

5 Učitel mateřské školy a jeho diagnostická, intervenční role

Zuzana Bílková

Jak se má zachovat učitel mateřské školy v situacích, které nemůžeme pojmenovat a vyřešit v rámci opatření příslušících již vyšetřeným dětem se speciálními vzdělávacími potřebami? Snad v každé třídě je dítě či děti, které nepřichází do mateřské školy s již stanovenou diagnózou, přesto ale v jejich chování vidíme zjevná specifika. Přítomnost takového dítěte často znamená potřebu upravit režim dítěte, přizpůsobit komunikaci nebo napláňovat dovednosti, které bude potřeba rozvíjet. Jak mohou taková opatření vypadat a jaké kroky může mateřská škola učinit, ukážeme na vybraných příkladech dětí s potížemi v chování, které zatím nejsou diagnostikovány jako konkrétní porucha nebo postižení. Málokterá učitelka či učitel si zřejmě bude moci říci: „Ano, přesně tak to dělám!“ Bylo by však skvělé, kdybychom si řekli: „Těhle cestě rozumím a chci po ní jít.“

5.1 Vývojová specifika a potíže v chování dětí

Téměř v každé třídě mateřské školy jsou děti, které nemají určenou žádnou konkrétní diagnózu, ale přesto jejich chování nebo některé jejich projevy způsobují potíže jim samým, učitelkám v mateřské škole nebo ostatním dětem.

Je vždy důležité rozlišovat, zda je chování pouze individuální zvláštností, nebo zda je zdrojem potíží. V chování mnoha dětí můžeme nalézt individuální znaky, které se ostatním mohou zdát zvláštní. Uvedme několik příkladů ze školní praxe: divenka, která trvá na tom, že bude nosit každou pomůcku jinou, protože pak se jí nepleťou nožičky; chlapec, který má svou oblíbenou panenku, se kterou chodí i spát – má ji rád, zdála se mu opuštěná, proto se o ni stará. Každá učitelka či učitel si snadno vzpomenou na mnoho dětských zvláštností, s nimiž se ve své praxi setkali. Takovéto

chování pro nás může být výzvou, abychom naučili ostatní děti její respektovat, aby se neposmívaly jeho nositeli. Není ale důvodem ke změně. Naší pozorností by ale neměla uniknout taková specifika, která mohou signalizovat problém. Tedy situace, kdy například úzkostné projevy brání dítěti účastnit se některých aktivit, dítě se opakovaně dostává do konfliktů se svými spolužáky, protože s nimi nedokáže přiměřeně komunikovat nebo nedokáže respektovat pravidla chování a chová se výrazně jinak, než jak by odpovídalo jeho věku. V těchto situacích může být učitel mateřské školy klíčovou osobou, která problém identifikuje a pomůže nalézt jeho řešení.

Z výzkumu realizovaného na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích „Učitel MŠ 2016“ vyplývá, že děti bez stanovené diagnózy, které ale vykazují problémové chování, jsou jedním z výrazných stresorů, které učitelky ve své práci pocítují.

Když se rozhodujeme, zdali situace, které se ve školce odehrávají, zaslouhují naši intervenci, je užitečné vzít v potaz následující faktory, které pojmenovává například Ronenová (2001). Dobu, po kterou se situace odehrává – děti často dospějí spontánně ke změně chování, než dospějí stihnou zareagovat. Dále je to věk dítěte – vývojový rozdíl mezi dětmi na začátku a na konci docházky do mateřské školy je pro-pastný. Někdy je spíše než přesný věk dítěte vhodné sledovat, které vývojové kroky již zvládlo a na které ještě čeká. Pak se vyhneme tomu, že dítě nebudeme osvojit si dovednosti, ke kterým ještě nedospělo. V neposlední řadě je to pak pohlaví dítěte, zejména s přibývajícím věkem se rozdíl mezi chlapci a dívkami zveřejňuje, stejně jako se liší tempo psychického i fyzického zrání.

Pojďme si ve stručnosti načrtnout úvod příběhu, na kterém budeme postupně ilustrovat možnosti a postupy, které jsou k dispozici. Smyslem není poradit si zrovna v této situaci, ale poukázat na to, že i závažnější problémy v chování dětí lze často řešit drobnými změnami. Základem úspěchu je celou situaci si uvědomit, vědomě ji analyzovat a hledat řešení.

Příklad

Jiříkovi je necelých pět let. Do mateřské školy chodí rok, nyní začíná druhý rok své docházky. Při nástupu do mateřské školy velmi špatně mluvil, používal jen několik zkomolených slov, která si učitelky musely osvojit, aby se s ním dorozuměly. V průběhu roku se ukázalo, že nejsnáze se s ním domluví pomocí uzavřených otázek, Jiřík hezky odpovídá „ano – ne“. Na tento způsob komunikace si všichni zúčastnění zvykli. Teprve po nějaké době, ve druhém roce Jiříkovy docházky, si jeho učitelky všimly, jak se přimkl k nejmladším dětem, které do školy nastoupily, preferuje jejich hry, spíše manipulační, a neúčastní se rolových her, které hrají starší děti. Při kontaktu se staršími dětmi je často vzteklý a netrpělivý, ostatní děti si na něj stěžují, že je zlobí a neposlouchá, dochází ke konfliktům.

5.1.1 Diagnostická a intervenční kompetence učitele mateřské školy

Dovednosti, které nám pomáhají identifikovat situace, kdy je potřeba zasáhnout, změnit výchovný postup či podmínky, ve kterých s dítětem pracujeme, lze shrnout do konceptu diagnostické a intervenční kompetence učitele mateřské školy. Tento koncept byl teoreticky popsán v kapitole 2 této knihy – Profesní kompetence učitele mateřské školy, zde se jej pokusíme propojit s praktickými dovednostmi.

Diagnostické a intervenční kompetence zahrnují v pojetí Vašutové (2007) dovednosti k rozeznání a hodnocení dětí, zejména dětí s individuálními vývojovými zvláštnostmi. Martin a Gillernová prezentují kompetenční model učitelky mateřské školy, kde diagnostické kompetence již přímo vztahuje také ke speciálně pedagogickým znalostem a dovednostem.

V kontextu inkluzivní pedagogiky jsou naše dovednosti k rozpoznání specifických potřeb jednotlivých dětí a jejich naplňování oslovovány především častěji, mnohdy dětmi, které zatím nevnímáme jako děti se speciálním vzdělávacími potřebami navázanými na konkrétní handicap, případně dětmi, které ani žádnou diagnostickou kategorii nikdy nenaplní.

Pokud bychom hledali dovednosti a postupy, které jsou obsaženy v konceptu diagnostické a intervenční kompetence učitele mateřské školy v každodenní práci s dětmi, mohou nám být vodítkem následující otázky, které můžeme rozdělit do několika kategorií.

1. Na prvním místě jsou otázky na reflexi své práce a vztahu k dětem:
 - Je mezi dětmi v naší třídě některé, které upoutává mou pozornost častěji než ostatní?
 - Je tato pozornost spíše negativní, či spíše pozitivní?
 - Prožívám ve vztahu k některému z dětí obavy – co zase provede, co budu muset řešit?
 - Co se mnou tato situace dělá, jak na ni reaguji, potřebuji to změnit?
2. Následují otázky diagnostické:
 - Co se děje?
 - Komu se to děje?
 - Kdy/kde se to děje?
 - Proč se to děje?
3. Poslední z otázek výše je přechodem k otázkám, které již směřují k intervenci, při níž nejzákladnější ze všech otázek zní:
 - Musí se to díť?
 - Případně: Mohlo by to být jinak?
4. Pokud si odpovíme, že změna je možná či potřebná, následuje intervence – hledání řešení:
 - Co jiného by se mělo odehrávat?
 - Jak to mohu/budu měnit?
 - Kdo mi s tím pomůže?
 - Jak poznám, že jsem dosáhl/a změny?

V následující části se podrobněji seznámíme s postupy, které nás provedou celým naznačeným postupem – od prvního otazníku až k cílené intervenci.

5.2 Postupy pozorování a rozbor chování jako základ pro podpůrná opatření

Vrátíme-li se k našemu příběhu, je potřeba, aby si někdo chlapcovy situace všiml, analyzoval ji a nastavil podmínky pro změnu:

Při přípravě vánočního vystoupení si učitelky v Jiřkově třídě uvědomily, že se vlastně za celý rok, co je ve školce, jeho schopnost komunikovat s okolím nijak nezlepšila. Chlapec se dobře adaptoval, častěji, byť s minimálním efektem se zapojuje při zpěvu nebo recitaci básniček, což vytváří dojem, že jeho verbální schopnosti se zlepšují, ale pro komunikaci si vybírá mladší děti, které snáze akceptují jeho neverbální sdělení, a vyhýbá se situacím, kde by se musel s ostatními složitěji domlouvat. Při bližším pohledu se také ukázalo, že jeho konflikty s dětmi nejčastěji pramení právě z nemožnosti domluvit se a sdělit ostatním svůj názor nebo nárok, například když si chce půjčit hračku, se kterou si hraje některé ze starších dětí, které očekává, že mu Jiřík svůj požadavek vysvětlí, poprosí...

Abychom ve výše uvedené situaci mohli vhodně intervenovat, je nutné zvládnout dobře rozklíčování, analýzu chlapcovy situace. Postupy pozorování dětí a vyhodnocování výsledků takového pozorování popisuje více publikací, zmiňme například Severe (2000), Sheedyovou Kurcinkovou (1998) nebo Mertina a Gillernovou (2015).

Je nutno zdůraznit, že smyslem dále uvedených postupů není diagnostika v užším slova smyslu, ale analýza situace, která případně může vyústit v diagnostický proces, který již povede další odborník. Pracovníci mateřské školy se na něm často podílejí například vyplněním dotazníku o projevech dítěte. Takový dotazník pak již cíleně zúčastněné vede k pojmenování klíčových momentů. Nyní se ale nacházíme teprve na začátku procesu, a jelikož nevíme, jak se bude situace dále vyvíjet, taková vodítka nám zatím chybí. Existují však obecné postupy, které nám umožňují efektivně pracovat s výsledky svého pozorování, a reflexi každodenního kontaktu s dítětem.

Naším hlavním úkolem v takové situaci je pojmenovat vzorec chování, který vnímáme jako problémový a chtěli bychom ho změnit. K tomu lze dobře využít postup, který nabízí Severe (2000): Doporučuje zaznamenat **tři skupiny projevů – chování, které potřebujeme odstranit, chování, které potřebujeme upevnit, a chování, které není potřeba měnit**. Abychom to mohli učinit, je také potřeba si uvědomit, koho se problémové chování vlastně týká. Kdo v něm vystupuje jako hlavní aktér, kdo hraje jakou roli – kdo situaci spouští, kdo je tým, kdo problémovým chováním reaguje. Tyto základní postupy si dále popíšeme podrobněji.

5.2.1 Rozlišení aktérů

Naším dalším krokem, který je vhodné učinit hned, jakmile si uvědomíme nějaká specifika v chování dětí nebo ve vztazích mezi nimi, je tedy **rozlišení aktérů – koho se situace týká a jak v ní vystupuje**. Je velký rozdíl mezi situací, kdy dítě přimáší podnět, který vede ostatní k nevhodné nebo nežádoucí reakci, nebo zda je to naopak sledované dítě, kdo i na běžné podněty reaguje nepřiměřeně. Klademe si tedy otázku, kdo nebo co spouští problémové chování, zda je sledované dítě aktivním aktérem, nebo spíše obětí v dané situaci. Toto rozlišení je dalším krokem v procesu, který nám umožní vysledovat a ohraničit **vzorce chování**, které vnímáme jako problémové.

Pokud si to ilustrujeme na našem příběhu, tak zjišťujeme, že v hlavní roli toho, kdo vykazuje problémové chování, jsou stejně často ostatní děti jako Jiřík. Ten nepřiměřeně reaguje na starší spolužáky a ti se na něho zlobí. Tím, kdo situaci spouští, je tedy Jiřík. Do konfliktu se nedostává s dospělými, ale se svými spolužáky. Chování, které je potřeba odstranit, jsou tedy konflikty mezi Jiříkem a ostatními dětmi. Abychom toho mohli dosáhnout, je potřeba něco změnit – v tomto případě umožnit Jiřkovi komunikaci se stejně starými spolužáky a upevnit jeho schopnost vyřešit situaci bez konfliktu. Naopak měnit nemusíme jeho komunikaci s mladšími dětmi, kde se mu dobře daří. Nabízí se otázka, co s Jiřkovou komunikací s dospělými, když zde problémy nemá.

5.2.2 Analýza vzorce chování

V prvním kroku jsme si určili situace, které vnímáme jako problém, a hledali jejich představitele neboli aktéry. Následně se pokusíme přesně vymezit konkrétní vzorce chování, se kterými bychom chtěli pracovat, případně které chceme měnit.

Skutečnost, že nám některé projevy chování dítěte vadí, totiž znamená, že by bylo potřeba je apriorně měnit nebo odmítat. K tomu, abychom respektovali u dítěte chování, se kterým nesouhlasíme, může být více důvodů. Uvedme ty základní:

Prvním důvodem může být obtížná změnitelnost takového chování. Ronenová (2000) doporučuje zamyslet se například nad tím, zdali chování, které je z našeho pohledu problémové, neodpovídá přirozenému prostředí rodiny dítěte, případně zdali je i rodina motivována jej změnit. Uvedme příklad: dítě v mateřské škole hodně křičí, hlasitě hovoří, stále o něm víme. Když ale přijdou rodiče, vidíme, že komunikují stejně – zde budeme mít tendenci projevy dítěte mírnit, ale musíme počítat s tím, že bez valného úspěchu.

Obtížně změnitelné také může být chování, které je založené v problematickém temperamentu dítěte – některé děti jsou obecně senzitivnější, úzkostnější a není v našich možnostech je měnit, jedná se o trvalé nastavení jejich osobnosti. V takovém případě se naše intervence omezují na to, abychom potížím předcházeli a učili děti, jak si samy mohou pomáhat (podrobněji popisuje problematiku dětí s obtížným temperamentem například Sheedyová Kurcinková, 1998).

Dále pak zvažujeme, zdali vidíme přirozené zlepšování, nebo naopak stagnaci. V neposlední řadě je pak potřeba se vždy vrátit k premise, kterou jsme stanovili na začátku – totiž že musí jít o chování, které dítěti nějakým způsobem škodí. Příkladem mohou být například zvláštnosti v jídle, což se ukazuje jako časté téma v mateřské škole (jak potvrzuje mj. i již citovaný výzkum „Učitel MŠ 2016“).

Jídlo je pro děti často nástrojem, jak si v mateřské škole (a ještě častěji v rodině) vydobýt svůj prostor a prosazovat svou vůli. Důvod? Jídlo je totiž často pro vychovatele daleko důležitější než pro dítě, a proto se snadno stává nástrojem manipulace či signálem, že dítě by stálo o jiné uspořádání. Typicky se pak potíže s jídlem objevují na začátku docházky do mateřské školy. Použijme případ z praxe – dívka po nástupu do mateřské školy odmítá jíst předložené jídlo a vyžaduje pouze suché pečivo a vodu, ve všech ostatních oblastech je dobře adaptovaná. Rodiče s tím nemají problém a nenutí mateřskou školu, aby situaci řešila. Naopak učitelka ve třídě to vnímá jako zásadně problémové chování, poukazuje na něj a měla by tendenci s ním bojovat. Tímto přístupem se chování zvyrazňuje, což motivuje ostatní děti k nápodobě. Teprve zpětná vazba od kolegyně v podobě jednoduché otázky: „Kdo tedy má problém, ty, nebo dítě?“ spustila proces sebe-reflexe, na jehož konci byla akceptace chování dítěte, které s dalším pobytem v mateřské škole začalo ustupovat.

Výše uvedený příklad nemá vést k úvaze, že bychom měli ustupovat všem nárokům dětí, ať již v jídle či jiných oblastech. Jeho smyslem je poukázat na dvě významné skutečnosti – jednak že i děti mají právo na své osobní zvyky a zvláštnůstky. Kdo z dospělých dobře snaší, když si jeho oblíbený hrnecík na kávu půjčí někdo jiný? Dále pak na důslednost při analýze problémového chování a hledání vzorců, které je opravdu potřeba měnit, případně které nám stojí za vynaloženou energii. Učitelky v mateřské škole někdy přebírají odpovědnost za věci, za které jim nepřísluší, a zbytečně si tím ztěžují a přidávají práci. Často se tento jev spojuje právě s nesprávnou analýzou situace, tedy třeba s chybným odhadem zdroje potíží nebo možnosti je změnit.

V našem příběhu jsme jako problémový vzorec označili Jiříkovy konflikty s ostatními dětmi, konkrétně ty situace, kdy se mu nedají situaci zvládnout, protože ostatní děti s ním chtějí komunikovat verbálně a jemu to nejde. Tato situace je pro Jiříka z pohledu obou učitelů ve třídě zraňující, protože ho vylučuje ze sociálního kontaktu.

5.2.3 Od příčiny k intervenci

Je přirozené, že většina vychovatelů si začne nejpozději v této fázi diagnostického procesu klást otázku, co je příčinou problémového chování. Odhalení příčin nám někdy pomůže navrhnout řešení nebo eliminovat spouštěče problémového chování. Mnohdy je ale cesta za hledáním příčiny jen marným tápáním, protože nemáme bližší informace o anamnéze dítěte, rodinné situaci apod. I v takových případech jsou nám ale dostupné intervence. Právě z toho důvodu hovoříme o intervencích – nemůžeme přinést plnohodnotné řešení, často můžeme ale intervenovat ve smyslu přispění ke zlepšení situace apod. **Intervence/řešení by se totiž měly rodit tam, kde vidíme problém, což je v mateřské škole.** Takovou intervencí je pak například odstranění spouštěcích momentů nebo osvojení nového vzorce chování. To jsou nepochybně postupy plně dostupné i v mateřské škole. Pokud náš rodiče podpoří, bude to vždy ku prospěchu situace. Ale pokud ne, nic to nemění na nutnosti poskytnout dítěti podporu.

Velký díl práce, kterou jsme potřebovali učinit na cestě k úspěšné intervenci, zvládneme právě pečlivou diagnostikou. Ta nám pomůže určit přesný cíl – co chceme měnit, a naznačí prostředky – jak to budeme dělat. Následně – v souladu s otázkami uvedenými výše – ještě určíme krok poslední: Jak poznáme, že se věci zlepšují, čeho si budeme všimnat jako znaků „úspěchu“?

Vraťme se nyní k našemu příběhu.

Jiříkovy vyučující konstatovaly, že problém je na jeho straně, vzniká v situacích, kdy má hovořit s ostatními dětmi. Pokud jenom poslouchá, problém není, protože Jiřka hezky rozumí, co se po něm chce, a poslechne pokyn. Samy vyučující si uvědomily, že se natolik přizpůsobily jeho způsobu komunikace, že jej přestaly vnímat jako velký problém. Vyvíjel pouze v komunikaci s dětmi, protože ty neměly trpělivost klást Jiříkovy otázky.

Mnoha čtenářům a čtenářkám nyní již běží hlavou, zdali u Jiřka bude v budoucnu diagnostikována vývojová dysfázie, nebo jen opožděný vývoj řeči. To

pro náš příběh ale není důležité. Jistě, nyní bude následovat rozhovor s rodiči, prosba o vyhledání klinického logopeda nebo speciálně pedagogického centra pro děti s vadami řeči. Tam se bude řešit jeho řeč, ale řešení bude dlouhé a zlepšení nepřijdou hned.

Ve škole jsme ovšem jako problém označili konflikty, a proto se je rozhodly paní učitelky řešit. Učí se s Jiříkem používat některá základní neverbální gesta, aby mohl dětem naznačit, co potřebuje. Tedy pohlázení po rameni, když chce dítě oslovit, vedou jej k tomu, aby zároveň vyslovoval jména dětí, pokud si je pamatuje. Dále používají znak pro „prosím“ a „děkuji“ a opět vedou chlapce k tomu, aby nejen ukázel, ale také se pokusil pojmenovat hračku, kterou potřebuje. Jiřík si osvojl jednoduchou větu: „Ne, ještě hraju“, aby mohl dát najevo, když nechce někomu půjčit věc, se kterou nyní pracuje. S ostatními dětmi si vysvětlily, že Jiřka používá některá slova jinak a některá málo, ale přesto se s ním umí všichni domluvit. I ostatní děti mohou použít jejich domluvený znak.

Bez ohledu na to, jak bude dále probíhat komunikace s rodinou a dalšími odborníky, nejspíše logopedická péče o chlapce, se jeho učitelkám podařilo vyřešit problém, který byl ve škole klíčový – Jiřík se efektivněji domlouvá s dětmi a ony s ním.

5.3 Podpůrná opatření I. stupně

Současná školská legislativa nás vybízí, abychom získané informace, které můžeme zachytit například v pedagogickém deníku a které většina pedagogů intuitivně použije k řešení problému, využili také k přípravě podpůrných opatření I. stupně. Systém podpůrných opatření je součástí novely školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (novelizace – Zákon č. 82/2015 Sb.) a nové vyhlášky upravující vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V návaznosti na filozofii inkluze tato novela předpokládá, že bez ohledu na přítomnost

diagnózy je smyslem společného vzdělávání nalézat nejlepší možné podmínky pro každého jedince. Zákon zde tedy kodifikuje to, o co se snaží dobří pedagogové od počátku – najít si ke každému dítěti cestu.

Podpůrná opatření I. stupně jsou definována jako minimální úprava metod, organizace a hodnocení a obsahují vytvoření **plánu pedagogické podpory** (ve vyhlášce je označován zkratkou **PLPP**), který popisuje obtíže, vhodné cíle podpory a způsoby jejího vyhodnocování. Když je plán vyhotoven, seznamují se s ním zákonní zástupci dítěte. Nejpozději po třech měsících hodnotíme, zdali je podpora úspěšná. Pokud ne, je vhodné zapojit do péče o dítě také další instituce, zejména školská poradenská zařízení, poradenského psychologa, klinického logopeda, rodinného terapeuta a další.

Všimněme si, že v názvu toho nástroje je slovo **plán**. Toto kózné slůvko, které nás mnohdy trápí, někdy i děsí, je v tomto případě našim pomocníkem. Pokud totiž opravdu sestavíme plnohodnotný plán, nemůže se stát, že by situace dítěte stagnovala. Buď jsou naše intervence úspěšné, nebo máme v ruce důkaz, proč je potřeba dítěti nabídnout další péči a oslovit další odborníky. Tím, komu je potřeba nutnost další péče dokazovat, jsou někdy rodiče, někdy nadřízení. V každém případě, i pokud nedojde ke změně, máme v ruce seznam věcí, které již nemá smysl dál dělat, které jsme již vyzkoušeli, čímž se zužuje okruh pro hledání dalších řešení.

Aby byl PLPP užitečným nástrojem, měli bychom do něj přenést zkušenosti, které jsme nasbírali při analýze problému podle výše uvedených otázek. Měli bychom se dobře zaměřit nad rozdíl mezi cíli naší práce a prostředky, jak cílů dosáhnout. Neúspěch totiž znamená zavření cíle, pouze hledání nových prostředků. Dobře stanovený cíl je ale založený na pečlivé analýze situace a našich možnostech.

Čtenář, který došel až na konec této kapitoly, není bohatší o převratné nové postupy a metody. Má ale větší přehled o svých možnostech, a bude-li chtít, ví, jak může svou práci strukturovat a efektivně využívat poznatky, které každodenně o dětech získává.

Použité zdroje

- Kurčíková Sheedyová, M. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha: Portál, 1998.
- Mertin, V. a Gilernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2015.
- Ronenová, T. *Psychologická pomoc dětem v nesnázích: kognitivně behaviorální přístupy při práci s dětmi*. Praha: Portál, 2000.
- Severe, S. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Praha: Portál, 2000.
- Vášutová, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PedF UK, 2007.
- Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.