



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Komunikace s rodiči o speciálních potřebách jejich dětí v MŠ

Vypracovala: Petra Prchalová
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení

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

Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 1. 3. 2019

.....
Petra Prchalová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat především paní Mgr. Zuzaně Bílkové, Ph.D. za její ochotu, cenné rady a čas, který mi věnovala při vedení mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentkám, které byly ochotné a podílely se na realizaci mého výzkumu. Velké poděkování patří i celé mé rodině a blízkým za podporu a trpělivost během mého studia.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá pedagogickou diagnostikou prováděnou v běžných mateřských školách, a okamžikem, kdy učitelka nabude podezření, že vývoj některého z dětí se odchyluje od normy. Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část.

V teoretické části bylo cílem vymezení základních pojmů týkajících se tématu práce – především pedagogická diagnostika, pedagogická komunikace. Ve výzkumné části popisují, jak učitelky mateřských škol provádějí pedagogickou diagnostiku, a jak o případném podezření na odchýlný vývoj dítěte komunikují s jeho rodiči.

Klíčová slova: dítě, pedagogická diagnostika, učitelka, komunikace, mateřská škola, odchýlný vývoj, speciální potřeby, rodiče

Abstract

The bachelor thesis deals with pedagogical diagnostics carried out in common kindergartens and the moment when the teacher suspects that the development of one of the children deviates from the norm. The thesis is divided into the theoretical and the research part. In the theoretical part the aim was to define the basic terms related to the topic of the work - especially pedagogical diagnostics, pedagogical communication. In the research part I describe how kindergarten teachers carry out pedagogical diagnostics and how they communicate with the parents if there is any suspicion of diverging child development.

Keywords: child, pedagogical diagnostics, teacher, communication, kindergarten, deviating development, special needs, parents

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Pedagogická diagnostika.....	9
1.1 Vymezení základních pojmů.....	9
1.2 Proces pedagogické diagnostiky	9
1.2.1 Druhy diagnostikování.....	10
1.2.2 Typy pedagogické diagnostiky	11
1.2.3 Kdo a kde provádí diagnostiku	12
1.3 Diagnostika v mateřské škole.....	13
1.3.1 Pedagogická diagnostika jako kompetence pedagoga v MŠ.....	13
1.3.2 Předmět diagnostikování.....	14
1.3.3 Oblasti diagnostikování.....	14
1.3.4 Průběh diagnostikování dětí v mateřské škole.....	15
1.3.5 Etapy diagnostické činnosti	16
1.3.6 Školní zralost a školní připravenost	17
1.3.7 Metody pedagogické diagnostiky	18
1.4 Variabilita vývoje dítěte předškolního věku	22
1.5 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ	23
2 Komunikace	25
2.1 Vymezení pojmu	25
2.2 Dělení, funkce komunikace.....	26
2.3 Pedagogická komunikace.....	27
2.4 Komunikativní kompetence pedagoga.....	27
2.5 Přístup k rodičům	28
2.5.1 Zásady nedirektivního přístupu.....	29
2.5.2 Legislativní zakotvení komunikace s rodiči.....	30
3 Hodnocení průběhu vzdělávání a možných problémů v procesu předškolní docházky	32
3.1 Nástup dítěte s postižením do mateřské školy	32
3.2 Zvláštnosti a změny v chování dětí.....	32
3.2.1 Rozbor problémového chování a následné kroky	33
3.3 Reakce rodičů.....	35

II. VÝZKUMNÁ ČÁST	37
4 Cíl práce	37
4.1 Výzkumné otázky.....	37
5 Metodologie	38
5.1 Design výzkumu	38
5.2 Metoda sběru dat.....	38
5.3 Výzkumný vzorek	39
5.4 Průběh výzkumného šetření	39
5.5 Charakteristika respondentů.....	40
6 Analýza získaných dat.....	41
6.1 Kategorie Učitelka provádí pedagogickou diagnostiku	41
6.2 Kategorie Zvláštnosti v chování a projevu dětí jako signály pro učitelku	44
6.3 Kategorie Další kroky učitelky	46
6.4 Kategorie Reagování rodičů na podezření učitelky	50
6.5 Kategorie Pozdější důsledky	54
7 Shrnutí analýzy a formulace zakotvené teorie	58
8 Diskuze.....	60
9 Závěr	63
10 Seznam použité literatury.....	65
11 Seznam příloh.....	68

Úvod

Jako téma své bakalářské práce jsem zvolila komunikaci s rodiči o speciálních potřebách jejich dětí v mateřské škole. Toto téma jsem zvolila nejen ze zvědavosti, ale i z důvodu často vyslechnutých negativních zkušeností učitelek mateřských škol ohledně problematických vztahů s rodiči dětí. Jelikož bych ráda v budoucnu pracovala jako učitelka v mateřské škole, považuji ze důležité věnovat se právě tomuto tématu.

Je samozřejmostí, že člověk se ve svém životě setká s mnoha lidmi, s některými si sedne, s jinými už má vztahy problematičtější. Problém ovšem nastává v situaci, kdy nejde ani o pedagoga, ani o rodiče, ale o blaho dítěte. V tento okamžik by měla komunikace fungovat vždy.

Mezi činnosti učitelky mateřské školy patří mimo jiné i diagnostika dětí, při které mohou upozorovat mnoho odlišností. Může se stát, že během předškolní docházky dojde k odchylce ve vývoji dítěte, kterou rodiče doma nemusí zatím upozorovat. Pokud tato situace nastane, učitelka by měla začít jednat. Sdělování takové obavy rodičům patří mezi neklíčovější a zároveň nejnáročnější úkol. Rodiče nepočítají s tím, že jejich dítě by bylo „v nepořádku“. A právě tomuto momentu jsem se rozhodla věnovat ve své práci.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část práce je zaměřena na pedagogickou diagnostiku, tj. její proces, druhy, typy, průběh, etapy a metody. Také je zde zmínka o vzdělávání dětí se speciálním vzdělávacími potřebami. Dále se zabývám komunikací mezi učitelkou a rodičem, přístupem k rodičům, situací, kdy se jejich dítě vyvíjí odlišně a jejich nejčastějšími reakcemi na sdělení tohoto podezření.

V části výzkumné provádím hloubkové rozhovory s učitelkami mateřských škol, které popisují své zkušenosti ohledně dané problematiky.

Cílem mé práce je zjistit a popsat, jak učitelky mateřských škol provádějí diagnostickou činnost v MŠ, a jak o případných odchylkách od normy vývoje dítěte komunikují s rodiči dětí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Pedagogická diagnostika

1.1 Vymezení základních pojmů

S pojmem diagnostika se můžeme setkat v mnoha vědních oborech.

Diagnostikou obecně rozumíme jakékoli úsilí o zjišťování stavu, rozpoznávání, posouzení, hodnocení a utřídění jistých jevů skutečnosti podle vlastností a kritérií, které diagnosticky sledujeme. Zahrnuje činnosti vedoucí k diagnóze (Mojžíšek, 1986).

Pedagogická diagnostika zaujímá celkově v pedagogických vědách významné postavení.

Jedná se o komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho účastníků. Zjišťují se nejen dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, ale i emocionálně-sociální úroveň žáků a to, jakým způsobem proces výchovy a vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka (Zelinková, 2011).

Chráška (1988, s. 5) charakterizuje pojem takto: „*Pedagogická diagnostika je speciálně pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek v průběhu a výsledku výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření*“.

Diagnóza je chápána jako výsledek procesu pedagogické diagnostiky, zahrnující celkové posouzení existujícího stavu včetně anamnestických údajů nebo výsledku pedagogického působení za dané období, charakterizuje dosaženou úroveň vědomostí a dovedností. Pouhé reakce na projevy dítěte nebo prosté konstatování stavu nejsou pokládány za diagnózu (Zelinková, 2011).

1.2 Proces pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika je dlouhodobý proces, který probíhá spirálově, což znamená, že neustále ověřuje efektivitu podmínek a procesů, které učitelka při vzdělávání využívá, a který musí brát v úvahu všechny aspekty, které ovlivňují vývoj dítěte.

V popředí zájmu je zde bezprostředně dítě, jehož výkon je v určitém momentě ovlivňován schopnostmi, dovednostmi a předpoklady. Mezi oblasti diagnostiky při posuzování dítěte patří:

- zdravotní obtíže v minulosti
- současný zdravotní stav
- vrozené a zděděné vlastnosti (motivace, rozumové schopnosti, temperament, úroveň koncentrace, vnímání sebe samého, prožitky a zkušenosti, paměť, řeč, zájmy, sebepojetí, sebehodnocení) (Zelinková, 2011).

Pro dosažení vyšší úrovně ve vývoji dítěte musíme na základě stanovené diagnózy měnit podmínky a volit nejvhodnější postupy pro konkrétní dítě. Nadále se posuzují změny, které probíhají v průběhu diagnostického procesu, a jsou buď potvrzením správně nastoupené cesty, nebo signálem k provedení změn. Pozornost se soustřeďuje nejen na negativní, ale především na pozitivní momenty ve vývoji dítěte, které se stávají východiskem dalšího působení (Zelinková, 2011).

1.2.1 Druhy diagnostikování

V procesu diagnostikování můžeme rozdělit dva základní druhy diagnostické činnosti – formální a neformální.

Mnohem častěji se však vykytuje diagnostikování neformální (tzv. průběžné), kde jde o posuzování dítěte a rozhodování o dalších možných postupech, které učitelka vykonává zcela spontánně a téměř nepřetržitě. Jedná se často o útržkovitě zachycené projevy, jako například pláč, hádka s druhým dítětem, správně či nesprávně provedený úkol.

Oproti tomu formální diagnostikování pracuje ve schématu, který má svá pravidla, předem určené metody a postupy, ale také evidenci dat. Učitelka získané informace přesně eviduje, zpracovává, posuzuje a dál s nimi pracuje ve prospěch dítěte (Tomanová in Syslová a kol., 2018).

Dále Tomanová (2006) uvádí, že výsledky jsou mnohdy také kontrolovány jinými diagnostickými postupy či metodami. Proto učitelka například do pozorovacího archu zaznamenává vedle sledovaných dějů také údaje, kdo byl pozorován, kdo byl pozorovatel, kdy bylo pozorováno, v jaké pedagogické situaci. K pedagogickému zásahu (intervenci) učitele proto dochází až s jistým časovým odstupem. K formálnímu

diagnostikování můžeme mnohdy přistoupit v případě, kdy jsme v rámci vzdělávacího procesu (nebo neformálního diagnostikování) zachytili nějakou obtíž, a s daným jedincem potřebujeme naplánovat jemu adekvátní vzdělávací postup (Tomanová, 2006).

1.2.2 Typy pedagogické diagnostiky

Existuje několik typů diagnostikování, které učitelka může využívat. Zelinková (2011) uvádí diagnostikování normativní, kritériální, diferenciatní či individualizované:

Diagnostika normativní – výsledky jedince jsou srovnávány s normami pro danou věkovou skupinu (vývojové období). Tento typ diagnostiky slouží především potřebám společnosti, odpovídá na otázku, zda konkrétní jedinec dosahuje úrovně svých vrstevníků, nebo za nimi naopak zaostává.

Diagnostika kritériální – dítě je srovnáváno z analýzy určité dovednosti s vnějšími měřítky. Například zvládá – nezvládá oblékání? Zvládá – nezvládá rozeznávat základní barvy? Tato diagnostika směřuje k určení úrovně, na které se dané dítě nachází.

Diagnostika diferenciatní – využívá se k rozlišení obtíží, u kterých se mohou objevovat stejné projevy, ale pramení z různých příčin. Například nekázeň a zvýšená nutnost pohybu může být u dítěte projevem AHDH, ale i nesprávného výchovného působení, nebo dokonce kombinace obou příčin. Podle Tomanové (2006) diferenciatní pedagogiku vykonávají odborníci (speciatní pedagog, psycholog, neurolog apod.). Nepatří do praxe učitelky mateřské školy, ale učitelka by měla být informována o souboru možných příčin obtíží u dítěte, aby byla schopna problému porozumět a optimálně reagovat v rámci své pozice, například zahájit vhodný postup při dalším rozvoji dítěte, nebo aby ve spolupráci s rodiči pomohla v dalším vývoji apod.

Diagnostika individualizovaná – tento typ diagnostiky oproti předchozím neporovnává výkon dítěte s vrstevníky nebo vymezenými úkoly, ale směřuje k hodnocení dítěte pouze ve vztahu k dítěti samému. Jedná se o sledování pokroku dítěte v určité činnosti či výkonu a porovnává dosaženou úroveň za určitý časový úsek. Tento typ diagnostiky je nezbytně nutný u dětí handicapovaných, neúspěšných, nebo

těch, u kterých z nejrůznějších důvodů došlo ke ztrátě motivace. Pokud dítě upozorníme na jeho pokrok a ukážeme mu srovnání s jeho dřívějšími výsledky, působí i sebemenší zlepšení jako pozitivní motivace (Zelinková, 2011). Podle Tomanové (2006) je individualizovaná diagnostika základem pedagogické diagnostiky dětí předškolního věku, tvoří základ pohledu na rozvoj dítěte v mateřské škole.

1.2.3 Kdo a kde provádí diagnostiku

Diagnostika není předmětem pouze pedagogiky, psychologie nebo lékařských věd, diagnostikují i rodiče. Provádí ji každý, kdo se zamýšlí nad dítětem. Když si rodiče kladou otázky, které se týkají dítěte, např. proč se nechce učit? proč lže?, znamená to, že provádí laickou diagnostiku. Platí, že čím lépe je odborník připraven na svou profesi, tím lepší diagnostiky je poté schopen (Zelinková, 2011).

Diagnostika může být prováděna v těchto institucích:

- **rodina** – dítě sledují rodiče, kteří znají jeho vývoj i momenty, které by ho mohly v jistém smyslu ovlivnit.

- **škola, třída** – dítě hodnotí pedagog či speciální pedagog ve školním prostředí. Diagnostika v tomto prostředí je dlouhodobá a vychází z pozorování dítěte v běžných školních situacích.

- **pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum** – vyšetření zde mohou provádět psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci. Jelikož se jedná o vyšetření v prostředí, které je pro dítě nezvyklé, je přirozené, že může podávat jiné výkony než obvykle. Zjištění, že dítě je v jednom prostředí bezproblémové a v jiném má výrazné obtíže, je významné. Nutí nás k hledání možných příčin a následně i jiných přístupů.

- **zdravotnické instituce** – diagnostiku provádějí lékaři (dětští, neurologové, psychiatři, kliničtí psychologové a kliničtí logopedi)

- **zájmové organizace** – hodnotí vedoucí zájmových kroužků, kam většinou dítě dochází dobrovolně. Tito lidé znají především lepší stránky dítěte, neboť ho sledují v činnosti, kterou si samo zvolilo, a proto v ní bývá úspěšné (Zelinková, 2011).

1.3 Diagnostika v mateřské škole

Období předškolního věku je velmi důležité, neboť v tomto věku dochází k utváření osobnosti jedince. Abychom mohli pro dítě vytvářet co nejlepší podmínky, ve kterých vyrůstá a rozvíjí se individuálně podle svých možností, musíme poznat jeho potřeby, vycházet z toho, jaké dítě je, co již umí a zná, stanovit si výchozí bod společné cesty (Bednářová a Šmardová, 2015).

„Požadavek na diagnostickou činnost učitelky souvisí s paradigmatem osobnostně rozvojového pojetí výchovy a vzdělávání v 21. století, v jehož středu pozornosti je dítě a jeho celkový rozvoj ve vztahu k jeho individuálním předpokladům a možnostem“ (Syslová a kol., 2018).

Bednářová a Šmardová (2015, s. 1) v oblasti diagnostické práce učitele kladou důraz na *„...nutnost hlouběji poznat silné i slabší stránky dítěte. Všeobecná doporučení (zejména u dětí, u nichž se některá z oblastí rozvíjí pozvolněji) se ukazují jako neúčinná, mnohdy i poškozující. Pokud poznáme silné stránky dítěte, mohou se stát opěrnými body při rozvíjení oblastí, které jsou slabším místem. Ujasněním silných stránek můžeme také cíleně podněcovat jeho nadání, podporovat talent.“*

1.3.1 Pedagogická diagnostika jako kompetence pedagoga v MŠ

Diagnostická činnost jakož to kompetence pedagoga patří k jedné z nejvýznamnějších složek předškolního vzdělávání. Diagnostické kompetence umožní učitelce rozpoznávat odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých dětí, projevovat porozumění pro potřeby každého dítěte a adekvátně na ně reagovat, diferencovat a individualizovat vzdělávací proces vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých dětí, analyzovat vztahy ve třídě, pomáhat dětem, kteří se obtížně začleňují do kolektivu, a především vhodným způsobem komunikovat o výsledcích s rodiči, dětmi a dalšími odborníky, se kterými dále zavádějí opatření ve prospěch rozvoje dítěte, a sledují společně jeho pokrok. Bez těchto kompetencí učitelka nedokáže dostatečně kvalitně a efektivně provést vzdělávací proces (Syslová a kol., 2018).

1.3.2 Předmět diagnostikování

Předmět diagnostikování vyplývá z cílů školního vzdělávacího programu, z kompetencí, na které se při rozvoji osobnosti aktérů vzdělávání orientuje.

Učitelka sleduje např.:

vnitřní podmínky (zdravotní stav, temperament, potřeby, chování v náročných situacích, nálady dítěte, individuální zvláštnosti dítěte apod.);

vnější podmínky (rodinné prostředí, převažující typ komunikace s dítětem, tradice, zvláštnosti kultury apod.) (Tomanová, 2006).

1.3.3 Oblasti diagnostikování

Obsah vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí - biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální, které také zároveň odpovídají jednotlivým oblastem diagnostikování. Pedagog se při diagnostikování na všechny tyto jednotlivé oblasti zaměřuje.

V oblasti:

- **biologické** – tělesné, sledujeme tělesný růst, tělesnou zdatnost, pohybové dovednosti, sebeobslužné dovednosti, návyky a postoje
- **psychologické** sledujeme vývoj řeči a jazyka, rozvoj intelektu, poznávacích procesů a funkcí, představivosti a fantazie, rozvoj citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení
- **interpersonální** sledujeme vztahy dítěte k jiným dětem či k dospělým, to, jakým způsobem s nimi komunikuje
- **sociálně-kulturní** sledujeme, jak se dítě začleňuje mezi vrstevníky a osvojuje si základní pravidla společenského soužití
- **environmentální** sledujeme povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí, vztah dítěte k přírodě, k místu kde žije

Jednotlivé obsahy těchto oblastí se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují, což ukazuje na neustálou přítomnost všech zmiňovaných oblastí. (RVP PV, 2018)

1.3.4 Průběh diagnostikování dětí v mateřské škole

Po vstupu dítěte do mateřské školy učitelka provádí tzv. vstupní diagnostiku, jejímž cílem je získat co nejvíce relevantních informací o dítěti na podporu jeho spokojenosti v mateřské škole. Učitelka zjišťuje, jaký byl dosavadní průběh vývoje dítěte, v jakém vztahovém rámci dítě žije. K získání informací se může využít dotazník, ale k navázání lepší spolupráce je vhodnější informace získat prostřednictvím rozhovoru s rodiči. Při rozhovoru by ideálně měly být přítomny obě učitelky, které spolu pracují ve třídě, a měly by rodiče ujistit o diskrétnosti a vysvětlit jim důvody „dotazování se“ na dítě. Na rozhovor by měly být učitelky připraveny, měly by promyslet způsobem vedení rozhovoru, prostředí, kde rozhovor bude probíhat, otázky a způsob záznamu získaných odpovědí. Informace, které učitelky zjišťují, zahrnují rodinnou, osobní, sociální anamnézu (Syslová a kol., 2018). (blíže kap. 1.3.7)

Vstupní diagnostický rozhovor je vhodný také pro seznámení rodičů s filozofií mateřské školy a k poskytnutí informací o možnostech spolupodílení se na vzdělávacím procesu ve třídě (Syslová a kol., 2018).

Syslová a kol. (2018) dále uvádějí, že dalším krokem je systematické pozorování dítěte – zde sledujeme jednání dítěte vůči spolužákům, učitelkám a rodičům, např. při loučení se s nimi. Výsledky pozorování je vhodné pravidelně zaznamenávat, aby nešlo k jejich zapomenutí.

Dále je potřeba sledovat nejen zrání dítěte v jednotlivých oblastech – tělesné, psychické a emočně sociální, ale i učební pokroky a rozvoj kompetencí dítěte. Způsob zaznamenávání je v kompetenci každé mateřské školy. Mohou být využity vlastní diagnostické nástroje, nebo ty již existující (Syslová a kol., 2018).

Schopnosti a dovednosti každého dítěte se vždy rozvíjí po krocích, postupně a v návaznosti od snadnějších po obtížnější. V momentě, kdy dítěti stanovíme obtížnost úkolu podle jeho možností, dopřejeme mu zažít pocit úspěchu. Úkoly, které jsou nad možnosti dítěte, nemotivují. Stejně tak je to i u příliš jednoduchých úkolů. Pokud se dítě delší dobu potýká s nezdarem při plnění úkolu, je pravděpodobné, že laťka je zvednuta příliš vysoko, je vynecháno několik předchozích kroků. Je nezbytně nutné, abychom

s dítětem pracovali na úrovni, kde se právě dítě nachází, bez ohledu na jeho fyziologický věk a představu dospělých, kde by se nacházet mělo (Bednářová a Šmardová, 2015).

Diagnostika probíhá v průběhu celé docházky dítěte do předškolního vzdělávání. Při odchodu dítěte na základní školu se dělá výstupní diagnostická činnost, která se týká školní připravenosti dítěte (Syslová a kol., 2018).

1.3.5 Etapy diagnostické činnosti

Diagnostikování při vstupu, v průběhu i závěru mateřské školy má své specifické etapy. V první etapě plánujeme diagnostický proces, koho, proč, při jakých situacích, v jakém prostředí a jakým způsobem diagnostikovat. Takové plánování se většinou váže na předpoklad o nějakém problému či obtížích dítěte, který směřuje učitelku konkrétním směrem (Gavora, 2010 in Syslová a kol., 2018). Takový předpoklad vznikne většinou na základě nahodilého pozorování a bezděčného hodnocení. V této etapě může dojít k chybě, pokud učitelka z hypotézy udělá diagnózu, tzn. bez hlubšího pochopení chování a projevů dítěte udělá unáhlené a povrchní hodnocení dítěte. Kvalita této etapy ovlivňuje průběh etapy druhé (Syslová a kol., 2018).

Během druhé etapy dochází ke sběru diagnostických údajů. Jedná se o konkrétní činnosti učitelky, kdy využívá nejrůznější diagnostické nástroje a metody (Syslová a kol., 2018). Velmi cenným diagnostickým materiálem se může stát nejen kresba dítěte, ale také kresba rodičů, z něhož může učitelka usuzovat informace ohledně spolupráce s rodiči. Vhodné je dítěti založit např. portfolio, kam se zařazují jeho kresby, pracovní listy nebo například fotografie z činností (Tomanová, 2006).

Ve třetí etapě dochází ke třídění a rozboru zjištěných informací. Zjištěná data můžeme porovnávat v různém čase, různých kontextech, více metodami nebo od jiných osob, např. rodičů nebo druhé učitelky. Následné vyhodnocení a interpretace zjištěných informací vede k formulování diagnostického nálezu a sdělení diagnózy. Pokud se pracuje na základě neúplných či nedostačujících informací, nebo pokud se zjištěné informace příliš zobecňují, je vysoké riziko, že dojde k chybnému určení diagnózy (Syslová a kol., 2018).

Nejdůležitější je konečná etapa. Zde se formulují návrhy na opatření směřující k podpoře rozvoje dítěte. Není neobvyklé, že v mateřských školách bývá tato etapa

opomíjena nebo jsou cíle rozvoje a strategie, které směřují k dosažení těchto cílů, formulovány pouze obecně. Stanovení diagnózy a následný plán pro rozvoj dítěte je vhodné dostatečně prokonzultovat s rodiči jedince. Následně dochází k ověřování zavedených opatření. Pokud zvolené postupy nevedou k cíli, tedy rozvoji žádoucích dovedností dítěte, je třeba hledat jiné způsoby (Syslová a kol., 2018).

Komunikaci s rodiči v těchto situacích se budu zabývat později, v dalších kapitolách práce.

1.3.6 Školní zralost a školní připravenost

Průcha a Kořátková (2013, s. 162) uvádějí, že *jedním z úkolů pedagogické diagnostiky u předškolních dětí je určit stav školní zralosti, tj. připravenost dítěte pro zahájení školní docházky.*

Školní zralost, školní připravenost - tyto dva termíny bývají velmi často zaměňovány. Oba vyjadřují určitý stav kvality vývoje dítěte, který by měl zaručit úspěšné zvládnutí požadavků, které vzdělávání na základní škole obnáší. Přesto jsou však mezi nimi rozdíly (Kořátková, 2008).

„Školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou“ (Zelinková, 2011).

Školní zralost zahrnuje tedy míru rozvoje z hlediska fyzické zralosti a psychické zralosti. Mezi fyzické předpoklady patří přiměřená velikost, počátek výměny zubů, započetí růstu dlouhých kostí, které vedou ke změně tvaru postavy směřující k postavě proporčně podobné dospělému jedinci. Mezi psychické předpoklady se řadí určitá kognitivní úroveň, citová a sociální vyspělost, kvalita vyjadřování. Kvalitu v těchto oblastech posuzují především pediatři a psychologové. V rodině do jisté míry na kvalitu školní zralosti pro školní požadavky mohou rodiče na dítě působit tím, že dodržují přirozený a zdravý životní styl s dostatkem pohybu, kvalitními podněty z aktivního způsobu života, kde není převaha trávení času před televizí a počítačem (Kořátková, 2008).

Kucharská a Švancarová (2004, s. 85) shrnují, že: *„ k tomu, aby dítě zvládlo sezení v lavici, aby se aktivně a úspěšně podílelo na školních činnostech, aby si nosilo do školy*

potřebné věci, aby umělo dobře komunikovat s učiteli i s vrstevníky, k tomu musí být fyzicky, emocionálně i sociálně zralé“.

Školní připravenost souvisí s kvalitou a podnětným sociokulturním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Jedná se o způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožňují dítěti pokračovat ve svém vývoji při plnění povinné školní docházky na základní škole. Posuzovat tuto způsobilost má v rukou především pedagog (v pedagogicko-psychologické poradně, učitel v mateřské škole či učitel základní školy např. u zápisu). Připravenost pro školu můžeme do značné míry ovlivňovat, především podnětným prostředím s dostatkem komunikačních možností s vrstevníky, i s dospělými (Kotátková, 2008).

1.3.7 Metody pedagogické diagnostiky

Mezi metody pedagogické diagnostiky v mateřské škole patří především pozorování, rozhovor, anamnéza, dotazník, rozbor hry a dětské kresby.

Pozorování

Pozorování patří mezi každodenní činnost učitelky mateřské školy. Může pozorovat jedno dítě, nebo skupinku dětí při nejrůznějších situacích. Měli bychom si však uvědomit, že to, jak se dítě projevuje, nemusí pokaždé znamenat, že takové opravdu je. Učitelka by měla zvážit a odlišit, zda vypožorovaný jev je jen náhodný, nebo zda má nějaký hlubší význam. (Mertin a Gillernová, 2010) *„Pozorování má být přesné a spolehlivé, co nejvíce objektivní. Toho bude dosaženo, pokud se pozorovatel vyvaruje chyb, ovlivněné jeho osobou. Mezi takovéto nejčastější chyby řadíme haló efekt, logickou chybu, předsudky, stereotypizaci a analogii, tradici, figuru a pozadí, aktuální psychický stav, tendenci k průměru, kontrast, shovívavost pozorovatele“* (Chráška, 1998, s. 76-77).

Zelinková (2011) řadí pozorování k jedné z nejdůležitějších metod. Poskytuje učiteli možnost dlouhodobě sledovat vývoj a projevy dítěte, např. celý školní rok. K pozorování dochází všude tam, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, nebo kde se dítě nějakým způsobem projevuje. Podle doby trvání můžeme pozorování dělit na krátkodobé a dlouhodobé. Z krátkodobého pozorování může vzniknout podnět pro pozorování dlouhodobé. Pozorování může být náhodné nebo

systematické. Z náhodného pozorování nemůžeme dělat závěry, ale může mít signální význam pro upozornění na něco. K systematickému pozorování patří vytvoření si jakéhosi přehledu o pozorovaném, používáme záznamové archy, hodnotící škály, popř. můžeme využít techniky (fotoaparát) (Zelinková, 2011).

Rozhovor

Rozhovor se řadí spolu s pozorováním k nejčastěji využívaným metodám. K výhodám rozhovoru patří osobní kontakt a možnost směřovat rozhovor dle naší potřeby a momentální situace. Rozhovor může být buď strukturovaný nebo nestrukturovaný (Dittrich, 1992). U strukturovaného rozhovoru máme předem zvolený cíl i cestu, jak k němu dojít, tzn., že otázky jsou dány. Nestrukturovaný rozhovor je např. volné vypravování rodičů nebo dítěte, podněcujeme v nich mluvčího. Rozhovor se využívá tam, kde učitelka chce získat bezprostřední, osobní nebo důvěrné odpovědi. Učitelky v mateřské škole využívají rozhovor v každodenní práci jak v interakci s dětmi, tak i s rodiči. Pro rozhovor s rodiči by mělo být zajištěno klidné prostředí bez rušivých elementů (telefony, příchody dětí do třídy). Rodiče by měli cítit, že v této chvíli má učitelka vyhrazený čas jen pro ně a pro řešení předem daného tématu, zvlášť pokud se jedná o citlivé téma (Zelinková, 2011).

Anamnéza

Anamnézou (z řec. anamnesis – rozpomínání) se nazývá získávání významných informací z dosavadního života dítěte (Tomanová, 2006). Získané informace mohou přispět k objasnění současného stavu dítěte. Anamnézu rozlišujeme:

osobní – je zdrojem informací o prenatálním i perinatálním vývoji dítěte, které mohou být nápomocné při hledání příčin případných obtíží. Otázky se vztahují k průběhu těhotenství, porodu, poporodnímu vývoji, dále otázky ohledně motoriky (např. kdy dítě začalo chodit), řeči (např. kdy začalo mluvit), zdravotního stavu (např. bere nějaké léky), zájmů (např. co rádo dělá), stravovacích, hygienických návyků. Z odpovědí na tyto otázky může učitelka mnoho věcí vyvodit. Například pokud matka sdělí, že prodělala rizikové těhotenství v důsledku onemocnění v počátku těhotenství, může tam být riziko poškození centrální nervové soustavy (CNS) dítěte, což může nepříznivě ovlivnit jeho vývoj (Zelinková, 2011).

rodinnou – podává informace, které se týkají rodiny, z které dítě pochází. Zda je rodina úplná, neúplná, počet dětí v rodině, naznačuje styl a způsob výchovy a vedení dítěte. Ukazuje na uspořádání rodiny, kdo na dítě má největší vliv, jaký a v čem (Tomanová, 2006). Důležité je zjistit, zda se v rodině nevyskytují nějaké zvláštní okolnosti, které by mohly dítě zatěžovat (Syslová a kol., 2018).

školní – zastupuje i to, čemu se říká anamnéza sociální. Jedná se o informace o vztahu k vrstevníkům a dospělým. Zahrnuje vztahy, výsledky a hodnocení z předchozího vzdělávacího zařízení (Zelinková, 2011).

Anamnézu provádí učitelky v mateřské škole většinou během prvních pár dnů docházky, tzv. vstupní diagnostika. Prostřednictvím ní si snaží získat celistvý pohled na dítě a dále volit vhodné výchovné a vzdělávací postupy ke spokojenosti dítěte v mateřské škole. (viz kap. 1.3.4)

Dotazník

Jedná se o způsob písemného kladení otázek, kdy získáváme písemné odpovědi. Během krátké doby nám umožňuje získat údaje od velkého množství respondentů (dotazovaných osob). Cíl je nutné mít přesně daný, a z něho by měla vycházet struktura dotazníku a formulace otázek. Otázky mohou být uzavřené, polouzavřené nebo otevřené (Zelinková, 2011).

V mateřské škole využíváme dotazníky především při spolupráci s rodiči dětí. Zjišťujeme informace týkající se dětí, výchově v rodině, vztahu k předškolnímu zařízení, co od něj rodiče očekávají, jaké mají představy (Mertin a Gillernová, 2010)

Rozbor dětské kresby

Na rozbor kresby dítěte by učitelka měla nahlížet spíše jako na doplněk dalších diagnostických metod. Dětská kresba se vyvíjí a souvisí s vývojem intelektu dítěte, proto je důležité ji vnímat zejména z pohledu změn v čase. K diagnostickým účelům se jeví jako nejlepší především kresba lidské postavy, stromu či domu. Kresbu učitelka tedy může použít i jako doplněk k posouzení školní připravenosti. Dále při kresbě lze zjistit úroveň vizuomotoriky, grafomotoriky a naznačuje také laterální dítěte (Syslová a kol., 2018). Správně interpretovat kresbu je třeba se dlouho učit, pokud má vypovědět

něco o duševních charakteristikách dítěte. Kresba umožňuje dítěti spontánní vyjadřování citových prožitků a vztahů, zážitky z rodiny, z pobytů venku, z pohádek apod. (Tomanová, 2006).

Výtvarné práce, včetně pracovních listů, záznamů pedagoga, fotografií je vhodné zakládat do portfolia dítěte, jak bylo již uvedeno dříve. Zelinková (2011) definuje portfolio jako „*uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje informace o pracovních výsledcích žáka.*“ Portfolio slouží jako pomůcka pro další práci s dítětem. Můžeme v něm sledovat pokroky za určité období např. právě v kresbě. Portfolio je k nahlédnutí pedagogům, rodičům i dítěti (Zelinková, 2011).

Analýza hry

Hra je v životě dětí nesmírně důležitá. Je to typická činnost dětského věku, kterou dítě potřebuje. Mateřské školy hru podporují a dávají prostor pro hry spontánní, tedy ty, co dítě zvolí samo. Právě spontánní hry jsou ty, ze kterých se učitelka snaží získat co nejvíce poznatků. Dítě nějakým způsobem zachází s hračkami, rozvíjí stavby, komunikuje se spoluhráči, projevuje vztahy k hračkám, k sobě, k ostatním dětem, rozvíjí fantazii, tvořivost. Při každé hře je příležitost pro učitelku k hodnocení některých stránek dítěte, kvalit, složek činnosti. Získá přehled o tom, čemu dítě dává přednost, jak reaguje na úspěch/neúspěch při hře, jak zvládá zacházení s hračkami, jak navazuje vztahy s ostatními, jak řeší konflikty apod. (Tomanová, 2006).

Nástroje pro pedagogické diagnostikování

Učitelky mateřských škol si k zaznamenávání a hodnocení výsledků vzdělávání mohou vytvářet vlastní diagnostické nástroje nebo využívat již existující, ověřené a publikované nástroje. Publikované, standardizované nástroje jsou zpravidla výsledkem práce odborníků v dané oblasti, kde navíc jsou doplněny podrobným návodem k použití. Nevýhodou těchto nástrojů může být nedostatečné pochopení obsahu či celkového pojetí nástroje. Oproti tomu nástroje, které si mateřská škola vytvoří, jsou pro učitelku přirozenější. Spolu s ostatními kolegyněmi se mohou radit nad smyslem jednotlivých indikátorů a nad jejich využitím (Syslová a kol., 2018).

Mezi dostupné diagnostické nástroje můžeme zařadit např. *Diagnostiku dítěte předškolního věku* (Bednářová a Šmardová, 2015). Jedná se o ucelený diagnostický

systém. Publikace se zaměřuje na sledování vývoje v oblasti: motoriky, grafomotoriky, sluchového, zrakového vnímání, vnímání času a prostoru, základních matematických představ, myšlení a řeči, sociálních dovedností, sebeobsluhy a hry. V záznamovém archu je u každé konkrétní dovednosti v dané oblasti uveden věk, kdy je děti obvykle zvládají. Jednotlivé dovednosti se vyhodnocují na škále zvládá/zvládá s dopomocí/nezvládá (Bednářová a Šmardová, 2015).

Od stejných autorek je také publikace *Školní zralost*, kde lze na jednoduchých diagnostických úkolech možno zjistit, zda dítě splňuje vývojové ukazatele pro vstup do školy (Syslová a kol., 2018).

Dalším nástrojem je *Předcházíme poruchám učení* (Sindelarová, 2016). Materiál obsahuje různé sady úkolů, včetně úkolů pro procvičování oblastí, ve kterých byly problémy zjištěny (Syslová a kol., 2018).

1.4 Variabilita vývoje dítěte předškolního věku

Každé dítě se vyvíjí odlišně. Je vzácné, pokud nastane, že se dítě vyvíjí ve všech směrech naprosto typicky. V mnoha případech dochází během vývoje k různým odchylkám, které však nemají dlouhodobý negativní dopad. Pokud se však rodině či pedagogům jeví dítě „jiné“ než jeho vrstevníci, je nejlepším řešením vyhledat odbornou pomoc. Výzkumy ukázaly, že včasné rozpoznání problému a vhodná intervence mohou výrazným způsobem zmenšit jeho závažnost (Allen a Marotz, 2005).

Pokud jsou u dítěte shledány výraznější odchylky od vývoje, a z jakýchkoli důvodů lze předpokládat selhání ve škole, je označeno jako rizikové. S tímto pojmem se můžeme hojně setkat v zahraniční literatuře. Takové označení není nálepkou, ale signálem k tomu, aby dítěti byla věnována speciální péče, která spočívá ve vypracování a realizace vhodných intervenčních programů s cílem odstranit deficit ve vývoji jednotlivých oblastí (Zelinková, 2011).

Syslová a kol., (2018) uvádějí, že je nutné zvážit, zda je problém natolik závažný, že je nutné rodičům dítěte doporučit speciální vyšetření v některém ze školských poradenských zařízení (nejčastěji pedagogicko-psychologické poradny), nebo zda postačí speciální podpora nabízená mateřskou školou.

1.5 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ

„Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“ (§ 33 zákona č. 561/2004 Sb.).

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje zákon MŠMT č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, konkrétně Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Pedagogové mateřských škol by měli utvářet vhodné podmínky pro optimální rozvoj osobnosti každého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb, včetně vzdělávacích potřeb speciálních (RVP PV, 2018).

„Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (§ 16 zákona č. 561/2004 Sb.).

Během plánování a realizace vzdělávání dětí, kterým byla přiznána podpůrná opatření je potřeba mít na mysli, že se děti ve svých individuálních možnostech a potřebách odlišují. Pedagog ve svých vzdělávacích strategiích zahrnuje podpůrná opatření podle konkrétního dítěte. Podpůrná opatření prvního stupně určuje mateřská škola sama. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně podpory stanovují školská poradenská zařízení po projednání se školou a rodiči dítěte. O podpůrných opatření dále pojednává vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně vypracovává škola samostatně plán pedagogické podpory (dále jen PLPP). Od druhého stupně podpory zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). Podkladem pro zpracování PLPP a IVP je školní vzdělávací program (RVP PV, 2018).

Pedagog mateřské školy při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je ve spolupráci s dalšími odborníky, využívá služeb školských poradenských zařízení a především je nutné, aby navázal úzkou spolupráci s rodiči, citlivě s nimi komunikoval a předával jim potřebné informace (RVP PV, 2018).

2 Komunikace

Komunikace je nezbytnou součástí našeho života. Svou roli zaujímá nepřekvapivě i v mateřské škole, a to nejen mezi dětmi, mezi dětmi a učitelem, ale také velmi důležitá je komunikace právě mezi učitelem a rodičem. A právě tomuto tématu budou věnovány následující kapitoly.

2.1 Vymezení pojmu

Na začátek úvodní kapitoly o komunikaci, uvádím následující citát:

„Lidská společnost je v podstatě síť vztahů mezi lidmi. Když si ji představíme jako rybářskou síť, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi. Ale co to vlastně je, toto lanová v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace.“ (Argyle a Trower, 1979, s. 4)

Slovo komunikace pochází z latinského *communicare*, což znamená *„činit něco společným, společně něco sdílet“* (Vybíral, 2005, s. 25). Hausenblas (1971 in Vybíral, 2005, s. 25) zaujímá názor, že jde o *„...společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu“*.

Toto definování vzhledem ke komunikaci mezi učitelem a rodičem v mateřské škole považují za vystihující. Oba členové procesu představují partnery, kteří společně pracují na dobré věci – výchova a vzdělávání dítěte. Navzájem si předávají potřebné informace, ze kterých čerpají, radují se z pokroků dítěte, komunikují o obavách z neúspěchu dítěte. Hledí na sebe s respektem (Irvine, 1999).

Jelikož v mateřské škole dochází k jejich kontaktu, uvádím dále definici sociální komunikace:

„Sociální komunikaci považujeme za společného jmenovatele tří základních stránek sociálního styku: společné činnosti, vzájemného působení a mezilidských vztahů“ (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 15).

„V užším pojetí se sociální komunikace chápe jen jako sdělování, tj. výměna informací. V širším pojetí, k němuž se přikláníme i my, si lidé v průběhu společné činnosti vzájemně vyměňují i představy, ideje, nálady, pocity, postoje apod. To všechno lze chápat jako informaci“ (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 15).

2.2 Dělení, funkce komunikace

Druhy komunikace

Mezi základní druhy komunikace patří:

- **komunikace verbální** – komunikace prostřednictvím slov
- **komunikace neverbální** – jedná se o sdělování různých obsahů bez potřeby užívat slova. Mnohdy je zdrojem více informací než za použití slov. Jde např. o oční pohledy, výraz obličeje, gesta, doteky, pohyby aj.
- **komunikace činem** – jedná se o konkrétní chování v dané situaci, jehož úkolem je něco vypovědět. Např. žák komunikuje s učitelem tím, že nenosí domácí úkoly, aby zdůraznil svoji nechuť k předmětu (Křoustková Moravcová, 2014).

Funkce komunikace

Komunikace může mít několik funkcí. Záměrem je sdělit to, co vychází z našich potřeb za nějakým účelem.

„Mezi pět hlavních funkcí našeho komunikování bezpochyby patří:

- *Informovat – předat zprávu, doplnit jinou, „dát ve známost“, oznámit, prohlásit ... (informativní funkce).*
- *Instruovat – navést, zasvětit, naučit, dát recept ... (instruktážní funkce).*
- *Přesvědčit, aby adresát (po)změnil názor: získat někoho na svou stranu, zmanipulovat, ovlivnit ... (persuazivní funkce).*
- *Vyjednat, domluvit (se) – řešit a vyřešit, dospět k dohodě ... (funkce vyjednávací nebo operativní).*
- *Pobavit – rozveselit druhého, rozveselit sebe, rozptýlit ... (funkce zábavní)“*

(Vybíral, 2005, s. 31)

2.3 Pedagogická komunikace

Dle Gavory (1988) je pedagogická komunikace vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výukovým cílům.

Pedagogická komunikace spadá pod sociální komunikaci, neboť se při ní setkávají lidé. Prostřednictvím ní vychováváme, vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle. Pro pedagoga se jedná o nezbytnou součást jeho profesních kompetencí a vybavenosti pro výkon učitelského povolání (Nelešovská, 2005).

U A. N. Leont'jeva (1973, in Nelešovská 2005) můžeme najít pro pedagogickou komunikaci následující definici: *„Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“*

Dnes, kdy doba nabízí množství různých pomůcek jako doplňků práce učitele, je možné rozšířit možnosti pedagogické komunikace i na např. interaktivní učebnice nebo didaktické techniky. Pedagogickou komunikaci lze nahradit termíny výuková komunikace, případně komunikace ve škole (Křoustková Moravcová, 2014).

Z úvodních definic vyplývá, že tento druh komunikace probíhá mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu (učitelé, děti, rodiče, ředitel ...). Tato práce se zaměřuje především na komunikaci mezi učitelkou a rodiči.

2.4 Komunikativní kompetence pedagoga

„Pedagogické kompetence jsou odbornou osobnostní „výbavou“ (disponovaností) učitele pro úspěšný výkon profese (v rámci kvalifikace a pravomocí) v podmínkách mateřské školy“ (Lipnická, 2017, s. 19).

Komunikativní kompetence znamenají ovládání prostředků pedagogické komunikace. Pedagog využívá efektivní způsoby komunikace a spolupráce s dětmi, rodiči, kolegy (Syslová, 2013).

Dokáže přizpůsobit obsahy i způsoby komunikace mentálnímu a citovému stavu dětí a klientů, empaticky a eticky reagovat, aktivně naslouchat, povzbuzovat je v otevřené komunikaci a poskytovat zpětnou vazbu (Lipnická, 2017).

2.5 Přístup k rodičům

Učitelka mateřské školy se setkává s rodiči dětí každý den. Z komunikace mezi nimi musí být zřejmé, že učitelka má k dítěti kladný vztah a záleží jí na tom, aby se dítě v mateřské škole cítilo dobře. Rodiče rádi slyší především pozitivní informace o dítěti, které ho informují o tom, co jeho dítě dělá dobře, co ho těší a baví. Pozitivní informace by měly převažovat nad negativními. Učitelka by se měla vyhnout kritizování a raději i nadměrnému vychvalování dítěte. Jako efektivnější oproti vyjadřování soudů o dítěti (Kája hrozně zlobí...) se jeví popis celé konkrétní situace (Kája se dnes nemohl rozhodnout, s čím si bude hrát. Pobíhal po třídě od jedné hračky ke druhé a všechno akorát rozházel, nic ho nebavilo.) (Svobodová a kol., 2010).

Úzkostnější maminky mohou mít stud ptát se každý den učitelky, jak se jejich dítě mělo. Proto je důležité, aby byla učitelka ke komunikaci otevřená každý den a rodiče neměli pocit, že svými dotazy obtěžují. Učitelka by měla požádat rodiče, aby jim sdělili, pokud si dítě bude na něco stěžovat. Pro rodiče by mělo být jasně zřetelné, že pokud budou něco potřebovat, mohou se na učitelku obrátit (Lažová, 2013).

Pro spolupráci s rodiči mohou být také určeny termíny konzultace. Učitelka také průběžně informuje rodiče o chystaných akcích a možnostech rodičů se na nich podílet. Rodiče mají možnost se vyjádřit ke školnímu vzdělávacímu programu. Ke svěřeným informacím je nutné, aby učitelka přistupovala s diskrétností a s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi, které bez souhlasu rodiny dále nešíří. Pokud jsou požádány a mají zkušenost, mohou nabídnout svoji radu, ale zároveň se snaží vyvarovat nevyžádaných nebo nedostatečně ověřených rad (Průcha a Kořátková, 2013).

Učitelky ve vztahu k rodičům mají:

- usilovat o dobré vzájemné vztahy s oboustrannou důvěrou,
- umožnit rodičům vstup do třídy a společně s dítětem zhlédnout výsledky jeho činností,

- umožnit rodičům podílet se na vzniku školního vzdělávacího programu prostřednictvím připomínek, nápadů a hodnocení,
- průběžně informovat o tom, jak jejich dítě prospívá

(Průcha a Koťátková, 2013).

2.5.1 Zásady nedirektivního přístupu

Pro vytvoření kvalitních vztahů s rodiči dětí, je dobré dodržovat zásady nedirektivního přístupu. V mateřských školách jsou doporučovány učitelkám, aby je uplatňovaly taktéž ve vztahu k dětem a ostatním pracovníkům. Tyto zásady vycházejí z humanistické psychologie a jejich základ tvoří myšlenka, že *„každý člověk naplňuje své předem dané možnosti a je tvůrcem sebe sama“* (Koťátková, 2008, s. 90). Vzhledem k tématu bakalářské práce je přizpůsobím komunikaci s rodiči dětí.

Akceptace

Akceptovat znamená přijmout osobnost rodičů s porozuměním, bez podmínek, takový, jaký je. Akceptovat jedince neznamena souhlasit se vším, co dotyčný dělá, říká, či si myslí. Jedná se o to, že druhý může mít odlišný úhel pohledu na věc. Avšak pokud učitelka bude mít pochopení pro odlišnost rodičů, s velkou pravděpodobností i oni k ní budou přistupovat s větší tolerancí (Mertin a Gillernová, 2010).

Autenticita

Pokud pedagog otevřeně, přiměřeně a sebejistě dá najevo své pozitivní i negativní prožitky, je to důležitý bod k vytvoření vztahu s rodiči dětí. Tímto chováním se stává věrohodnějším. Učitelka by však své projevy měla uzpůsobit vhodně pro školní prostředí (Mertin a Gillernová, 2010). Koťátková (2008) uvádí, že pokud je člověk čitelný ve svých projevech, usnadňuje druhému jeho porozumění.

Empatie k rodičům

Empatie chápeme jak schopnost vcítit se do situace druhého. Empatická učitelka se dokáže vžít do situace rodičů, i když sama takový problém nemá, ani ze své zkušenosti nezná. Tato schopnost jí směřuje ke vstřícnějšímu chování vůči jejich potřebám (Mertin a Gillernová, 2010).

Naslouchání rodičům

Naslouchat znamená soustředit se na to, co druhý sděluje, a to nejen ve snaze porozumět obsahu sdělení, ale i jeho emocionálnímu stavu. Nasloucháním učitelka vyjadřuje zájem, vidí a vnímá pocity a náladu rodiče. Snadněji porozumí i širšímu kontextu sdělované informace a lépe pozná osobnost druhého člověka (Koťátková, 2008).

Umění pochválit

Každý touží být pochválen. Stejně tak je to u dětí, a nepřekvapivě i jejich rodičů. Rodiče rádi slyší, že učitelka jejich dítě chválí. Rodiče z toho mají nejen radost, ale také je to stimuluje k působení na dítě. Pokud je učitelka nucena sdělit rodičům i negativní hodnocení, rodiče informace snadněji přijmou od učitelky, o které vědí, že dokáže vidět i dítěte pozitivní stránky. (Mertin a Gillernová, 2010).

Koťátková (2008) zdůrazňuje, že z uvedených přístupů nestačí vybrat pouze jeden, ale pro kvalitní vztahy a důvěru je nutné naplňovat všechny současně.

2.5.2 Legislativní zakotvení komunikace s rodiči

Spolupráci pedagogů s rodiči vymezuje RVP PV. Kapitola Spoluúčast rodičů uvádí zásady, které se týkají jejich vzájemného vztahu:

- „*Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.*“
- „*Učitelé sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.*“
- „*Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, podle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projeví-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.*“
- „*Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.*“
- „*Zaměstnanci školy chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejich svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života*

a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.“

- *„Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí.“*

(RVP PV, 2018, s. 34-35)

3 Hodnocení průběhu vzdělávání a možných problémů v procesu předškolní docházky

Do mateřské školy může nastoupit jedinec s postižením, ke kterému musí učitelka přistupovat jinak než k ostatním dětem, s ohledem na jeho speciální vzdělávací potřeby. Také však může nastoupit zdravý jedinec, který svým odlišným chováním upoutává negativní pozornost učitelky a to buď hned od začátku nástupu do vzdělávání, nebo až v průběhu času.

3.1 Nástup dítěte s postižením do mateřské školy

Do mateřské školy běžného typu mohou být začleněni děti s postižením v rámci inkluzivního vzdělávání. V současné době přibývá takových případů ve prospěch obou skupin dětí – jak zdravých, tak s postižením. U dítěte s postižením se posuzuje potřeba mít asistenta pedagoga při vzdělávání. Pedagog pak při vzdělávání využívá speciálních podpůrných opatření, případně přítomnosti asistenta pedagoga a především je nutná kvalitní spolupráce školy s rodiči a školy s odborníky školského poradenského zařízení (Mazánková, 2018).

3.2 Zvláštnosti a změny v chování dětí

Téměř v každé třídě mateřské školy je dítě, které nepřichází s již stanovenou diagnózou, ale i přesto v jeho chování mohou učitelky shledávat určité zvláštnosti, které mohou způsobovat potíže dítěti samotnému, pedagogům nebo ostatním dětem. Mnohdy se jedná pouze o individuální zvláštnost, kterou by se měly učitelky i ostatní děti naučit respektovat. Ve střehu by však měly být u specifíků, která mohou signalizovat problém (Bílková, 2017). Může se jednat například o potíže v komunikaci, problémy s jídlem, úzkostnost, špatné reakce na změny, nesoustředěnost, nerespektování režimu, odmítání zapojování do programu, či chování výrazně jiné, než by odpovídalo věku dítěte (Lažová, 2013). Pedagog mateřské školy se může stát při těchto situacích klíčovou osobou, která problém identifikuje a může pomoci nalézt jeho řešení (Bílková, 2017).

Právě na základě pedagogické diagnostiky (viz kap. 1) může učitelka rozeznat rizika a problémy v rozvoji osobnosti dítěte. Problémové situace dítěte, které mohou nastat, se

v závislosti závažnosti mohou podařit vyřešit či pozitivně změnit právě pedagogovi, rodičům, či jiným kolegům (Lipnická, 2017).

V rámci vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, mohou učitelky využít k řešení problémů podpůrná opatření prvního stupně. Ta spočívají v minimální úpravě metod, organizace a hodnocení. Mateřská škola vytvoří sama plán pedagogické podpory, kde jsou popsány obtíže, vhodné cíle podpory a možnosti jejího vyhodnocování. S vyhotoveným plánem jsou seznamováni zákonní zástupce dítěte a po třech měsících se hodnotí, zda je podpora úspěšná. V případě, že nikoliv, existuje alespoň důkaz, že je nutné zapojit do procesu i další odborníky (Bílková, 2017).

3.2.1 Rozbor problémového chování a následné kroky

Nejprve je hlavním úkolem učitelky schopnost pojmenovat vzorec chování, který se jí jeví jako problémový a chtěla by ho změnit. Severe (2000, in Bílková, 2017, s. 73) doporučuje využít postup, kdy si učitelka zaznamená tři skupiny projevů – „*chování, které potřebujeme odstranit, chování, které potřebujeme upevnit, a chování, které není potřeba měnit.*“

Jako další krok k ohraničení vzorce chování je rozlišení aktérů, tedy koho se celá situace týká a jak kdo v ní vystupuje – kdo situaci spouští, kdo problémové chování vykazuje (Bílková, 2017).

Ne pokaždé, kdy některé projevy chování dítěte učitelce vadí, je potřeba je měnit či odmítat. Jako důvody toho, aby učitelky respektovaly u dítěte chování, se kterým nesouhlasí, může být například to, že dané chování odpovídá přirozenému prostředí rodiny dítěte. Nebo zdroj obtíží může být v problematickém temperamentu dítěte, což představuje senzitivnější a úzkostnější trvalé nastavení jeho osobnosti (Bílková, 2017).

Příčiny problémových změn v chování dítěte mohou být přechodné, kdy rodina zažívá nějakou krizi (např. zdravotní, ekonomickou, rozvodovou), ale i trvalé (fyzický či psychický handicap dítěte) (Pavla Petruš-Kicková, 2015).

Je přirozené, že v nestandardních situacích se dítě chová nestandardně. Tudíž pokud se v rodině odehrává zátěž, je přirozené, že se dítě projevuje jinak než doposud.

Pokud se učitelce podaří odhalit příčiny problémového chování, může to někdy pomoci k nalezení řešení, nebo alespoň eliminování spouštěčů nežádoucího chování. Mnohdy však k odhalení příčin chybí spousta informací, např. o rodinné situaci, a tak nelze přinést plnohodnotné řešení (Bílková, 2017).

V některých případech musí vzít problém do rukou jiní odborníci. V takové situaci je zodpovědností učitelky doporučit rodičům dítěte odpovídající péči jiných odborníků (Lipnická, 2017). Učitelka by měla být velmi taktní a obezřetná. Nejprve je důležité rodičům popsat pozorování chování, které dítě prokazuje a následně sdělit obavu. Rodiče by z rozhovoru měli pocítit, že učitelku změny v chování jejich dítěte trápí. Je dobré, když učitelka rodině nabídne svou pomoc (Lažová, 2013).

Doporučení k vyšetření na odborném pracovišti, může být pro některé rodiče nepřijatelné. Z tohoto důvodu je velmi důležité, jakým způsobem komunikace s rodiči probíhá a jak se dále s citlivými informacemi ohledně dítěte nakládá (Syslová a kol., 2018).

Při zjištění problému dítěte by měl učitel pracovat v následujících krocích:

1. pedagog diagnostikuje problém dítěte
2. konzultuje problém s rodiči, příp. i s dítětem samotným
3. v případě nutnosti do procesu řešení problému dítěte zapojí kolegy
4. pokud je problém v mateřské škole neřešitelný, pedagog dále spolupracuje s odborníky z poradenských zařízení
5. dítě je odborně diagnostikované a probíhají terapie v poradnách či jiných specializovaných institucích podle odborníků z poradenských zařízení

(Lazarová, 2008 in Lipnická, 2017)

Dále Syslová a kol., (2018) zdůrazňuje, že *„aby se dítě s případnými vývojovými obtížemi přiměřeně rozvíjelo a zažívalo úspěchy, je nutné, aby s respektem komunikovali a spolupracovali rodiče, škola a poradenské pracoviště. Při nejednotnosti*

navrhovaných postupů trpí většinou důsledky neschopnosti dospělých se domluvit především samotné dítě.“

3.3 Reakce rodičů

Každý rodič touží mít krásné, zdravé, chytré a hodné dítě. V situacích, kdy někdo vznese připomínku proti němu, reakce rodičů může být všelijaká.

Při rozhovorech učitelky mateřské školy s rodiči dítěte, se často stává, že rodiče mají tendenci sdělované informace zlehčovat. Často se můžeme setkat s výroky: „Já jsem byl v jeho věku mnohem horší.“ nebo „Doma toto vůbec nedělá“ (Pavla Petrů-Kicková, 2010).

Pokud se však jedná o sdělení podezření na odchylku ve vývoji, reakce jsou jiné. Rodič v prvním okamžiku velmi často není ochoten informaci, že s jeho synem/dcerou není něco v pořádku přijmout. Mezi nejčastější reakce patří:

- agresivita – slovní útoky na pedagoga, rodiče nejsou schopni přijmout odpovědnost za řešení dané situace, může se objevit vyhrožování stížnostmi
- přílišné ochraňování – rodiče se snaží bránit své dítě, organizují přechod do jiné třídy
- obviňování – rodiče vidí vinu v pedagogovi, špatné organizaci vzdělávacího procesu či jiných dětech
- nespolupracování – vzniklé situace rodič odmítá s pedagogem konzultovat, nereaguje na doporučení školy, neúčastní se konzultací
- nespokojenost – objevuje se nespokojenost rodiče s kvalitou školky, vzdělávacím programem, organizací dne, nabídkou činností, avšak nepřináší vhodné způsoby řešení

(Vítečková, 2013)

Při sdělení učitelčina podezření na odchylku ve vývoji dítěte mohou rodiče reagovat vstřícně. To znamená, že učitelce důvěřují, považují ji za odborníka a chtějí znát její názor. Ta by se však neměla pouštět do diagnóz, ale jen popsat, jaké obtíže zpozorovala.

Je vhodné se rodičů optat, jak danou situaci vidí oni, co si o tom myslí, a zda by nestálo za to, prokonzultovat problém s nějakým specializovaným odborníkem (Lažová, 2013).

Mnohem častěji dochází k tomu, že na názor učitele rodič přitakává, ale ve skutečnosti situaci pochopil úplně jinak. Proto je velmi důležité, aby si účastníci rozhovoru ujasnili, zda si správně rozumí (Lažová, 2013).

Nepříjemným momentem se stává okamžik, kdy rodič situaci neunes a na učitelku je agresivní. Pokud se nenaplnují očekávání rodiče o jeho nejbáječnějším dítěti, může mít pocit, že jako rodič selhává. A tomu se snaží bránit. V takovém případě zkouší házet vinu na druhého, např. partnera, společnost, matku nebo samotnou učitelku (Lažová, 2013).

Pro optimální komunikaci učitelky s rodiči dětí je třeba dodržovat zásady nedirektivního přístupu (viz kap. 2.5.1). Dále by si učitelka měla zjistit a pochopit, jakou strukturu rodina má a jak funguje uvnitř. Bez porozumění a akceptace toho, jak daná rodina žije a funguje, vzniká akorát nedorozumění. Na stížnosti a výhrady rodičů je třeba reagovat klidně, a usilovat o obnovení spolupráce směřující k blahu dítěte (Bílková, 2017).

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

V této části bakalářské práce stručně popíši použitou metodu výzkumu, průběh sběru dat a charakterizuji respondenty. Dále se zaměřím na vlastní rozbor rozhovorů, které jsem prováděla s učitelkami mateřských škol.

4 Cíl práce

Cílem bakalářské práce bylo zjistit a popsat, jakým způsobem učitelky mateřských škol provádějí diagnostickou činnost, a jakým způsobem komunikují s rodiči o případném podezření na odchylku ve vývoji dítěte.

4.1 Výzkumné otázky

Na základě uvedeného cíle stanovuji tři výzkumné otázky, které mne zajímají, a které se k naplnění cíle přibližují:

1) Jaké diagnostické metody učitelky mateřských škol nejčastěji využívají?

První výzkumná otázka měla popsat, které diagnostické metody učitelky předškolního zařízení nejčastěji používají.

2) Jaké faktory hrají roli, aby se učitelka rozhodla sdělit obavy o nesprávném vývoji dětí jejich rodičům?

Cílem této otázky bylo zjistit, které změny chování dítěte hrají zásadní roli v tom, že se učitelka domnívá, že vývoj dítěte neprobíhá zcela v normě a rozhodne se obavu sdělit rodičům dítěte.

3) Jak učitelky mateřských škol vnímají a pracují s reakcemi rodičů na neadekvátní vývoj jejich dětí?

Poslední výzkumná otázka měla analyzovat způsoby reagování rodičů na sdělení o možné odchylce ve vývoji jejich dětí. Jak takové reakce učitelky vnímají a jakým způsobem se tento rozhovor pokouší vést.

5 Metodologie

5.1 Design výzkumu

Vzhledem k cíli práce jsem zvolila kvalitativní výzkum. „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů*“ (Strauss a Corbinová, 1999, str. 10). Výzkumník, který provádí kvalitativní výzkum, vyhledává a analyzuje jakékoli informace, které mohou osvětlit výzkumné otázky, činí deduktivní i induktivní závěry. Sběr a analýza dat probíhají v delším časovém rozsahu. Z důvodu práce s omezeným počtem jedinců, nelze výsledky zobecňovat. Naopak výhodou je možnost pochopení hlubších souvislostí dané problematiky či doptávání se v průběhu výzkumu (Hendl, 2016). Podle Dismana (2005, s. 289) je „*posláním kvalitativního výzkumu porozumění lidem v sociální situaci.*“

Strategií výzkumu byla zvolena metoda zakotvené teorie. Při této metodě je v datech získaných během výzkumného šetření zakotvená vznikající nová teorie. „*Pozornost se věnuje zvláště jednání a interakcím sledovaných jedinců a procesům v daném prostředí*“ (Hendl, 2016, s. 128).

5.2 Metoda sběru dat

Jako metodu sběru dat jsem zvolila metodu rozhovoru. Rozhovor patří mezi jednu z nejčastěji používaných metod při provádění kvalitativních výzkumů (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Konkrétně jsem ve výzkumu volila rozhovor polostrukturovaný, neboť vzhledem k tématu se domnívám, že se tato možnost jevila jako nejvhodnější. Rozhovory jsem prováděla s učitelkami běžných mateřských škol. Přepis jednoho z rozhovorů je uveden v příloze č. 1.

Pro polostrukturovaný rozhovor si nejprve výzkumník utvoří okruhy otázek, které později bude s respondenty při rozhovoru rozebírat. Výzkumník však není zcela vázán pevnou strukturou rozhovoru. Lze například zaměnit pořadí otázek. Taková změna pořadí se přizpůsobuje vždy tomu, jak celý rozhovor právě probíhá. V případě potřeby je možné také k otázkám základním přidat otázky doplňující nebo i nová témata. Může vyžadovat více podrobností, či žádat o vysvětlení odpovědi dotazovaného, aby

výzkumník správně jeho odpověď pochopil. Toto vše záleží na tazateli, zda je považuje za podstatné k vybranému tématu (Miovský, 2006).

Hendl (2016) uvádí, že je třeba věnovat zvláštní pozornost začátku rozhovoru, kde je potřeba získat důvěru, prolomit případné bariéry a získat souhlasné vyjádření se záznamem. Také však zakončení rozhovoru je důležité, protože může být zdrojem dalším významných informací.

5.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek v mé práci tvoří pět učitelek běžných mateřských škol. Respondenty jsem vyhledávala v místě svého bydliště a jeho nejbližšího okolí. Dvě z učitelek jsem oslovila na základě známosti, ostatní jsem žádala rozesláním emailů nebo po telefonické domluvě. Ne na všechny žádosti se mi hned dostalo souhlasné vyjádření ohledně naší spolupráce, tudíž jsem zkusila oslovit další možné. Z důvodu neochoty učitelek, v blízkosti mého bydliště spolupracovat, jsem v závěru oslovila i mateřskou školu ve vzdálenějším městě, kde jsem vykonávala jednu ze svých praxí.

Výzkumný vzorek v konečné fázi tvořily učitelky ve věku 24 až 59 let. Dvě z nich pracují v mateřské škole ve městě, zbylé tři učí ve vesnických mateřských školách.

5.4 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo během listopadu 2018. Jak již bylo uvedeno výše, i přes značný nezájem o spolupráci se mi podařilo domluvit s pěti učitelkami mateřských škol. S každou z nich jsem si domluvila přesný termín rozhovoru a obeznámila je s výzkumným tématem a zaměřením otázek při dotazování. K provedení rozhovoru jsem dvě z respondentek navštívila doma, dvě přímo na pracovišti v mateřské škole a poslední v kavárně.

Před samotnými rozhovory jsem dotyčné požádala o souhlas ke zvukové nahrávce rozhovoru. Dále jsem je požádala o podpis informovaného souhlasu s účastí ve výzkumu (viz přílohu č. 2). Rozhovory byly nahrávány na diktafon. Z předem připravených otázek jsem v případě potřeby některé vynechávala, či naopak doplňovala jinými, více upřesňujícími. Délka každého rozhovoru byla 40-50 minut. Po skončení rozhovoru jsem každé z odpovídajících poděkovala a popřála, ať se jí dobře daří.

5.5 Charakteristika respondentů

Z důvodu zachování anonymity jsou jména učitelek nahrazena znaky: U1, U2, U3, U4, U5.

Respondentka U1

U1 je 24 let. Vystudovala střední pedagogickou školu a vysokou školu obor Učitelství pro mateřské školy. Délka její praxe v mateřské škole je 6 let a působí jako vedoucí učitelka. Již od dětského věku si ráda hrála na učitelku a láska k dětem ji přivedla k tomuto zaměstnání, které ji naplňuje. Jako největší ocenění vidí, když to děti baví a když jsou vidět pokroky.

Respondentka U2

U2 je ve věku 54 let. Vystudovala střední pedagogickou školu a v praxi již pracuje 29 let. 7 let pracovala i mimo obor, ale k práci v mateřské škole se vrátila, protože práce s dětmi ji baví a už od dětství ji to tímto směrem táhlo. Nyní působí již desátý rok jako vedoucí učitelka.

Respondentka U3

U3 je 39 let. Vystudovala také střední pedagogickou školu. Jeden čas pracovala mimo obor, ale to ji nebavilo, tak se zpátky vrátila do školky, v čemž se našla. V mateřské škole pracuje jako učitelka 10 let. Tato práce jí vyhovuje, říká o ní, že je to tvořivá práce, každý den jiná a člověk si ji může uzpůsobit tomu, na co má zrovna ten den chuť.

Respondentka U4

U4 je 59 let. Taktéž vystudovala střední pedagogickou školu. Nyní je vedoucí učitelkou mateřské školy. Celková praxe v mateřské škole je 40 let. K této práci se dostala po vzoru své maminky, která sama pracovala právě jako učitelka v mateřské škole.

Respondentka U5

U5 je ve věku 25 let. Vystudovala obor Speciální pedagogika – intervence. V běžné mateřské škole pracuje nyní jako učitelka. Délka praxe jsou necelé dva roky. Osobní

zkušenost s postižením v rodině ji táhla k podobně zaměřenému humanitnímu oboru. Během studia speciální pedagogiky se snažila hledat cílovou věkovou skupinu, ke které by měla nejbližší. Po ukončení bakalářského studia se jí naskytlo volné pracovní místo v běžné mateřské škole. Tuto možnost využila a je velice spokojená.

6 Analýza získaných dat

Nahrané rozhovory jsem nejprve přepsala. Dalším krokem bylo jejich opakované pročitání a hledání významových jednotek. Významová jednotka představuje důležitý vymezený úsek textu přepsaného rozhovoru, který je nositelem něčeho podstatného (Strauss a Corbinová, 1999). Tyto významové jednotky jsem si zvýraznila a opatřila jsem je abstraktnějším pojmenováním – kódem. Takto jsem okódovala každý rozhovor nejprve zvlášť. Poté jsem všechny kódy dala dohromady a vytvářela z nich následně jednotlivé kategorie. Tento proces, kdy jsou seskupovány pojmy podobné s podobnými, se nazývá kategorizace (Strauss a Corbinová, 1999).

Výsledkem byly následující kategorie:

- Učitelka provádí pedagogickou diagnostiku
- Zvláštnosti v chování a projevu dětí jako signály pro učitelku
- Další kroky učitelky
- Reagování rodičů na podezření učitelky
- Pozdější důsledky

V následujících podkapitolách dochází k analýze těchto kategorií.

6.1 Kategorie Učitelka provádí pedagogickou diagnostiku

Následující kategorie popisuje diagnostickou činnost učitelek mateřských škol. V tomto případě se jedná o standardní pedagogickou diagnostiku, kterou učitelky provádějí pravidelně, bez přítomnosti podezření na odchylku ve vývoji.

Kategorie Učitelka provádí pedagogickou diagnostiku, potvrzuje fakt, že každá z mých respondentek ve své třídě tuto činnost vykonává. Odlišná je u mých respondentek frekvence tohoto hodnocení dětí. Tři z dotazovaných se shodují v počtu třikrát do roka,

jedna uvádí dvakrát do roka, a jedna pouze jednou za rok. Navíc U2 dodává, že v rámci diagnostiky provádí každý měsíc se všemi dětmi kresbu postavy: *„dáme jim nakreslit každéj měsíc ke konci měsíce postavu... buď maminku, tatínka, brášku, čerta, kohokoliv... A vždycky to uděláme na konci měsíce.“* Vyjadřuje důležitost toho, že opravdu každý měsíc je v kresbě vidět alespoň nějaká drobná změna *„je to fakt zajímavý, když si to člověk prohlídne, je vidět vývoj toho dítěte jakoby od malinka.“*

S frekvencí diagnostikování souvisí zejména časová náročnost, na kterou poukazují všechny dotazované, jak je patrné z jejich výpovědí ... *„ta učitelka na to někdy fakt nemá čas“* (U2), *„je to náročný, hlavně časově“* (U1), *„No ale zabere to čas“* (U4), *„je to z hlediska množství dětí a času náročné“* (U3), *„My by jsme to dělali častěji, ale ta Bednářová je fakt obsáhlá a je to fakt na dlouho“* (U5).

Z tvrzení U5 je zřejmé, že jako nástroj k diagnostikování využívají publikaci Jiřiny Bednářové – Diagnostika dítěte předškolního věku. Právě kvůli její obsáhlosti U1 podotýká, že jim právě tato publikace posloužila jako vzor, z kterého při tvorbě svého diagnostického nástroje vycházeli... *„My jsme si našli hodnocení od ní, ale trochu jsme si ho upravili v různých oblastech, ale vycházíme z ní.“* Ostatní uvedly, že jako diagnostický nástroj mají formulář, který si našly na internetu, nebo přijaly ten, na kterém se dohodla celá mateřská škola. Za zajímavé považují to, co v záznamovém archu uplatňuje U3: *„Úplně nakonec se tady pak většinou rozepisuju o takovém tom, co je charakteristické pro to konkrétní dítě, když mám pocit, že mi ty bodíky nestačí, že potřebuju ještě pár větiček, který mi to dítě tak nějak shrnou, charakterizujou.“* Pokud učitelka nahlédne do záznamových archů, nevidí jen zaškrtnané body, zda dané činnosti dítě zvládá, či nezvládá, ale už jen podle svého popisu ví, o jaké dítě se jedná, a co je pro něj typické. U2 navíc zdůrazňuje, že při zaznamenávání spolupracuje s kolegyní *„...většinou na to musíme sednout obě... protože každá na to třeba máme jinej názor. Takže to děláme společně.“*

Není překvapivé, že diagnostiku zaměřují všechny respondentky na všechny děti. Některé z nich však logicky zaměřují více pozornost na předškoláky, u kterých využívají i jiné diagnostické nástroje. *„... pro předškoláky máme Test školní zralosti“* (U4), *„... Sindelárová – Předcházíme poruchám učení, to jsem dělala, ale teda jenom s předškolákama, abych viděla, v jaký oblasti třeba mají ten problém a na čem*

zpracovat... A u předškoláků si vedu ještě portfolio, kam zakládáme všechny možný pracovní listy“ (U1), „... Mezi námi předškoláky a to je taky od Bednářový“ (U5).

Dále mne zajímalo, jaké metody učitelky mateřských škol k pedagogické diagnostice využívají. Respondentky se shodují, že nejčastější metodou je pozorování a rozhovor, jak uvádí například U3: *„hlavně rozhovor, pozorování“* či U1: *„Metodu přímýho pozorování a rozhovor.“* Mnohdy stačí učitelce pouhé náhodné pozorování dítěte k prvnímu zrodu myšlenky o neadekvátním vývoji dítěte. Nelze však ihned dělat závěry, je třeba posoudit, zda je jev jen náhodný, nebo skutečně napovídá o něčem závažnějším. Z odpovědí ostatních vyplývá, že jsou využívány kromě těchto, i jiné metody, které také spadají pod metody pedagogické diagnostiky... *„Hlavně pozorování, rozhovor, máme dotazníky od rodičů, takže i anamnézu z těch dotazníků, rozbor kresby – postavy“ (U5), „Samozřejmě pozorování, rozhovory, rozbor kresby, hry“ (U2).*

Dle mého názoru i ostatní učitelky využívají kromě pozorování a rozhovoru i jiné způsoby, ale mám dojem, že v průběhu našeho rozhovoru byly lehce překvapeny pojmem metody a možná si neuvědomily, co vše pod to spadá. Usuzuji tak například z výpovědi U3: *„... no tyhle metody, asi už mě nenapadá nic jinýho.“*

Bezprostřední výhodou provádění pedagogické diagnostiky předškolních dětí je možnost vidět rozvoj dítěte a jeho možné slabší stránky, což si uvědomují i respondentky: *„vidim, jak dítě dělá pokroky“ (U4), „já na tom hodnocení pak zpětně, když si ho prolistuju, vidim, jak se to dítě rozvíjelo nebo kde byl třeba nějaký zádrhel“ (U3), „díky tomu hodnocení zjistíme o těch dětech, co je v normě, co je v pořádku a na čem musíme do budoucna zpracovat, co ještě nezvládá, a na co se musím zaměřit“ (U1).*

To, jaké výsledky učitelka během diagnostického hodnocení zaznamená, se může stát oporou pro učitelku pro její další kroky, jak dokládá U3: *„... já to pak všechno používám jako takovej doklad k tomu, proč třeba od těch rodičů chci nějakou spolupráci, i nějaký buď poradny nebo něčeho dalšího.“*

6.2 Kategorie Zvláštnosti v chování a projevu dětí jako signály pro učitelku

K této kategorii byly vytvořeny dvě podkategorie:

- Podkategorie Popis signálů

To, čeho si učitelky všímají, co je pro ně signalizující, se týká chování dítěte, vzhledu dítěte či chování, které nějakým způsobem vstupuje do interakce s ostatními dětmi.

Pokud se zaměříme na **chování dítěte** - například každá z respondentek poukazuje na nějaký případ, kdy si povšimla, že má dítě problémy s řečí. Buď jsou problémy pouze s řečí, nebo je to jen jeden z důvodů její zvýšené pozornosti. Respondentka U2 zmiňuje případ čtyřletého chlapce: „*On dodnes neřekne třeba pani učitelko, neřekne ani jak se jmenuje. Asistentka Markéta to neumí říct, takže říká mámái, něco jako mami...mě říká Eva, když něco chce... nebo řekne ahoj, ale takový zvláštní ahoj. No a když se něčeho vyžaduje, tak vydává takový zvláštní zvuky, skřeky.*“

Jedním z dalších signálů bývá případ, kdy chování dítěte neodpovídá věku dítěte výrazným způsobem. Pokud i přes důslednější působení na dítě, jeho znalosti a schopnosti neodpovídají jeho vrstevníkům „*v šesti nevěděl, co je červená, žlutá, zelená... nevěděl, neznal, jak když to slyší poprvé v životě*“ (U1). U5 zmiňuje „*už na to má věk a není schopnej postavě nakreslit prsty, krk...*“ Je zcela běžné, že každé dítě se vyvíjí odlišně. Pokud se však jedná o výrazné odchylky od normy, strhává to na sebe pozornost.

Jedna z dotazovaných uvedla okolnost, která se týkala základních hygienických potřeb. „*...neměla naučený takový to základní říct si, že chce na záchod... a začalo se to zhoršovat a bylo to čím dál častěji*“ (U3). U stejné holčičky upoutávaly pozornost i stavy, kdy měly učitelky pocit, že je zcela nevnímá „*ten stav přišel náhle. Ve chvíli, kdy krásně spolupracovala, tak najednou jakoby vypla, a nic...chvilku nevnímala, a když se probrala, tak začala dělat něco úplně absurdně jiného, než co jsme po ní chtěli*“ (U3). Podobný příklad uvádí i U5: „*...kolikrát jen tak seděl, rukou podepřenou hlavu a jen tak koukal a nevnímal, úplně jako kdyby vypnul.*“ Nebo U4: „*...zcela nepřítomnej pohled...*“

Jídlo v mateřské škole bývá častým problémem. Děti většinou příliš jíst nechtějí a mezi učitelkami panují dva odlišné názory, a to nutit nebo nenutit do jídla. Jak uvádí respondentka U2, i v této oblasti může dojít ke změnám, které zaujaly pozornost: „...*dítě, který nejdřív jí všechno...nechtěla jíst, vynucovala si zvracení, ve čtyřech letech.*“ A tatáž holčička zaujala učitelku i svou aktivitou „...*vyndávala jsem jí během pěti minut deset krabic s hračkama. A vybírala si ty šuplíky schválně, kam nedostanu*“ (U2).

Stejná dotazovaná měla zkušenost, kdy se rodiče snažili přecvičovat své dítě leváka na praváka. Všimla si skutečnosti, že vždy po víkendu si chlapec všechno přendával do pravé ruky, i přesto, že bylo vidět, že je mu to pohodlnější v ruce levé. Dle U2 si postupem času „*začal okusovat pusu, okusovat nehty, začal bejt takovej nervózní, když měl něco dělat tužkou.*“

Učitelka U3 si povšimla u jednoho ze svých děvčat ve třídě, že příliš nevyhledávala osobní kontakt, „*nebyla taková mazlíčí, jo že by přišla, že by se nechala pohladit, to ne.*“

Neschopnosti udržet chvíli při nějaké činnosti pozornost si povšimla U1 „...*on nevydrží sedět, odbíhá, leze pod stůl...*“ Také práce s pracovními listy může učitelce vnuknout podezření. U5 zažila chlapce, který když dostal pracovní list, tak „*prostě koukal na to a ted' nevěděl, jestli tady odsud má začít nebo odsud, tak to radši celý začmáral.*“

Další skupinou signálů, které učitelky uvádějí, že upoutaly jejich pozornost, se týkají **vzhledu dětí**. U3 zmiňuje situace s velmi chytrou a jinak bezproblémovou holčičkou: „*občas když se jí něco nezdálo, tak tak jako tikala okem.*“ Jelikož nebyly žádné jiné problémy, situace se neřešila, dnes už ale respondentka ví, že by se zachovala jinak. „*Taky mi jedno dítě chodilo špinavý... přišla ráno a já jsem jí třeba myla nohy. Kolikrát jsem jí i osprchovala*“ popisuje dotazovaná U2 upoutání pozornosti vzhledem dítěte.

Co se týká chování dětí, které zasahuje do **interakce s ostatními** dětmi, většinou se jedná o ubližování a vztekání, čímž se narušuje klima třídy. U1 zmiňuje chlapce, který „*křičí, ječí, řve, furt lítá, mlátí děti ... Vedle někoho stojí, už to nevydrží a dá mu herdu do zad, nebo ho profackuje. Nebo holčičce, která nikdy pořádně nezabřečí, tak jí mrskne kamenem do obličeje, že brečí... On uteče, a v tu chvíli vůbec neví, co udělal.*“ U2 uvádí podobnou zkušenost: „*ona děti kousala, škrábala, kopala.*“ Jiný případ: „*ta nám tam*

předváděla hysterie bez slz. No to bylo kolika tejdenní řvaní...“ Pozornost respondentky U3 upoutal chlapec, který „hodně měl v sobě vztek, takže pořád se vztekal, čímž rozptyloval i ostatní ve třídě.“

- Podkategorie Interpretace signálů

Při dotazování respondentek na to, co je zaujalo, že začaly usuzovat na neadekvátní vývoj dětí, někdy uváděly přímý popis signálů, které dítě vykazovalo, zatímco jindy uváděly už svoje interpretace signálů, což si možná ani neuvědomovaly. To znamená, že nejprve si nějakých signálů musely všimnout, ale při mém dotazu, tomu daly rovnou své vysvětlení. Taková interpretace se může stát někdy zavádějící.

Někdy je pro učitelky těžké uvědomit si čistý popis chování dítěte, jelikož jim rovnou naskakují myšlenky, o čem to chování pravděpodobně je. Jednou z takových interpretací byla odpověď respondentky U2: *„On má rád rituály, takovou tu preciznost, vyžaduje klid, hluk ho ruší.“*

Nevíme přesně, co se pod tímto označením skrývalo za chování a je možné, že to byla pouhá domněnka učitelky a interpretace chování, které není skutečně takovým. Podobně tak můžeme uvažovat i v případě odpovědi U3: *„Tim, že se pokakávala, řešila nesouhlas s tím, co my po ní chceme.“*

Co se týká vztahů s ostatními dětmi *„ten kluk má velký rezervy i v začlenění se do společnosti a v tom, fungovat vůbec mezi dětma“* (U1).

I přes to, že se v tomto případě jedná o hotové interpretace signálů, je nebo byl tam vždy nějaký signál, který učitelku zaujal, a právě díky tomu začala uvažovat o možné vývojové odchylce dítěte.

6.3 Kategorie Další kroky učitelky

Tato kategorie navazuje a prolíná se s předchozí kategorií. Zároveň je rozdělena do tří podkategorií, které se velmi často prolínají navzájem mezi sebou.

- Podkategorie Spolupráce s kolegyní

Pokud učitelka zpozoruje u dítěte nějaké signály, které se jí nezdají běžné, může začít spolupracovat s kolegyní. „*No úplně nejdřív jsme to hodně probírali s kolegyní. Jak se nám to zdá, jak mě, jak jí*“ (U3), stejně tak potvrzuje U1: „*Tak jsme to tak jako nejdřív probírali s kolegyní...*“ (U1).

- Podkategorie Modifikace metod, snaha zvládnout problém samostatně

Někdy je snahou učitelky si s problémem nejprve poradit sama, dle U3: „*pak jsme řešili, jak by jsme na ní šli jinak, zkoušeli jsme, že teda pomalejší adaptace, víc vysvětlovat na ní, i třeba obrázkem si pomoci, ale tam jsme se prostě ani jinýma metodama nechytli.*“ U1 popisuje situaci, kdy předškolák vykazoval nezralost v několika oblastech: „*Snažili jsme se to do něj jakýmkoli možným způsobem dostat.*“ Když U2 řeší problémové chování dětí, zastává názor ... „*celý roky říkám, že ta učitelka.. je to její práce, tu práci si vybrala, je za tu práci zaplacená, je to její zaměstnání a je tam od toho aby si s těma dětma poradila. Řeším až vážný problémy.*“ Obdobně se vyjádřila i U4, která po svých letech praxe neřešila nikdy nic kromě problémů s řečí a odkladů školní docházky ... „*My jsme jako neměli opravdu nějaký problémový chování, nebo jako já jsem si to vždycky zvládla sama, třeba by to bylo na poradnu, ale vždycky jsem si to zvládla vyřešit tady.*“ Zároveň také dodává, že neví o žádném případě, kdy by se později u dítěte objevila nějaká diagnóza. Záleží tedy také na dobrých schopnostech učitelky si některé záležitosti vyřešit sama na půdě školky.

- Podkategorie Vedení hovoru o problému dítěte s rodiči

Do kategorie Další kroky učitelky jsem zařadila i podkategorii Vedení hovoru o problému dítěte s rodiči. Učinila jsem tak proto, protože to navazuje na situaci, kdy učitelka začne spatřovat ve vzhledu či projevech dítěte jisté zvláštnosti, a sama, ani ve spolupráci s kolegyní si dále neví rady.

Rodiče by měli být pravidelně informováni o tom, jak jejich dítě prospívá. Sdělování citlivých informací, které se jejich dítěte týkají, by mělo probíhat na klidném místě.

Respondentky potvrzují, že o důležitých věcech se neradi baví s rodiči „mezi dveřmi“. U2 se k situaci vyjadřuje následovně: „*Pozvu si je někdy odpoledne a tam to řešíme... , hlavně to neřešit před nikým a hlavně ne před tím dítětem.*“ Respondentka U1 pracuje v mateřské škole na vsi, tudíž si je moc dobře vědoma rizika komunikace „mezi dveřmi“. „*Já nerada, když řeším nějaký problém s dítětem, tak nerada to dělám, protože jsme malá vesnice, tak mezi dveřma. Vim, že když něco náhodou, bych si toho rodiče zavolala, tak hnedka ty maminky v tý šatně: ááá má nějaký problém. A už si říkají: no ten je ale hrozný...*“ „*Proto mám vyhrazený každé měsíce konzultační hodiny. Pokud takhle potřebuju něco řešit, tak si tam maminku nebo tatínka pozvu, připravím si všechny ty materiály nebo ty podklady, který k tomu potřebuju a řešíme to tam.*“ **Diskrétnost** upřednostňuje i U3: „*Pozvu si je někde stranou, třeba na ty konzultační hodiny, kde nejsou děti.*“

Během rozhovoru s dotazovanými jsem se dotazovala i na způsob, jak tento rozhovor respondentky s rodiči vedou. Naprosto všechny se shodli, že je třeba **citlivosti**. „*Někdo jim šahá na dítě, takže se musí strašně opatrně*“ (U4), především dodává, že je třeba volit vhodná slova. „*Všechno je potřeba jemně, citlivě*“ potvrzuje U3. „*Člověk musí být opatrný, jsou to jejich děti. Ať jsou, jaký jsou, jsou to prostě jejich děti*“ (U2). Z odpovědí vyplývá, že snahou učitelek je, podávat informace citlivě, jelikož někdy rodiče vůbec netuší, že se něco může stát. Důležité pro učitelky je to, aby rozhovor probíhal v klidu. Zpočátku rozhovoru učitelky nejprve poukážou na silné stránky jedince a postupně se dostávají k těm slabším. Což potvrzují následující výpovědi: „*Začít tím dobrým, chválit a postupně se dostat k problému*“ (U4), „*...nejdřív to dítě pochválím, najdu na něm ty klady, který má každý dítě...*“ (U2), „*... začít něčím dobrým. Pochválit to dítě v něčem, v čem je dobrý, nelhat. Vybrat v čem je dobrý, pochválit a pak přejít na to, že jsou teda nějaké věci, který bychom potřebovali společně řešit*“ (U3), „*...musím jí to říct taktně a ne jí říct jen to špatný*“ (U1). Respondentka U5 poukazuje i na volný prostor, který je třeba rodičům dát, aby se mohli vyjádřit, jelikož s učitelkou mateřské školy tvoří partnery, kteří společně usilují o výchovu a vzdělávání jejich dětí. „*Projednat to celkově, jestli to dělá i doma, nebo ne, jestli se jim to zdá normální a tak...*“ U2 vyjadřuje totéž: „*Nejdřív jsem se teda začala ptát, jak se chová doma... teprve potom jsem jí mohla říkat, jak se chová v té školce.*“ Význam partnerství

neméně zdůrazňuje U3: „... vzít toho rodiče jako partnera při té výchově, my společně musíme vymyslet, jak to uděláme dál, protože máme tenhle problém.“

Dalším bodem rozhovoru je dle odpovědí většinou **doporučení učitelky k návštěvě odborníka** nebo rada, jak si mohou zkusit poradit doma sami. Jedna z dotazovaných uvádí, že rodičům doporučuje odbornou literaturu, „když zjistím něco, co se mi nelíbí, tak jdu do chytřejch knížek a doporučím rodičům třeba nějakou publikaci, co by jim mohla pomoci“ (U4), pokud se jedná o logopedický problém, „já těm rodičům jemně řeknu, že by se mělo tohle a tohle, tam by dítě mělo dát jazýček, na co by si měli dát pozor, ale že ve městě je pani logopedka, která jim řekne víc. Na ty odborníky je odkážu.“ Učitelky by neměly rodičům sdělovat své domnělé diagnózy, proč je někam posílají, ale měly by se soustředit na pouhý popis obtíží, které zpozorovaly. Právě tak situace popisuje U1: „Nedáváme diagnózy, jen máme podezření, že je tam nějaká vývojová zvláštnost a doporučujeme rodičům konzultovat s odborným poradcem.“ Postup rozhovoru U5 udává následující: „No tak pohovoříme s rodičema, předáme kontakt, doporučíme. Řekneme, kde jsou ty mínusy, proč ho vlastně někam posíláme.“

Nicméně za nejdůležitější pokládají všechny mé respondentky, že rodiče opravdu musí chtít a začít s problémem něco dělat. Pokud nebudou chtít, nikdo jiný s tím nic neudělá. Klíčové tedy je, nějak se **společně domluvit o dalším postupu především ve prospěch dítěte**, což je patrné z následujících odpovědí: „...hlavně to vést v tom duchu, že chceme pro toho dotyčného to nejlepší. Že jde o to dítě, aby jemu jsme pomohli“ (U3), „...chcem najít řešení, který by to ulehčilo obou stranám. Aby to prostě nebylo tak, že si chci stěžovat, ale že chci situaci řešit“ (U5). „Jakmile se ta učitelka nedomluví s těma rodičema, tak to nemůže fungovat. To prostě musí obě dvě strany bejt za jedno“ (U2), „My jim to musíme říct, a pak už je na nich, co budou dělat... když někdo nechce pomoci, tak mu nepomůžem“ (U1).

U2 zmiňuje situaci, kdy se nemohla dohodnout s maminkou holčičky, která nutně potřebovala pomoc odborníků: „Já jí prostě nemohla donutit, přimět k tomu, aby do té poradny šla. Já pak lituju ty děti, protože to odnesou ty děti.“ Z následujících tvrzení plyne, že domluva s rodiči je základ.

Čtyři respondentky z pěti také uvádějí, že rodiče poměrně neradi mluví ohledně citlivých témat, které se jich, jejich dítěte, nebo celé jejich rodiny týkají. Avšak jejich rodinné zázemí může být zdrojem informací, které přispívají k vysvětlení „podivného“ chování dítěte, nebo dokonce být důvodem takového chování. Uvádím příklady, které se ve výpovědích respondentek vyskytovaly v souvislosti s rodinou dítěte, a které by mohly být vysvětlením vzniklé situace: „...maminka má čtyři děti, každý s jiným pánem. Tatínek si tohohle kluka vůbec nebere, maminka mu řekla, že umřel dokonce. To je hodně velkej problém. Maminka má navíc dost autoritativní výchovu, až mi je ho někdy líto...“ (U1). „Před rokem jsme měli chlapečka s ADHD ... ona to měla i jeho sestřička, i jeho maminka, takže s maminkou ta komunikace byla taky nic moc, ona věčně něco zapomínala...“ (U5). „...rodiče se rozvádějí a ona má ráda oba“ (U2). „...je předčasně narozenej, asi o dva měsíce nebo o tři...“ (U1). „Tam jsem já jako učitelka nemohla zavolat tatínkovi, a oni spolu žili jako manželé. My jsme to měli od matky zakázaný. Vůbec nechodil do školky, ona mu tvrdila, že holka je v pořádku a on jí to věřil. Ten by s tím možná něco udělal“ (U2).

6.4 Kategorie Reagování rodičů na podezření učitelky

Následující kategorie se opět prolíná s kategorií předcházející a navazuje na dvě předchozí. Nejprve je nějaký signál, kterého si učitelka všimne, snaží se situaci řešit, komunikuje s rodiči a nastávají reakce. Pokud učitelka sdělí rodiči podezření na odchylku ve vývoji dítěte, rodič nějakým způsobem zareaguje.

Učitelky se dále setkávají se dvěma odlišnými způsoby postupů rodičů. A to, že buď začnou spolupracovat a situaci řešit, nebo problém nevidí, pevně si stojí za svým a situaci odmítají řešit. Fáze, kdy odmítají situaci řešit je někdy pouze přechodná do té doby, než se jim celá vzniklá situace rozleží v hlavě a pochopí, že jde především o blaho dítěte. Na to, jak rodiče reagují a jak dále postupují, jsem se ptala během vedení rozhovoru s respondentkami.

Reakce jsou rozděleny do následujících podkategorií:

- Podkategorie Nedůvěra rodičů

Respondetky uvádějí, že prvotní reakcí bývá nedůvěra, k tomu, co slyší. „*No první je taková ta nedůvěra. Nedůvěra, možná obava, co teď bude dál. Většinou je to střet s něčím, co by slyšet nechtěli. A hraje tam velkou roli i strach z toho, co bude.... Někdo důvěruje z těch rodičů dřív, někdo později, ale ta nedůvěra je ze začátku vždycky*“ (U3). „*Některý maminky jsou takový jako nedůtklivý*“ (U2). Kontrastně oproti tomu odpověděla U5, která si však uvědomuje, že nemá příliš dlouhou praxi, ale zatím má zkušenosti s pozitivními reakcemi. „*Většinou jako pozitivní reakce, že jsou rádi, že to řešíme na rovinu, že jsme si je pozvali a řešíme to v klidu.*“ Respondetka U3 popisuje případ, kdy rodiče dali chlapce do školky, ale učitelky jim sdělily, že není příliš připravený na školku, a tak další dva měsíce trávil zase doma s tím, že se „dopřipraví“. Když potom opět nastoupil do školky, byl přiřazen do třídy právě respondentky U3. Jelikož i ona a její kolegyně upozorovaly jisté zvláštnosti v jeho chování, snažily se pracovat s rodiči, což dle jejího názoru nebylo příliš jednoduché po jejich předchozí zkušenosti... „*Kolegyně tam s ním pak začala pracovat a řešila s rodičema, kteří už ale byli takový nedůvěřivý k odhadu učitelek. A už ta práce byla narušená, já bych řekla tím odmítnutím prvním, že už nám pak nikomu nevěřili, a bylo to takový těžký navázat zase vztah...*“

- Podkategorie Vstřebávání informací

U1 hovoří o tom, že pokud rodiče zatím sami nic netuší, může to být pro ně opravdová rána... „*Oni mě poslouchaj, jsou podle mě v šoku, pak vstřebávají informace. A pak nastane nějaká reakce, proberou to doma s rodinou, a pak buď teda jako jo, věřím vám, tak to zkusíme někde s tím jít a něco s tím dělat. A nebo si to nepřipustěj, můžou si říct, že jsem učitelka, která to nezvládá a proto jí to říkám, a že ona si ho zvládá, takže žádný problém nemá.*“ U4 také podotýká, že nejprve rodiče musí informace vstřebat, že „*když doporučím něco, tak třeba měsíc se nic neděje a pak najednou jim to dojde, rozleží se jim to v hlavě a někde s tím jdou, ale není to hned... Prostě není to pecka pro ty rodiče.*“

- Podkategorie Matky jsou citlivější

Jedna z mých dalších otázek byla, zda mají respondentky zkušenost s tím, že by byly rozdílné reakce matek a otců. Z odpovědí jsem se dozvěděla, že přeci jen se častěji i tato témata řeší s matkou dítěte, ale zároveň, že matky reagují citlivěji ve srovnání s otci. Což dokazují následující výpovědi: „Ty matky jsou takový víc vystrašenější než ty tátové. Tátové jsou většinou pohodáři“ (U5). „Je pravda, že já tyhle ty věci fakt řeším spíš s těma maminkama. Někdy třeba přišli oba dva, ale myslím si, že ty maminky to určitě víc zasahne jako citově. A myslím si, že některá maminka, jsem zažila, že měla slzy na krajíčku, když jsem jí to řekla, a že pak určitě celou cestu domů brečela a byla z toho úplně hotová. Ty mámy to víc citově zasahne, myslím, že ty chlapy to berou tak jako..., asi je to pro ně taky něco jinýho, co se zase děje, ale ta máma je s nim tři roky doma, pak ho předá do té instituce a oni jí řeknou, že je nějakej, že se s nim něco děje. Myslím, že ty maminky to berou hůř“ (U1). „Většinou si třeba pozvu maminku, ale kdyby to bylo něco závažnějšího, tak to se mi stalo, to už je hroznejch let, tak jsem si pozvala oba rodiče ... Občas se mi stane, málo kdy, že opravdu ta maminka, většinou ty maminky to nechtějí pochopit...“ (U2). „Matky jsou strašně fixovaný na to dítě ... ta matka je špatná z toho. Když to tatínek kouká s nadhledem, jsou takový vstřícnější. Ta maminka je strašně citlivá na to své dítě. A nechce to moc vidět, vidí všechno růžovějma brejlema“ (U4), „... já bych řekla, že ty mamky si to berou víc k srdci“ (U3). Nicméně nelze říci, že by toto platilo vždy přesně na všechny rodiče. Jak dodává U1: „Každý ale reaguje jinak.“

- Podkategorie Odmítnutí názoru

Zkušeností U3 byla situace s holčičkou, o které byly učitelky přesvědčeny, že není něco v pořádku... „Maminka tvrdila, že doma nemá problém... vždycky když přišla, tvrdila no už jsem tam volala, už jsme objednaný, a zase se nic nedělo... v květnu jsme se pak dozvěděli, že jdou k zápisu do jiný školky.“ Matka zřejmě nebyla ochotna si připustit, že by mohlo být něco v nepořádku, opakované naléhání učitelek raději vyřešila přestupem dcery do jiné školky. Respondentka se však domnívá, že i v jiném zařízení budou pro učitelky v chování děvčete viditelné zvláštnosti. Navíc U3 dodává, že rodiče na jednu stranu tvrdili, že doma nemají problém, avšak těsně před tím, než bylo oznámeno, že

půjdou k zápisu do jiné školky, se dozvěděli významné informace: „... u holčičky jsme se třeba až v dubnu dozvěděli, že brala do té doby tlumící léky. To nám rodiče vůbec neřekli, kdykoliv jsme se bavili o jejím podivném chování.“ Obdobný případ zažila i U2: „Ona si to nechtěla připustit. Já jsem jí opakovaně prosila, aby ji vzala do poradny, aby jí objednala. S maminkou jsme se nedomluvili za celý tři roky... sotva nastoupila do školy, tak se to začalo řešit přes poradnu. Maminka se strašně rozzlobila, že tam pozvali psycholožku, a holku vzala jí do jiné školy.“ I v tomto případě se setkáváme s tím, že rodič situaci neunes a dítě raději přesune do jiného zařízení.

U4 přikládá své zkušenosti, které se týkají toho, zda rodiče navštíví klinického logopeda, po tom, co je jim to doporučeno ... „...klinická logopedka, ta nám sem chodí třikrát do roka a ta si vybere děti, s maminkama to prohovoří a stejně z těch deseti, který vybrala, tam jde jedno.“ V jedné situaci, kdy U2 navrhla rodičům odklad školní docházky pro jejich dceru si matka tvrdě stála za svým ... „poprosila jsem, aby si poradnu objednali, a maminka odmítla, tvrdě si stála za svým, že prostě ta holčička do školy půjde...“ Následně však pochopila, že udělala špatně, jelikož holčička měla ve škole velké problémy a musela se navrátit zpět do školky, což rozvedu v další kategorii. Problematika odkladu školní docházky může být pro rodiče někdy ostudou, jak dokládá U2: „...berou to jako ostudu, že to dítě vlastně bude mít roční odklad...“

- Podkategorie Akceptace názoru

Respondentka U5 opět zdůrazňuje svou ne příliš dlouhou praxi v předškolním zařízení, ale její zkušenosti jsou následující: „... z mý zkušenosti to teda rodiče vždycky ocenili, že když jsme teda řekli, že je potřeba navštívit zařízení, tak šli.“ Pouze pozitivní zkušenosti jsou zatím asi opravdu dány krátkou praxí respondentky. Jelikož opačně hovoří respondentka, jejíž praxe je nejdelší.

Případ respondentky U2 dokládá, že pokud rodiče spolupracují, tak se celá situace dále vyvíjí, a k něčemu to vede. „A tak jsem se teda naštěstí domluvila s rodičema. Ten rozhovor skončil náš a matka slíbila, že ho hned objedná a druhý den mi volala, že je objednaný. Došli s nim do poradny, a kdybych to neudělala, tak dodnes asistentku nemáme.“

Jiný případ U2 poukazuje právě na to, že matka začala spolupracovat až po jisté době ... „*Jeden den se to najednou změnilo, když ta maminka pochopila, že tudy cesta nepovede, a že musíme opravdu jinak...*“ (U2).

U1 popisuje situaci s holčičkou, které navrhuje odklad školní docházky, ale kde rodiče problém sami vidí a řeší ... „*tam teda jako maminka, že jo, že viděj, že není něco v pořádku... Takže ty do tý poradny teda jdou, jdou se domluvit a poradit.*“

6.5 Kategorie Pozdější důsledky

Následující kategorie přináší informace ohledně toho, co následovalo po sdělení učitelky podezření na neadekvátní vývoj dítěte. Ať už rodiče vyhledali odbornou pomoc či nikoliv. Jednotlivé důsledky jsou rozděleny do podkategorií.

- Podkategorie Stanovená diagnóza

U3 popisuje zkušenost, kdy chlapec, který měl problémy s řečí, ale zejména byl velmi rušivý, tak po návštěvě odborného zařízení mu byla stanovena diagnóza. „*Asi ve čtyřech nebo pěti letech... měl diagnostikováno ADHD.*“ Dále respondentka popisuje další vývoj této situace až do současnosti ... „*...dopadlo to výborně. On se svojí logopedickou velikou vadou, s ADHD chodí do běžné základní školy, má za sebou první třídu, teď už je ve druhý a má samý jedničky. Je pořád maličko rušnější. Svůj řečový handicap vylepšil, naučil se všechny hlásky správně a ve škole to zvládá úplně bezvadně. Naučil se s tím pracovat. Mluvila jsem s paní učitelkou, prostě problém s ním už nemaj.*“ Z řeči U3 bylo cítit, jak je spokojená, že se chlapci daří a zejména, že si uvědomuje, že pokud by se nedosáhlo spolupráce s rodiči, situace nemusela dopadnout tak optimisticky. Děvče ve třídě u U3, které nebylo příliš mazlivé a občas tikalo okem, ale jinak nebylo problémové, naopak bylo velmi chytré, mělo stanovenu diagnózu na základní škole. „*V první třídě supr, první pololetí, chtěli jí dát rovnou do druhý třídy, jak byla šikovná a pak zjistili, že má Asperger*“ (U3). V tomto případě se však učitelka přiznává, že situaci v mateřské škole neřešili, ale dnes už ví, že by jí podobné situace měly k něčemu vést.

- Podkategorie Přestup dítěte

Spolupráce s rodiči se nepodařilo dosáhnout U3 v případě holčičky, kde jak již bylo uvedeno výše, matka vyřešila celou situaci, kdy učitelky naléhaly a prosily o vyšetření dívky, přestupem dcery do jiné mateřské školy. Podle U3 by měla být holčička nyní předškolák, ale bohužel nemá žádné zprávy, jak se její situace vyvíjela dál.

Stejné zkušenosti, kdy je dítě přesunuto do jiného zařízení má i U2, kde se však situace začala řešit až na základní škole, protože během předškolní docházky matka s učitelkou odmítala spolupracovat. U2 zmiňuje, že matka vzala dceru k odborníkům až před nástupem do školy, ačkoliv učitelky naléhaly už dlouho předtím, jelikož dívka hodně ubližovala ostatním dětem. „...kvůli odkladu to už tam máma musela, protože věděla, že ta holka to prostě nezvládne, tak to bylo poprvé, kdy šla vlastně do té poradny a chodila k nám od tří let, tak až vlastně v těch šesti šla do poradny...“ (U2). Po ročním odkladu nastoupila do školy, kde učitelky její chování začaly opět řešit a maminka dceru přesunula. U2 pro zajímavost udává, že její matka měla vystudovanou logopedii. „*Ted' je někde údajně, protože ona někde vede pár dětí, má nějakou logopedickou třídu, tak jí tam snad má*“ (U2).

- Podkategorie Problémy ve škole

Situace, ke které jsem slíbila, že se vrátím v této kategorii, kdy matka odmítla odklad školní docházky pro svou dceru nakonec dopadla dobře, ale děvče si muselo projít velmi těžkým obdobím, k čemuž by v případě uposlechnutí matky učitelek vůbec dojít nemuselo. „...maminka pak mi tam chodila v září brečet, že se jí začala počůrávat. V neděli večer už věděla, že půjde do školy, začala brečet, bolelo ji břicho, byla si prostě taková nejistá no a už to dítě vnímá, že je pozadu, že to nezvládá, no a pak se vrátila zpátky do školky. A to navrácení zpátky do školky, to je velkej problém pro to dítě. To se musej udělat vhodný podmínky, my jsme to teda tenkrát zvládli jo ale ona se prostě cejtla tak jako odstrčená, jako kdyby byla ona špatná, tak jsme s ní museli dost opatrně mluvit a začlenit jí zpátky do toho kolektivu, a že se přeci vůbec nic neděje, že půjde s těmahle a s těmahle kamarádama zase do školy druhý rok. No a ona dožrála a ta holka má dneska vyznamenání“ (U2). Zde je riziko, že zážitky z tohoto období mohly holčičku hluboce poznamenat. Usuzuji už jen z toho, že se ve škole necítila dobře

a začaly se objevovat somatické potíže, které se školou byly spojené. Dále navrácení do školky, které se děje jen ve výjimečných případech muselo být velice psychicky náročné. Důležité je, že během toho roku v mateřské škole dozrála, a nyní se jí daří dobře.

I U1 má zkušenost, že po počátečním podezření a po nespolupráci s rodiči nastal u dítěte problém při docházce na základní školu. *„Ted' je ve škole, a nastal problém. V první třídě, ve druhý. On nevydrží sedět, on odbíhá, leze pod stůl, řekne, že dneska prostě pracovat nebude, kouše tužky a tak dále. Tak šli do té poradny, museli jít i k psychologovi a ano, zjistilo se, že tam je hyperaktivita, taky napsali nezralosti a že je potřeba, aby měl doučování, aby se s nim speciálně pracovalo“* (U1). Zajímavostí na tomto případě je, že respondentka prý už od počátku viděla, že s chlapcem není něco v pořádku, avšak kvůli její začáteční praxi a mládí, ji nikdo nevěřil.

- Podkategorie Nárok na asistenta pedagoga

U chlapce, jehož rodičům doporučovala U2 návštěvu odborného zařízení kvůli jeho obtížím s řečí, téměř nemluvením, chování, ve kterém dle učitelek lpěl na rituálech, klidu, hluk ho rušil, nesamostatnosti atd. se celá situace vyvíjela tím, že: *„zjistili, že je teda na úrovni dvouletýho dítěte ve čtyřech letech... na základě té zprávy jsme mohli žádat o asistenta, to vyřizovala pani ředitelka. Tak jsem dostali od listopadu asistentku“* (U2). Respondentka se k situaci vyjadřuje: *„Ten kluk se strašně uklidnil... je to s ním už úplně něco jinýho.“* Letos šel znovu do pedagogicko-psychologické poradny... *„Doted' ale nemá napsanou žádnou diagnózu, je pouze, doslova tam napsali, že je celkově nevyzrálý a že je na úrovni tříletýho dítěte v pěti, což podle mě není“* (U2). Respondentka i přes to, že u něj vidí zlepšení, se domnívá, že chlapec je na tom hůře, než jaké jsou výsledky z odborného zařízení. Nicméně je ráda, že na základě návštěvy poradny dostali asistenta pedagoga, *„což strašně pomůže“* (U2). Další vyšetření chlapce čeká zase až na začátku příštího školního roku.

- Podkategorie Zlepšení situace dítěte

Respondentka U4 při doporučení odkladu školní docházky se většinou setkává s tím, že rodiče zajdou do pedagogicko-psychologické poradny, dítě dostane odklad školní

docházky, a během roku vývoj dožene. „No pedagogicko- psychologická poradna, tam teda doporučili odklad, pak byly děti u zápisu no a tam to samozřejmě pani učitelky potvrdily. Takže spoustu odkladů jsme tady měly, během toho roku to dohnaly a pak byly děti připravení“ (U4). Ostatní situace, jak již bylo řečeno, přes odborníky U4 neřešila. Vždy si problém dokázala zvládnout sama a nedostalo se jí nikdy informací, že by dítěti byla později stanovena nějaká diagnóza. U2 měla možnost v minulosti se setkat s dítětem, které chodilo do mateřské školy špinavé. „...dopisovala jsem si s odborem sociální péče, a zlepšilo se to teda. Fakt to pomohlo“ (U2). Rodiče nevěděli, že za tím stojí učitelka mateřské školy a celá situace se zlepšila.

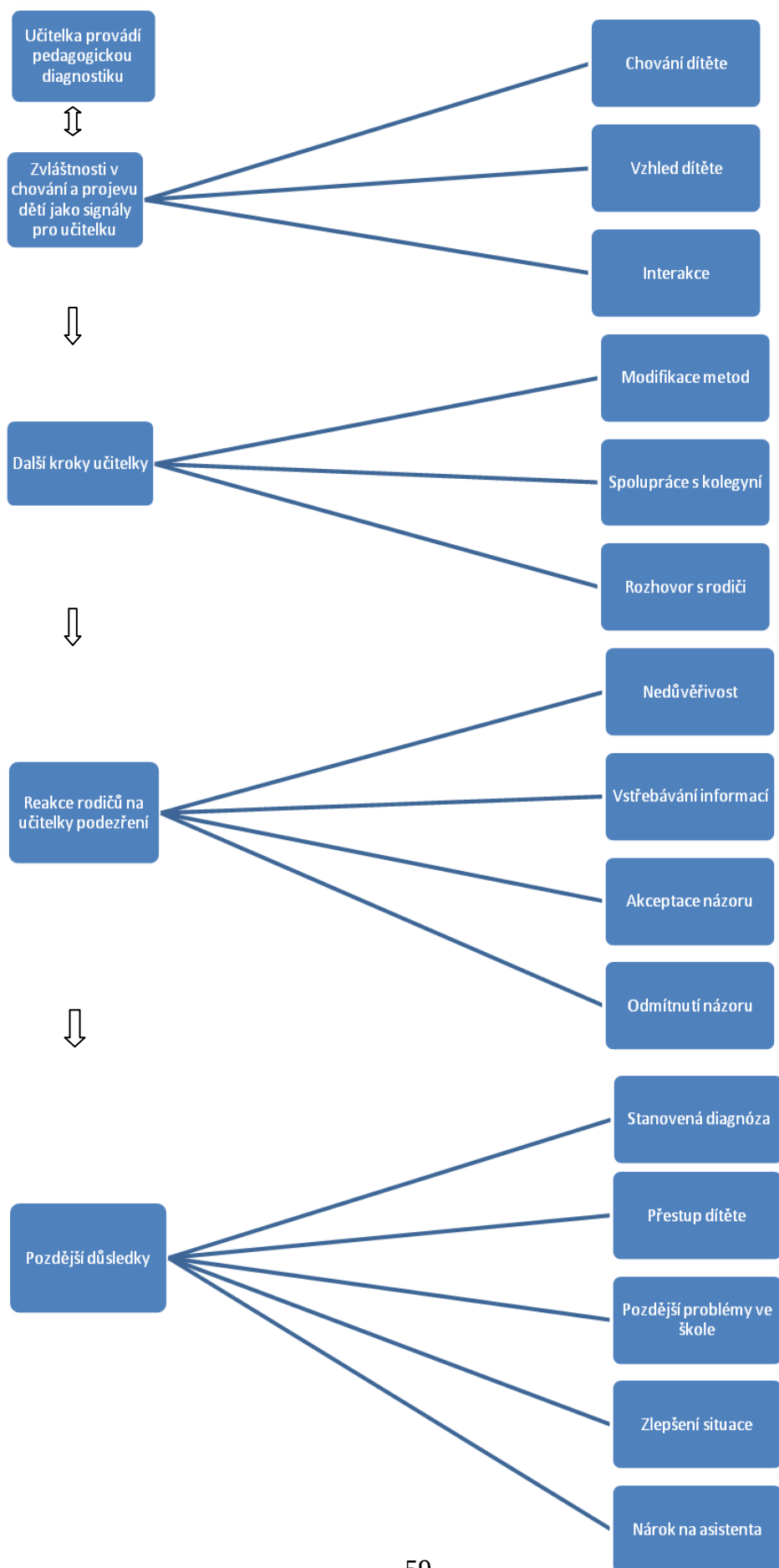
7 Shrnutí analýzy a formulace zakotvené teorie

V předcházející části práce, kde jsem prováděla analýzu získaných dat, jsem pojmenovala pět kategorií, které nejčastěji jdou v následujícím sledu: (1) **učitelka provádí pedagogickou diagnostiku** - tato kategorie stojí do určité míry stranou od ostatních, protože učitelky diagnostiku provádí průběžně. Není tedy primárně vázána na problém na straně dítěte. Je motivována snahou sledovat, zdali se děti vývojově posunují podle stanovených norem. Výstup z této práce tedy může být signálem k podrobnějšímu sledování dítěte, rozhovoru s rodiči, ale ne nutně. Její využití cíleně k prozkoumání problematické oblasti bylo zmiňováno v souvislosti s přípravou předškoláků, např. při využití nástrojů B. Sindelarové. Naopak, pro kategorii následující (2) **zvláštnosti v chování a projevu dětí jako signály pro učitelku**, je charakteristické, že je kauzálně svázána s dalšími kategoriemi, které popisují reakci učitelky, kontakt s rodiči a podobně: (3) **další kroky učitelky**, (4) **reagování rodičů na podezření učitelky** a (5) **pozdější důsledky**.

Vztah mezi výše uvedenými kategoriemi se potvrzuje při bližším pohledu na dílčí postupy učitelek - učitelka reaguje buď na signály v chování a projevu dětí nebo na nedostatky, které zjistí v průběhu pedagogické diagnostiky. Signály, kterých si učitelka všímá, které v ní budí podezření na odchýlný vývoj dítěte, jsou buď v chování dítěte, ve vzhledu dítěte nebo v jeho interakci s ostatními jedinci. S tím se potom snaží pracovat buď sama, může zkusit měnit metody práce s dítětem, nebo ve spolupráci s kolegyní, či ve spolupráci s rodiči. Aby spolupráce mohla nastat, zdůrazňují učitelky dvě podstatné skutečnosti – **diskrétnost komunikace a zdůraznění zájmu dítěte**. V tomto směru je podstatné, že přestože z kategorie „další postup“ je zřejmé, že učitelky mají velmi často přesnou představu o povaze problému, rodičům jej většinou nesdělují, popisují signály a sdělení přesného názoru o povaze problému ponechávají na třetí straně (odborník).

Výše uvedené kroky se mnohdy prolínají. Mezi reakce rodičů na sdělené podezření je zařazena nedůvěřivost, období, kdy rodiče informace musí vstřebat, dále odmítnutí či akceptace názoru. Z analyzovaných dat vyplývá, že matky na takové informace reagují mnohem citlivěji než otcové. Pozdějšími důsledky zmiňovaných případů je stanovená diagnóza, přestup dítěte do jiného zařízení, následné problémy ve škole, uznání nároku na asistenta pedagoga či celkové zlepšení situace dítěte.

Pro větší přehled vzniklé kategorie i podkategorie uvádím níže v grafické podobě



8 Diskuze

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit a popsat, jak učitelky mateřských škol provádějí diagnostickou činnost v MŠ, a jak o případných odchylkách od normy vývoje dítěte komunikují s rodiči dětí.

Z výzkumného šetření, které jsem vykonávala formou rozhovorů s pěti učitelkami běžných mateřských škol, vyplynulo pět kategorií. Tyto kategorie jsou zároveň jakýmsi navazujícím procesem v případě, který se může stát v každé mateřské škole, a to, že do třídy nastoupí dítě, které nemá stanovenou žádnou diagnózu, přesto však učitelka shledává v jeho chování a projevu jisté zvláštnosti, které budí podezření na odchýlný vývoj daného dítěte. Zmiňovanými kategoriemi jsou: *Učitelka provádí pedagogickou diagnostiku*, *Zvláštnosti v chování a projevu dětí jako signály pro učitelku*, *Další kroky učitelky*, *Reagování rodičů na podezření učitelky*, *Pozdější důsledky*. Všechny tyto kategorie jsou vzájemně provázané. Učitelka provádí pedagogickou diagnostiku nezávisle na přítomnosti či nepřítomnosti podivných signálů, avšak pokud si povšimne něčeho signalizujícího, může přidávat další diagnostické metody a postupy.

Pedagogickou diagnostiku zaměřují učitelky na všechny děti, větší důraz je většinou kladen na předškoláky. Bezespornou výhodou uvádějí, že je možnost vidět pokroky dítěte, i oblasti, ve kterých strádá. Respondentky poukazují také na časovou náročnost, která s vykonáváním diagnostického hodnocení souvisí. Tři z pěti dotazovaných dělají hodnocení se zaznamenáváním do záznamových archů třikrát do roka. Všechny mé respondentky uvádějí, že nejčastěji využívanými diagnostickými metodami v mateřské škole jsou pozorování a rozhovor. Což je i potvrzením názoru Dittricha (1992), který řadí pozorování a rozhovor k nejdůležitějším metodám pedagogické diagnostiky. Tento výsledek je nepřekvapující, neboť učitelka chování dětí sleduje každý den a s dětmi i denně komunikuje, právě proto jsou tyto dvě časté metody, při kterých může dojít ke zrodu úvahy o neadekvátním vývoji. Dle Zelinkové (2011) nelze dělat závěry z pouhého náhodného pozorování, avšak může být signálem pro upozornění na možný problém. Dále některé respondentky uvádějí, že kladou důraz i na rozbor dětské kresby, zejména lidské postavy, kde jsou dobře patrné pokroky dítěte. I Syslová a kol. (2018) zdůrazňuje, že se dětská kresba vyvíjí a souvisí s vývojem intelektu, právě proto ji

považuje za důležitou zejména z pohledu změn v čase. Některé zmiňují i rozbor hry či anamnézu.

Dalšími poznatky, které vychází ze získaných dat, se týkají prvotních faktorů, dle kterých učitelky usuzují na možnou odchylku od normy vývoje. Každá z respondentek uvádí, že za svou praxi zažila okamžik, kdy měla podezření u dítěte na možný problém ohledně jeho vývoje. Signály, které je k takovému podezření navádějí, se projevují buď v chování dítěte, kde respondentky uvádějí výrazné problémy s řečí, chování neodpovídající věku, stavy, kdy dítě je nepřítomno pohledem, nevnímá, neudrží osobní hygienu, dítě je nervózní při práci s psacím náčiním, výrazné změny v souvislosti se stravováním, dítě nevyhledává kontakt, neudrží pozornost. Dalšími ukazateli, které respondentky naváděly k tomu, že dítě není možná zcela v pořádku, se týkají jeho vzhledu či chování vůči ostatním. Uváděnými příklady jsou: tik v oku dítěte, chodí do školky špinavé, ubližuje dětem, neustále křičí a běhá.

Lažová (2013) uvádí obdobné příklady, ke kterým v mateřské škole může dojít - potíže v komunikaci, problémy s jídlem, úzkostnost, špatné reakce na změny, nesoustředěnost, nerespektování režimu, odmítání zapojování do programu, či chování výrazně jiné, než by odpovídalo věku dítěte. Učitelka by měla být schopna posoudit, kde je problém natolik vážný, že je nutný řešit, či nikoli. Allen a Marotz (s.153, 2005) uvádí, že „*včasné rozpoznání daného problému a náležitá intervence mohou podstatně zmenšit jeho závažnost.*“ Dané problémy se respondentky snaží řešit buď ve spolupráci s kolegyní, nebo změnou metod působení na dítě, či spolupráci s rodiči, a případným doporučením k vyhledání odborného zařízení.

Pokud dojde k tomu, že se učitelka rozhodne sdělit své podezření rodičům, nejprve se učitelky konkrétní dítě snaží rodičům pochválit a vyzdvihnout jeho silné stránky. S tímto se ztotožňují i Mertin a Gillernová (2010), kteří tvrdí, že pokud učitelka rodičům sděluje něco negativního, informace rodiče snadněji přijmou, pokud ta učitelka dokáže vidět i pozitivní stránky dítěte.

Dále se všechny respondentky shodují, že je třeba takový rozhovor vést velice opatrně s použitím vhodných slov, ideálně někde v soukromí, určitě ne před dítětem. Zvláště matky jsou velmi citlivé, a nepočítají s tím, že právě jejich dítě by mohlo mít nějaký problém. Prvotní reakcí bývá často nedůvěra ze strany rodičů. U některých rodičů dále následuje období vstřebávání informací, které trvá klidně několik týdnů. Pak rodiče přijdou, že názor učitelky akceptují a pokusí se daný problém řešit, či učitelky názor

odmítají. Reakce odmítnutí názoru či akceptace a následné řešení problému však někdy může přijít ihned po sdělení podezření. Za klíčové považují všechny dotazované se především s rodiči domluvit na dalším postupu, který povede ke zlepšení celé vzniklé situace. Čtyři respondentky z pěti také uvádějí, že rodiče příliš nejsou ochotni ke sdělování citlivých informací, které se týkají dětí, rodičů samotných nebo celé jejich rodiny. Právě ale někdy by tyto informace mohly učitelce pomoci. Dle Bílkové (2017) může pomoci k nalezení řešení, nebo eliminování spouštěčů nežádoucího chování odhalení příčin problémového chování. Mnohdy však k odhalení příčin chybí spousta informací, např. o rodinné situaci, anamnéze dítěte, a tak nelze přinést plnohodnotné řešení.

Pokud rodiče odmítali možnost případného problému u jejich dítěte, některé respondentky uvádějí, že se setkaly s reakcí, kdy rodiče dítě raději přesunuli do jiného zařízení. V případě odmítnutí doporučení odkladu školní docházky došlo v některých případech k pozdějším problémům na základní škole, výjimečně byl i nutný návrat dítěte zpět do mateřské školy. Pokud se rodiče k situaci postavili čelem a vyhledali odbornou pomoc, výsledkem byla stanovená diagnóza, uznání nároku na asistenta pedagoga nebo třeba potvrzený odklad školní docházky. Vyhledání odborníků přispělo k tomu, že se s konkrétním jedincem začalo pracovat jinak, s ohledem na jeho potřeby a možnosti směřující k celkovému zlepšení.

Respondentka s nejdelší praxí uvádí, že řešila vždy jen odklady školní docházky nebo logopedické vady. Ostatní problémy, které se u dětí vyskytly, si dokázala vždy zvládnout sama v mateřské škole. Připadá tedy k úvaze či dalšímu výzkumu otázka, jak moc souvisí délka praxe a získané zkušenosti se schopností samostatně a adekvátně si poradit se signály, které kolegyně s kratší praxí považují za náznaky možného problému ve vývoji dítěte.

9 Závěr

Cílem mé práce bylo zjistit, jakým způsobem učitelky mateřských škol provádějí pedagogickou diagnostiku, a jak v případě podezření u dítěte na jeho odchýlný vývoj, komunikují s rodiči.

Tato práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. Nejprve v teoretické části vymezuji pedagogickou diagnostiku jako proces v mateřské škole – její druhy, typy, oblasti, etapy, metody aj.. Dále se v práci zabývám komunikací, zejména pedagogickou, ve vztahu k rodičům dětí, a následně hodnocení průběhu vzdělávání a možných problémů v procesu předškolní docházky. V praktické části jsem se zabývala analýzou dat získaných z rozhovorů s pěti respondentkami, které představovaly učitelky mateřských škol.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelky mateřských škol pedagogickou diagnostiku poctivě provádí. Zaměřují ji na všechny děti, s větším důrazem na předškoláky. Mezi jejich nejužívanější diagnostické metody patří pozorování a rozhovor. Pokud se u dítěte objeví nějaký problém, ne však vždy postupují cíleně diagnosticky, ale často se zaměřují přímo na řešení problému. Mezi signály, které učitelky řadí ke vzniku jejich podezření na odchýlný vývoj dítěte patří změny v chování dítěte, vzhledu dítěte či interakci s ostatními jedinci. Situace se učitelky snaží řešit změnou metod práce s dítětem, spoluprací s kolegyní, či spoluprací s rodiči. Respondentky mají promyšlený postup, jakým způsobem podezření rodičům sdělovat a uvědomují si, že se jedná o nelehkou situaci. Důraz kladou především na diskrétnost, opatrnost, citlivost, použití vhodných slov. Nejprve poukáží na silné stránky dítěte, až postupně se dostávají k jádru problému, který chtějí řešit, a následuje doporučení k vyhledání specializovaného odborníka. Některé také zdůrazňují nutnost poskytnutí rodičům prostoru pro jejich vyjádření ke vzniklé situaci, jakožto partnerům při výchově a vzdělávání dítěte. Jako nejpodstatnější se jeví společná domluva rodičů a učitelky o dalším postupu, který by měl směřovat ve prospěch konkrétního dítěte. I dobře promyšlený postup, jak tyto choulostivé informace rodičům sdělovat, není zárukou, že reakce rodičů budou vždy vstřícné. Mnohdy si rodiče nejsou schopny problém připustit. Doporučení učitelky neberou vážně, návštěvu odborníka odkládají, situaci vyřeší přeřazením dítěte do jiné školy, problémy se zhoršují. Zdá se však, že ve větším množství případů jsou rodiče ochotni, většinou tedy až po nějaké chvíli, kdy informace

vstřebají, situaci řešit. Z vyslechnutých případů se často situace dětí, které respondentky popisovaly v souvislosti s aktivním přístupem rodičů, vyvíjely k lepšímu.

Díky tomuto výzkumu jsem měla možnost vyslechnout velmi zajímavé příběhy dětí a zkušeností učitelek mateřských škol, se kterými se za svou praxi setkaly. Jedná se o nesmírně citlivé téma, které věřím, že žádný z rodičů nechce zažít. A právě ani učitelky, které problém v mateřské škole odhalí, nechtějí takto negativní informace jako první sdělovat rodičům dětí. Nicméně k takovým situacím dochází, a právě proto považuji za důležité, se i do budoucna tímto tématem a situací zabývat.

10 Seznam použité literatury

- 1) ALLEN, K. Eileen a MAROTZ, R. Lynn. *Přehled vývoje dítěte : od prenatalního období do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670550.
- 2) ARGYLE, Michael a TROWER, Peter. *Person to person: ways of communicating*. New York: Harper & Row, 1979. ISBN 0063180987.
- 3) BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 9788026606581.
- 4) BÍLKOVÁ, Zuzana. Učitel mateřské školy a jeho diagnostická, intervenční role. In: SVOBODOVÁ, Eva a VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení..* Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.
- 5) DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8024601397.
- 6) DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H&H, 1992. ISBN 8085467690.
- 7) GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
- 8) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026209829.
- 9) CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogické diagnostiky*. 1. vyd. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1988.
- 10) CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc, 1998. ISBN 80-7067-798-8.
- 11) IRVINE, M. *Early childhood education: a training manual*. Hague: Bernard van Leer foundation, 1999. ISBN 9231036122.
- 12) KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- 13) KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem : poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-x.

- 14) KŘOUSTKOVÁ MORAVCOVÁ, Iva. *Sociální a pedagogická komunikace: úvod do problematiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 9788074354977.
- 15) LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026203780.
- 16) LIPNICKÁ, Milena. *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026211792.
- 17) MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 9788026213659.
- 18) MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 9788021010703.
- 19) MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676278.
- 20) MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- 21) MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986. ISBN 14-557-86.
- 22) NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 8024707381.
- 23) PETRŮ-KICKOVÁ, Pavla. Komunikace mezi učitelkou mateřské školy a rodiči. *Učitelské noviny* [online]. 2010, 9 [cit. 16. 10. 2018]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3253>
- 24) PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204954.
- 25) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018. 50 s. [cit. 2018-10-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>
- 26) STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- 27) SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677749.
- 28) SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024743097.

- 29) SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a FIKAROVÁ, Táňa. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 9788026213246.
- 30) ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 31) TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 8024414260.
- 32) VÍTEČKOVÁ, Michaela. *Metodická příručka: Nejčastější poradenské problémy a jejich řešení pro učitele mateřských škol*. [online]. Beroun: 2. základní a mateřská škola Beroun, 2013. [cit. 15. 10. 2018]. Dostupné na <https://www.2zsberoun.cz/uploads/file/Files2014/Metodika%20M%C5%A0.pdf>
- 33) VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8071789984.
- 34) *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (Školský zákon), in: Sbírka zákonů České republiky [online], 2004, částka 190, s. 10262–10324 [vid. 15. 10. 2018]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.
- 35) ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788026200444.

11 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Záznam z rozhovoru s respondentkou U3

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru

Příloha č. 1 Záznam z rozhovoru s respondentkou U3

Rozhovor:

Informace o diagnostické činnosti:

V (Výzkumník): *Provádíte u Vás ve třídě pedagogickou diagnostiku?*

U3: *Ano*

V: *Jaké metody diagnostikování využíváte?*

U3: *Hlavně rozhovor, pozorování... no tyhle metody, asi už mě nenapadá nic jiného*

V: *Jaké materiály k diagnostikování využíváte?*

U3: *My máme takový formulář, který jsme si lehce poupravili, tak do něj si tak různě škrtneme, křížkujeme, vpisujeme*

V: *Vychází to z něčeho? Bednářová a podobně?*

U3: *To vůbec nevím, Bednářová je hodně obsáhlá, tady to je hodně stručný, ale měli jsme i jednodušší verze, tady pro to jsme se potom domluvili celá školka*

V: *Jak často diagnostiku provádíte?*

U3: *Děláme diagnostiku na začátku školního roku, když si děti zvyknou, takže tak konec října, začátek listopadu, pak někdy leden-únor, a pak na konci školního roku*

V: *Na jaké děti je zaměřena?*

U3: *Na všechny*

V: *Jak zaznamenáváte zjištěné výsledky?*

U3: *Třeba pokud už umí zacházet s nůžkami, tak si napíšu datum 10/2018, jakože v říjnu 2018 už to umí, a do toho si i tak různě vpisuju, třeba že částečně zvládá, spíš si píšu datum, kdy už to jde, a úplně nakonec se tady pak většinou rozepisuju o takovém tom, co je charakteristické pro to konkrétní dítě, když mám pocit, že mi ty bodíky nestačí, že potřebuju ještě pár větiček, který mi to dítě tak nějak shrnou, charakterizujou*

V: *Co vidíte jako klady, a co jako zápory pedagogické diagnostiky?*

U3: *Největší zápor mi připadá to, že vlastně nikdo neví, podle kterýho formuláře to má dělat, takže vlastně je to takový chaotický, někam přijdu, někdo to dělají jinak, tak buď si od nich převezmu nebo si řeknu: no to se mi úplně nehodí, ale vlastně nikdy nevím, jestli já sama to dělám dobře. Není nic takovýho, co by mě třeba navedlo, řeklo mi joo takhle když to budu dělat, tak mi to projde u každý inspekce, nic takovýho není. No a určitě je to z hlediska množství dětí a času náročné*

no a klady? já na tom hodnocení pak zpětně, když si ho prolistuju vidím, jak se to dítě rozvíjelo nebo kde byl třeba nějaký zádrhel, když potom třeba dělám kvůli odkladům

nějaký zprávy pro poradnu, tak se do toho taky koukám a tak jako mám trošku větší přehled o tom dítěti, připadá mi, že to je fajn, že se pak mám o co opřít, když píšu zprávu. Nebo když třeba rodičům říkám, podívejte se, mě se zdá, že tady v té oblasti to není úplně ono, dojděte si do poradny, tak mám v ruce prostě něco, o co se opřu.. A k tomu si tam ještě přidáváme obrázky, abychom viděli vývoj kresby, takže já to pak všechno používám jako takovej doklad k tomu, proč třeba od těch rodičů chci nějakou spolupráci, i nějaký buď poradny nebo něčeho dalšího

V: Zažila jste za svou praxi okamžik, kdy jste měla podezření u dítěte, že jeho vývoj neprobíhá v normě?

U3: Mhm, taky. Jednalo se o holčičku...

V: Dle čeho jste na neadekvátní vývoj usuzovala?

U3: Přemýšlím, přemýšlím, jak jsme to poznali, že jsou tam jinakosti. No prostě se chovala jinak, než jak jsme zvyklí, že se děti v jejím věku chovají.

V: Uvedla by jste příklady?

U3: Měla stavy, kdy vypadala, že nevnímá. A ten stav přišel náhle. Ve chvíli, kdy krásně spolupracovala, tak najednou jakoby vypla, a nic...chvilku nevnímala, a když se probírala, tak začala dělat něco úplně absurdně jiného než co jsme po ní chtěli. No a taky co se týká hygieny vlastně, neměla naučený takový to základní říct si, že chce na záchod. Bylo jí tři a čtvrt, když nastoupila. Tim, že se pokakávala, řešila nesouhlas s tím, co my po ní chceme.

V: To bylo od začátku co nastoupila?

U3: Mhm, ono chvilku to vypadalo dobře a pak se to začalo zhoršovat a bylo to čím dál častěji..

Taky jsme tu měli děvčátko, který bylo strašně šikovný, mělo výbornou paměť, nebyla taková mazlíčí, jo že by přišla, že by se nechala pohladit to ne, ale jinak žádný problém neměla, občas když se jí něco nezdálo, když jakoby musela říct už tak jo pani učitelko. tak tak jako tikala okem. Ale protože my jsme s ní neměli žádný jiný problémy, tak jsme to nějak neřešili. V první třídě supr, první pololetí, chtěli ji dát rovnou do druhé třídy, jak byla šikovní a pak zjistili, že má Asperger. Dneska už bych asi věděla, že by ty tiky mě měly někam směřovat, ale oni vlastně pak ještě první půl rok ve škole to nevěděli.

Taky jsme měli chlapečka, měl diagnostikováno ADHD. Když nastoupil ve třech letech, tak to ještě diagnostikovaný nebylo. On byl velice rušivý dítě v té třídě, pořád běhal, tam kde se měl přizpůsobit, nelíbilo se mu to, hodně měl v sobě vztek, takže pořád se

vztekal, čímž rozptyloval i ostatní ve třídě, a dopadlo to tenkrát tak... on nastoupil do jiný třídy, tam pani učitelky řekly, že ještě není připravený na školku, takže ho poslali vlastně po třech měsících domů, a když nastoupil znovu, protože tohle to lze, ale je to asi jenom já nevím na dva měsíce, že je doma, že se dopřipraví, a pak se vrací zpátky do školky, ale vracel se už k nám do třídy. Kolegyně tam s ním pak začala pracovat a řešila s rodičema, kteří už ale byli takový nedůvěřivý k odhladu učitelek. A už ta práce byla narušená, já bych řekla tím odmítnutím prvním, že už nám pak nikomu nevěřili, a bylo to takový těžký navázat zase vztah, ale kolegyně, protože už byla učitelka s letitou praxí, tak to zvládla. Tam bylo opravdu nejtěžší rodiče přesvědčit, že něco není v pořádku, a že by měli navštívit psychologa. Oni ty rodiče většinou nemají srovnání, oni jsou s ním od malinka, a jsou tak zvyklí, že to tak prostě je, a až když to dítě přijde do školky, tak teprve pak se setkávají s tím, že se ty vrstevníci srovnají a hold Tomášek hodně vyčníval. Tam všechno bylo jinak.

V: Jaké další kroky jste podnikla v situaci, kdy se Vám vývoj dítěte nezdál?

U3: No úplně nejdřív jsme to hodně probírali s kolegyní. Jak se nám to zdá, jak mě, jak jí. Shodli jsme se na to, že nám to nepřipadá ani jeden jako stav tříletýho dítěte, takže pak jsme řešili, jak by jsme na ní šli jinak, zkoušeli jsme, že teda pomalejší adaptace, víc vysvětlovat na ní, i třeba obrázkem si pomoci, ale tam jsme se prostě ani jinýma metodama nechytli. Takže jsme potom poprosili ke konzultaci maminku a doporučili jsme vyšetření u psychologa a v poradně. A tam jsme se bohužel dál nedostali. Pořád se nic nedělo. V dubnu jsme znovu s maminkou konzultovali, co a jak. Maminka to nakonec vyřešila tak, že dala dceru do jiné mateřské školy. Myslím si, že tam se prostě něco dělo a asi jsme si nebyli schopni utvořit nějaký důvěrnější vztah s rodičema, nezačali s náma spolupracovat a myslím, že v další školce zase začali řešit, že se něco děje a taky je někde budou posílat. Si myslím já, že se to samo neztratí, takovejhle problém. A dál vlastně nevím, jak to dopadlo.

Informace o spolupráci s rodiči:

V: Jak obecně hodnotíte vztahy s rodiči dětí?

U3: Obecně jsou dobré ty vztahy. Někdy je třeba s tím rodičem víc pracovat, víc komunikovat, aby ho člověk přesvědčil, že jeho špatný zkušenosti ze školky, nemusí postihnout jeho dítě, ale jinak vesměs dobrý.

V: Mají rodiče zájem o komunikaci s učitelkou?

U3: *Určitě, všichni. Neznám snad nikoho, kdo by se nezeptal na to, jak se daří jeho dítěti ve školce.*

V: *Jaké možnosti komunikace nabízíte rodičům?*

U3: *Tak využíváme toho, že je vidáme každý den, takže hodně s nima mluvíme opravdu osobně. A pokud chceme sdělit nějakou informaci třeba o výlětě, divadle, tak píšeme na nástěnku vzkazik, a nebo i emailem. Třídni schůzku máme vždycky na začátku roku a pak nabízíme konzultační hodiny odpoledne, kdy ale chceme, aby si s náma ten rodič tu schůzku nejdřív domluvil a nebo my s nim, aby to bylo dopředu domluvený, abychom tu už neměli děti, a abychom tu byli s kolegyní obě dvě.*

V: *Jak rodiče reagují, když dítě chválíte?*

U3: *Jsou strašně potěšení.*

V: *Jak rodiče reagují, když jste nucena jim sdělit něco negativního ohledně chování jejich dítěte?*

U3: *Jak kdo, někdo své dítě zná, takže to přijímá jakože: mm, my víme, že to takhle je. A někdo je hold překvapený.*

V: *Komunikujete s rodiči i o svých obavách, které se týkají vývoje jejich dětí?*

Taky to určitě řešíme.

V: *Jakým způsobem takový rozhovor vedete? (kdy a kde?)*

U3: *Postupnými kroky, jemně a už to nejsou jenom moje obavy. Už to chci mít potvrzený třeba od kolegyně nebo kolegů, spolupracujeme tu ještě s druhou třídou, takže tady mám další tři lidi, se kterými to můžu probrat. A když už o tom mluvím s rodičem, tak už chci, aby to nebylo jenom moje vnitřní obava, ale že to vidí i ostatní. Pozvu si je někde stranou, třeba na ty konzultační hodiny, kde nejsou děti.*

V: *S jakými reakcemi rodičů se setkáváte?*

U3: *No první je taková ta nedůvěra. Nedůvěra, možná obava, co teď bude dál. Většinou je to střet s něčím, co by slyšet nechtěli. A hraje tam velkou roli i strach z toho, co bude. Ted' jsem nastoupila do práce a já ho nebudu mít kam dávat, když vy ho tady nebudete chtít třeba. Ten strach se tam objevuje někde v pozadí. Takže všechno je potřeba jemně, citlivě, a hlavně to vést v tom duchu, že chceme pro toho dotyčného to nejlepší. Že jde o to dítě, aby jemu jsme pomohli. Nejde o to, aby jsme se tady přetahovali.*

V: *Máte zkušenost, zda je rozdíl mezi tím, zda své obavy sdělujete matce nebo otci dítěte?*

U3: *Mám. Jako asi jak kdy, ale já bych řekla, že ty mamky si to berou víc k srdci. Jsou taťkové, kteří to odmávnou, ale taky né všichni. Docela ráda ale tyhle věci sděluju oběma rodičům najednou.*

V: *Jak by jste si představovala, aby probíhal takový rozhovor, aby to pro obě strany bylo akceptovatelné?*

U3: *Hlavně v klidu. S tím, že vidíme to dítě, kterému chceme pomoci. Začít něčím dobrým. Pochválit to dítě v něčem, v čem je dobrý, nelhat. Vybrat v čem je dobrý, pochválit a pak přejít na to, že jsou teda nějaký věci, který bychom potřebovali společně řešit. A vzít toho rodiče jako partnera při tý výchově, my společně musíme vymyslet, jak to uděláme dál, protože máme tenhle problém.*

V: *Jsou rodiče otevření k odpovídání na citlivé otázky, které se jich, jejich dětí či celé jejich rodiny týkají?*

U3: *No úplně na začátku při tom prvním rozhovoru moc né no. Musí to zpracovat a přijít i na to, co je pro nás důležitý, a že to vědět všechno potřebujeme. Že to není naše zvědavost, ale že to prostě potřebujeme. Takže konkrétně o případu, o kterém jsme se před chvílí bavili, u holčičky jsme se třeba až v dubnu dozvěděli, že brala do té doby tlumící léky. To nám rodiče vůbec neřekli, kdykoliv jsme se bavili o jejím podivném chování. Ta důvěra se musí vybudovat. Dost často ty rodiče nechtějí sdělovat takový věci zásadní.*

V: *Odkázali jste někdy rodiče s problematickým dítětem k návštěvě odborného zařízení? Jak se dál situace vyvíjela?*

U3: *Odkázali, jak kdy no. Někdy se to vyvíjelo tak, že třeba s Tomáškem to dopadlo výborně. On se svojí logopedickou velikou vadou, s AHDH chodí do běžné základní školy, má za sebou první třídu, teď už je ve druhý a má samý jedničky. Je pořád maličko rušnější. Svůj řečovej handicap vylepšil, naučil se všechny hlásky správně a ve škole to zvládá úplně bezvadně. Naučil se s tím pracovat. On už ten poslední rok ve školce byl lepší. Mluvila jsem s paní učitelkou, prostě problém s ním už nemaj. Rodiče ze začátku nedůvěřovali, bylo to těžký je přesvědčit, že to není o tom, že si školka zasedla na jejich dítě, ale že to opravdu je tak. Někdo důvěřuje z těch rodičů dřív, někdo pozděj, ale ta nedůvěra je ze začátku vždycky. Ale dopadlo to dobře.*

U Míši maminka vždycky když přišla, tvrdila no už jsem tam volala, už jsme objednaný, a zase se nic nedělo, když jsem s ní pak zas mluvila v dubnu, byla jsem přesvědčená, že

už pochopila situaci, že budou chtít něco dělat, no ale v květnu jsme se pak dozvěděli, že jdou k zápisu do jiný školky. Maminka tvrdila, že doma nemá problém. Samotnou by mě zajímalo, jak to pokračovalo dál. Takže tam byla u nás rok, teď už by měla být předškolačka.

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru

Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru
pro účely bakalářské práce s názvem

Komunikace s rodiči o speciálních potřebách jejich dětí v MŠ

Výzkum probíhá pro účely zpracování bakalářské práce vedené na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Bakalářská práce je psána na oboru Speciální pedagogika předškolního věku- Učitelství pro mateřské školy studentkou Petrou Prchalovou.

Cílem tohoto výzkumu je analyzovat situace mezi rodičem a pedagogem při podezření na odchylku ve vývoji dítěte. Pro účely analýzy je klíčové získat informace o situaci, postojích, názorech a zkušenostech pedagogů mateřských škol. Předpokládaným výstupem rozhovorů jsou informace, které se týkají témat jako pedagogická diagnostika prováděná v mateřských školách, komunikace pedagogů s rodiči dětí, zvláště v případě podezření na odchylku ve vývoji dítěte.

Pro účely analýzy nejsou důležité osobní údaje informátorek (například jméno, bydliště, město). Rozhovor, který s Vámi bude zaznamenán, bude ihned po jeho pořízení anonymizován. Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno maximálně citlivě a bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru studentce Petře Prchalové pro účely výše popsaného výzkumného projektu.

V.....
Dne.....
Podpis.....

Petra Prchalová
tel. kontakt:
xxx xxx xxx