme se bránit pojmenovávat části dne, týdne i ročního období. Koloběh roku pomáhá dítěti vnímat plynutí času.

Nabídka činnosti: rozmlouvání nad obrázky – části dne, činnosti s nimi spojené, pozorování přírody v ročních obdobích (vhodně doplnit popisem – je jaro, rozkvetla sněženka), řazení obrázků dle dějové posloupnosti, při sebeobsluze pojmenovávat sled jednotlivých kroků (ted' si vezmi ponožky, poté si obuj boty), necháváme pomáhat při domácích pracích (pojmenováváme postup práce)

Řeč

V předškolním roce by mělo dítě umět mluvit v rozvinutých větách, skloňovat, časovat. Umí tvořit protiklady, nadřazená slova (chápe syntézu i analýzu). Má bohatou slovní zásobu. Výslovnost se výrazně zlepšuje (před vstupem do školy by mělo dítě umět vyslovovat všechny hlásky, obvykle připouštíme vstup do 1. třídy s nezvládnutým R/Ř. Pokud v předškolním roce dítě patlá, má chybnou výslovnost hlásek, chybí předložky, zvrtná zájmena, jsou patrné agramatismy v řeči aj., je NUTNÁ LOGOPEDIE). Dítě navazuje běžný kontakt v komunikaci, reaguje na výzvy, odpovídá. Umí smysluplně vyjádřit, co potřebuje, jak se cítí, co zažilo.

Nabídka činnosti: hry se slovy (nadřazené pojmy, protiklady, tvorba zdvojnásobení, stupňování přídavných jmen), vyprávění podle obrázků, vyprávění dle poslechu, rozpočítadla, rytmizování básniček a písniček, povídání nad obrázky, hláskování, slabikování, hry na rozvoj motoriky mluvidel – žvýkání, bublání, foukání, mlaskání, olizování, šklebení, popisování odlišností aj.

Sluchové vnímání

Podpora sluchového vnímání je u dětí spojena s rozhovory s dospělými a s vrstevníky. Nejvhodnější je poslech pohádek – vyprávěných nebo čtených, na které může dítě bezprostředně reagovat, vést o nich dialog a diskutovat.

Nabídka činnosti: naslouchání pohádkám, příběhům, básničkám, písničkám, rozpočítadlům a jejich reprodukce, hledání budíku podle zvuku, sluchové pexeso, hledání určitého slova v písni (když uslyšíš slovo kočka, tleskni), rozpoznávání hudebních nástrojů dle zvuku, počítání zvuků (kolikrát jsem udeřil do dřívka), rozklad slov na slabiky a hlásky, hledání slov podle začátečního slovesa, slovní kopaná, určování délky zvuku, rozlišování stejných a různých slov (Dyr – Dyr, Fraš – Flaš), hledání slov se stejným počtem slabik, určení slov ve větě aj.

Matematické představy

Matematické představy jsou souborem všech předchozích oblastí rozvoje předškoláka. Úroveň motorických dovedností poznamenává manipulaci s předměty, odhad vzdálenosti, množství, velikosti, míry aj. Pro uvědomění si celku potřebuje mít dítě zrakovou diferenciaci. Prostorová orientace pomáhá dítěti operovat s předměty a vztahovat je v určité vzdálenosti a poloze k sobě. Orientace v čase umožňuje dítěti hledat například nejkratší cestu z jednoho místa do druhého. V řeči rozvíjíme slovní zásobu o nové pojmosloví. Pracujeme s tříděním, geometrickými tvary, množstvím, vlastnostmi objektů, číselnou řadou do 6 (vzestupně i sestupně).

Nabídka činnosti: třídění přírody a světa – rostliny, zvířata, stromy, roční období, dopravní prostředky, jídlo, oblečení aj., geometrické tvary kolem nás, stavby z kostek, stavíme menší a větší komín, navlékáme více a méně korálků, pracujeme s pravdou a nepravdou – fakta (Je pravda, že mám v ruce 5 kostek? Nebo ne?) aj.

Pro výchovu a vzdělávání dítěte je nesmírně důležité pracovat s jeho spokojeností a emoční stabilitou. Pokud není dítě v mateřské škole spokojené, těžko dosáhneme jeho dalšího rozvoje. Vynaložená snaha bude poloviční. Důležité je se tedy především zaměřit na emoční stabilitu dítěte a tuto posilovat. Děti jsou rády, pokud mohou spolurozhodovat, stát se partnery, překonávat se, a tím posilovat svoje sebevědomí a sebedůvěru. Pokud dětem umožníme toužit, překonávat překážky a nebudeme pro ně vytvářet příliš ochranné nebo direktivní prostředí, máme větší šanci, že z nich vychováme emočně stabilní jedince.



4

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Pojmem děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami označujeme, v souladu se Školským zákonem 561/2004 Sb., vzdělávající se jedince, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření.

Všichni lidé mají stejné právo na vzdělání. Lidé s postižením také. Mají též právo na podporu nebo pomoc při učení, jakou potřebují.

Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka a které těmto žákům bezplatně poskytuje škola a školské zařízení.

V rámci podpůrných opatření jde o:

- úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb;
- zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče;
- prodloužení délky vzdělávání;
- úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;
- používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek;
- vzdělávání podle plánu pedagogické podpory nebo individuálního vzdělávacího plánu;
- využití asistenta pedagoga a další.

Legislativa

Práva lidí s postižením upravuje mezinárodní Úmluva o právech lidí se zdravotním postižením

(ČR se připojila v září 2009):

Všichni lidé mají stejné právo na vzdělání.

Lidé s postižením také.

Státy musí zajistit, aby lidé s postižením mohli chodit do běžné školy a mohli se vzdělávat celý život.

Všechny děti s postižením by měly mít možnost chodit do školy s dětmi bez postižení.

Školy nesmí nikoho odmítnout jenom kvůli postižení.

Lidé s postižením mají právo na podporu nebo pomoc při učení, jakou potřebují.

Mezinárodní úmluva je nadřazena školskému zákonu a měla by být akceptována všemi školskými zařízeními v rejstříku škol a školských zařízení.

Zákony a vyhlášky upravující vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Školský zákon 561/2004 Sb., § 16–19

– **Vyhláška** o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných 27/2016 Sb.

– **Vyhláška** o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních 72/2005 Sb.

Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných vymezuje:

- druhy podpůrných opatření (I.–V. stupeň);
- parametry individuálního vzdělávacího plánu žáka;

stanovuje:

- postup v souvislosti se zaváděním podpůrných opatření I. stupně;
- postup v souvislosti se zaváděním podpůrných opatření II. až V. stupně;
- roli asistenta pedagoga;
- organizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- aj.

Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních 72/2005 Sb. vymezuje typy školských poradenských pracovišť a služeb, které poskytují:

- Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) – obvykle všeobecné poradenské a diagnostické služby;
- Speciálněpedagogická centra (SPC) – obvykle specializovaná centra dle druhu postižení (SPC pro poruchy zraku, SPC pro poruchy řeči aj.).

Typy nabízených služeb

diagnostika, zjišťování a naplňování speciálních vzdělávacích potřeb, prevence, metodická podpora pro pedagogy, výchovné poradce i rodiče, rozvíjení znalostí, vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, součinnost s orgány veřejné moci

Individuální vzdělávací plán a plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory (PLPP) vypracovává škola pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro jeho vypracování není nutné mít doporučení školského poradenského pracoviště. Obvykle se vypracovává na dobu 3 měsíců, po kterých se provádí revize plánu, vyhodnocuje se účinnost a efektivita zaváděných opatření. V případě, že se prokáže, že PLPP nepřinesl v rámci vývoje dítěte a kompenzace jeho případných obtíží změnu, doporučuje se vyšetření v PPP nebo SPC, která následně mohou doporučit vypracování individuálního vzdělávacího plánu a stanovit pro dítě typy podpůrných opatření.

Plán pedagogické podpory obsahuje:

- identifikační údaje žáka;
- název školy;
- důvody, proč škola k PLPP přistupuje;
- data účinnosti;
- charakteristiku žáka a jeho obtíží;
- stanovení cílů v rámci IVP;
- podpůrná opatření (metody, organizaci výuky);
- hodnocení žáka (nejedná-li se o MŠ)
- pomůcky;
- požadavky na organizaci práce učitelů;
- podpůrná opatření v rámci domácí přípravy;
- podpůrná opatření jiného druhu;
- vyhodnocení účinnosti PLPP, doporučení k odbornému vyšetření, podpisy.

Individuální vzdělávací plán (IVP) vypracovává škola na základě žádosti zákonného zástupce dítěte a doporučení školského poradenského zařízení.

Struktura je velmi podobná jako u PLPP.

Nutné je doplnění o:

- doporučení školského poradenského pracoviště (ŠPP), dalších odborných pracovišť;
- kontaktního pracovníka ŠPP;
- vymezení spolupráce se zákonnými zástupci dítěte.

IVP se vypracovává obvykle 2× do roka na začátku školního roku (konec září) a na začátku II. pololetí školního roku.

PLPP a IVP vypracovává třídní učitel, zákonný zástupce dítěte a případně asistent pedagoga či speciální pedagog/psycholog jsou-li v předškolním zařízení a tvoří výchovně-vzdělávací tým žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

V rámci předškolního vzdělávání posuzujeme vývoj dítěte v těchto oblastech:

- sebeobsluha;
- hra;
- motorika;
- řeč;
- socializace;
- emoční stabilita.

U předškoláků posuzujeme vývoj z hlediska parametrů školní zralosti (schopnost sluchové a zrakové analýzy, matematická představivost, serialita, pracovní návyky, syntéza a analýza aj.).

PLPP a IVP popisuje dítě v jednotlivých oblastech a v těch, kde dítě potřebuje podporu, stanovuje a navrhuje podpůrná opatření.

Komunikace škola – rodič – dítě – odborná pracoviště

Povinností MŠ je sledovat vývoj dětí, aby se včas zachytil případný vývoj mimo normu, a tím se snížilo riziko dalšího nepříznivého vývoje. V případě, že jde vývoj dítěte zcela mimo normu nebo se v něm objevují abnormality a nerovnoměrnost, je vhodné dodržovat profesionální postup, který zajistí včasnou intervenci a případnou kompenzaci problému.

Metody, postupy:

- pedagogická diagnostika – pozorování
- komunikace v týmu, časování, vyhodnocování
- komunikace s rodinou
- komunikace s odbornými pracovišti

Jak rodič přijímá informace o postižení, problému, abnormalitě ve vývoji?

1. fáze šoku a popření
2. fáze bezmocnosti
3. fáze postupné adaptace a vyrovnávání se s problémem
4. fáze smlouvání
5. fáze realistického postoje

Jak na to?

Dejte rodičům čas, buďte oporou a vstřícným expertem, naslouchejte potřebám rodiny, netlačte na změnu rychle, stanovujte si malé cíle, komunikujte otevřeně a empaticky, vysvětľujte a popisujte, nepoučujte, nepodléhejte předsudkům a klišé (vždycky se dá najít cesta, aby vztah zůstal zachován a dosáhli jste alespoň nějakého výsledku). Vztahujte se k rodičům dítěte jako k expertům, oni znají své dítě nejlépe!

Přehled nejčastějších diagnóz vázajících se k dětskému věku dle MKN10

Mentální retardace (F70–79)

- F70 Lehká mentální retardace (IQ 50–69)
- F71 Střední mentální retardace (IQ 35–49)
- F72–79 Těžká až neurčená mentální retardace

Intervence: SPC (Praha – SPC Štíbrova),
postup dle doporučení SPC

Poruchy psychického vývoje F80–89

- začátek vždy v kojeneckém věku nebo dětství
- postižení nebo zpoždění ve vývoji funkcí, které mají vztah k zrání CNS

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

- F80.0 Specifická porucha artikulace řeči (dyslálie, lálíe)
- F80.1 Expresivní porucha řeči
(vývojová afázie nebo dysfázie, expresivní typ)
- F80.2 Receptivní porucha řeči
(vývojová afázie nebo dysfázie, receptivní typ)
- F80.3 Získaná afázie s epilepsií (Landau – Kleffner)
- F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči nebo jazyka (patlavost)

Intervence: SPC pro poruchy řeči

(např. Praha – SPC Centrum alternativní a augmentativní komunikace, SPC Klíč), nutná logopedie

Podpůrná opatření: logopedie, komunikačně-vizuální systém, totální komunikace aj.

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

- F81.0 Specifická porucha čtení (vývojová dyslexie)
- F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti
- F81.2 Specifická porucha počítání
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

Intervence: PPP

- podpůrná opatření dle doporučení PPP
(např. úprava času na práci dítěte, při psaní kratších textů, čtení se čtecím okénkem aj.)
- týká se školního věku

F82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí

(vážné poškození motorického vývoje; syndrom nemotorného dítěte, vývojová koordinační porucha, dyspraxie)

F83 Smíšené specifické vývojové poruchy

F84 Pervazivní vývojové poruchy

- začátek vždy v kojeneckém věku nebo dětství
- postižení nebo opoždění ve vývoji funkcí, které mají vztah k zrání CNS

- F84.0 Dětský autismus
- F84.1 Atypický autismus
- F84.2 Rettův syndrom
- F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha
- F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- F84.5 Aspergerův syndrom
- F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

Intervence:

- SPC pro PAS (Praha – SPC Chotouňská, SPC Nautis), Centrum terapie autismu (CTA)
- komunikačně-vizuální systém, strukturované učení, práce s odměnou, kognitivně-behaviorální terapie, nácviky herních dovedností aj.

Poruchy chování a emocí obvykle se začátkem v dětství nebo dospívání F90–98

- F90 Hyperkinetické poruchy**
(začátek vždy v dětství; vyznačují se nedostatečnou vytrvalostí v činnostech, přebíháním mezi činnostmi, dezorganizovanou, špatně regulovanou a nadměrnou aktivitou, mnoha abnormalitami)
- F90.0 Porucha aktivity a pozornosti
(nedostatek pozornosti s hyperaktivitou, syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou)
- F90.1 Hyperkinetická porucha chování
(hyperkinetická porucha sdružená s poruchou chování)
- F90.8 Jiné hyperkinetické poruchy
- F91 Poruchy chování**
(opakovaně agresivní, vzdorovitě a asociální chování)
- F91.0 Porucha chování vázaná na vztahy k rodině
- F91.1 Nesocializovaná porucha chování
(porucha samotářského typu)
- F91.2 Socializovaná porucha chování
(porucha skupinového typu)
- F91.3 Opoziční vzdorovitě chování
- F92 Smíšené poruchy chování a emocí**
- F93 Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství**
- F93.0 Separáčnická úzkostná porucha v dětství
- F93.1 Fobická anxiózní porucha v dětství
- F93.2 Sociální anxiózní porucha v dětství
- F93.3 Porucha sourozenecké rivality
- F93.8 Jiné dětské emoční poruchy
(poruchy dětské identity)

Intervence: PPP nebo SPC pro poruchy chování (např. Praha – SPC Zlíchov)

- F94 Poruchy sociálních funkcí se začátkem v dětství a dospívání (abnormality v sociálních funkcích)**
- F94.0 Elektivní mutismus (funkční útlum řeči vázaný na některé skupiny osob nebo nějaké prostředí)
- F94.1 Reaktivní porucha přichylnosti (výsledek nezájmu rodičů, zneužívání, špatného zacházení)
- F94.2 Porucha desinhibovaných vztahů u dětí (syndrom ústavního dítěte)
- F95 Tiky (mimovolní, rychlý, opakující se nerytmický pohyb nebo zvuk)**
- F98 Jiné poruchy chování a emocí se začátkem v dětství a dospívání**
- F98.0 Neorganická neuróza
- F98.1 Neorganická enkopréza
- F98.2 Poruchy příjmu potravy v kojeneckém a dětském věku
- F98.3 Pika dětí a kojenců
- F98.4 Stereotypní pohybové poruchy
- F98.5 Kórtavost
- F98.6 Breptavost
- F98.8 Jiné určené poruchy chování a emocí, se začátkem vyskytující se obvykle v dětství a v dospívání
(nadměrná masturbace, kousání nehtů, dloubání v nose, cucání palce)

Intervence: PPP, dětská psychoterapie, rodinná terapie



5

Komunikace

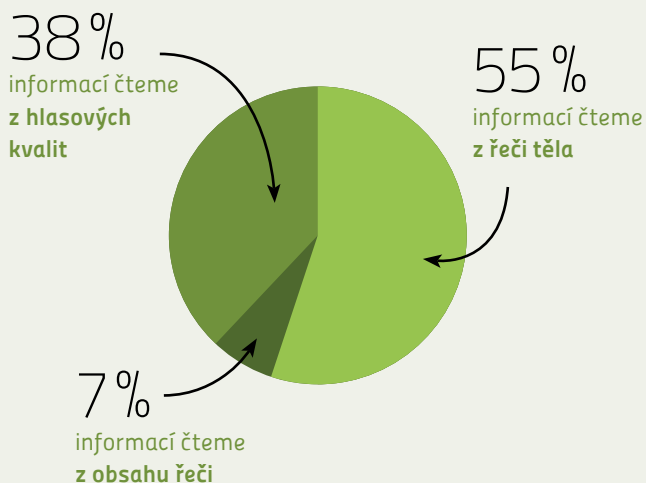
Bez dobré komunikace není možná spolupráce – bez dobré spolupráce těžko docílíte změny!

Je nebezpečné předpokládat, že zcela rozumíme druhé osobě, a naopak, že ona rozumí nám!

Základní axiomy:
 „nelze nekomunikovat“;
 „jsem zodpovědný/á
 za to, co jsem řekl/a,
 nikoli za to, co jsi slyšel“

Co je komunikace?

- výměna informací mezi vysílajícím a přijímajícím
- kódování – dekódování
- sociální percepce (klíče výběru) – podle čeho tvoříme závěry svého vnímání (zkušenosti, předchozí informace, podobnosti, nálady)



Druhy komunikace:

- intrapersonální × interpersonální (sám se sebou × se svým okolím)
- verbální (slovní) × neverbální (mimoslovní – kinezika, její součástí je gestika, posturika, mimika, haptika, proxemika, oční kontakt, chronemika)
- jednosměrná × obousměrná
- mužský princip × ženský princip

Faktory ovlivňující komunikaci:

- Hodnoty** – naše hodnoty jsou založeny na našich názorech – co věříme, že je *morálně správné*, skutečně *důležité*, nebo co je *pravda*
- Představy** – lidé se mohou na stejný zážitek dívat *zcela odlišně* – rozdílné představy vznikají tak, že každou situaci, kterou vidíme nebo slyšíme, přenášíme do své mysli, která je na základě našich hodnot nějak formuje
- Předpoklady** – předpokládáme nebo *vyvozujeme si závěry* o jiných na základě věcí, ve které sami věříme nebo je očekáváme (*předpoklady, představy, stereotypy, podezření*)
- Komunikační styly** – *co člověk, to rozdílný komunikační styl* – tón hlasu, intonace, postoj těla, slovní zásoba, vliv rodinného komunikačního schématu aj. jsou vše faktory, které u každého člověka vytváří jeho komunikační styl

Načasování – kdy komunikovat?

- špatné načasování průběh komunikace zásadně ovlivňuje
- některá sdělení vyžadují svůj čas (příliš brzy, příliš pozdě)

Zvolte pro komunikaci vhodný čas:

- respektujte provoz „zařízení“
(vyberte klidnější dobu, vhodné nerušené místo)
- zajistěte včasnou informovanost klienta
- zajistěte svoji včasnou informovanost (máte opravdu všechny informace od učitelů, spolužáků, OSPD atd.?)
- nevyjadřujte se předčasně k ničemu, co nemáte ověřeno
- špatné načasování může komunikaci výrazně narušit, někdy je vhodnější komunikaci odložit nebo přerušit

Obsahový aspekt:

- co má být sděleno (pokud klient není připraven nebo schopen komunikovat, nemusí být komunikace efektivní)

Nejčastější chyby při komunikaci:

- neuspořádané myšlenky předem
- nepřesné vyjadřování
- příliš mnoho informací, které postrádají logiku
- nedostatek zpětné vazby
- domýšlení významu sděleného
- informační zahlcení

Kontinuální aspekt (kontext, příběh rodiny):

- co situačně a dějově komunikaci předcházelo
- „I message“ (bez zevšeobecňujících kvantifikátorů)

Cíle (kroky v rozhovoru):

- dozvídání a objasnění (otázky a čtení klíčů)
- porozumění (vnímám a rozumím)
- souhlas a podpora (klient vnímá, že není sám)
- ocenění a uznání (dodání závažnosti, významu sdělené informace)
- utřídění a uzavření

Techniky usnadňující komunikaci:

Provázení – vytvoření kontaktu a důvěry, respekt ke klientově tempu, rytmu, slovníku

Vedení – vedení rozhovoru určitým směrem, je vhodné postupovat opatrně (obrazně jeden krok před klientem)

Zrcadlení (reflexe) – úplné nebo částečné napodobování slovního a mimoslovního chování klienta, účelem je projevit, že chápeme, jak se mluví cítí, a pomoci mu jeho pocity uchopit a pojmenovat

Rekapitulace (shrnutí) – účelem je dokázat, že druhému nasloucháme a rozumíme, ověřit si, zda jeho slova chápeme a správně interpretujeme, ukotvit řečené a posunout se v rozhovoru dál

Parafráze – vlastními slovy převyprávět obsah sděleného, účelem je dát zpětnou vazbu, nabídnout pohled z jiného úhlu

Kotvení – zpevňování některých odpovědí a reakcí, účelem je posílit klientovu jistotu, ubezpečit ho, zastavit se, dát sdělení význam

Zhodnocující formulace – dát sdělení význam

Otázky:

- **lineární (přímé)** – zjištění faktů, převládají v první části rozhovoru (Kdy se to děje? Jak často se to děje? Koho všeho se to v rodině týká? ...)
- **strategické** – sledujeme určitý cíl (Máte pocit, že tohle by vám pomohlo? Říkáte tedy, že jiná možnost není? ...)
- **konstruktivní (cirkulární a strategické)** – dávají klientovi prostor podívat se na svoji situaci pod jiným úhlem (Co by v této situaci řekl váš otec? Jak rozumí vaše sestra tomu, že jste často unavená? ...)
- **klient hledá další možnosti** – převládají v druhé části rozhovoru
- **pozitivní přeznačení** – posunutí zdánlivě negativního obsahu sdělení do pozitivnějšího světla (agresivní – silný, netrpělivost – vysoká náročnost)
- mapování silných míst (vnější a vnitřní opěrné body, zpevňování)

Mezi metody efektivní komunikace řadíme techniky aktivního naslouchání (vyjádření, která zlepšují komunikaci):

- ověřuji, zda jsem správně porozuměl a formuloval
- zaměřuji se na to, co říká partner, nikoli na to, co si myslím já
- vyjadřuji zájem neverbálně i tónem hlasu
- nehodnotím, co je správné; nevysvětluji, co sdělení asi znamená

Technika POVZBUZENÍ

Vyjadřujeme zájem o osobu, předmět hovoru, podněcujeme druhého k hovoru. Povzbuzujeme otevřenými otázkami.

„Jak to vidíte vy? Co mi o tom ještě můžete/chcete říci?“ aj.

Technika OBJASNĚNÍ

Pomáháme objasnit, o čem je řeč. Získáváme informace. Hledáme nové souvislosti. Klademe otevřené otázky.

„Kdy se to stalo? Jak často se to stává? Koho se to týká? Co si o tom myslíte vy?“ aj.

Technika PARAFRÁZOVÁNÍ (technika zpětné vazby)

Ukazujeme druhému, že mu nasloucháme a rozumíme. Ověřujeme si, zda jeho slova dobře chápeme. Sdělení druhého vyjadřujeme vlastními slovy. Ukazujeme druhému, co si myslíme, že právě řekl. Dáváme druhému možnost, aby se přesněji vyjádřil. Vhodně použitým parafrázováním snižujeme napětí v komunikaci.

„Jestli tomu dobře rozumím, tak vy říkáte...?“

„Tak, vy si myslíte, že...? Je to tak?“

„Vy říkáte, že...?“

„Chtěl byste, aby...? Potřeboval byste, aby...?“

Technika ZRCADLENÍ (technika pro pocity)

Dáváme najevo, že chápeme, jak se druhý cítí. Uznáváme, že pocity druhého jsou oprávněné. Pojmenujeme, co druhý asi cítí, a tím mu dáváme možnost nás poopravit. Pojmenování pocitu přináší obvykle úlevu a přiblížení v komunikaci.

„Vidím, že vás to velmi trápí.“

„Je vám to líto?“

„Připadáte mi smutný.“

„To bylo hrozné, vid?“ aj.

Technika OCENĚNÍ

Oceníme vše, co ocenit lze. Ocenění by mělo být věrohodné a týkat se všech zúčastněných.

„Jsem ráda, že jste mi to řekla...“

„Bylo velmi cenné poznat vaše názory.“

„Oceňuji vaši přípravu aktivit.“ aj.

Technika SHRUTÍ

Klidným hlasem zopakujeme důležité myšlenky, fakta, pocity. Popíšeme dosažený pokrok. Zakončíme jednu část jednání a přejdeme k druhé (opouštíme nepodstatná témata).

„Domnívám se, že je v tomto bodě dobré naši diskuzi shrnout...“

„Pojďme shrnout, co jsme do této chvíle probrali...“

„Dohodli jsme se tedy...“

„Dohodli jsme se, že příště budeme řešit..., je to tak?“ aj.

Komunikace v rodinách

Komunikace je nejdůležitějším faktorem určujícím, jaké vztahy si člověk vybuduje a co se mu v životě přihodí.

Veškerá komunikace je získaná – představu o sobě, o způsobu interakcí mezi lidmi, o tom, jak si má v životě počínat, získává každé dítě prostřednictvím komunikace s lidmi, kteří se o něj starají.

Do komunikace vkládáme: svá těla (veškerá neverbální komunikace), své hodnoty, svá očekávání, své smyslové orgány, svou schopnost mluvit, své mozky (předcházející zkušenosti, znalosti...).

Pokud komunikujete – vlastně nevíte, co váš protějšek smyslově vnímá, cítí, jaká je jeho životní zkušenost, jaké jsou jeho hodnoty, co se děje s jeho tělem – máte jen dohady a představy – a pokud nejsou ověřeny, stávají se z nich fakta, která ovlivňují vaše vztahování se k druhému a mohou často vést k nedorozumění.

Svět kolem dítěte je vytvářen dvěma jazykovými mody – ženským (akceptujícím) a mužským (vymežujícím), oba principy musí ve prospěch dítěte spolupracovat, po narození je důležité, aby někdo (ideálně žena) ztělesnil mateřský princip a aby někdo jiný (ideálně muž) představoval otcovský princip.

Napětí mezi póly způsobené jejich odlišností umožňuje růst. Pokud by byl rozdíl smazan, ztratí se dynamická síla k vývojovým změnám.

V příznivém případě se dítě cyklicky přibližuje vždy po nové trajektorii buď směrem k mužskému, nebo k ženskému jazykovému modu (podle aktuálních vývojových potřeb), tak se potomek postupně identifikuje s modem, který odpovídá jeho pohlaví, a druhý si ukládá jako svou zkušenost o mužsko-ženském světě, kterou může v případě potřeby aktivizovat.

- Převažuje-li mužský modus, děti bývají vycepané, emočně frustrované, napjaté, vnitřně emočně chudé.
- Převažuje-li ženský modus, u dětí se snižuje odolnost, výkonnost, jsou choulostivé, rozmazlené, těžko zvládají nároky separace.
- Jsou-li oba rodiče mateřští, je průběh chronických nemocí u zchoulostivělých dětí obtížný, při soupeření muž × žena dochází k sebe-destructivnímu jednání, poruchám chování.

Jak rozlišíme mužský a ženský modus?

Pro mužský modus jsou typické výrazy a způsoby, kterými mluvčí vymezuje, rozhoduje, rozděluje, naléhá na změnu ve svém okolí, prosazuje se, soutěží o výhodnější postavení (rytmus, rázný přízvuk, úsečné, energické zvuky a ironie), není příliš empatický – je-li uplatňován, vede děti k cíli, otužování, zvyšování odolnosti, nese poselství: „tam venku nebude brán ohled na tvé neznalosti, potřeby, nevýhody“.

Pro ženský modus je typické, že hranice mezi zamlčovaným a vyslovovaným není zcela zřetelná. Způsob řeči se vyznačuje tiššími slovy, rytmem se zámkami a pauzami, převládá sametový tón řeči, než se vysloví, je dlouho „na příjmu“, slova formuluje až tehdy, když cítí, že mají ve vnějším světě dostatečnou platnost – pak je dokáže prosazovat s velkou určitostí a naléhavostí (i s emočním doprovodem), tento modus ztělesňuje měkkou náruč, kolébání, krmení.

Komunikační vzorce dle Virginie Satirové (Sati terapie)

Modely komunikačních vzorců v situaci stresu:

Smířlivec: slova – souhlasí („vše, co si přeješ, je o. k.“), tělo – („jsem bezmocný, v pozici oběti“), nitro – („jsem bezcenný, cítím se jako nula“)

Vinič: slova – nesouhlasí („ty nikdy neudělalš nic dobře“), tělo – obviňuje („tady jsem pánem já“), nitro – („jsem opuštěný, neúspěšný“)

Počítač: slova – racionální, až příliš rozumná („kdyby se někdo pořádně díval, všiml by si, čím ruce jsou nejvíc udřené“), tělo – (bez gestiky, mimiky, hlas monotónní), nitro – („jsem zranitelný“)

Rušič: slova – nepřiměřená (nejsou k věci, ignorování otázek, nabízení jiných témat), tělo – vychýlené, neukotvené („chystám se někam jinam“), nitro – („nikdo nemá zájem, není tu pro mě místo“)

Používání těchto vzorců přispívá k nízkému sebehodnocení, tyto vzorce se upevňují naší zkušeností s autoritou v rodině:

- „neotravuj, žádat věci pro sebe je sobecké“ (posilují smířlivost)
- „nenech se od nikoho shazovat, nebuď zbabělec“ (posilují obviňování)
- „nebuď hloupý, jsi příliš schopný, než abys dělal chyby“ (posilují počítání)
- „nebuď tak vážný, užij si života“ (posilují rušení)

Modelová situace – nespokojenost otce s udržováním pořádku syna v pokoji:

Smířlivec (zastřený hlas, sklíčená tvář): Je mi – hm – je mi ... to líto, Karle – cítíš se dobře? Víš, slib mi, že se nebudeš zlobit. Ne, vedeš si dobře, jenom – snad by to mohlo být lepší, aspoň trochu? Hm?

Vinič: Co je to s tebou? Máš v hlavě prázdnou, troubo pitomý?

Počítač: Děláme přehled výkonnosti v rodině, zjistili jsme, že v tomto směru to začíná jít, jmenovitě u tebe, s výkonností z kopce. Chceš k tomu něco říct?

Rušič (mluví k druhému synovi): Řekni, Honzo, je tvůj pokoj zhruba stejný jako Karlův? Ne, nic se nestalo – jenom jsem se prošel domem. Řekni Karlovi, aby zašel za maminkou, než půjde spát.

Kongruentní: Karle, tvůj pokoj vypadá hrozně. Od včerejška sis neustlal. Musíme se na to podívat a zjistit, v čem je chyba.

Neefektivní styly komunikace:

Modely, které se naučíme v dětství, v nás přetrvávají. Sociální učení je rychlé (především nápodoba negativního chování) – věty a tón naskakují téměř automaticky. V komunikaci nás velmi ovlivňuje emoční stav – teorie stresu (odpojení kontrolních mechanismů).

Co brání efektivní komunikaci?

– **kritika:** „tohle je špatně“ (správná zpětná vazba začíná pozitivním popisem nebo informací, a pokud je třeba něco zlepšit, ukazuje jak)

– **výčitky:** „ty vždycky, nikdy...“ („zase jsi neuklidila oblečení“, „musím ti to říkat desetkrát“, „já už nevím, co s tebou“)

– **poučování, moralizování:** „měla by sis uvědomit...“

– **citové vydírání:** „já kvůli tobě...“ (pocity viny navozené zvenčí – veliké nebezpečí, snížení autority)

– **negativní scénáře:** „z tebe jednou vyroste...“ (pozor na sebenaplnující scénáře, to, čemu se věnuje pozornost, se rozrůstá)

– **varování:** „nedělej to a to... nebo se ti stane...“ (v předškolním věku myšlení probíhá názorně v obrazech – dítě si neumí představit něco nedělat, později spíše inspirace)

– **nálepkování:** „on je takový...“ (zaškatulkování, i pozitivní, je svazující, dítě je tlačeno, aby se chovalo tak, jak očekává okolí – lepší je zpětná vazba, uznání, ocenění a popis aktuálního chování)

– **příkazy:** „okamžitě běž a udělej...“ (poslušnost i vzdor jsou znaky závislosti na autoritě, ve výjimečných situacích je pravděpodobnost, že poslechnou, větší, pokud nedojde k devalvaci)

– **vyhrožování:** „přestaň, nebo...“ (riziko poslušnosti ze strachu, ne na základě zvnitřnění norem, alternativou je vymezování hranic pomocí informací nebo možnost volby)

– **srovnávání:** „vezmi si příklad z...“ (riziko vzniku pocitů méněcennosti, nízkého sebevědomí, alternativou je vzdorovité chování, případně rozvoj úzkosti)

– **řečnické otázky:** „ty snad chceš...?“ (signalizace despektu a nadřazenosti)

– **pokyny:** „jdi a umyj si ruce...“ (riziko pro budování samostatnosti, vypíná vlastní myšlení)

– **urážky, ponižování:** „ty jsi ale...“

– **ironie, shazování:** „to je náš malý génius...“ (děti ironii do 10 let nerozumí, učí se nebýt agresivní, shazování a ironie od dospělých je však učí opaku, „sklidíš i úspěch, pokud agresí zaobalíš do vtípu na účet druhého“, **ironické chování učitele se může stát přímým podnětem šikany ve třídě!!!**)

Co pomáhá efektivní komunikaci?

Popisujeme, konstatujeme – vidím, slyším, nehodnotím: Zaměřujeme se na to, co se stalo, nikoliv na toho, kdo to udělal: „Evo, dveře zůstaly otevřené...“ – ve stejném významu lze použít i „máš/nemáš věci v pořádku...“, „Míšo, máš tu ještě půl hrnku čaje“ místo „tys to ještě nedopil?“ (tón popisu věcný, oslovení jménem, bez negativně zbarvených výrazů, pomáhají slůvka „vidím“, „slyším“, „cítím“).

- **popis + co s tím uděláme = jedna ze základních komunikačních strategií:** popis pomáhá dítěti vidět souvislosti („vidím, že si s autíčkem chcete hrát oba, napadá vás, jak by se to dalo vyřešit?“)
- **popsat úspěchy motivuje více než poukazovat na neúspěchy:** místo vyčítání připomenout, co dítě umí a co již v minulosti zvládlo – když slyšíme něco pozitivního, snáze přijmeme sdělení o tom, co se nám zatím nedaří
- **informace, sdělení:** „je potřeba...“, „tohle děláme tak a tak“, „Vojto, za čtvrt hodiny je večere, do té doby je třeba uklidit hračky“ – předností popisu je, že vyjadřuje partnerský vztah, informace naplňují naši potřebu smysluplnosti – informace je oznamovací věta s podnětem v 1. nebo 3. osobě; jestliže něco platí obecně, má to větší váhu – pokyny, příkazy jsou formulovány v 2. osobě, informace rozvíjejí zodpovědnost, rady a pokyny poslušnost!!!
- **informace o zvyklostech:** „máme domluvu, že...“, „v divadle šeptáme...“
- **informace o tom, co pomáhá:** „když někomu ublížíme a chceme se usmířit, pomůže, když se mu omluvíme“ – možnost přeformulovat z příkazu na „pomůže, když...“
- **informace o důsledcích:** „když se k ostatním nechováme hezky, většinou se pak ani oni nechovají hezky k nám“ – zákonitosti, pravdivost
- **informace o postupech:** „nejdřív se luxuje, a pak teprve utírá prach, víš proč?“ – také poskytnout praktickou ukázkou „já to dělám tak a tak“
- **z pozitivních sdělení se naučíme víc:** „s míčem si hrajeme dál od oken a dveří, mohly by se rozbít“ × „rozbijete okno“ – kritika = ohrožení, podobně jako k popisu i k informacím můžete přidat „co s tím uděláš?“ – „je půl osmé, dohodli jsme se, že půjdeš do postele v 8, a ještě ti zbývá koupání, co s tím uděláš?“
- **vyjádření vlastních potřeb a očekávání:** „jsem dost unavená, pomohlo by mi, kdybych si teď mohla na půl hodiny odpočinout, potom se vám budu ráda věnovat“ – neočekávejte, že se druzí dovtípí, co potřebujete, použijte: „potřebuji“, „očekávám“, „pomohlo by mi, kdyby...“
- **možnost volby:** „uklidíš si hračky sám, nebo ti mám pomoci?“ – výběr, ne jen nabídka; až výběr podněcuje mentální procesy jako rozhodování, porovnávání, zvažování pro a proti (pozor na vágní časové údaje), výběr pořadí, čím, sám, kolik – výběr musí být přijatelný pro obě strany, nikoliv: „buď si to uklidíš, nebo dostaneš pár facek...“ – za vlastní návrhy cítíme větší zodpovědnost – když si neumí vybrat: „někdy je docela těžké rozhodnout se, čemu dát přednost“ – počkat; pokud je bezradné, dále poukázat na výhody a nevýhody variant, nebo dát čas na rozmyšlenou nebo říci, co bych dělal(a) já a proč
- **dvě slova:** „Péfo, zuby“, „Martine, přezůvky“ – partnerský vztah
- **prostor pro spoluúčast:** „Petře, před domem zůstalo tvé kolo a už se stmívá, co ty na to?“ „vidím, že jsi docela bez nálady, co by ti pomohlo?“ – dlouhodobým ziskem je dobrá sebeúcta, pocit kompetentnosti a schopnost přebírat zodpovědnost
- **otázkový ping-pong:** je mylná představa, že musím na vše naprosto zevrubně odpovědět – neokupujte komunikační pole svou přednáškou, pinkněte otázku zpět
- **šetřete otázkami** (zájem se dá projevit i jinak): „to víš, že jsem zvědavá, jak bylo na výletě, až budeš chtít mi o tom povědět, ráda si tě poslechnu, budu v kuchyni“

Jak na to v praxi?

Zpočátku zkoušejte zejména popis, podávání informací a výběr v obvyklých situacích. Začnete používat jemnější metody komunikace a děti či rodiče se stanou citlivějšími postupně – počáteční nedůvěra bude přímo úměrná míře, s jakou se setkávali s neefektivní komunikací. Nenechte se vytočit počátečními provokacemi. Zkuste je obrátit v humor.

Účinek se zvýší, pokud dovednosti kombinujeme:

- popis + informace
- popis + spoluúčast, pokud není výběr
- informace + vyjádření očekávání
- informace + výběr

Co je metoda FLIP IT?

Jedná se o podpůrnou strategii pro zvládání každodenních situací a problematického chování dětí předškolního a mladšího školního věku. Pomáhá převrátit problematické situace v příležitosti.

Pracujeme v principu rozptýlení, přehodnocení, humoru a smíchu.

Pocity – popisujete dítěti, co vidíte a slyšíte; pomáháte dítěti citlivě přijít na to, co cítí:

„Proč jsi to udělal?“ × „Co se v tobě děje?“

Otázka, proč směřuje k vině, studu a obranné pozici:

„Vidím, že...“, „Možná cítíš...“, „Všimla jsem si, že děláš...“, „Co se v tobě děje?“

„Celý se třeseš. Jsi nervózní...?“ × „Mrzí mě, že se cítíš takhle...“

Ptejte se na prožívání dítěte, hovořte o všech pocitech, volte jednoduché výrazy, používejte pomůcky – piktogramy, nálepky aj. – neutíkejte. Podporujete u dítěte psychickou odolnost.

Hranice

Hranice nám umožňují chovat se bezpečně a zdravě se rozhodovat. Pozitivně stanovené hranice nám říkají, co se od nás očekává, jaké chování je přijatelné, bezpečné pro nás i ostatní.

„Přestaň běhat!“ × „Uvnitř můžeš chodit!“

„Nekňourej!“ × „Můžeš mluvit nahlas!“

„Přestaň se vrtět!“ × „Můžeš vydržet chvíli sedět v klidu, protože...!“

Vytvářejte pravidla společně, držte se jednoduchosti, dodržujte pravidla, změňte své návyky, upravte kroky podle situace – někdy stačí mluvit o pocitech a není nutné na hranici upozorňovat.

„Slyším, že neříkáš kamarádská slova. Možná cítíš... Tady spolu mluvíme kamarádsky.“

„Vidím, že jsi z přítomnosti cizích lidí rozrušený a běháš po místnosti. Máme pravidlo, že sedíme v kruhu.“

Dotazování – vybízíme děti k zamýšlení nad řešením problému. Pokládáme otázky, které podněcují řešení problémů. Abychom děti naučili zvládat náročné situace, musíme jim dát možnost řešit problémy samostatně. Podporujeme tak dítě ve víře ve vlastní schopnosti.

„Co bys potřeboval, aby ses cítil v bezpečí?“ × „Chceš jít ke mně, aby ses cítil v bezpečí?“

„Jak si o to můžeš říct hezky?“ × „Řekni: prosím!“

Změňte své návyky, pokládejte otevřené otázky, pozor na návodné otázky.

Nápověda – pokud má dítě potíže s řešením situace, nabídněte tipy, podněty, návrhy, které dítěti pomou najít východisko. Některým dětem chybí zkušenost s řešením konfliktů, situace pro ně může být náročná. Nápověda pomáhá dětem otevřít dveře k řešení. Nápověda může vycházet z popisu toho, co vy sami byste v dané situaci prožili a potřebovali.

„Co mám přinést, abychom to opravili?“

„Co bychom mohli dělat jiného?“ × „Co můžeme ještě vyzkoušet?“

„Jak na to, aby to byla zábava?“

Buďte trpěliví, kreativní, hledejte řešení, reflektujte.



6

Evaluaace výchovně-vzdělávacího procesu

Evaluaace v rámci předškolního vzdělávání je procesem průběžného vyhodnocování vzdělávací činnosti, podmínek i situací realizovaných uvnitř MŠ. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje povinnost evaluaace pro MŠ, ale nabízí možnost volby vlastní cesty v rámci autoevaluaace.

Ukázka parametrů pro autoevaluaaci pedagoga v Jeden strom, z. ú.

Teoretické znalosti učitele

- znalost vývojové psychologie předškolního věku
- znalost Maslowovy pyramidy potřeb
- znalost parametrů předškolní zralosti
- znalost specifických vzdělávacích potřeb dětí, příprava IVP
- schopnost na základě dostatečných teoretických vědomostí rozpoznat vývoj dítěte, případně při zjištění problému nabídnout návrhy na řešení a jeho kompenzaci
- seznámení s výchovně-vzdělávacím procesem (jednotlivé směry, metody)

Příprava projektů, tematických celků, evaluaace práce

- příprava celoročního projektu a jednotlivých tematických celků v součinnosti se školním vzdělávacím programem
- týmové plánování
- reflexe po proběhnutí TC – kompetence, cíle, rizika
- zaměření na cíle a naplňování kompetencí v rámci vývoje dětí v předškolním věku a RVP
- začleňování celoročního projektu do běhu roku
- sledování komplexního rozvoje dítěte v rámci školní zralosti, jeho emočního vývoje i v rámci systému školka – rodina – dítě
- kvalitní a kontinuální příprava na přímou pedagogickou práci

Evaluace probíhá na následujících úrovních

Organizace – školy

Třídy

Pedagog – průvodce

Výchovně-vzdělávací proces

Na evaluaci můžeme nahlížet z různých úhlů pohledu:

z hlediska hodnotitele – externí × interní (např. Audit, ČŠI aj.)

z hlediska účelu – sumativní × formativní

z hlediska interpretace výsledků – normativní × kriteriální

V současné době se zvyšuje důraz na evaluaci interní, normativní a kriteriální.

Evaluace je proces systematický a komplexní.

Zahrnuje následující oblasti:

- naplňování cílů programu
součinnost s příslušným školním vzdělávacím plánem;
- kvalita podmínek vzdělávání
prostor, časování, vybavenost aj.;
- způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání
plány, průběh výchovně-vzdělávacího procesu – metody, formy;
- práce pedagogů (včetně jejich sebereflexe)
např. komunikace s dětmi, erudovanost, profesionalita aj.;
- výsledky vzdělávání
rozvoj kompetencí dětí, úspěšnost při přijímání na vyšší stupně vzdělávání aj.

Evaluaci může provádět statutární orgán, ředitel, pedagog, skupina pedagogů – pedagogický sbor –, žáci.

Nutností je vytvoření konkrétních kritérií pro evaluaci

- co vše budeme ve škole/organizaci sledovat
- jakými technikami budeme sledovat (formy, metody, vyhodnocování)
- v jakém časovém horizontu bude evaluace prováděna
- kdo je za co zodpovědný

Příklady sledovaných okruhů

V rámci výchovně-vzdělávacího procesu sledujeme rozvoj kompetencí žáka:

Kompetence – mít schopnost něco vykonávat (tři součásti osobnosti žáka)

- 1) znalosti (dovednosti, vědomosti)
– *něco, co vím* –
kognitivní doména
- 2) dovednosti (návyky)
– *něco, co dokážu aktivně vykonávat* –
psychomotorická doména
- 3) postoje (přijaté hodnoty)
– *moje vnitřně ukotvená mínění a přesvědčení* –
afektivní (citová) doména

V rámci organizace – školy – sledujeme:

- řízení (administrativa, lidské zdroje, hospodaření)
- komunikaci
- klima
- pracovní podmínky
- pracovní prostředí
- vnitřní procesy
- a další, které si stanoví organizace sama

V rámci třídy sledujeme:

- klima
- dynamiku skupiny
- naplňování výchovně-vzdělávacího procesu
- prostředí
- výchovně-vzdělávací metody a techniky, prostředky
- komunikaci
- a další, které si stanoví pedagog sám, nebo jsou stanoveny vedením školy, organizace

V rámci role pedagoga sledujeme:

- etický kodex průvodce ALMŠ
- vlastní evaluační kritéria (například parametry pro pedagogy organizace
Jeden strom, z. ú., www.jedenstrom.cz)

Pedagogický přístup

- respekt vůči dětem, pevné hranice, podpora svobodného myšlení dětí, spolupráce na přípravě TC společně s dětmi (brainstorming v rámci úvodu TC, plánování)
- necháváme děti zkoušet nové věci, učíme nápodobou, jsme průvodci
- hledáme hranici bezpečnosti, vědomá práce s riziky
- trpělivost
- emoční stabilita pedagoga
- improvizace v případě, že pozornost dětí jde jiným směrem, než je náš vlastní plán
- učení a motivace prožitkem, učení tady a teď, situační učení
- důslednost
- vědomí hranice mezi hraním a zlobením
- důraz na další vzdělávání v rámci filozofie školky
- neulpívat na stereotypch, proměna technik a metod

Komunikace

- vědomí kvality vlastní komunikace (rodiče, děti, kolegové)
- podpora dobrého klimatu školky – vstřícnost, zaměření na cíle školky a rozvoj komunity
- vědomí tvorby vlastního pracovního prostředí a sdílení cílů organizace
- pozor na komunikační pasti s dětmi (negativní otázky, personifikace, ironie)
- reflexe vztahů v týmu
- pravidelně porady v subtýmech (2× měsíčně)
- erudovaná komunikace s rodiči na základě dostatečných pedagogických a psychologických znalostí problematiky předškolního vzdělávání



7

Problematické dítě, rodič, učitel

„Dnes není samozřejmé vědět, co je rodina.
Dnes jsou všechny podoby rodiny možné.
Ale ne všechny jsou pro dítě užitečné.“

(Chvála, Trapková, 2017, konference Rodinné terapie, přednáška)

Co je rodina?

Definice rodiny jsou různé. Pro rodinnou terapii je blízká definice rodiny jako **sociálního systému**, který tvoří vztahy mezi jejími jednotlivými členy. Jedná se o bio-psycho-sociální systém.

Rodina je chaotický systém. V každém chaosu je ukryt řád.

Jaké jsou typy a funkce rodiny?

Funkce:

- rozmnožovací
- emocionální (uspokojování citových potřeb)
- socializační – výchovná

Typy rodin:

Tradiční – pro období před průmyslovou revolucí – hospodářství, domácnost

Moderní – žena získává samostatnost, je výdělečně činná, proměňují se role muže a ženy, ekonomický tlak odsouvá do pozadí péči o dítě, prioritou je výdělek obou rodičů

Postmoderní – nesezdaná partnerství, homosexuální partnerství, antikoncepce jako prostředek vědomého rozhodování, zda mít dítě

Nukleární – otec, matka, děti

Rozšířená – další příbuzní

Kurt Levin

– americký psycholog, zakladatel sociální psychologie, zabýval se studiem skupinové dynamiky (GESTALT TERAPIE), vymezil základní výchovné styly:

- **autokratický** – dominance vychovávajícího – rozkazy, tresty, chybí oceňování, přání a potřeby dětí nemají váhu – nevede k samostatnosti. Dítě je ve společnosti dominantní, agresivní, nebo naopak submisivní, poddajné, nevyjadřující vlastní názor. Závislost na pozornosti a pochvalách;
- **integrační (demokratický)** – informace o dění v rodině, děti podporovány k vlastní iniciativě, rodič se snaží jít příkladem. Děti jsou ochotné plnit zadané úkoly, jsou samy iniciativní, neporušují daná pravidla;
- **liberální** – rodiče nejsou důslední, žití bez pravidel. Dítě nerespektující pravidla a vztahy, překračující hranice. Nejistota, nesrozumitelnost, bezmoc. Děti se ve společnosti projevují podobně jako u autokratického výchovného stylu, obtížně odolávají zátěži.

Z Levinova výzkumu vyplynulo, že děti samy nejlépe přijímají a oceňují integrační model.

Jak systém rodiny ovlivňuje vývoj a zrání dítěte?

Rodinu chápeme jako systém, ve kterém se jeho členové stále ovlivňují. Tento systém není statický, ale stále se dynamicky mění.

Ve zdravém systému proudí energie kolem **dvou MÍST**.

Systém pracuje s polaritami – v každé rodině je dvojí druh vztahů, které musí být v rovnováze (mužský a ženský modus, který však není nutně vázán na pohlaví).

Každá rodina vytváří své vlastní energetické pole, které je pro ni typické. Dítě je součástí tohoto pole a vše, co se v něm odehraje, si dítě otiskuje do svého nitra, stylu chování, sebezáchovných rámců, které používá v případě stresové situace. Je-li dítě přítomno v rodině například pasivní agresí v podobě manipulace, je velmi pravděpodobné, že bude nedůvěřivé, bude manipulovat a lhát.

Výchovné styly

Stylem výchovy rozumíme výchovné působení dospělých na dítě. Jedná se o vzájemnou interakci a komunikaci. Rodiče si do výchovy přinášejí své zážitky z vlastní primární rodiny. Výchovný styl ovlivňuje projevy dítěte v jeho dalším životě.

Faktory ovlivňující výchovný styl:

- vlastní **osobnostní dispozice**
- vlastní **primární zkušenost**, prostředí, ve kterém vyrůstáme
- **komunikační jazyk**:
- primární otisky – „*kluci nebrečí, to zvládneš, to se v naší rodině ne nosí...*“
- mužský jazykový modus (charakter vymezující a požadující)
- ženský jazykový modus (charakter akceptující, směřuje dovnitř do rodiny)
- zájem o **teoretické znalosti**
- sociální **pozice ve společnosti**

Nevhodné výchovné styly

rozmazlující – nedovoluje osamostatnění jedince, problém s vlastním uplatněním, neunáší kritiku. Dítě je neposlušné, sobecké, náročné, obtížně odolává zátěži;

ochranitelský – utlumení vlastní aktivity a iniciativy dítěte. Permanentní frustrace potřeby aktivity, nesamostatnost, závislost na rodičích. Dítě dobře funguje v rodině, ale selhává mimo rodinu. Obtížně odolává zátěži;

perfekcionista – dítě pod permanentním tlakem na výkon. Projevy úzkosti, strach ze selhání, agrese, potlačení emocí. Strach z rodičů;

zavrhující – dítě deprivované, hledající citové zázemí mimo rodinu. Nedůvěra, pocit křivdy, agrese.

Optimální výchovný styl je vzájemné porozumění a přiměřené řízení.

Hranice ve výchově? Proč ano?

Hranice a pevný řád děti **uklidňují** a dávají jim pocit **bezpečí**. Děti, které mají nastavené rozvolněné, nebo naopak velmi zúžené hranice, jsou bezmocné, nejisté, mají strach – z toho plynou afektivní záchvaty a problematické rámce chování (agrese, manipulace, lhaní, afekty, neurotické projevy – cucání oblečení, vlasů, kousání nehtů aj.).

Hranice nastavujeme podle toho, jak jsme sami byli vychovávaní. Když dítě **nereaguje**, musím udělat něco, co mu dá **jasný signál**.

Ve výchově se vytratila **intuice**.

Trestat není třeba, stačí mluvit jasně, srozumitelně a pevně.

Agresivitu musíme zastavit, nikoli ji vracet.

Je ale vhodné se vnitřně osvobodit a dovolit si fyzický trest použít.

O zásadních věcech se nediskutuje. „Umluvené děti“ stejně nereagují tak, jak bychom si představovali.

To, jak se chováme, má na dítě výrazně větší vliv než to, co říkáme.

Rodina jako sociální děloha

Rodina je chápána jako děloha – **vnitřní prostor rodiny**, kde dítě může pomalu dozrávat a vyvíjet se na psychické úrovni.

Cílem je **kongruence** = být v souladu sám se sebou.

Deformita rodiny v sociální oblasti **vede k deformitě jedince** a k vytváření jeho nezdravých copingových (sebezáchovných) rámců chování.

Jednotlivé rodiny se liší svým jazykem.

Sociální vývoj jedince

Sociální vývoj jedince v rodině se dá přirovnat k vývoji jedince v děloze:

0–6 let

(první trimestr)

bouřlivý vývoj buněk a orgánů = bouřlivý psychický vývoj – zrání CNS, odkázání na matku, sociální učení, první osamostatnění;

6–12 let

(druhý trimestr)

klid, živiny, synchronizace krevního oběhu, aniž by se krev mísila, tlukot srdce matky, vnější zvuky, denní a noční aktivita. Období psychického klidu – latence. Získané sociální dovednosti jen prohlubuje – rozšíření sociálního prostoru o školu, přejímání komunikace i mimo rodinu, sám utváří vztahy a pracuje s nimi;

12–18 let

(třetí trimestr)

dozrávání struktur, smyslové vnímání, plod se připravuje na opuštění prostoru dělohy, strádá, nevede se. Psychický vývoj – puberta – zájmy mimo domov i školu, srovnávání rodin ve svém okolí, citlivost na projevy samostatnosti v rodině, roste napětí, obrana vzpurností a vztekem. Příprava na osamostatnění – sociální porod.



8

Případové studie

Výchovně-vzdělávací proces tvoří především vztah mezi pedagogem a žákem. Vycházíme z předpokladu, že pro podnětný a obohacující proces učení je důležitý vnitřní komfort žáka, kterého lze dosáhnout vytvořením vhodných podmínek pro edukaci. Jako klíčový prvek pro vytvoření takových podmínek se jeví prostředí, a to jak v rovině fyzické, tak především v rovině psychické. Pokud bude mít dítě navázaný bezpečný vztah se svým pedagogem – průvodcem, který bude založen na vzájemném respektu, otevřené komunikaci s vědomím erudovanosti učitele, jeho schopností sebereflexe a samotné vnitřní stability, nezatíženém na manipulaci, nevhodné formě komunikace a emoční nestabilitě, jsou podmínky vnějšího prostředí v daném okamžiku pro proces edukace nepodstatné. Výjimkou je nutnost zajištění základních potřeb žáka, mezi něž ostatně potřeba bezpečí náleží také.

K tomu, aby pedagog mohl profesionálně žáka provázet a budovat tak vzájemný respektující vztah, je třeba profesionální přístup, jehož nedílnou součástí je evaluace výchovně-vzdělávacího procesu, vztahu i sebe sama.

Vhodným nástrojem pro evaluaci vztahu je práce s případovými studiemi, kazuistikami.

V rámci vzdělávání v kurzu Vědomě a odborně – Pedagogicko-psychologické minimum pro učitele Lesních mateřských škol měli frekventanti jako závěrečný výstup představit případovou studii v rozsahu max. 3–5 stran.

V následující kapitole vám přinášíme ukázky daných případových studií. Pro jasnější představu uvádíme několik základních teoretických informací, které je vhodné při utváření případových studií znát, aby byly komplexní a přinášely nám v rámci praxe užitek.

Na počátku stojí problém

Máte pocit, že něco není v rámci výchovně-vzdělávacího procesu u žáka, ve třídě nebo v týmu v pořádku? Pokud ano, zkuste si tento

problém pro sebe popsat. **Pozor! Nikdy není problémem osoba – dítě, kolega, rodič.** Ti mohou být nositelem problému, nikoli však problémem samotným.

PROBLÉM má určitou povahu, rozměr a jsou na něj navázány naše emoce. Dá se předpokládat, že intenzita a povaha emocí úměrně odpovídá tomu, jak podstatu daného problému vnímáte v rámci vlastní osobnosti i vlastního života.

Příklad: Jako pedagog vnímám, že jedno z dětí, které vedu v mateřské škole, se k ostatním dětem vztahuje problematičky. Neprosí, neděkuje, velmi neomaleným způsobem s přítomnou agresí si bere od ostatních vše, co potřebuje, ostatní děti v jeho blízkosti pláčou a bojí se ho.

... Jako pedagog mohu nevhodně intervenovat, protože **jsem sám jako dítě v raném věku zažil** celou situaci z pozice oběti daného agresora...

Proto jako pedagog používám popisný jazyk a problém externalizuji od dané osoby.

Není vhodné a jedná se o **komunikační past**, ze které se budete obtížně dostávat a bude vám bránit být co nejvíce objektivní, **pokud si chování dítěte spojíte s jeho osobou** a budete o něm mluvit jako o zlobivém, problematickém jedinci.

„Ten je fakt hroznej, strašně zlobí, ubližuje ostatním dětem. Je to nevychovaný fraček, který neumí ani poděkovat!“

Tudy cesta nevede!

Děti jsou stroje na život. Pokud odhlédneme případně od jejich vrozeného postižení, nemají důvod mít problém a být problémem. Pokud tomu tak je, má na to vliv především jejich okolí.

Rodinná a osobní anamnéza

Pokud jste byli schopni problém pojmenovat a odpojit ho od jeho nositele či nositelů (externalizace), jste připraveni k dalšímu kroku, kterým je **zjištění všech nutných informací pro komplexní ob-
rázek případové studie.**

Zjišťujeme osobní a rodinnou anamnézu. V případě problému skupiny nebo týmu se zabýváme jejich historií v kontextu vývoje organizace nebo třídy s přihlédnutím k procesům, které je formovaly.

V rámci osobní i rodinné anamnézy bychom měli získat základní informace o tom, čím dítě v minulosti prošlo jak v rovině fyzické, tak psychické, v kontextu vlastního vývoje i vývoje jeho rodiny. Zjišťujeme, jaká je situace nyní – v rodině, v rámci sourozeneckých vztahů, zdraví dítěte. Jedná se o bio-psycho-sociální model, který sledujeme.

Čas a kontext

Vymezujeme časový rámec vnímání problému a jeho kontext. Kdy jsme si daného problému všimli? Jak dlouho trvá? Jsou situace, kdy se neobjevuje, a proč? Existují situace, kdy se objevuje více? Je problém navázán na konkrétní osobu pedagoga, kolegy, rodiny, dítěte? Objevuje se jen v dané skupině dětí? Nebo jen mezi určitými dětmi? Objevuje se problém při příchodu rodičů? Obou rodičů? Konkrétního rodiče? Při spolupráci konkrétních pedagogů?

Spolupráce s kolegy

Případová studie je záležitostí všech dotčených pedagogů a dalších pracovníků, kterých se týká – kdo je v kontaktu s dítětem, skupinou, týmem.

Pokud jsem si všiml nějakého problému, komunikuji o něm s ostatními. Získám tím opět komplexnější přehled o jeho šíři nebo hloubce.

Nechoďte cestou „**jedna paní povídala...**“. Pokud máte být profesionály, vymezte si pro diskusi nad problémem čas v rámci společných porad, dejte vše do zápisu. Budete mít následně jasnou představu v rámci řešení problému o čase, který jste mu věnovali, a kdy jste ho začali řešit.

Hypotézy

Při vytváření strategií, jak na daný problém, vám mohou pomoci hypotézy, které si vytvoříte.

Vaší povinností je:

- ověřovat je,
- opouštět je,
- hledat nové,
- argumentovat,
- diskutovat,
- opírat se o odborné znalosti.

Nikdy na své hypotéze nelpěte!

Být rigidním a neumět pracovat s vlastním egem není nic, co by měl pedagog umět. Ba právě naopak. V rámci řešení problému se očekává kreativita, pokora, schopnost naslouchat a vědomí, že jsem srovnaný sám se sebou a nepotřebuji nikomu dokazovat, že jsem nejlepší. **Jedinými, koho poškodíte, jste vy, dítě, rodiče, kolegové a váš vzájemný vztah.**

Nástroje

Postupů, metod i nástrojů k tomu, jak mapovat, sledovat nebo řešit problém, je mnoho a my jsme je zmiňovali v kapitole věnované pedagogické diagnostice. Obvykle začínáme pozorováním, rozhovorem a dotazováním, případně testováním, jsme-li k tomu kompetentní.

V rámci sdílení problémů a hledání jejich řešení je velmi účinnou metodou supervize. I o té jsme informovali v předchozích kapitolách.

Jedna z metod, která se v rámci supervizí a intervizí používá, je **Balintovská skupina**. Jedná se o skupinovou metodu řešení problému, která se využívá především v psychoterapii, ve výcvicích a supervizích.

My jsme ji v rámci kursu Vědomě a odborně používali při prezentaci kazuistik, abychom frekventanty naučili vnímat problém z více úhlů pohledu.

Jednotlivci tak přinášeli do Balintovské skupiny své vlastní případové studie, které byly podrobeny skupinovému posouzení. **Zkoumá se především VZTAH** mezi pedagogem a žákem či mezi kolegy v týmu aj. Zkoumání tak není podroben samotný problém, ale emoční složka vztahu, jeho mechanismy a procesy, které ho mohou ovlivňovat. **Výstupem je větší porozumění a efektivnější intervence.**

Balintovská skupina

Balintovská skupina má svou charakteristickou strukturu:

1. **Expozice případu** (popis situace, problém osoby, která ho přináší; další účastníci skupiny tiše naslouchají, nevstupují s dotazy)
2. **Dotazování** (doplňování, dovysvětlování)
3. **Fantazie** (účastníci skupiny sdělují osobě, která případ prezentuje, svoje fantazie, pocity, asociace k případu; předkladatel tiše naslouchá, nekomentuje)
4. **Praktické doporučení** („já bych v tvém případě udělal, doporučil, navrhl...“)
5. **Rekapitulace** (co si odnáším jako předkladatel, co jsem neviděl, čeho jsem si nevšiml, co mohu z navrhovaného použít, co si dovedu představit, že zkusím...)

Strategie – co dál?

Po získání širokého spektra informací, kdy už jsou zapojeni další účastníci (kolegové, rodina, dítě), si stanovte časový harmonogram postupu řešení.

Např. 14 dní sledování daného problému všemi členy týmu a následná revize problému a vytvoření zakázky – co potřebujeme udělat jinak.

Jakmile si pojmenujete, co potřebujete změnit, obvykle budete schopni zvolit postup – např. oslovení konzultanta, supervizora, odborného pracoviště nebo zavedení nového postupu či prvku do struktury dne v mateřské škole či týmu.

Plánujte a dělejte průběžné revize řešení problému.

Nic není definitivní, celý proces má mnoho proměnných, protože ho tvoří lidé a symptomy problému se tak přirozeně mění v čase.



9

Příklady případových studií z praxe

V této kapitole vám předkládáme ukázkou případových studií frekventantů kurzu Vědomě a odborně. Studie jsou prvotní snahou frekventantů uchopit problém komplexněji. Nejsou nijak hodnoceny, upravovány ani komentovány. Můžete tak nahlédnout do procesu, kterým účastníci v rámci tvorby prošli, a načerpat jejich zkušenosti z praxe. Můžete si při jejich čtení uvědomovat, co byste potřebovali v rámci řešení daného problému změnit, jak byste postupovali vy, případně, co byste ocenili.

V rámci předkládání případových studií se vždy snažíme prezentovat jednotlivé kauzy tak, aby nebylo možné identifikovat osoby, kterých se případ týká.

I. případová studie

Josífek

Tato práce pojednává o dnes již 4letém chlapci jménem Josífek, který je narozen v říjnu 2012. Ke studii jsem si vybrala právě Josífka, protože je podle mého názoru v tomto případě ještě co rozkrývat a nad čím se společně s kolegy i rodinou dítěte zamýšlet. Nejedná se u něj totiž o jeden nebo více výrazných problémů specifických např. pro některou z poruch. Jde o více rozmanitých menších nebo větších projevů, které ale přináší v kolektivu školky problémy či konflikty.

Pokud jsme v prvním roce Josífkovy docházky ve školce řešili nějakou nepříjemnost, tak ve většině případů souvisela s tímto chlapcem.

RODINNÁ ANAMNÉZA

Josífek pochází z úplné rodiny. Žije společně s matkou, otcem a dvěma sourozenci v rodinném domku se zahradou. Do školky cestují autem, cesta trvá cca 12 minut.

Josífek je prostřední ze 3 sourozenců, má starší sestru (* září 2010) a mladšího bratra (* září 2015). Matka je od narození prvního dítěte na mateřské dovolené, otec je řemeslník, má svou firmu.

Do školky začal chodit Josífek občasně ještě před dovršením 3. roku, ve školce měl starší sestru a prostředí již dobře znal. V září 2015 nastoupil do školky na docházku 3 dny v týdnu.

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Od samého začátku chodil Josífek do školky s úsměvem a nikdy neměl problém s odloučením od rodiče, adaptačnímu procesu určitě velice pomohla přítomnost starší sestry ve školce a známé tváře i prostředí. Již při nástupu do školky mluvil Josífek srozumitelně a ve větách, dokázal si říct, co potřebuje. V kroužku byl a stále je aktivní – zpívá, napodobuje pohyby, pamatuje si básničky. Josífek není stydlivý, jednoduše navazoval od začátku kontakty, je společenský a přátelský. Pokud měl ve školce svého nejlepšího kamaráda, tak si vydrželi spokojeně hrát pouze spolu. V oblasti motoriky se Josífek první rok docházky jevil jako tělesně neobratný s těžkopádnými pohyby.

PROBLÉMY/ZVLÁŠTNOSTI DÍTĚTE

První věc, kterou jsme krátce po nástupu Josífka do školky museli řešit, byly jeho neustálé úrazy. Většinou šlo o lehká zranění třeba po zakopnutí, sklouznutí apod. Matce jsme oděrky a škrábanice při vyzvedávání hlásili, pokud ne, sama se doptávala, z čeho je ten a onen škrábanec. Komunikace s matkou je dodnes pro některé z týmu velice těžká, jedním z důvodů nejspíš bude i to, že při komunikaci vůbec nehledí do očí, pouze výjimečně a na krátkou chvíli. Klade velký důraz na to, aby všechny jejich věci byly přesně na svém místě a v pořádku, což může mít spojitost s abnormálním ztracením věcí obou sourozenců, které máme ve školce. Tím pádem pak dochází k nepříjemným situacím, kdy jsme matkou nuceni pátrat po chybějící ponožce/rukavici/mikíně, a to nejlépe ihned bez odkladu mimo naši pracovní dobu.

Celkem záhy po pár zraněních a pádech jsme Josífkovi přirozeně s kolegy při rizikovějších aktivitách věnovali zvýšenou pozornost a poskytovali jištění, pokud se pohyboval byt pár centimetrů nad zemí. I přesto, nebo právě proto, docházelo k dalším úrazům na zcela běžných bezpečných místech s takřka nulovým rizikem. Při jednom pádu na rovině si ošklivě zranil obličej, napuchlo mu oko, vybarvil se monokl. Několik dní přes otok na jedno oko neviděl. Mimoto Josífek jedno odpoledne odešel ze školky, ne se záměrem jít pryč nebo domu, ale ponořen ve svém světě a svých myšlenkách se na tříkolce vzdaloval dál a dál od školky a přivezl nám ho zpět až jeden pracovník kempu. Přesto, že pravidla hraní a pohybování v okolí školky znal, nerespektoval je a několikrát jsme ho s kolegyní vraceli zpět, když to zase vypadalo, že má namířeno pryč. Při komunikaci s dospělým působil často nepřítomně, roztěkaně. Někdy nereagoval na své jméno, s kolegyní jsme zkusili nejprve, zda to není problém sluchu, ale to jsme vyloučili. Matka byla a je aktivní, všechny tyto problémy jsme spolu probíraly. Snažili jsme se v týmu eliminovat především možnosti nějakých zranění, jedna z nás měla vždycky Pepu na starosti, zvláště v odpoledních hodinách, kdy je největší pravděpodobnost jeho opětovného vzdálení se ze školky. Některé problémy jsme společně s kolegyní a matkou dítěte přisuzovali věku, byly mu tři roky a společně jsme čekaly, co přinese další rok, kampak se po létě Josífek posune.

Josífkovi se v září 2015 blížily čtvrté narozeniny a zdálo se, že přebíral zodpovědnost za své tělo a činy. Občas se ještě stane, že se hrozně neobratně svalí z kopce dolů nebo ve městě na eskalátorech spadne a shodí k tomu další 4 děti, ale vesměs se v tomto směru velice posunul, za což jsme rádi. Prohloubil se ale problém s respektováním pravidel; pokud ho v klidu upozorníme, že nyní porušuje pravidlo, tak se zdá, že nevnímá a neposlouchá. Při důraznějším

upozornění, kdy si k němu v klidu přiklekneme, případně jemně nasměrujeme jeho hlavu směrem k nám, abychom docílili pohledu do očí, se buď začne rovnou vztekat, nebo přitaká, že rozumí, a o chvíli později pravidlo znovu poruší. Při upozornění typu „pokud tady budeš dál skákat, tak tě odnesu pryč z maringotky“, si z toho nic nedělá a v okamžiku, kdy přejdeme od slova k činům a opravdu je přemístěn pryč, se začne zuřivě vztekat a brečet. Začal se také dostávat do konfliktů s některými z kluků, dokáže jednat agresivně a bez rozmyslu. Volí někdy nepřiměřeně silnou reakci, dokáže děti praštit i v případě, že mu „pouze“ nechtějí dát za pravdu. V posledních měsících se zkracuje trvání vzteku, ale výskyt je četnější.

VLASTNÍ INTERVENCE

V prvním roce Josífkovy docházky do školky jsme veškeré problémy ihned konzultovali s matkou, tím jsme zjistili, že se tyto situace nevyskytují pouze ve školce, ale i doma. Že z těchto i jiných důvodů si ho netroufne hlídat babička s dědou. Jak jsem již psala, Josífkovi byly teprve 3 roky, a tak jsme mu s kolegyní věnovali větší pozornost a v týmu zaváděli opatření, aby nedocházelo k jeho odchodům ze školky a úrazům. Dá se říci, že jsme nejprve čekali, zda z toho, jak se říká, vyroste.

V dalším roce ubylo úrazů, ale začali jsme řešit Josífkovo nerespektování pravidel, nepozornost, impulzivitu, občasnou agresi. Matka v tomto směru spolupracuje, využívá nabízených konzultací, s našimi postřehy ohledně Josífkova chování se ztotožňuje, sama používá označení „to je takový náš mimoň“. S konzultací vyplývá, že otec se na výchově dětí podílí velkou měrou, ale mají s matkou rozdílné přístupy. Otec je v konfliktních situacích přísný, zásadový, používá i fyzických trestů, matka v nepříjemných situacích spíše zvyšuje hlas a vyhrožuje. Vyměňujeme si informace, co v jaké situaci zabírá u nich doma, co ve školce. Zkoušíme nové postupy, sledujeme i malé pokroky – pokud se někoho chystá udeřit, pomáhá důrazně zakřičet „ne“, fyzicky mu znemožnit vybití si vztek nevhodným způsobem či dokonat pomstu na některém z dětí a dodat „tohle ve školce neděláme“. Při vztekání si ho nevnímáme (v té chvíli s ním nelze navázat jakýkoliv kontakt a spolupráci), případně ho izolujeme od skupiny. Od března 2017 se vzteky podstatně kratší dobu, je schopen se za minutu uklidnit a vrátit do procesu. Samozřejmě nejlépe funguje, pokud si jasně na poradě stanovíme postupy v těchto krizových situacích a všichni postupujeme stejně. Takhle jsme si např. stanovili, že zkusíme na Josífka mluvit méně, ale důrazně a jasně. Měli jsme pocit, že je zahlcen neustálým „dospěláckým“ vysvětlováním a mluvením, a že z toho důvodu „vypíná“ a nevnímá nás. Jednalo se pouze o naši hypotézu, ale Josífkovi to vyhovuje více. Mimo záchvaty vzteku způsobené většinou nerespektováním pravidel je Josífek ve školce usměvavý, přátelský a milý kluk.

Matka vybírá letos školu pro nejstarší dceru, přitom ale hodně přemýšlí, zda to bude vhodná škola i pro Josífka, obává se, že to pro něj ve škole nebude asi úplně snadné. Jako výhodu s matkou vnímáme, že je narozen v říjnu, tím pádem má před sebou ještě 2 roky docházky do školky. Tento případ není v tuto chvíli ukončen, na konec května máme domluvenou s matkou dítěte individuální konzultaci, kde bychom se chtěli společně znovu zamyslet nad otázkami jako: Proč je Josífkova vztekačká reakce nyní častější? Změnilo se něco, o čem nevíme? Jak přesně reagují oba rodiče na takovouhle situaci, obzvláště v případě, že ho nelze zavřít do jiného pokoje a je třeba, aby fungoval (v obchodě, na ulici, na návštěvě)? Pokud víme, že tyto reakce spouští jeho neuposlechnutí, případně únava, můžeme tomu nějak zabránit, případně jak mu jinak pomoci?

Pokud bychom se v příštím roce potýkali stále se stejnými problémy s pozorností, vzteky a agresí, doporučila bych návštěvu a vyšetření v pedagogicko-psychologickém poradně.

M.

Chlapec M. (dále jen M.) nastoupil do LMSŠ Dubínky v únoru 2015 ve věku 2 let a 9 měsíců. Jeho mladší sourozenec, kterému byl v té době rok, podstupoval již od narození náročná vyšetření a operace v srdeční oblasti. Zejména pro maminku bylo toto období náročné, proto se rozhodla umístit M. do školky ještě před dosažením 3 let. V té době naše školka fungovala na plný provoz prvním rokem a v takto výjimečných případech jsme přijímali děti mladší 3 let, pokud se dovedly samy obsloužit a vykazovaly dostatečné známky samoty tak, aby mohly v LMSŠ fungovat bez větších obtíží, případně se zvýšenou pomocí pedagogů.

M. se jevil velice rozumově napřed, inteligentně, pamatoval si bez obtíží písničky, říkanky, zajímal se o nová slova velice aktivně. Byl tvořivý, sám kreslil již v té době konkrétní stvoření, zvířata, jejichž stavba byla na papíře rozpoznatelná. Rozvíjel si sám vlastní hry v prostoru bez kontaktu s ostatními dětmi. Byla z nich patrná ohromná představitost a zaujetí vlastním světem, který M. dostatečně uspokojoval. Byly to hry nápadité, aktivní, plné pohybu, s jejichž pochopením, či dokonce zapojením se do nich, okolí nemělo šanci uspět. Vzhledem k věku M. to nebylo nikým vnímáno jako komplikující aspekt dítěte. Pedagogové pomáhali při obslužných činnostech, jako bylo oblékání, úklid šatničky, mytí rukou, příprava na jídlo apod. Průběh oběda byl již od počátku narušujícím momentem, kdy M. velice obtížně vydržel sedět, vyskočil ze židle do prostoru téměř po každém soustu. To byl první případ, který jsme konzultovali s maminkou. Takto u jídla neposeděl ani doma, často odbíhal, jedl rukama a zkoumal hmotu, strukturu, vlastnosti jídla, často vyprskával, kloktal, plival. Začalo nás zajímat, jak takovéto situace zvládají doma, proto jsme s maminkou několikrát mluvili a z rozhovorů vyplynulo, že doma vládne tvrdší přístup, který zahrnuje výhrůžku, zvýšení hlasu ze strany maminky, která se nám přiznala, že také neví, jak situace řešit jinak, protože po chvíli se to opět zhoupne zpátky. Potom že v přítomnosti tatínka se také leccos řeší ještě jinak, a to tvrdším, ráznějším přístupem, kdy není „kam couvnout“. Opakující se velice rušivý přístup M. k jídlu vedl k zavedení nových opatření během oběda a bezprostředně po obědě (kdy dřív následovala klidná volná hra na koberci, před tím, než se začalo připravovat společně s dětmi odpolední odpočívání, se nyní objevilo čekání u stolečku, než dojde většina dětí, a potom společná hra s pedagogem na koberci, než dojde úplně všichni). S M. musel u oběda vždy sedět pedagog, krmil ho, často ho držel za ruku a zklidňoval tak obědový čas, který se stal najednou velice hlučným a náročným pro všechny zúčastněné.

V dalším školním roce 2015/2016 jsme u M. zaznamenali jisté kladné posuny. Začal komunikovat s ostatními dětmi. Zajímala ho různá témata, přinášel o nich mnoho informací, sděloval je bez očekávání reakce, proto uspěl většinou u dospělého spíš než u vrstevníka. Jeho znalosti o vybraných tématech a zaujetí byly nadstandardní. Neměl problém se zapamatováním čehokoli, i písničky, kterou slyšel jednou, potom si ji bezděčně při hraní opakoval se správnou melodií i slovy. Často nastávala situace, především při ranním kruhu, kdy se M. přes své zaujetí vlastním tématem nebyl schopen zúčastnit společně rozvíjené hry či alespoň být krátkodobě součástí kruhu všech zúčastněných a vnímat společnost. Když jsme vedli děti ke společné hře, aktivitě, povídání, zkoumání, vnímání skupiny jako celku a jednotlivce jako součásti skupiny, určitému respektu, M. nejevil zájem o to účastnit se, nevydržel však ani nebýt rušivým článkem dočasně

vyděleným mimo skupinu u stolečku apod. Stále se snažil převést na sebe pozornost, narušit rozvíjená, výše zmiňovaná témata, která skrze společnou hru s dětmi poznáváme. Náhlé výbuchy nezvládnuté energie, pohyby často nechtěně ohrožující. Během roku jsme opět zavedli nová opatření při ranním kruhu, jejichž dodržováním dosáhl M., i my a ostatní děti, jistého pocitu bezpečí, kdy věděl, že má určité možnosti a že my si dáme práci s tím, jim dostát. Musím podotknout, že pro všechny zúčastněné to byl velice vyčerpávající a poučný proces na téma hranic a pocitu bezpečí, pokud jsou hranice pevné. To bylo další téma při rozhovoru s maminkou, kdy jsme ji na školkových „konzultacích“ (říkáme jim „kavárna s rodiči“, kam se mohou každý měsíc zapsat na povídání s vybraným pedagogem) seznamovali s tím, co s M. ve školce často řešíme, jak to řešíme, ptali jsme se, jak to řeší oni doma. Bylo náročné maminku přimět k aktivní a pravidelné komunikaci s námi a ukázat jí, že to M., a ostatně i my a ona, potřebujeme, dát procesu pozornost a neustát. Podpořili jsme ji tak a motivovali ke spolupráci na stanovování pravidel, na vymezování prostoru a hranic a na jejich pevném udržení. Jisté pokroky byly znát. Ovšem přetrvávaly situace náročné na pozornost pedagoga a vyžadující individuální přístup při stanovování hranic a jejich následném udržení. Bylo třeba často fyzicky M. dovést zpět do šatničky k oblékání, být u něj, udržovat za něj pozornost na činnost, slovně ho udržovat v přítomnosti a činnosti, která pro něj nebyla momentálně zajímavá, tudíž jí nevěnoval pozornost a ignoroval ji útekem do vlastní hry. Časem se objevil způsob, který byl již krajním řešením, avšak M. dostal možnost, jak udržet pozornost na činnosti. Bylo to nastavení budíku, časového limitu či odpočítávání při oblékání a přípravě na procházku. To je samozřejmě kritický a náročný moment pro všechny děti, které se samoobslužným činnostem učí, nemají je ještě zcela zažitá či jim činí jisté obtíže. Ovšem v případě M. to každodenně znamenalo absolutní pozornost jednoho ze dvou pedagogů, která potom chyběla celé skupině, proto jsme situaci řešili opět i s maminkou. Tak se i stalo, že šel M. ven pouze v punčochách, bez batohu apod. M. nemá koordinační potíže, je velice zručný, vše zvládá, ale činí mu potíže se pro tu činnost rozhodnout, udržet u ní pozornost a dokončit ji. Zaměřili jsme se na to, abychom M. dali pouze jeden jednoduchý pokyn, potom další, a aby cítil následky svého konání ve fyzickém světě, protože v ostatních případech nedošlo žádného posunu. V kontrastu s jeho inteligencí, chápáním souvislostí, bylo těžké jak pro pedagogy, tak i pro maminku uvědomit si, že v jistých ohledech M. potřebuje jednoduchý věcný přístup, mnohdy raději doprovázený jasným fyzickým ohraničením (úchopem, očním kontaktem). Že mluvením, vysvětlováním a domlouváním se na něčem, co M. není schopen při své soustředěnosti dodržet, se ničeho nedosáhne, pouze snad oboustranné frustrace. Maminka přijala tento způsob a dodržuje ho a v tomto směru je znát jeho funkčnost především pro M. Maminka se nám svěřila, že když byly M. 2 roky, byla s ním u psychologa, protože se bála, že je s ním něco v nepořádku, že je příliš „mimo“ ve svém světě, ale tehdy se na nic nepřišlo. Zajímala se o to, jestli M. není agresorem ve školce, což jsme jí nepotvrdili. Také jestli si hraje s ostatními dětmi, což jsme jí také nepotvrdili, s tím, že má čas a je plně v pořádku, že si při volné hře vystačí sám.

Dalším kritickým momentem, který přetrvával i ve školním roce 2016/2017 bylo svolávání dětí v terénu písničkou, před odchodem, při svačince apod. M. nereagoval opět vyžadováním individuálního přístupu. Docházení pro něj, vysvětlování. Opět se po čase nejlépe osvědčilo

počítání. Dále jasné stanovení hranice, při překročení, nedodržení pravidla důsledné pocítění následku, držení za ruku na procházce, jisté „omezení“ v prostoru. To jediné se ukázalo jako funkční, přes velkou náročnost pro pedagoga, který se tohoto úkolu ten den ujal. V druhé polovině roku již náznak vnímání skupiny, přiběhnutí na kruh, snaha o udržení pozornosti. Přetrvávají momenty, kdy M. narušuje naladění skupiny, například při odpočívání, čtení pohádky – výbuchy energie, hluky, zvuky. Znovu přistupujeme k fyzickému kontaktu a jasnému stanovení podmínek, v jakých se M. pohybuje. Při jejich překročení způsobem, který narušuje či ohrožuje fungování skupiny, přistupuje jeden z pedagogů k individuálnímu kontaktu s M., funguje pevné objetí, fyzické pocítění hranice, formou objetí, přidržení, kdy se M. dostává do kontaktu se sebou a svým tělem, svým rozhodnutím a jeho vykonáním. U M. se rozvíjí výtvarný talent, kdy zobrazuje druhy zvířat, ptáků, dinosaurů, jeho kresba je prostorová, detailní, zachycující pohyb, náladu a rozpoložení zobrazovaného. Má velice rozvinutý hudební sluch, paměť. M. se začal sblížovat s dětmi. Ve většině případů pro jejich využití pro svou hru a své zájmy. Zájmy druhých dětí, jejich nápady a invence M. nezajímají, nereflektuje je do svého světa či společné hry. S tím se pojí i aktuálně řešené téma ve školce související s poznáváním těla a jeho funkcí. U ostatních dětí vlna zkoumání vlastního těla, uspokojování a zjišťování toho, že jistá místa jsou velmi citlivá a pojí se s nimi nově objevené libé pocity, proběhla a nyní opět ustala. Zapojili jsme toto téma i do programu, otevřeli jsme ho, probrali se jím a uzavřeli ho s tím, že tyto záležitosti patří do soukromí atd. U M. zájem přetrvál, naopak se

prohluboval i přes komunikaci s ním, jeho rodiči a ostatními dětmi, že sdílení těchto zkušeností s někým dalším patří do období dospělosti, ne do školky apod. M. se začal sblížovat s některými dětmi za účelem sdílení těchto zkušeností. Nově navazovaná přátelství byla čistě za účelem tohoto charakteru a vedena velice nenápadně. Nyní věnujeme pozornost tomu, aby se M. neocital sám s někým dalším. Při konzultaci s maminkou jsme jí taktně sdělili, že je potřeba se tomuto tématu doma více věnovat, více o něm mluvit. Samozřejmě že toto téma zajímá víceméně všechny děti tohoto věku, proto je pro M. snadné se s ostatními takto sblížit. Je jen na pováženu to, že jinak momentálně M. má jen občasnou potřebu s někým sdílet svůj svět, jinak než přes toto téma (doteky na intimních místech). M. je velice „hmatový typ“, co se všeho týče, disponuje velikou silou, úchopem, rozmačkává, lehá si, ochutnává, okouší tento svět velmi intenzivně všemi smysly v porovnání s ostatními. V souvislosti s řešením konfliktních aspektů při M. fungování ve školce si troufám říci, že to je i cestou a řešením – dotykem, hmatem, fyzickým kontaktem s M. komunikovat a spojovat ho tak s fyzickým světem a dávat pocítit dopady jeho jednání v něm. Komunikace s rodiči je častější, svižnější, vědomější. Je třeba věnovat pozornost M. a jeho specifickým rysům a tendencím především doma a bez pochyby ve spolupráci s námi. Troufám si říci, že toho jsme si obě strany již plně vědomy. Věřím, že spolupráce bude pokračovat, že na straně rodičů ještě zintenzivní, protože nás s M. příští rok čeká předškolní příprava.

Návštěvu psychologa či poradny rodičům nevyvracíme. Několikrát jsme ji s kolegyní doporučily. Zatím nikde nebyli.

III. případová studie

Jan

Chlapec Jan, 6 let, narozen v únoru jako druhé dítě. Těhotenství i porod proběhly bez problémů. V době porodu bylo matce 36 let. Jan v kojeneckém věku během dne téměř nespál. V neklidném stavu pomáhal pohyb v blízkosti zelených rostlin. Jan je pozoroval, přestával plakat. Také například koupání v koupacím kyblíku miminko vždy zklidnilo. Motorický vývoj byl přiměřený věku. Jan je milý chlapec, vyšší postavy, působí starší, než ve skutečnosti je. Nebrání se kontaktu, v jemu známém prostředí je spíše společenský. V jeho řeči jsou znát agramatismy, ne zřídka o sobě mluví v ženském rodě. Řeč působí mechanicky. Je živý, neustále v pohybu, často mění aktivity. Větší spokojenost vykazuje při pobytu venku, v přírodě. Jeho velikou zálibou jsou vlaky, tramvaje, metro. Velmi dobře si pamatuje informace týkající se dopravy, například všechny stanice metra, názvy vlakových souprav a podobně. Ke hře v místnosti nejčastěji vyhledává koleje a vláčky. Umí číst a počítat jednoduché příklady. V oblasti samoobsluhy Jan zvládá obvyklou hygienu, sám jí, obléká se. Problémem je spíš jemná motorika, potřebuje pomoci například se zapnutím zipu, knoflíku. Při těchto činnostech se velmi projevuje Janova netrpělivost.

Jan žije s matkou. V rodině žije také Janova o 15 let starší sestra. Dle matky je inteligentní, spíše introvertní, s vysokými nároky na sebe samu. Studuje vysokou školu, doma bývá spíše přes víkendy. Otec zemřel, Janovi bylo 5 let. Krátce po Janově narození byla otcí diagnostikována rakovina tlustého střeva. Jeho stav byl po celou dobu velmi vážný, podstupoval chemoterapie, které nesl dle informací matky

fyzicky i psychicky velmi těžce. Finanční situace rodiny není dobrá, příjmy jsou vdovský a sirotčí důchod. Ty jsou dle zákona dostatečně vysoké, matka nemá nárok na další příspěvky. Vypomáhají prarodiče.

Ve třech letech nebyl Jan přijat ve spádové školce pro nedostatek míst. Vzhledem k tomu, že pro chlapce je velmi důležitý pohyb (již ve 3 letech byl schopný ujit rychlou chůzí i 15 km), a naopak pobyt v uzavřeném prostoru je pro něj náročný, nastoupil do lesní mateřské školy, nicméně po několika návštěvách matka po domluvě s pedagogem docházku ukončila. Jan viděl velký rozdíl mezi ním a ostatními dětmi, nespolečně pracoval s pedagožkami, byl nezvladatelný, hluchý, plačtivý, výbušný.

Jan zůstal doma s matkou a začal navštěvovat kolínské středisko respitní péče Volno, což pro něj bylo dle matky rozvíjející a cítil se tam velice dobře. Absolvoval neurologická a psychologická vyšetření. Po vyšetření v SPC koordinačním pracovišti péče o autisty Praha byla stanovena diagnóza pervazivní vývojová porucha, hyperkinetický syndrom. Ve věku 3,5 let stanovila psychiatrická diagnóza Aspergerův syndrom, těžké ADHD, hyperkinetický syndrom. Matka diagnózu předpokládala, v minulosti se setkala s jiným dítětem s diagnózou Aspergerova syndromu, který vykazoval podobné vzorce chování jako Jan. Přijetí diagnózy matkou bylo bezproblémové, naopak se zdá, že matka pocítila se stanovením diagnózy jistou úlevu. Matka je velice pečující a respektující osoba. Zajímá se o informace ohledně Janovy diagnózy, o možnosti volnočasových aktivit, přizpůsobení denního rytmu Janovým potřebám.

Ve 4 letech začal Jan navštěvovat spádovou školku na 1,5 hodiny denně s asistentem. S asistentkou vycházel velmi dobře, cítil se bezpečně a ve školce byl spokojený. Nicméně delší pobyt nebyl vhodný. Současně Jan 2× týdně nadále navštěvuje Volno, kde mimo jiné využívá fyzioterapii, canisterapii, práci se speciální pedagožkou, logopedkou. V šesti letech začal navštěvovat mateřskou školu na celé dopoledne s asistentem. Má odklad školní docházky.

PROBLEMATICKÉ SITUACE A JEJICH ŘEŠENÍ

Jan je ve spádové mateřské školce prvním dítětem s diagnózou Aspergerova syndromu a také prvním dítětem s potřebou využití asistenta pedagoga. Prvním krokem k plynulosti chodu denního programu bylo zajištění asistentky. Jan asistentku přijal, spolupracoval s ní. Dále ředitelka mateřské školy zajistila pro pedagogy materiály s informacemi o dítěti s Aspergerovým syndromem, zejména dokumenty z pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra. Na základě rozhovorů s matkou shromáždila důležité informace od jeho narození po současnost.

Obvykle byl Jan po příchodu do školky v dobré náladě, usměvavý, spolupracující. Za pomoci asistentky se zapojil do kolektivu, do společné hry či činnosti. Nicméně pobyt ve školce byl pro něj náročný. Zhruba po hodině začal být plačtivý, výbušný, zvýšila se hyperaktivita. Jan tedy docházel do školky pouze na 1,5 hodiny denně.

Jan těžko přijímá nové situace. V prvních dnech hrály děti hru na zvířátka. Každé dítě mělo svou roli a po vyvolání učitelkou plnily zadané úkoly. Jan dostal roli komára. Druhý den automaticky předpokládal, že bude zase komár a budou hrát stejnou hru. Dokonce si pamatoval, jaké role měly ostatní děti. Byl rozladěný, když se hra neopakovala, a odmítal se zapojit do jiné činnosti, pouze opakoval, že je komár. Podobná situace se opakovala několik dní. Matka potvrdila, že byl Jan první den ze hry nadšený, vyprávěl jí o hře, o jeho roli i o rolích dalších dětí. Jan potřebuje dostávat informace předem. Doma mu matka vytvořila nástěnku s piktogramy, které mu ukazují, jaké náročnější činnosti ho ten který den čekají. Například pobyt ve školce, návštěva Volna, výlet, návštěva prarodičů a podobně. Pedagožka s asistentkou proto vypracovaly obrázky a piktogramy vhodné k různým činnostem, i k jednotlivým hrám, které na každé dopoledne pečlivě naplánovaly a připravily. Janovi pedagožka vysvětlila i s pomocí již vypracovaných piktogramů, že ve školce je, co se her a činností týče, každý den jiný. Při loučení Janovi sdělila, co se bude dít druhý den. Ráno po příchodu ukázala Janovi určitý piktogram a řekla mu stejné informace o dění ve škole jako předešlý den. Současně informace obdržela i matka, aby mohla během zbytku dne reagovat na synovy otázky ohledně školky. Výsledek byl pozitivní již během následujícího týdne. Jan si velice rychle přivykl na chod školky, přesto ve školce Janovi zachovali využívání piktogramů, byť již mnohem méně podrobných a současně dbali na Janovu včasnou informovanost.

Jan se v některých situacích chová nepřiměřeně. Například když neuspěje ve hře či jakékoli činnosti, utíká z prostoru, vzteká se. Tato situace často nastane z vnějšího pohledu neoprávněně. Neúspěch Jan měří dle svých vlastních měřítek. Například při kreslení obrázku pastelkami, který dle jeho názoru není pěkný. Jan vidí obrázky ostatních dětí a porovnává. Mnohem úspěšnější a zejména spokojenější je při využívání jiných technik, například malování prstovými barvami, velkými štětci, houbami a podobně, a tyto činnosti jsou mu nabízeny. V případě jeho „neúspěchu“ a nepřiměřené reakce má Jan ve školce vždy nějaké klidnější místo, kam se uchýlí společně s asistentkou, která se pokusí situaci změnit, nabídnout jinou činnost, kterou Jan ovládá a při které se cítí komfortně.

Stejně tak jsou pro Jana náročnější sociální interakce s ostatními dětmi i pedagogy. Často situace nepochopí, špatně vyhodnotí, je netrpělivý. Takové situace končí nejčastěji pláčem a vztekem. Někdy ne agresí. V takovou chvíli má vždy k dispozici asistentku, která zasáhne, vysvětlí, pomůže. Obecně mnohem lépe zvládá pobyt na školní zahradě nebo při procházkách mimo školku. Jan má velice rád pohyb. Jan je vyšší postavy, vypadá starší, než ve skutečnosti je. Jeho pohyb působí lehce neohrabaně, jako by opravdu ovládal větší tělo, než na jaké je připraven. Nicméně při pohybu je Jan spokojený, a i když se mu něco nedaří, například padá z prolézačky, zakopne a upadne, nebere tyto situace negativně, naopak se jim sám zasměje, působí šťastně. V případě, že se Jan cítí nekomfortně, má možnost vyjít s asistentkou na školní zahradu. Mnohem spokojenější ale je, pokud jsou tam i ostatní děti, ideálně celá skupina. Nelze říci, že by měl Jan ve školce nějakého oblíbeného kamaráda. Intuitivně tíhne k mladším dětem, se kterými si lépe rozumí, ale důležitá je pro něj hlavně skupina.

Jan má velice zúžený seznam jídel, navíc on i matka se stravují vegetariánsky. Prakticky nejedl žádnou z nabízených svačin, přehnaně reagoval, například utíkal z jídelny, křičel. Vzhledem k tomu, že Jan navštěvoval školku jen na 1,5 hodiny denně a vždy odcházel před obědem, týkal se problémem jen svačin. Pedagožka se dohodla s matkou, že ta bude Janovi připravovat jeho vlastní svačinky. Matka tuto možnost uvítala. Postupem času se Janův seznam jídel lehce rozšířil, matka tedy kontrolovala jídelníček a dle něj chystala svačiny, nebo naopak Jan jedl stejné svačiny společně s ostatními dětmi. Stejný postup se zachoval i do doby, kdy Jan začal do školky docházet na celé dopoledne a odcházel až po obědě.

ZÁVĚR

Jan má určité vzorce chování, které se opakují a jsou předvídatelné. Při stanovení pravidel, za pomoci asistentky a zachování docházky do mateřské školy jen na dopolední program, je možné jeho pobyt ve školce považovat za bezproblémový.

Po ročním odkladu povinné školní docházky Jan nastoupil do spádové základní školy, nadále s pomocí asistenta.

Táňa

RODINNÁ ANAMNÉZA

Rodiče – maminka o 15 let mladší než tatínek, Táňa je její první dcera, maminka trpí alergií a atopickým ekzémem od útlého věku. Otec matky despotický a vztahy v rodině jsou silně narušené. Otec má z předchozího manželství dospělého syna, který již bydlí samostatně. Otec bohém, muzikant, se sklony k alkoholismu. Matka velice úzkostlivá, pracovitá, pečlivá, v péči o Táňu je v přístupu k synovi hyperprotektivní. Rodina žije střídavě v bývalém bydlíšti otce a v rekreačním zařízení s vlastní restaurací, které v sezóně provozují. Rodina žije částečně izolovaně a Táňa má málo možností se socializovat. Komunikace s rodiči je velmi dobrá, aktivně se účastní všech slavností a společných akcí školky.

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Dívka 5 let 10 měsíců, vyrůstá jako jedináček. Do naší školky nastoupila před dvěma lety ve věku čtyř let. Předtím nenavštěvovala žádné jiné předškolní zařízení. V místě bydliště otce má o čtyři roky starší kamarádku, která ji výrazně ovlivňuje. Rodiče nás upozornili na alergii na roztoče a kočky, astma, atopický ekzém od batolecího věku. V zimě Táňa často trpí onemocněním horních i dolních cest dýchacích. Je pravák.

SOCIÁLNĚ ADAPTIVNÍ CHOVÁNÍ

Do školky přišla ve čtyřech letech ke konci školního roku. Do volné hry děti se nezapojila, časem začala navazovat kontakty s mladšími dětmi, kterým ale ubližovala a snažila se s nimi manipulovat. Projevuje se její dominantní povaha. Další školní rok se začala zapojovat do hry i se staršími dětmi, nyní již bezproblémově zapojení do her s vrstevníky. Nejoblíbenější hra je na pejsky, kdy ona je panička a psík vodí – zde se nejlépe ukazuje její touha řídit hru.

Jako školka vycházející z waldorfských principů pořádáme společné slavnosti pro rodiče s dětmi. Při těchto slavnostech se projevuje velmi stydlivě a aktivně se neúčastní. Rodiče to těžce nesou. Například u přijímacích zkoušek do základní umělecké školy se dle sdělení matky vůbec neprojevila, nekomunikovala a následně nebyla přijata. Otec to neunesl a křičel na ni. Když si není jistá, reaguje mlčením.

GRAFOMOTORIKA

Její kresba je lehce opožděná, kreslí rychle, nesoustředí se. Kresba obsahuje malé množství detailů – odpovídá věku cca 4 let, postrádá spontaneitu. Kresba postavy má charakter „hlavonožce“. Maminka nám sdělila, že se občas pokoušejí spolu „kreslit“. Při obkreslování geometrických obrazců lišících se pravolevou polohou má ještě vzhledem k svému datu narození rezervy. Analogickou grafomotoriku (opakování barevných vzorů) zvládá dobře.

Jemná motorika

Při manuálních činnostech je zdatnější než ostatní děti. Například při tkaní předškoláků je nejrychlejší, pečlivá, samostatná. Zvládne si zavázat tkaničky, zapnout knoflíky a zip. Úchop tužky je špetkový. Prstové hry zvládá dobře.

Hrubá motorika

Pohybově je velmi zdatná, obratná, mrštná, vytrvalá, navštěvuje hodiny jezdeckého výcviku, kde vyniká obratností a komunikací se zvířaty. Navzdory svému zdravotnímu znevýhodnění je ve velmi dobré fyzické kondici. Dovede dlouho a rychle běhat, skákat, jezdit

na kole a koloběžce. Její pohybová koordinace je v porovnání s dívkami stejného věku nadprůměrná. Silově předčí i mnohé chlapce. Výborně šplhá a leze po stromech, vyřezává ráda pilkou i nožičem. Je velice odvážná.

SEBEPOJETÍ, CITY, VŮLE

Táňa je sebevědomá, samostatná, kreativní v praktických činnostech, umí si poradit, je schopna najít vždy řešení. Při zaujetí dokáže vyvinout úsilí, soustředit se na činnost a dokončit ji; pokud se jí něco nedaří, práci odbude a vytráčí se. Většinou nemá problém s dodržováním společně dohodnutých pravidel. Společnému úklidu se ale často snaží nenápadně vyhnout. Uvědomuje si, co se nesmí, a pokud to chce, navádí ostatní děti k porušování pravidel. (Jedná se například o pumpování vody – pokud vodu chce a ví, že je zrovna pumpování zakázáno, navede většinou mladší děti, aby jí vodu napumpovaly a donesly.)

EMOČNÍ PROŽÍVÁNÍ

Ve školce neprojevuje žádné emoce, její obličej je naprosto bez mimičky – ani se neusměje, ani se nemračí. Ve školce nikdy nebrečela.

KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI

Slovní projev je srozumitelný a plynulý. Lehce zvládne obsáhle a detailně vyprávět, kde byla, co zažila, na co se těší. Při návštěvě přírodovědců ze záchranné stanice výborně komunikovala a předvedla komplexní přehled o živočišné říši. Ve skupinové komunikaci reaguje velmi dobře a projevuje spontánní aktivitu. Je přirozeně zvědavá, zajímá se o dění kolem sebe, často klade otázky k průvodci. Umí rozvinout rozhovor, kde lze pozorovat uvažování v souvislostech. Při rozhovorech, kdy je třeba diskutovat o něčem pro ni nepřijemném, strnule zírá a přestává úplně komunikovat. Mimikou se nijak neprojevuje.

HODNOCENÍ ŘEČI

Táňa mluví ve větách bez závažnějších chyb ve větové stavbě a gramatice. Má přiměřenou slovní zásobu. Výslovnost má správnou. Umí napodobit i obtížnější slova. Problémem zatím zůstává oblast sluchové analýzy a syntézy – rozkládání slov na slabiky, určování hlásky na začátku a na konci slova. Sleduje očima zleva doprava. Umí se podepsat a pozná napsané své jméno. Poznává číslice do deseti.

ZÁVĚR

Doporučujeme trénovat sociálně adaptivní chování, netlačit na dítě, ale vyhledávat a rozšiřovat sociální kontakty. Domnívám se, že častým kontaktem se sociálně odlišným prostředím lze Tánino stydlivé chování zmírnit. Emoční prožívání pouze odráží přirozený projev její matky vůči staršímu autoritativnímu manželovi. Bohužel situaci nenapomáhá rodinné prostředí, kdy rodina neustále pendluje mezi dvěma domovy a dítě se musí přizpůsobovat situaci.

Vzhledem k tomu, že má Táňa nastoupit v září do školy, doporučuji pečlivě pokračovat v předškolní přípravě a dbát na to, aby dokončila i úkoly, které jí nebaví. Jelikož je sluchové vnímání jednou z oblastí, kterou dítě potřebuje dobře ovládat před nástupem do 1. třídy, aby se mohlo úspěšně naučit číst a psát, doporučuji klást důraz především na zlepšení dovedností v této oblasti – zařadit hry typu slovní fotbal, na maršana, slova po slabikách vytleskávat nebo vypískávat na flétnu.

Kubík

Dítě, které jsem si vybrala, je chlapec, jež k nám do lesního rodinného klubu nastoupil v září 2016 ve věku 2,5 let. Jmenuje se Kubík a nyní mu jsou 3 roky. Práce s ním byla velice specifická již vzhledem k jeho věku a tedy i jeho potřebám. Kubík se navíc vyznačuje výraznou urputností a neústupností ve svých postojích i činnostech, což na nás průvodce a ostatní děti kladlo značné nároky na toleranci, ale zároveň na pevné hranice a důslednost. Právě to je jeden z hlavních důvodů, proč jsem si pro svou kazuistiku vybrala přesně tohoto chlapce.

RODINNÁ ANAMNÉZA

Kubík pochází z úplné rodiny. Otec, 36 let, pracuje jako IT programátor. Matka, 31 let, je na mateřské dovolené a v rámci svých možností pracuje z domova jako konstruktérka/strojařka. Oba působí velmi klidným a vyrovnaným dojmem. Kubík nemá sourozence. Vztahy v rodině jsou velmi dobré, na výchově se podílejí aktivně oba rodiče stejnou měrou a jejich postoje jsou v souladu. Domácí atmosféra je velice příjemná a rodinná.

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Průběh gravidity byl bezproblémový, stejně jako samotný porod. Psychomotorický vývoj i vývoj řeči je přiměřený. Kubík o sobě mluví ve 3. osobě, řeč je hůře srozumitelná, obsahově odpovídá 2,5letému dítěti. Při nástupu do školky je jeho rozloučení s rodiči po příchodu bezproblémové, i během dne obvykle bez výrazných úzkostných projevů. Jeho adaptace byla na jeho věk velice hladká. Je velmi samostatný a jeho schopnost se obsloužit odpovídá již předškolnímu věku. Přiměřeně svému věku však zatím neprojevuje potřebu kontaktu či hry s ostatními dětmi, ani se tudíž nezapojuje do kolektivu a jeho aktivit. Často si i díky tomu hraje sám a hlavně stranou od ostatních. Někdy dokonce neměl zábrany odcházet do lesa zcela sám (zázemí LRK se nachází zčásti v lese) a bez dozoru či předchozího oznámení a měl vždy spíše radost, že se mu tím podařilo porušit pravidla. Neprojevuje žádné obavy z nového nebo cizího prostředí či lidí, ani z reakcí průvodců, např. právě na jeho porušování pravidel. Rád se ukrývá a je hledán, zalézá si na místa, kde není vidět, a dělá mu pak zjevnou radost, když jej někdo honí nebo nemůže najít. Miluje vodu, a proto opakovaně i přes důrazný zákaz chodí pouštět vodu z termosky na mytí rukou a nádobí, nebo z termosky s pitím, případně vylévá vodu z umývadla na ruce či na nádobí. S potěšením a úsměvem pak sám přijde oznámit, že „Kuba (vy)pustil nebo vylil vodu“. Vysvětlování a domluva nepomáhají. Naopak sám reaguje, s urputností jemu vlastní, že to CHTĚL udělat a příště to zase udělá nebo alespoň zkusí. Když se však průvodce zaměří jen na něj a věnuje mu individuální pozornost, Kubík je rád vtažen do činnosti či motivován k činnosti s ním, k povídání či prozkoumávání přírody, jsou-li spolu sami. Rád dělá se dřevem, a proto se vždy s radostí připojí k přípravě dřeva, k zatápění v kamnech či zapalování ohně a společně pak přikládáme. Pod dozorem či s pomocí pak s nadšením míchá jídlo. Díky jeho oblíbené vodě také velice rád omývá po obědě nádobí nebo něco myje či čistí. Tyto aktivity si velmi užívá a prožívá je.

Nemá rád, když se mu říká „Kuba/Kubo“ a svůj nesouhlas projevuje i křikem či pláčem. Při jídle je pravidelně najedený mezi prvními a obtížně chápe, že nemůže sníst i svačiny/oběd všem ostatním dětem, ale že je třeba se zeptat nebo požádat, zda se s ním druzí rozdělí. O to těžší je pro něj poté respektovat jejich případné odmítnutí. Kubík je také s ohledem na svůj věk dříve unavený, navíc doma vstává velmi

časně, obvykle mezi 5.–6. hodinou ranní, což má pak vliv na jeho energii, výdrž i pohodu. Školku má nicméně rád a velice se do ní těší. Postupně začíná dokonce mluvit o některých dětech a zpívat doma školkové písničky či říkanky. Maminka říká, že se za dobu docházky výrazně celkově zklidnil.

PROBLÉM

Výsledkem jeho brzkého vstávání bývá, že již dopoledne před obědem je někdy při výpravě mimo zázemí unavený. To se projevuje tím, že stěží dojde zpět do zázemí sám a velmi pomalu se „vleče“. U oběda je pak velmi netrpělivý, notně řádí, bere dětem misky a lžíce, strká ostatním do jídla nebo jim jídlo bere, případně vylévá. Potřeboval by zjevně dříve obědovat i odpočívat. Domlouvali jsme proto s rodiči úpravu režimu, aby následující aktivity a časový rozvrh ve školce nebyly pro Kubíka tak náročné. Doma zkoušeli i s Kubíkem upravit denní režim, aby nevstával tak časně a vydržel pak v klidu do oběda. Přesto se posun v čase ranního probouzení nedostavil a on je vzhůru nejpozději kolem půl šesté ráno. Snažíme se proto s Kubíkem vracet dopoledne do zázemí dříve, aby měl větší prostor k odpočinku již před obědem a neovládla ho únava a jeho nepříjemná reakce na ni, což se zčásti daří.

Velmi brzy po nástupu do lesního klubu chce Kubík zůstat ve školce i po obědě, tedy na odpočinek a odpolední aktivity. První pokusy ztroskotávají na jeho neschopnosti se zklidnit a utiší. Stále vylézá ze spacáku nebo se alespoň zvedá a průběžně se chce dotazovat na různé věci, čímž ruší ostatní děti v jejich zklidnění. Když je požádán, aby byl potichu a ležel, s vysvětlením, že jinak se neuklidní a neodpočine si nejen on, ale ani ostatní, často reaguje zcela opačně – např. provokativním kvílením nebo povykáním apod. Jakmile mu oznámíme, že jej takto musíme vzít od ostatních odpočívajících dětí pryč a zavolat maminku, aby ho vyzvedla, začne křičet nebo hlasitě plakat, jen abychom ji nevolali a on mohl zůstat. Nakonec se nám nikdy nepodařilo jeho zklidnění docílit a vždy jej dříve nebo později musela maminka stejně vyzvednout. I doma ve známém prostředí má Kubík velký problém se zklidněním a odpočinkem, přestože jej zatím ještě intenzivně potřebuje a bez něj je značně nevrlý, přetažený, postupně uplakaný a ukřičený, načež přechází do provokací až agrese. A jelikož jeho maminka pracuje z domova, ráda jej kdykoli vyzvedne. Zkoušeli jsme proto opakovaně, zda se situace nezlepší, protože si Kubík moc přál zůstat po obědě. Ani při dalších pokusech jsme však ve zklidnění neuspěli a společně s rodiči jsme se rozhodli Kubíka nechat ještě „dozrát“, než pochopí, že je třeba respektovat určité hranice a pravidla, a spaní ve školce odložit.

V oblasti socializace si postupně během 3 měsíců po nástupu do školky stále častěji zkouší kontakt s ostatními dětmi. To se projevuje tím, že se na sebe snaží upoutat pozornost např. ohrožováním ostatních dlouhým klackem, kterého se děti obávají, nebo kopáním do termosek ostatních a vyléváním všeho, co není zavřené a uklizené. Přestože je to ostatním pochopitelně nepříjemné, Kubík to zkouší opakovaně a s projevem radosti. Pokaždé ho velmi rozčílí, když ho někdo zastaví nebo mu v tom brání. Postupně takto navazuje s dětmi kontakt různými nevhodnými způsoby. Dále nerespektuje pravidla ohledně plýtvání vodou, ohledně jídla, pití a věcí ostatních, a stále i ohledně opouštění zázemí. Rád se ukrývá a je hledán a na volání se nikdy neozývá. Čímž občas způsobuje obavy nejen nás průvodců.

Při postupném zapojování do kolektivu má pak při hře takové požadavky, se kterými ostatní většinou nesouhlasí a nechťejí je plnit.

A tak se následně nedomluví a Kubík od společné hry opět odchází. Zjišťujeme, že je důležité si vyčlenit určitý čas několikrát za den, který bude jedním průvodcem věnován jen jemu a jeho vývojovým potřebám, aby se cítil v kontaktu a byl zapojený do činnosti. Jinak začne „sklouzávat“ k provokacím v podobě bouchání ostatních klackem či odcházení bez dozoru pryč od skupiny.

Průběžně se u Kubíka občas setkáváme s neochotou se vyprázdnit na venkovní suchou toaletu (lidově kadibudku) a někdy má problém i venku v přírodě. Což nám během celého dne venku anebo v rámci zázemí činí značné potíže. Nakonec vždy svolil, že si odskočí venku do trávy nebo v lese, ale na budku jít odmítal.

INTERVENCE

Učíme se společně s Kubíkem zažít si zásady a vysvětlujeme, proč jsou pro nás důležité. Termosky a zásobníky s vodou jsme uložili mimo dosah. Zároveň jsme domluvili s jeho rodiči trénování určitých návyků, aby se především na zavolání ozval, jakkoli hlasem zareagoval anebo aby se ptal a neobsluhoval se automaticky bez předchozí žádosti. I ve školce se učí zeptat se či požádat ostatní o cokoli, hlavně co se týče jídla a pití. Aby byl Kubík více v pohodě a předešlo se jeho únavě a případným nepříjemnostem u oběda a po něm, začali jsme se vracet na zázemí s první skupinkou dříve a připravovali oheň a jídlo s předstihem, zatímco druhá skupinka se vracela později třeba až rovnou na oběd.

Postupně se jej během dne pravidelně ujímá jeden předškolák (tzv. patron), který mu nabízí jednak pomoc, ochotně mu asistuje s otevřením termosky, rozepnutím či sundáváním batohu, svlékáním a oblékáním apod. Zároveň s ním komunikuje a Kubík jej rád následuje. Spolu si hrají či chodí za ruku při každodenních výpravách do lesa. Takto Kubík začíná poprvé ve školce komunikovat i s někým z dětí a projevuje zájem vstupovat do kontaktu i s ostatními. Stále je ale v aktivitách vázán na někoho dospělého. A proto jsme se rozhodli (podle konkrétní situace a naladění) střídat vždy jeden z průvodců soustředit se několikrát za den na určitou činnost jen s ním. Tehdy se cca na dobu 15 minut konkrétní průvodce věnuje výlučně jen Kubíkovi (pokud se nepřidají samy i další děti).

VI. případová studie

Mirek

Kazuistika se věnuje popisu a řešení problémové adaptace chlapčeka ruské národnosti v lesní MŠ, který vykazuje znaky agresivního chování. Jsou uvedeny intervence, které byly navrženy a provedeny týmem průvodců (po konzultaci se supervizorem týmu MŠ). Závěr charakterizuje pozorování současné situace a shrnuje, zda se intervence osvědčily.

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Jméno: Mirek, rok narození: 2013

Dítě pochází z úplné rodiny, je pohybově nadané, aktivní, vytrvalé. Je spíše menšího vzrůstu. Mirek navštěvuje kroužek hokeje, kam jezdí s otcem. Velice dobře rozumí česky, již od batolecího věku měl na hlídání českou chůvu. Snaží se mluvit česky, mluví s obtížemi, nenachází vhodná slova, zadržává se, koktá. Jemná motorika v porovnání s vrstevníky v normě.

S jeho odpočinkem ve školce jsme neuspěli a rozhodli jsme se společně s rodiči odložit jeho setrvávání do odpoledne na pozdější/zralejší věk. Zároveň se situace se zadržováním vyměšování jednou natolik vyhrotila, že u oběda začal mít nutkavou potřebu přecházející až do bolesti, a přitom odmítal jít, že počká až na maminku a půjde s ní doma. Snaha motivovat jej odskočit si hned na místě s námi a tím si ulevit, aby si nezpůsobil potíže, byla marná. Od té doby Kubík dokonce nechtěl ráno najednou zůstat ve školce bez maminky a došlo k určitému zlomu. Několikrát s ním tedy maminka odjela ze školky hned ráno zpět domů. Následně jsme náhlý blok s rodiči konzultovali. Vzešel z toho nápad a návrh, zda by nepomohlo, kdyby zkusila maminka párkrát zůstat ve školce s ním a s námi společně, aby cítil jistotu a bezpečí. Věřili jsme, že její přítomnost ve školce přispěje ke znovuvytvoření Kubíkovi důvěry a především potřebného klidu. K tomu však k našemu všeobecnému překvapení vůbec nedošlo. Kubík naopak tyto následující dny většinou provztekal a proplakal, neboť nebyl zvyklý a tudíž ani schopný se o svou maminku za žádných okolností dělit s ostatními. Velmi neblaze nesl, když si s někým z dětí chtěla i jen povídat, zcela odmítal jít s ní s dalšími dětmi ve skupině. Nedokázal akceptovat, že by zde byla v kontaktu s někým jiným než pouze s ním, anebo dokonce i pomáhala někomu jinému než čistě jen jemu. Chtěl být s ní, ale svým způsobem izolován od ostatních.

Naše hypotéza:

Kubíkova zralost není zatím na takové úrovni, aby byl schopen se svými projevy a chováním samostatně začlenit do školkového kolektivu a zapojit do programu. Usuzujeme, že i jeho ranní vstávání přispívá k jeho brzké únavě a on se pak jeví přetažený a může svou urputností a neústupností obtěžovat ostatní děti. Jelikož školkový den, strávený celé dopoledne venku za jakéhokoli počasí téměř za jakýchkoli podmínek, je často náročný i pro daleko starší děti, pro něj může být opravdu nesnadným úkolem držet krok se školkovým režimem každý den. A na základě posledních zkušeností s ním, kdy ve školce byla přítomna i jeho maminka, jsme se s rodiči shodli, že bude pravděpodobně vhodné dát Kubíkovi více času, aby dozrál, a do školky nastoupí znovu od září 2017. Tehdy bude náš společný čas a práce s ním pokračovat.

Do školky dochází tři dny v týdnu od září 2016. Problematické vztahy s dalšími dětmi, snaží se o kontakt s dětmi nevhodným způsobem. Přecitlivělé, prudké reakce na upozornění průvodců, řešení problémů. Emoční labilita, výkyvy nálad, uzavřenost, agrese. Lépe reaguje na muže než na ženy, snáze si k nim vytváří vztah.

Snaží se vyrovnat ostatním, větším chlapcům – předškolákům. Neustále na sebe upozorňuje a snaží se být součástí skupiny starších chlapců.

Ráno chlapce vodí otec, odpoledne vyzvedává matka.

RODINNÁ ANAMNÉZA A POPIS POZOROVANÉHO VZTAHU S MATKOU/OTCEM

Matka: Velice dobře hovoří česky, vzdělaná, v ČR žije s manželem, v době řešení problému byla těhotná (v prosinci se Mirkovi narodila sestra). Zajímá se o Mirkovo chování (po školce chce slyšet, jestli

byl Mírek hodný). Mluví na Mirka pouze rusky, přivítání chladné – neskloní se, neobjímají se. Když přijde, Mírek se nezajímá, neběží za matkou jako většina ostatních dětí ve školce. Matka na něj začne mluvit, trvá to poměrně dlouho, pak se rozloučí a odchází. Školkových slavností se účastní spíše výjimečně.

Otec: Rozumí minimálně česky, téměř se nedomluví, ale snaží se o kontakt. Působí přátelsky. S Mirkem se ráno vždy loučí, občas se i obejmou nebo mu dá pusku. V případě vyzvedávání Mírek za otcem běží a má z jeho příchodu radost.

Příliš informací o rodině nemáme, udržují si odstup a příliš se nedruží, vždy se ale chovají zdvořile.

POPIS SITUACE

Mírek je velmi impulzivní a velice špatně zvládá, když není přijímán do skupinky starších chlapců. Snaží se jim ale poměrně obstojně vyrovnávat, ať už předváděním pohybových dovedností – lezením po stromech, běháním, skákáním nebo v soubojích. Chlapci ho částečně berou, ale funguje ve skupině jako ten „otloukánek“. Často se projevují agresivní sklony – dítě (častěji menší holčičky) mu nechce něco půjčit, Mírek si to vezme násilím, někoho uhodí atd. Mezi dětmi je považován za toho „zlobivého“. Neumí si říct o to, co by chtěl, ani popsat své pocity.

V případě, že si s ním chce průvodce pohovořit, vzít si ho stranou nebo nějak jinak ho kontaktovat – dotekem, očním pohledem, podáním ruky –, Mírek uhýbá nebo začne křičet, kopat, utíkat. Nechce slyšet, že něco je potřeba napravit nebo v některých věcech spolupracovat. Pokud na tom průvodce trvá, Mírek přechází do záchvatu agresivity (kopání, řvání, hysterický pláč, rozmlátí věci kolem sebe). Vypozorovali jsme, že toto se často děje v případě, kdy má Mírek pocit selhání, i přesto, že by na to průvodce nějak výrazně upozorňoval, ale děje to vždy, když je po něm požadována spolupráce.

KONKRÉTNÍ PŘÍKLADY POZOROVANÉHO CHOVÁNÍ

Na našem separačním WC mají všechny děti sedět, i chlapci. Mírek si nesedl a počůral všude kolem celý záchod. Průvodce, který to zjistil, řekl Mirkovi, že takto záchod zůstat nemůže a že ho můžou buď uklidit společně, nebo ho může uklidit sám, aby byl stejně čistý pro ostatní děti, jako když tam šel on. Jen když se k Mirkovi průvodce přiblížil, aby mu toto sdělil, Mírek už začal utíkat a křičet. Průvodce ho doběhl a zastavil, aby Mírek poslouchal, následovalo hodinové vztekání a řev, mlácení do plotu atd. Po hodině Mírek šel WC uklidit, ale nechtěl, aby se na něj někdo díval.

Mírek přijde k jednomu z chlapců a praští ho poměrně silně plastovým autíčkem. Chlapec se otočí a vrátí mu to. Mírek začne brečet a utíkat, na jakékoliv pokusy zastavit ho nereaguje, opět se musí znehybnit a nechce o celé situaci nic slyšet ani být zkontaktován s chlapcem pro vysvětlení situace. Další téměř hodinu následuje vzteklé řvání a křičení. V případě, že se průvodce vrátí zpět k situaci, dochází k opětovnému zvýšení agresivity a vzteku.

Průvodci byl pozorován rozdílný přístup Mirkova chování v kontextu pohlaví. K průvodkyním se chová velice chladně a nepřeje si, aby mu žena podala například ruku nebo se ho nějak jinak dotkla. Nejvřelejší vztah má s průvodcem, se kterým se dokáže i prát a dovádět. Při této zábavě bylo pozorováno, že Mírek průvodce olizuje a nevádí mu fyzický kontakt. Pak sedí například u čtení pohádky na klíně (u žen toto nikdy nedělá). V případě řešení problémů jsou ale výše popisované reakce vždy stejné, ať je kontaktován ženou, či mužem.

INTERVENCE

Pracovní tým se schází každou středu. Této záležitosti byla věnována celá středeční porada a poté také sezení se supervizorem, který dochází do MŠ. Každý z průvodců popsal zkušenosti, které

s Mirkem má, a jak vidí svůj vztah s Mirkem a jeho chování. Průvodci se shodli, že si příliš nevědí rady a že opakované pokusy situaci řešit se nezdařily. Jediné co funguje, je dělat, že se nic neděje, a ustoupit ze svého požadavku, což není uspokojující, problém je třeba s Mirkem řešit.

Nakonec s pomocí supervizora navrhli průvodci tyto intervence, které budou dodržovat všichni průvodci.

- Každý průvodce si každý den vyčlení individuální čas 1 na 1, kdy se Mirkovi bude věnovat, a bude se pokoušet s Mirkem navázat lepší vztah a komunikovat s ním společně o pocitech, náladách a jeho přáních.
- S ostatními dětmi si popovídáme o Mirkově chování, zdůrazníme jeho věk (v době řešení problému mu ještě nebyly ani 4 roky), zeptáme se dětí, co si myslí, že by Mírek potřeboval, a jestli mu nějak mohou pomoci ony samy.
- V případě řešení problému vždy trvat na dořešení, ale ne okamžitě. Poskytnout Mirkovi prostor k vykřičení (například polštáře, do kterých může mlátit, koutek, kde se může vyvztekát). Ujistit ho, že má právo se zlobit, ale že je potřeba tu situaci společně vyřešit. Vytyčit mu ještě srozumitelnější hranice.
- Dávat Mirkovi dostatečný prostor k mluvení, více se na něj soustředit při společných hrách. Všimnout si všech malých pokroků a chválit ho za konkrétní věci.

KONZULTACE PROBÍHAJÍCÍCH INTERVENČÍ V TÝMU

V průběhu měsíce se tým 4× sešel a sděloval si pokroky a plnění svých cílů. Ještě jednou byly situace a dodržování vytyčených intervencí řešeny se supervizorem.

Zajímavým momentem bylo, když průvodci promluvili s ostatními dětmi. Většina dětí, především starších chlapců, byla opravdu překvapená, jak je oproti nim Mírek malý a jak dobře se jim zvládá vyrovnat na to, že je o dva až tři roky mladší než oni. Začali na Mirka pohlížet jinak a více ho přijali do skupiny. Začali mu poskytovat více času na to, aby Mírek sdělil, co chce.

Každý z průvodců věnoval Mirkovi individuální čas, kdy si společně například kreslili nebo četli knížku a u toho si povídali. Byl častěji dotazován na své pocity – co by chtěl, zdali se mu tato věc/hra/situace líbí, nebo nelíbí, co má rád apod. Taktéž průvodci více s Mirkem probírali své pocity, např. „Jsem moc ráda, Mirku, že se ti tu s námi dnes líbilo.“

Také jsme se soustředili na dostatečné oceňování Mirka ve všech různých oblastech a pochvalu.

ZÁVĚR

Již v průběhu prvních 14 dní jsme začali pozorovat mírné zlepšení Mirkova chování k ostatním dětem, a také naopak. Po měsíci ubylo agresivních záchvatů a nevladatelných situací, po dalších dvou měsících se snížily na únosnou míru, nenarušují tak často chod dne a jsou již spíše výjimkou. Mírek začal lépe komunikovat a méně se zdrhává. Dokáže si častěji říci o to, co potřebuje.

V prosinci se Mirkovi narodila sestra. Obávali jsme se zhoršení situace, ale nedošlo k tomu. Shodli jsme se na tom, že zásadní bylo povzbudit Mirkovu sebedůvěru a sebejistotu ve skupině, ale zároveň ho naučit, že ve skupině jsou pravidla, která se respektují. Pokud se mi něco nelíbí, mám právo to říct, mám slova, nemusím ubližovat.

Ondra, 4 roky

RODINNÁ ANAMNÉZA

Ondra pochází z úplné, dobře fungující rodiny. Ve výchově i péči o děti jsou aktivní oba rodiče. Rodina působí harmonicky. Ve výchově a v životním stylu jsou oba rodiče v souladu. Otcí je 46 let a pracuje jako IT manager. Matce je 41 let a je v současné době na mateřské dovolené. Ondra má tři sourozence. Jedenáctiletého bratra a devítiletou sestru z předchozího manželství otce a vlastního bratra Vojtu starého rok a půl. Nevlastní sourozenci s rodinou pravidelně pobývají o víkendech a o prázdninách. S bývalou manželkou otce má rodina problematické vztahy. Mladší bratr Vojta se narodil předčasně v říjnu 2015. Matka musela strávit 5 týdnů v nemocnici. O Ondru během této doby pečoval otec a prarodiče. Matka občas dojížděla domů nebo se setkávali na návštěvách v nemocnici. Podle matky se Ondra od té doby více fixuje na otce než na ni.

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Těhotenství proběhlo bez zdravotních komplikací. Porod plánovala matka doma, ale porodní asistentka, která ji provázela během těhotenství, domácí porod kvůli poloze plodu nedoporučila. Při porodu nastaly komplikace. Protože porod nepostupoval, byla podána medikace na vyvolání porodu, která nebyla účinná. Po třech dnech pobytu v porodnici se nakonec Ondra narodil císařským řezem. U porodu byl otec a těsně po narození měl Ondru u sebe. Při přesunu na oddělení šestinedělí už měla Ondru u sebe maminka.

Ondra je zdravý a do školky chodí pravidelně. Nemá žádné alergie ani jiné zdravotní komplikace. Do školky začal chodit už v září 2015 v necelých třech letech. Ve školce ho doprovázela matka. Ke konci září byla docházka přerušena z důvodu předčasného narození bratra a delšího pobytu matky v nemocnici. Do školky nastoupil opět v dubnu 2016 na dva dny v týdnu. První měsíc Ondru ve školce doprovázela matka, protože nezvládl odloučení. V prvních měsících samostatné docházky po odchodu rodičů plakal nebo se stáhl a nekomunikoval. Lépe snášel rozloučení s otcem než s matkou. Proto ho do školky začal vodit otec. Pomohla mu pozornost průvodce a nabídka nějaké pracovní činnosti, např. řezání a nošení dřeva, hrabání listí. Od září 2016 už loučení s rodiči zvládal bez problémů. Ve školce vypadá spokojeně, projevuje radost a nadšení. Podle mínění matky do školky chodí rád.

Ondra se navenek jeví jako uzavřenější a tišší. Je spíš pozorovatel. Potřebuje více času, aby se cítil komfortně, uvolněně, dokázal komunikovat a projevit se. Má smysl pro humor. Je velmi pracovitý. Rád se zapojuje do praktických činností – nošení a řezání dřeva, hrabání listí a sněhu, prací na zahrádce. Rád pomáhá a dokáže pracovat i samostatně. Zaujme ho vyrábění a tvoření. Je citlivý a všímavý. Rád pozoruje a objevuje přírodu a živočichy. Při pozorování se dokáže zaměřit na detail a je velmi zaujatý. O zvířata rád pečuje a povídá si s nimi. Podle matky k němu zvířata mají důvěru.

Ondra si často hraje sám, ale děti vyhledává čím dál častěji, v komunikaci s nimi je ale zdrženlivý. Komunikaci navazuje lépe s jednotlivci než se skupinou, inklinuje k vrstevníkům nebo starším dětem. Při hře ve dvojici nebo skupině není průbojný ani vůdčí, děti jeho společnost příliš nevyhledávají. Zároveň je však schopen ve skupině uplatnit svou fantazii. Dokáže navázat na činnost kamarádů a rozvíjet ji svými nápady, ale zůstává spíše jako samostatná jednotka než jako „spolupracovník“. Často se stává, že kamarád, se kterým činnost začal, odejde a on pokračuje v činnosti sám. V poslední době navázal bližší komunikaci s chlapcem Tobiášem,

který má podobné povahové rysy. Pokud se ve školce sejdou, hraje si většinu času spolu. Ondra se při hře s tímto kamarádem projevuje spontánně a radostně.

Ondra často vyhledává podporu a společnost průvodců. Rád si sedne na klín, při jídle často potřebuje sedět vedle někoho z dospělých. Potřebuje hodně jemný a laskavý přístup. Mnohdy má problém odpovídat na otázky, které se týkají jeho potřeb. Při otázce často sklání pohled k zemi a cucá si oblečení. Někdy odvádí pozornost šaškováním. O pomoc se ostýchá říct.

Ze začátku měl problém s podáním ruky při pozdravu, ale postupem času to zvládá lépe. Není pro něj jednoduché navázat oční kontakt.

Řečové schopnosti, hrubá i jemná motorika odpovídají věku. Sebeobsluhu zvládá.

Bez problému se zapojuje do ranního vítacího kruhu a drží se za ruce s jinými dětmi. V kruhu spíše pozoruje a aktivně se nezapojuje, ale je vidět, že ho činnost zajímá.

POPIS PROBLÉMU, ZVLÁŠTNOSTI DÍTĚTE

Ondra měl obtížnější adaptaci na školku a kolektiv. Aby se uvolnil a začal komunikovat, potřebuje více času než jiné děti. V polovině školního roku se zdá, že se Ondra ve školce cítí dobře, spontánně komunikuje s dětmi i dospělými. Víc mluví o svých zážitcích, objevech a projevuje radost a nadšení. Přes velký posun se stále obtížně zapojuje do hry s dětmi a komunikace s nimi a zůstává často pozorovatelem.

Problematická je pro něj rovněž komunikace s dospělými. Má problém odpovídat na otázky. Podle matky mají stejný problém i doma. Jednoduché pro něj není ani ranní přivítání a odpolední loučení podáním ruky, ale i v tom dělá pokroky.

Ondra neprojevuje výrazné emoce. Je tichý. Nevzteká se ani hlasitě nepláče. Spíše se stahuje do sebe.

Při odpoledním odpočinku nevydrží ležet a být potichu. Je neklidný, vrtí se, přelézá, vydává různé zvuky, cucá si oblečení.

V poslední době si Ondra téměř stále cucá rukáv nebo límeček, až ho má úplně mokry, dokonce i když je zaujatý hrou a vypadá spokojeně. Podle matky si cucá a kouše oblečení i doma.

Ondra si rád hraje se sprostými slovy s anální tematikou.

INTERVENCE

K Ondrovi i k ostatním dětem přistupujeme individuálně. Poskytujeme mu dostatek prostoru pro adaptaci. Pozorujeme jeho pokroky a podporujeme ho v zapojování se do skupiny. Respektujeme jeho svobodnou volbu při zapojení do společných her a činností. Pokud to potřebuje, necháváme jej pozorovat, ale zároveň ho vybízíme a podporujeme v tom, aby se zapojil do volné hry ostatních dětí, vhodnou motivací a popisem situace. Podporujeme Ondru, aby si dokázal sám říci, co potřebuje, například kladením otázek. Zkoumáme, na jaké otázky je pro něj snadnější odpovědět.

S rodiči Ondry i Tobiáše jsme mluvili o tom, že si kluci rozumějí, a nabídli jsme jim, že můžou docházku přizpůsobit tak, aby se mohli oba chlapci častěji vídat. Rodiče toho využili. Zatím pozorujeme, zda to bude mít vliv na adaptaci a spokojenost obou chlapců.

Cucání a kousání oblečení zatím pozorujeme a Ondru na to nepřímo upozorňujeme. Probírali jsme tento problém i s rodiči, kteří také zaznamenali zhoršení, shodli jsme se, že zatím budeme problém sledovat a všimnout si, v jakých situacích se projevuje nejvíce.

A.

Tříletý chlapec, který k nám chodí od září 2016, tři mu byly v červenci. Chová se agresivně k dětem i průvodcům od začátku docházky. S příchodem nových dětí od konce února 2017 téměř denně po dětech něco hází a strká do nich. Od konce března 2017 často pláče a křičí při ranním předávání.

RODINNÁ ANAMNÉZA

Chlapec A žije v úplné rodině. Má mladší sestru, narodila se krátce po jeho druhých narozeninách. Rodiče mají pravděpodobně střední nebo vysokou školu. Mamince je 37 let, je s dcerou doma, občas pracuje, v tom případě dceru hlídá babička. Otec je o něco starší, dojíždí do kanceláře v Praze. Chlapec má obě babičky a prababičku, její přítel ho občas vodí i vyzvedává ze školky. Chlapec trvá na tom, že to není děda, ale Honza. S babičkami se stýká pravidelně. S rodiči jezdí pravidelně na výlety, do ZOO apod. Často vypráví, kde byli a co dělali. Do školky přichází vždy čistě a teple oblečen, jen jednou za celou zimu se stalo, že neměl v batůžku rukavice, přestože je nosil jen v největších mrazech. Jídla má vždy dostatek, rozdělené do sáčků na dvě svačiny a oběd. Rodiče jako jediní investovali hned v září do termosky na jídlo. Maminka komunikuje, zapojuje se do ostatních aktivit školky – výroba jedlých dáreků na trhy, účast na akcích, někdy se účastní celá rodina i s babičkou. Tatínek toho moc nenamluví, syna také občas vozí a vyzvedává. Chlapec je hodně fixovaný na matku, když ho častěji vyzvedával otec, plakal. Rodina bydlí v bytě v jiné části města, autem 10 minut jízdy, autobusem 20 minut, ale to nevyužívají, maminka se bojí špíny a nemoci a není to komfortní, když má s sebou dceru v kočárku. Auto mají, ale maminka ho nepoužívá, jezdí ráno se synem vlakem, vždy napíše, když má vlak zpoždění, také včas omlouvá synovu nepřítomnost.

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Rodiče neuvedli v přihlášce ani při dosavadní komunikaci žádné odchylky ve vývoji před nástupem do školky. My jsme ho poprvé viděli na Dnu otevřených dveří v březnu 2016, tedy v jeho 2 letech a osmi měsících. Zdrželi se s námi v lese asi 1,5 hodiny, protože mamince byla zima a měla s sebou i dceru v kočárku. Chlapec se držel poblíž maminky, svačil za její asistence a moc nemluvil. Vyzkoušel si práci s nářadím. Podruhé jsme ho viděli krátce po třetích narozeninách, na schůzce k podpisu smlouvy. Přinesl obrázek pro jednu z nás, říkal, že se těší do školky a hodně povídal.

Od září začal chodit na tři dny v týdnu. Ráno zvládal odchod dobře, někdy si stýskal po probuzení, nebo v den, kdy se stalo, že byl ve školce sám. To se opakovaně ptal, proč nepřišli kamarádi. Zároveň si užíval dospěláka jen pro sebe, u všeho chtěl asistenci a stále si povídat.

V průběhu podzimu občas strkal do dětí, jen někdy to bylo způsobeno tím, že mu narušily jeho práci. Hodně mu vadí, když někdo jiný pláče a dává to hlasitě najevo. V prosinci kousl přes oblečení mladšího chlapce. V únoru byl 14 dní nemocný. Více se mu pak stýskalo a zjistili jsme, že se bojí tmy – krátké promítání v muzeu zvládl u mě na klíně, v divadle odmítl zůstat. Začátkem března bouchnul hlavou mladšího chlapce o lavičku, když si hráli vedle ní. V průběhu března a dubna často záměrně a zákeřně strká do dětí, bouchá do nich klackem, hází po nich jehličí, kameny, šišky, nářadí a písek. Když mu důrazně dáváme najevo, že to se nedělá a nelíbí se nám to, někdy se tomu směje; když ho odvedeme stranou, vyvádí. Házet zezadu šišky i na mě a sám vždy řekl: „to jsem hodil já“ a čekal na reakci.

V případě, že mu děti nechtějí něco hned půjčit, strká do nich nebo je tahá za oblečení. Od 27. 3. občas potíže při ranním předávání, pláče, křičí, po odchodu maminky do pár minut přestane.

Verbální a rozumové schopnosti

Má velkou slovní zásobu, zná i neobvyklá slova i jejich význam, jako například infekce, zánět apod. Má dobrou paměť, detailně vypráví, kde byli o víkendy, nebo různé historky z domova. Dobře se orientuje v lese, i po delším čase si vybaví, že tamtím směrem jsou klády. Rád zpívá, zná mnoho textů.

Motorika

Hrubá – v terénu nepadá, vyleze na nízký strom a s držením skočí, běhá, na hřišti vyleze i na vyšší klouzačku

Jemná – zatluče hřebík, stříhá, rád a hodně kreslí – od nového roku hlavně levou rukou (podle matky pravou už jen jí)

Sebeobsluha

Umí si sám dojít na záchod, obléknout se, vyndat si svačinu, uklidit batůžek. Často to nechce dělat, říká, že to neumí. Když ho vyzvedávají rodiče v klubovně, nechá se obléknout.

Socializace a hra

S dětmi nenavazuje kontakt snadno, vyhledává starší. Má problém s komunikací s vrstevníky. Často neví, jak se zapojit do jejich her. Dožaduje se řízeného programu od nás, hlavně chce tvořit z papíru, i když to není na programu. Do společných aktivit, jako třeba pohybových her, se málokdy zapojí. Když se nadchne pro činnost, soustředěně pracuje. V klubovně kromě výtvarných činností rád hraje stolní hry a staví s kamarády bunkry a tunely z karimatek. Někdy víc věcí začne a ani jednu nedodělá.

INTERVENCE

V pravidelných měsíčních zprávách rodiče informujeme mailem o dění ve školce i prospívání jejich dětí. V případě, že dojde k větší agresivitě, mluvíme o tom s rodiči při vyzvedávání. V průběhu podzimu maminka říká, že o tom ví a že občas strká i do sestry. Mluví s ním o tom. Matka často zmiňuje, že je precitlivělý. V prosinci informována o kousnutí, už se to nestalo. V únoru jsme nabídli všem rodičům individuální konzultace. Rodiče tohoto chlapce se nepřihlásili ani po opakované výzvě, jako důvod uvedli špatný zdravotní stav matky. U březnového incidentu jsem nebyla, s matkou o tom komunikovala kolegyně. Od té doby se při vyzvedávání ptají, jestli zlobil. Začátkem dubna jsem měla velmi nepříjemný telefonát s otcem, volal mi, protože se jim nelíbilo, že jsme změnili místo ranního srazu – posunuli jsme ho o 100 metrů směrem do lesa, z důvodu větší bezpečnosti dětí při čekání na ostatní. Byl rozčilený, chvílemi na mě až křičel. Po tomto telefonátu jsem se rozhodla trochu odložit e-mail s výzvou ke konzultaci.

Setkání proběhlo 5. května v podvečer. Rodiče přišli oba i s mladší dcerou. Zajímalo nás, jak se chová k sestře nebo v jiných kolektivech. Dle matčiny slov mezi sourozenci probíhá běžné poštuchování, které má pod kontrolou. Pokud přijdou někam na oslavu a podobně, syn se neprojevuje agresivně. Neví, kde by to mohl vidět, ani nemá televizi. Je zaskočená tím, že syn ráno nechce chodit do školky. Je už předem nervózní, jak to ráno půjde. Nechce, aby si myslel, že je špatný, když ho pořád někdo napomíná. Ví, že syn je hodně chytrý

a vyhledává společnost dospělých. Přestože si nemyslí, že má syn nějaký vážný problém, objednala ho do PPP, dostali termín v červnu.

Shodli jsme se, že pro chlapce znamenal příchod nových dětí nové adaptační období, které zatím nezvládá dobře. My ani oni s ním nebudeme opakovaně mluvit o tom, že nemá strkat do dětí, protože to on dobře ví. Budeme akcentovat pozitivní věci a události ve školce. Zkusíme ho více zapojovat do společných aktivit. Pozornosti mu věnujeme dostatek, jen je to méně než na podzim a na to si musí zvyknout.

HYPOTÉZY

Chlapec je nadprůměrně inteligentní a naopak má problémy v komunikaci s vrstevníky. Když se mu něco nedaří, ihned začne plakat,

křičet a přivolávat dospělého. I při atakování dětí čeká, co my na to. Je hodně opečovávaný od rodičů i babiček a zvyklý, že je po jeho. Také je zvyklý na organizovaný program. Maminka se také jeví velmi organizovaně podle toho, jak mu připravuje věci do školky. Tatínek naopak působí odměřeně. Po telefonickém incidentu, kdy jsem navíc měla pocit, že mi volal ze stejné místnosti, kde byla i matka s dětmi, mám dojem, že jsem se mýlila, když na mě ze začátku působil klidně a vyrovnaně. Nejsem si také jistá, zda se na volbě školky shodli oba rodiče. Všechny tyto aspekty chlapce negativně ovlivňují. Pamatuje si vše, co doma slyší, ale nerozumí tomu. O všem moc přemýšlí a neumí si užít běžné dětské hry. Na svůj věk je příliš ve své hlavě, to se pokusíme změnit.

IX. případová studie

Jiřík

Kazuistika se zaměřuje na začlenění Jiříka K. s nediodagnostikovanou poruchou autistického spektra – projevy Aspergerova syndromu – do zahradní třídy respektující principy lesních MŠ, která se primárně nevěnuje dětem s podobnou diagnózou. Přijetí dítěte proběhlo po dohodě s rodiči a vedením školky. Moje práce popisuje zhruba dva roky Jiříkovy účasti ve vzdělávacím procesu. Podezření na poruchu autistického spektra – projevy Aspergerova syndromu.

OSOBNÍ ANAMNÉZA

V popředí Jiříkova zájmu dominuje soustředění až ulpívání na hru s vláčky, autobusy, stereo-typní přeřikávání vlakových a autobusových tras, jejich číselné označení. Upíná se ke „svému světu“ vláčků, jízdních řádů apod. Má také rád knihy s touto tematikou, sám si dlouze a s oblibou tyto knížky prohlíží. Rád si s sebou bere vláčky do přírody, kde jim vytváří složité cesty. Naopak, příliš ho nezajímá zvířecí svět a např. psů se bojí (hlavně živé si hrajících štěňat).

Cítí se dobře ve stereotypních, zaběhlých postupech a vyžaduje „svoje jistoty“ (svoje místo, svoji misku, konkrétní klacík...). Trvá delší dobu, než přijme změny. Má rád řád – občas opakuje pravidla.

V sociální oblasti hůře chápe situace, kdy by měl/mohl pomoci druhým. Jak vnímá pocity druhých, pro nás zatím není zcela čitelné. Už v tomto věku se stává terčem šikany, a to především ve chvílích, kdy podlehne vzteku při nezvládnutí emocí. Neumí přesně vyjádřit, co potřebuje. Nepozná, kdy se mu děti smějí. Stalo se, že takovouto situaci vyhodnotil jako novou hru – svůj vztek zařadil do nově vzniklé hry jako podnět pro křik ostatních.

RODINNÁ ANAMNÉZA

Jiříkova nukleární rodina je složena z obou biologických rodičů, je jedináček. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání a oba pracují ve vystudovaném oboru. Žijí v malém bytě v Praze a k nám do školky dojíždějí vlakem nebo autobusem. Oba rodiče se aktivně zapojují do školkových akcí a Jiříka, ač konstitučně slabšího, dávají právě do zahradní/lesní třídy ve snaze utužit jak tělo, tak i ducha.

Prenatální anamnéza

Jiřík byl narozen z očekávaného a chtěného těhotenství. Maminka v době těhotenství dokončovala vysokoškolské studium. V průběhu těhotenství byla zdravá, průběh těhotenství celkově bez obtíží. Jiřík se narodil císařským řezem – nekříšený, pro nepostupující porod ve 42. týdnu. Po narození vážil 2,90 kg a měřil 48 cm.

Zdravotní anamnéza

Jiřík měl po narození novorozeneckou žloutenku, ale fototerapie použita nebyla. Matka dostala s ohledem na porod preventivně antibiotika. V kojeneckém věku byl Jiřík velmi neklidný a často plakal. Přestože maminka důsledně dodržovala jídelníček, Jiřík trpěl na nadýmání. Od 8. měsíce věku byl přikrmován a kojen do 2 let věku. Jiřík prodělal opakovaně záněty horních cest dýchacích.

Vývojová anamnéza

Jiříkův psychomotorický vývoj byl přiměřený zhruba do 1 roku věku. Oční kontakt a sociální úsměv získal a teprve později postupně ztrácel. Vývoj řeči začal opožděně kolem 2. roku. Jemná motorika byla dlouho opožděna a sociální chování a sebeobsluha byly též opožděné. Ve školce se adaptoval pozvolna, s obtížemi se zapojoval do kolektivu vrstevníků. Ve volné hře měl sklony k ulpívání na stereotypní činnosti a poměrně dlouho vydržel u hry solitární. Jiřík měl menší zájem o zapojení do interakčních činností s dětmi i s dospělými. Nedomákal vnímat potřeby druhých.

SOUČASNÝ STAV

Praktická samostatnost: Jiřík je drobnější postavy, ovšem fyzicky dostatečně vyspělý. Koordinovanost pohybů odpovídá věku (např. dokáže hodit i chytout míč), v běžném prostředí i v náročnějším terénu se pohybuje bezpečně. V oblasti sebeobsluhy, především při oblékání, ale také při zvládnutí pravidelných denních úkolů, při řešení běžných problémů se upíná na pomoc ze strany dospělého, v těchto oblastech reaguje kladně na povzbuzení k samostatnosti. Při jídle samostatný.

Sociální informovanost: Jiřík se vyzná v okolí, ví, kde bydlí, kam chodí do školky. Učí se požádat průvodce o to, co potřebuje.

Citová samostatnost: Jiřík reaguje nepřiměřeně, s výraznou emoční reakcí i na drobný neúspěch, není schopen kontrolovat a zvládnout své emoce, snadno upadne do vzteku a pláče. S obtížemi zvládá odložit uspokojení přání na pozdější dobu. Nelehce se přizpůsobuje konkrétní situaci, činnosti, změnám.

Diferencované vnímání: Jiřík rozlišuje základní tvary, barvy, zvuky.

Logické a myšlenkové operace: Vyjmenuje číselnou řadu do 10, dovede třídít předměty podle daného kritéria (barva, tvar, velikost apod.).

Záměrná pozornost, úmyslná paměť pro učení: Jiřík ulpívá na monotematické činnosti, která v jeho zájmech dominuje (hra s vláčky).

Velmi dobře si dokáže zapamatovat informace související s touto oblastí. Těžko se soustředí na činnosti, které pro něho nejsou aktuálně zajímavé, motivace do těchto činností je obtížná.

Pracovní chování, soustředěná pracovní činnost: Nesnadno přijímá zadané úkoly či povinnosti, podobně je to s plněním pokynů.

Sociální samostatnost: Uplatňuje základní společenská pravidla, zdraví, děkuje. Pozvolna začíná komunikovat a spolupracovat s ostatními dětmi. Nicméně do kolektivní komunikace, do společných diskuzí se zapojuje jen výjimečně. Vhled do sociálních situací nižší. Hůře se dokáže vcítovat do potřeb ostatních dětí.

Výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba: V řeči přítomna dyslálie – nesprávná výslovnost sykavek, rotacismy nevyvozeny. Formální úroveň řeči vykazuje určitou stagnaci a neobratnost, nesprávné skloňování, místy komolení slov, nesprávná diferenciaci měkkých a tvrdých slabik. Ne zcela zatím rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci. Bezpečně pojmenuje tvary (kruh, čtverec, apod.) a správně tyto pojmy používá.

Lateralita ruky a oka, držení tužky: Jiřík upřednostňuje používání pravé ruky při kreslení a jiných činnostech. Je zručný při zacházení se stavebnicemi s většími díly. Jemná motorika při práci s drobnějšími předměty, s nástroji (např. s nůžkami), při modelování). Grafomotorické dovednosti nedostatečně rozvinuty. Správný – špetkový úchop tužky nevyvozen, zápěstí při vedení tužky neuvolněno.

Celkově lze pozorovat zlepšení sociální reaktivity, Jiřík sám navazuje kontakt s průvodci pro dosažení svých přání a cílů. Dříve býval více uzavřený, odpojený a vydržel dlouho nereagovat, setrval

v samostatné stereotypní, monotematické hře. Nyní se objevuje potřeba někoho, kdo si s ním bude hrát, povídat, sedá si průvodci na klín, objevují se projevy adekvátní sociální reaktivity v běžných situacích – polituje kamarádku, když se zraní při hře, postupně narůstá i verbální reaktivita. Jiřík objevil potěšení z přítomnosti druhých a rád se pomazlí, přijímá a pozvolna vyhledává fyzický kontakt. Po obědě přestává spát (potřeba spánku je oproti vrstevníkům zvýšena) a spontánně se začíná zapojovat do poslouchání pohádek a následných reflexí slyšeného příběhu formou otázek a hádanek.

INTERVENCE

My, průvodci ve školce, Jiříkovi vytváříme bezpečné prostředí s citlivým nastavováním hranic chování, povzbuzením ho vedeme k samostatnosti a rozvoji zdravého sebevědomí při řešení konfliktů či nových situací, snažíme se nedělat věci za něj, podporujeme ho a více vše vysvětlujeme. Snažíme se Jiříka do činností zapojovat pozitivní motivací s využitím jeho zájmů (např. vláčky) a vytvářet příležitosti pro rozvoj předškolních kompetencí. Posilujeme jeho prosociální citění a snažíme se, aby dokázal vyjádřit své potřeby. Využíváme pozitivních emocí k získání a podpoře důvěry, aby Jiřík měl zájem a chuť být s námi. Socializaci se tak může učit mnoha dalším dovednostem. Snažíme se, aby s námi komunikoval, díval se na nás, aby měl rád lidi a kontakt s nimi – to je pro nás a pro jeho rodiče zásadní prioritou.

Rodičům byla doporučena logopedická péče pro Jiříka a vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně k vyloučení poruchy autistického spektra, vyšetření dosud nebylo realizováno.

X. případová studie

Adam

Tento kauzální případ jsem se rozhodla věnovat chlapci Adamovi, který navštěvuje naši školku od poloviny minulého roku. Přestoupil k nám jako 4letý z jiné státní školky. Školku navštěvuje 3 dny v týdnu.

Adam je pětiletý chlapec z úplné rodiny. Má 2 sourozence, mladšího tříletého bratra Martina, který chodí také k nám do školky, a starší sestru Emu, která navštěvuje první stupeň základní školy. Matka Věra je speciální pedagožka s dlouholetou praxí s postiženými dětmi. Do školky s Adamem ještě chodí jeho bratranec Tomáš.

Adam je štihlý, fyzicky zdatný chlapec s dobře vyvinutou sluchovou i zrakovou soustavou. Nemá problém s řečí a zvládá všechny požadavky pro předškolní dovednosti. Rozeznává první i poslední písmenka v krátkých slovech, umí se podepsat a uvolněně drží tužku. Je přirozeně zvědavý a inteligentní. Má trochu problém s tvořivými činnostmi a nemá trpělivost s jemnější motorikou, například umotat kuličku z vlny. Nemyslím si, že by to nedokázal, jen k tomu nemá trpělivost. Dostává potom výbuchy vzteku a lítosti. Špatně snáší, když mu něco nejde, má potom stavy lítosti a vzteku a vyhledává samotu. Jako jeho přednost vnímám velkou fyzickou sílu a odhodlanost. Dokáže nasekat dříví, složit ho, rozdělat oheň. Rád pomáhá a dělá užitečné věci. Když se do něčeho pustí, dodělá to do konce s velkým urputným soustředěním. Dokáže se jedné věci, která ho zaujme, věnovat mnohem déle než ostatní děti. Má pevnou vůli a odhodlání, na druhou stranu je tvrdohlavý a nic s ním častokrát nehne.

Je silně navázaný na matku a má problémy se s ní rozloučit. Každé ráno dělá scény a matka musí zůstat ve školce nepřiměřeně dlouho, aby se spolu rozloučili. Jeho mladší bratr to má podobně. Matka dává neustále instrukce pedagogům, jak se o její kluky starat, jak je

oblékat, čím je mazat atd. Její péče je přehnaná, protože kluci zvládají sebeobsluhu dobře. Těžko soudit, jestli jsou kluci navázaní na ni, nebo ona na ně. Matka kluky vozí do školky ráno neustále pozdě, když už začínáme program ranním kruhem a společným přivítáním. Vstupují do rozdělaného procesu a málokdy se zapojují. Spíše zůstávají s matkou na zahradě a dělají si svoje věci, nezapojují se k ostatním. To platí pro Adama, Martina i jejich bratrance Tomáše, který jezdí s nimi. Všichni tři jsou na sebe silně napojení.

Adam má problémy začlenit se do kolektivu nejvíce ze všech těchto tří kluků. Málokdy si hraje s někým jiným než se svým bratrance. Vytváří spolu dvojici, která "šéfuje" skupině starších pětiletých kluků. Vždycky si mezi sebou vyberou jednoho, kterého odstrkují a pošťuchují. Kluci si neustále poměřují síly a pro sprosté slovo nejdou daleko. Postupně se jejich původně pětičlenná skupina zmenšovala, když se odpojovali napadaní kluci, až zůstali sami Adam s Tomášem. V kolektivu se oba dva chovali agresivně a despoticky, na malé tříleté děti bafali a strašili je. Vyčleňovali se z něj a vyžadovali speciální péči. Málokdy se zapojili do společného programu, spíše si vytvářeli svůj, který byl ale v rozporu s pravidly ve školce. Jeden pedagog se musel vždy věnovat speciálně těmto dvěma klukům a druhý se věnoval ostatním dětem. Adam postupně více a více terorizoval celou skupinu dětí. Na procházce v lese odvázel lano, na kterém šplhaly děti do kopce, a najednou všechny spadly. Schovával osobní hračky dětem, se kterými měl nepřátelské vztahy. Napadal průvodkyni, která se klukům věnovala při odchodu ze školky do lesa, při kterém pravidelně protestovali a odmítali odejít. Když průvodkyně trvala na svém, že se musí odejít, kluci ji kopali a házeli po ní hračky. Svého

mladšího bratra používal Adam jako záminku, aby napadl někoho, kdo se ho dotkl, s úmyslem ho chránit.

Adam se jeví jako emočně zaostalý, má problémy s navazováním vztahů mimo svoji rodinu. Emočně je fixovaný na matku, na její pochvalu a péči. Projevuje se nepřiměřeně agresivně a zákeřně, vyžaduje speciální dohled, protože se přirozeně nezapojuje do skupiny.

U tohoto případu nelze oddělit chování matky a syna. Je možné si na tom uvědomit, jak moc dítě kopíruje postoje a chování rodičů. S matkou jsme měli problémy od začátku roku. Při společné schůzce rodičů a pedagogů na začátku roku jsme prezentovali harmonogram dne, příchodů a odchodů, rituálů atd. Matka měla velké výhrady k času příchodu se slovy, že když si školku platí, může si chodit, kdy chce. Prezentovala svoje názory dost despoticky a bez možnosti dialogu. Bohužel tento způsob komunikace uplatňovala neustále, a když jsme se pokoušeli s ní řešit nepřiměřené chování jejího syna, měla tendence to popírat a svalovat vinu na ostatní, jen ne na svého syna. Jednou ve školce křičela na hlavní průvodkyni před dětmi. Slyšeli to i někteří rodiče a reagovali na to velkým nesouhlasem a obavami ze situace ve školce. Matka měla velké osobní problémy s hlavní průvodkyní a měla výhrady k její práci. Toto chování potom kopíroval její syn, který společně s bratrancem agresivně vystupoval vůči hlavní průvodkyni, bez respektu z autority. Matka nás neustále překvapovala novými výzvami. Například jednoho dne přinesla klukům do školky sekery a sekala tam s nimi pod svým dohledem. Dávala nám najevo, že když je ve školce ona, má za kluky zodpovědnost a můžou si tam dělat, co budou chtít. Když jsme následně sekery zakázali, argumentovala tím, že když se to jednou povolilo, tak už se to nedá odvolat.

Naše školka funguje jako spolek, kde hlavní slovo má valná hromada a o fungování školky se stará rada, která je veřejně zvolena. Tento rok jsme měli radu jen tříčlennou. Byla tam hlavní koordinátorka, matka Věra a matka Bára. Koordinátorka plní prostřednickou funkci mezi pedagogy, rodiči i radou. Problém byl, že naše koordinátorka zastávala několik rozhodovacích funkcí najednou a měla nadmíru rozhodovacích pravomocí. Systém školky byl špatně nastavený, záleželo jen na koordinátorce, jak se vypořádá s problémy mezi rodiči a pedagogy. Bohužel se věci neřešily správným způsobem, koordinátorka se přiklonila na stranu matky Věry. Problémové chování Adama jsme řešili na pedagogických poradách od září do prosince a spolupráce s koordinátorkou jsme se nedočkali. Přicházela k nám od ní bagatelizace problému s matkou i s Adamem a její odpovědi na vše bylo, že děláme špatné programy, do kterých se kluci nezapojí, nudí se, a proto neustále porušují pravidla a hranice. Koordinátorka měla velký vliv na matku, protože jí umožňovala její chování a povolovala jí do školky nosit sekery, aniž se dříve domluvila s pedagogy.

Jako pedagogický tým jsme si s touto situací už nevěděli rady. Zkoušeli jsme upravovat program směrem ke klukům, to znamenalo více manuální činnosti, sekání dříví, stavění bunkrů. Zároveň jsme měli méně a méně síly se situací něco dělat, protože se nám nedařilo najít společné řešení s matkou Věrou ani s koordinátorkou. Nedostalo se nám žádné supervize a pedagogický tým se postupně rozkládal zevnitř i z venku. V listopadu pak otěhotněla hlavní pedagožka, a tudíž začala být její situace ještě náročnější. Dětská skupina se zhoršovala úměrně tomu, jaké byly vztahy mezi dospělými. Malé děti se cítily vystrašené a ohrožené. Všichni postupně měli větší a větší problémy s dodržováním pravidel a vztahy mezi dětmi se celkově zhoršovaly. Práce se skupinou byla těžší a těžší.

Zlom v situaci nastal při slavnosti Hromnic, kde se potkaly ostatní matky s průvodkyněmi. Komunikační propast, která zde v minulosti byla a kterou měla přemosťovat koordinátorka, leč se tak nedělo, zmizela. Byl to důležitý sdělovací moment, kdy jsme se společně dohodli, že situace ve školce je pro všechny alarmující. Naši jedinou

možností byla maminka Bára, která byla třetím členem rady. Okamžitě pochopila závažnost situace a vzala to velmi zodpovědně. Sešly jsme se u ní doma a sepsaly výpovědi ze strany rodičů i pedagogů. Bára šla potom na schůzi rady a prezentovala naše stanoviska s podezřením na šikanu v dětském kolektivu a zároveň s velkými výtkami ke koordinátorce za neplnění jejich povinností v roli zaměstnavatele. Došlo k osobnímu střetu a koordinátorka i matka Věra okamžitě odstoupily. Vzduch se funkci a své děti vzaly s sebou. Mezitím hlavní pedagožka odešla na rizikové těhotenství. Ocitli jsme se před těžkou situací, kdy jsme neměli funkční radu, koordinátorku ani celý pedagogický tým a bylo na nás „přeživších“, jestli se školka zvedne, nebo nikoliv.

Okamžitě jsme svolali valnou hromadu, které se zúčastnili všichni rodiče, a seznámili jsme je se situací. Setkání se zúčastnily bývalá koordinátorka i matka Věra. Předvedly hysterický výstup, který jen potvrdil nemožnost společného řešení, a poté shromáždění opustily. Na valné hromadě vznikla hlasováním nová šestičlenná rada složená z rodičů a všichni souhlasili s tím, že následující týden bude mít školka týdenní omezený provoz jen pro maximálně 6 dětí na zahradě a jednoho pedagoga. Potom následovaly jarní prázdniny. Měli jsme tak 2 týdny na stabilizování situace. Pedagogové začali řešit doplnění týmu, obnovu pravidel, docházku dětí a obědy. Rada postupně přebírala agendu k celé školce. Protože jsme se ale rozešli ve zlém, tak to probíhalo bez vysvětlení a ve všem byl neuvěřitelný chaos. Informace o vedení školky jsme se dozvídali od asociace a také jsme požádali o supervizi z Lištičky, dlouhotrvající lesní školky v Brně. Šestičlenná rada se usnesla, že budou fungovat jako kolegium a každý z nich bude mít na starosti určitou část kompetencí. Všichni jsme intenzivně spolupracovali, pedagogové, rada i rodiče vypomáhali. Maminka Katka pomohla s dokončením komunikace s matkou Věrou. Byla jako prostřednice, sepsala naše výpovědi o tom, co se dělo ve školce, předala informace matce Věře a zařídila pedagogům supervizi u dětského psychologa Petra Sakaře. Jeho supervize byla přínosná, pomohla nám pedagogům nastavit hranice při agresivním chování dětí a pomohla nám nastavit zdravé hranice v komunikaci s rodiči. Celý proces byl velmi náročný i ozdravný a zvládli jsme s vypětím všech sil společně nastavit další postup a začít po dvou týdnech nanovo.

Na tomto případě se ukázalo, že jsme neměli dobře nastavené vedení školky. Bylo netransparentní, chaotické a bezhraniční. Jako tým jsme nefungovali dobře, a proto jsme byli ideální prostředím pro realizaci vůle matky Věry, která se přirozeně odrazila v chování Adama. Neměli jsme vymyšlené postupy řešení v krizových situacích, a proto jsme tuto krizovou situaci nezvládli jinak, než velkým přerodem a vyloučením nefunkčního vedení a despoticky komunikující matky s jejími dětmi.

S touto nelehkou situací nám také hodně pomohla bývalá průvodkyně, která odešla před rokem ze školky kvůli rozporu s vedením. Se svým organizačním talentem a znalostí zahrady zorganizovala jarní brigádu, které se zúčastnili všichni rodiče, a společně jsme si tak uklidili a vylepšili i prostředí. Dětský kolektiv se uzdravil velmi rychle, protože vycítil změnu prostředí i změnu v chování dospělých, a velmi rychle jsme přestali řešit jakékoliv agresivní chování a přestupky pravidel. Děti ještě cca měsíc zmiňovaly chování Adama a jeho bratrance Tomáše, společně jsme se o tom bavili a společně nastavovali pravidla, ve kterých se budeme všichni cítit dobře. Šlo to velmi hladce a nyní se k sobě navzájem i k průvodkyním chovají děti přátelsky a rády tráví čas na zahradě. Nynější situaci hodnotím jako ideální. Podařilo se nám znovuvybudovat prostředí, kde se děti i pedagogové cítí dobře a bezpečně a komunikace s rodiči je dobře nastavená.

Terezka

Terezka je pětiletá dívka, školku navštěvuje druhým rokem. Několikrát denně řešíme její neadekvátní reakce, které ztěžují provoz školky a pobyt v kolektivu většiny dětí.

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Datum narození: listopad 2012

Vážněji nestonala, psychomotorický vývoj dle rodičů v normě. Ve čtyřech letech zlomenina klíční kosti, jinak bez úrazu.

RODINNÁ ANAMNÉZA

Pochází z úplné rodiny, prostřední ze tří dětí. Matka učitelka na střední škole, otec vede větší firmu. Starší sestra – 7 let, v první třídě ZŠ, navštěvovala státní MŠ. Mladší bratr – 2 a půl roku. Vztahy v rodině jsou dobré, láskyplné chování z obou stran.

CHARAKTERISTIKY DÍTĚTE

Terezka je živá, zvědavá a veselá dívka, nicméně rodiče hledali pro její předškolní vzdělávání zařízení menšího typu s individuálním přístupem. Poslední tři roky si totiž všímají nestandardního chování, zejména odezvy na vstup druhých osob a toho, když se nedějí věci, tak jak by si představovala. Další důvod, proč rodiče zvolili pro svou dceru lesní MŠ, je Terezčín individualismus, ráda se pohybuje i sama v přírodě a samostatně ji zkoumá.

Dívka se jeví jako nadprůměrně inteligentní, chápe souvislosti okolního světa, udivuje velkými znalostmi přírody a to jak encyklopedickými, tak pochopením přírodních dějů.

Řeč je přiměřená věku, umí vyslovit R, ale ještě ne Ř. Používá výrazy netypické pro předškolní věk, spíše pro školní dítě či dospělého. Dokáže správně analyzovat řeč, pozná první i poslední hlásky, souhlásky i samohlásky, slabikuje. Rozezná a pojmenuje barvy. Počítá do osmi (sčítá a odčítá). Kreslí velmi ráda, postava je realistická s detaily, ráda zobrazuje výjevy z rodinného života, vybarvuje, kreslí princezny.

Má velice dobrou představivost, ráda si půjčuje loutkové divadlo a dělá představení, kam zakomponuje znalosti historie. Zná velké množství lidových písní; pokud je potřeba najít písničku k nějakému tématu, většinou ví.

Hraje si velmi často sama, je spokojená venku v přírodě, zkoumá, co najde zajímavého. Kolektivní hře se nevyhýbá, ale očividně ji nepotřebuje. Při hře ve skupině preferuje klidnější přístup v menším počtu (2–3 děti ve skupině). Jednoznačně dává přednost dívkám.

V sebeobsluze samostatná, ale pomalejší tempo. Nepodaří se jí vždy uložit si věci na správné místo, což bývá také zdrojem problematického chování.

Hrubá i jemná motorika v rámci normy, občasné pády jsou ale také zdrojem vzteku.

Velmi špatně zvládá neúspěch. Pokud se jí nedaří plnit zadaný úkol podle vlastní představy, spadá do afektu, který je velmi těžké utiřit.

PROBLÉM

V charakteristice dítěte již zazněly některé problémové stránky chování. Zdá se, že Terezka ulpívá na zažitých vzorech a těžko snáší změnu. Velice těžko se vyrovnává s pocitem neúspěchu. Rodiče chování popisují podobně, i doma trvá na dodržování postupů, jak ona uzná za vhodné. Zaznělo i podezření na poruchu autistického spektra. Důvodem plačtivých scén provázených i agresivitou bývá

např. nedostatečné rozloučení s rodiči (nedostatečný počet polibků na rozloučenou), problém najít konkrétní látkový kapesník, pád spojený s nepatrným zamazáním nohavice, nesprávný postup druhé osoby při zavazování pohorek...

Zejména v zimních měsících se situace dost zhoršila. Rodiče vozili Terezku i v hodně mrazivých dnech na místo setkávání lesní školky na kole, dívka nebyla často ani vhodně oblečena, stěžovala si na zimu. Frustrační tolerance v těchto situacích rapidně klesala, spouštěcím momentem afektu se mohl stát jakýkoli nevinný podnět.

Jedno ráno v lednu 2017 přivezli rodiče Terezku s tím, že si stěžovala na bolest krku a ruky po tom, co předchozí den cestou do školky upadly s matkou na kole na ledu. S vědomím problematického chování jsme Terezku převzali, nicméně stěžování si po ujití pár desítek metrů přerostlo v jasně identifikovatelnou reakci na výraznou bolest, dítě nebylo schopné už ujit ani krok a posléze se ani hýbat. Byli přivoláni rodiče, otec ji převzal, odvezl k ošetření, kde byla diagnostikována fraktura klíční kosti. Po této události se výrazně zintenzivnila komunikace s rodinou. Zejména tatínek se hodně podílel na jejím zlepšení. On sám se charakterizoval jako „jednoduchý“ člověk, ve smyslu technického typu, reagující na přímé informace a požadavky. Vysvětlil, že si výtky nebere osobně a zařídí, že se budou v rodině maximálně snažit spolupracovat. Následovalo období intenzivního pozorování Terezky, jak v rodinném prostředí, tak ve školce, kdy jsme si s rodiči vyměňovali poznatky.

INTERVENCE

Několikanásobným analyzováním situace v kolektivu průvodců školky a následně i s rodiči jsme dospěli k postavení Terezky v rámci sourozenecké konstelace jako možnému částečnému klíči k řešení problému. Dále k tomu, že se jí osvědčilo upadnutí do afektu jako způsob upoutání pozornosti a snad došlo k jakémusi zacyklení. Oba rodiče jsou značně pracovně vytíženi, otec řízením firmy a matka již také pracuje. Starší sestra, ač neproblematické dítě, v počátku školní docházky zaměstnávala jejich pozornost a mladší syn logicky též. Počátky výrazně nestandardních vzorců chování Terezky se dle tvrzení rodičů chronologicky shodují s narozením bratra. Zjistili jsme, že situace, na které reaguje přehnaně, se jen výjimečně shodují. To, co jeden den projde bez jakékoli Terezčiny pozornosti, je druhý den spojeno s pláčem, vztekem a „oháněním se“ kolem sebe. S rodiči jsme se domluvili na tom, že se pokusí dívka poskytnout co nejvíce pozornosti a zajistit pocit jistoty a bezpečí. Nebudou opomíjet zajištění základních fyziologických potřeb, jako je pocit tepla a uspokojení hladu a žízně.

Zajímavým momentem se jeví vyjádření samotné Terezky v rozhovoru s maminkou, kdy řekla doslova, že ji „baví vyvádět“. Nynější opatření v rámci školky je věnovat negativnímu chování co nejméně pozornosti a naopak vyzdvihovat situace, kdy se jí daří reagovat správně. Také se podílet na tělesném komfortu, což konkrétně u Terezky znamená bezpodmínečně zajistit klid na odpolední spánek. Jako velmi důležité se také jeví důsledné dohlížení na to, aby udržovala pořádek ve svých věcech. Tento přístup aplikujeme teprve dva týdny, nicméně výsledky jsou znatelné. Terezce se daří si uvědomovat, že pláčem a vztekem nic nezmuže. Je schopna sebereflexe, pojmenovat situaci a je na sebe pyšná, pokud ví, že má situaci pod kontrolou. Většinou sama upozorní na to, že o tom, co se děje, přemýšlí a že se rozhodla to řešit racionálně.

Chceme v nastavených pravidlech pokračovat a po měsíci se sejít s rodiči a situaci zhodnotit. Pokud bude nutné pokračovat v intervencích, budeme doporučovat návštěvu pedagogicko-psychologické

poradny. Nicméně již nyní dochází k velkému posunu v chování, Te rezka rychle chápe důsledky svého počínání a přizpůsobuje se tomu. Proto věřím, že situaci zvládneme k spokojenosti všech.

XII. případová studie

J.

Chlapec J. ubližuje fyzicky dětem – kamarádům z lesní školky, kterou navštěvuje celotýdenně od pondělí do pátku. Zaměřuje se na mladší a slabší děti, než je on sám. I na holčičky.

RODINNÁ ANAMNÉZA

Jindřich je z úplné rodiny, mladší ze dvou sourozenců. Jeho bratr Jan navštěvuje naši lesní školku také celotýdenně. Je to předškolák – věk 6,5 roku. Rodina bydlí v malé obci a děti dováží rodiče každý den 35 km do města, kde oba rodiče pracují a děti navštěvují lesní školku. Oba rodiče mají časově náročnou pracovní dobu, kluci chodí ze školky jako poslední, často už po zavírací době lesní školky. Rodina se nezúčastňuje víkendových rodinných akcí, které školka pro rodiny pořádá.

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Jindřich přišel do kolektivu lesní školky ve věku 2 roky a 3 měsíce. V červnu 2015. Matka ukončila péči o dítě a nastoupila zpět do zaměstnání. Do lesní školky Jindřich nastoupil sám bez staršího bratra Jana. V době letních prázdnin k nám přišel také jeho starší bratr Jan ve věku 4 roky a 10 měsíců. Do prázdnin navštěvoval vesnickou mateřskou školu v místě bydliště svých prarodičů. Adaptace Jindřicha do kolektivu a chodu školky byla pozvolná. V době svého začleňování byl nejmladším dítětem ve skupině. V době nástupu do lesní školky se teprve učil samostatnosti a samoobsluze. Nevládal sám chodit na malou a velkou potřebu. Ráno ho do školky přivázeli rodiče a předávali nám ho s plínkami, které měl na cestu autem z 35 km vzdáleného bydliště. Ze začátku se často pomočoval. S druhou průvodkyní jsme ho učily používat toaletu a v přírodě učily vykonávat potřebu v lese. Postupně se vše naučil. Pohyb po lese a v terénu zvládal svým tempem, dokázal brzy nosit i svůj plně naložený batoh. Ve školce se učil chodit se zátěží, batoh byl pro něj ze začátku velký problém. Plakal a nechtěl si ho nosit. Po dobu letních prázdnin, kdy do lesní školky chodil také jeho starší bratr Jan, který na něj dohlížel a pomáhal mu zvykat si na nové prostředí, jejich rodiče vyhodnotili, že bude pro rodinu a Jindřicha lepší, když bratři zůstanou v lesní školce spolu. Jindřich měl ve starším bratrovi ze začátku oporu, ale ten ztratil o bratra zájem a začal se věnovat starším dětem ve školce (svým vrstevníkům). Jindřich se snaží upoutat pozornost starších kluků ve skupině. Zkouší to tím, že se nevhodně a agresivně chová k mladším dětem. Nečekaně rozdává rány kolem sebe, rány pěstí, klackem, tím, co má po ruce. Napadá je nečekaně, když si děti hrají, sedí u stolu nebo se přezouvají. Po napadení a ublížení dítěti – kamarádovi ze školky – se mu také vysmívá a dělá mu radost, když napadený pláče a trpí. V kolektivu dětí se tímto stává u dětí neoblíbeným a děti ho často po útocích nabádají k vhodnému, hezkému a milému zacházení s nimi. Děti mu jeho nevhodné, násilné chování vyčítají, ale nereagují stejně a fyzicky mu neubližují. Než se Jindřich začal takto v kolektivu chovat, byl oblíbený, děti ho měly rády, pomáhaly mu a ochraňovaly

ho. Jindřich špatně komunikuje, nedokáže si sám říci, co by potřeboval, je mu špatně rozumět. Při hře rád spolupracuje se staršími kluky ve skupině, přál by si, aby ho brali do svých her. Dokáže spolupracovat i se staršími dívkami.

Sebeobsluha Jindřicha v lesní školce neodpovídá v některých situacích jeho věku a zkušenostem, které za 2 roky ve školce nasbíral. Nerad se sám převléká, zouvá, vyžaduje si pozornost a pomoc s převlékáním od průvodců. Je těžké přimět ho k samostatnému převlékání. Sedí, kouká a převlékání tím prodlužuje. Pod dohledem průvodkyně se zvládne sám převléknout i přezout. Pokud se převléká v šatně, kde zůstane sám, v převlékání nepokračuje. V sebeobsluze zvládne Jindřich umytí rukou, obličeje a utřít si. Používá WC a zvládne to i v přírodě. Jídlo jí přiborem a zvládne si zabalit a ohlídat svůj batoh, pít. Pozná svoje osobní věci, ale často někde zapomíná části oblečení, rukavice, čepici.

Když má Jindřich jakoukoliv potřebu bezpečí a cítí se nepohodlně nebo nezvládá situace, vyhledává podporu průvodce a rád ho má jen pro sebe. Nerad se dělí o pozornost průvodce a držení se průvodce za ruku. Pokud se cítí bezpečně a má dostatek pozornosti, je milý, veselý a rád se předvádí tím, že dělá legrácky. Jeho projevy, když je v nepohodě, a reakce, když mu nelze vyhovět, jsou, že se v situacích, které nejsou podle jeho přání, uráží a nechce se s námi bavit. Plive, nafukuje tváře a odmítá udělat to, o co ho žádáme. Nerad přiznává, že něco šlo udělat jinak, odmítá se omluvit v situacích, které to vyžadují, např. při řešení konfliktů s kamarády ve školce, při upozornění na nevhodné chování a snaze o ukončení sporů.

Při řešení jeho násilných útoků s kamarády s pomocí průvodce zvládne empaticky reagovat na dotyčné dítě. Omluvit se mu, projevit lítost nad svým chováním a obejmout ho. Sám to ještě nezvládne a nemá potřebu situaci řešit.

INTERVENCE

Na Jindřicha jsem zaměřila svoji pozornost a zkoumám, co by mu nejvíce pomohlo. Vnímám, že průvodce vyhledává pro svou jistotu a bezpečí. Má velkou potřebu získat důvěru a podporu; pokud se mu během dne dostává, jeho násilné chování a ubližování ostatním dětem není tak časté. Při jeho násilném a nevhodném chování s Jindřichem rozebereme vyhocenou situaci, proč k ní došlo a jak by se to dalo vyřešit jinak. On sám často ví, jak by se to dalo řešit a dokáže nám to říci. Chce to jen trpělivost, aby se naučil své chování změnit.

Nepřipomínáme mu jeho nevhodné chování, které se stalo dříve, řešíme vždy jen danou situaci. Děti ve skupině také řečnou k situaci, co se jim nelíbí a jak by se to dalo udělat jinak. Nikdo Jindřicha nevyčleňuje ze skupiny a nedělá z něj odstrašující případ. Pozorují změnu v tom, že se Jindřich snaží sblížit s některými dětmi, navazuje tělesný kontakt, kamarády hladí. Zaslechla jsem ho při tom říkat „neboj se, já tě chci pohladit“. Bratr J. nastupuje po prázdninách do vesnické školy a nevíme, jestli Jindřich ve školce zůstane.

Doporučená literatura

- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. (2015). Diagnostika dítěte předškolního věku. Brno: Edika.
- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. (2015). Školní zralost. Brno: Edika.
- GELDARD, K. – GELDARD, D. (2008). Dětská psychoterapie a poradenství. Praha: Portál.
- HAYDEN, L. T. (2008). Spratek. Praha: Portál.
- HAYDEN, L. T. (2012). Tygřice. Praha: Portál.
- HAYDEN, L. T. (2013). Sebranka. Praha: Portál.
- HOSKOVCOVÁ, S. (2006). Psychická odolnost předškolního dítěte. Praha: Grada.
- JUCOVIČOVÁ, D. – KŘAPKOVÁ, L. (2016). Portfolio předškoláčka. Praha: Nakladatelství D+H.
- LEVINE, P. A. – KLINEOVÁ, M. (2012). Trauma očima dítěte. Praha: Maitrea.
- MATĚJČEK, Z. (2011). Praxe dětského psychologického poradenství. Praha: Portál.
- MERTIN, V. – GILLERNOVÁ, I. (2003). Psychologie pro učitelky mateřských škol. Praha: Portál.
- ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. (1995). Dětská klinická psychologie. Praha: Grada.
- SATIR, V. – BALDWIN, M. (2012). Terapie rodiny. Praha: Portál.
- SPERRY, R. W. (2016). Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ. Praha: Portál.
- TALLARD JOHNSONOVÁ, J. (2011). Bouřlivá léta (přechodové rituály a posvátná moudrost pro dospívající). Praha: DharmaGaia.
- TOMANOVÁ, D. (2006). Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Olomouc: Univerzita Palackého.
- TRAPKOVÁ, L. – CHVÁLA, V. (2009). Rodinná terapie psychosomatických poruch (Rodina jako sociální děloha). Praha: Portál.
- VÁGNEROVÁ, M. (2012). Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál.
- ZELINKOVÁ, O. (2007). Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál.
- ZELINKOVÁ, O. (2012). Dyslexie v předškolním věku? Praha: Portál.

