Interpersonální kompetence předškolních dětí v ústavní výchově v DC Burešov

Bc. Michaela Vrlová

Diplomová práce
2012

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2011/2012

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

Jméno a příjmení:	**Bc. Michaela VRLOVÁ**
Osobní číslo:	**H10616**
Studijní program:	**N 7501 Pedagogika**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Téma práce:	**Interpersonální kompetence předškolních dětí v ústavní výchově v DC Burešov**

Zásady pro vypracování:

Nastudování odborné literatury a zpracování materiálů.
Teoretické zpracování tématiky.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Tauris, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-2460-956-8.
HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-930-9.
MURPHYOVÁ-WITTOVÁ, Monika a Petra STAMEROVÁ-BRANDTOVÁ. Připravte své dítě do života - 8 klíčových dovedností pro 21. století. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-2082-5

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **27. dubna 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
Fakulta humanitních studií
L.S.
①

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20. 4. 2012 ..... Michaela .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce má název Interpersonální kompetence předškolních dětí v ústavní výchově v Dětském centru Burešov. Teoretická část objasňuje stěžejní pojmy a je tak významnou předlohou k výzkumné části práce vzhledem k tomu, že pojem interpersonální kompetence je novějšího charakteru. Práce zahrnuje témata jako je vývoj předškolního dítěte, interakce předškolního dítěte v rodině, s vrstevníky a dalším okolím, mateřská škola, její působení na dítě a specifika tohoto období. Důraz je kladen na propojenost pojmů jako jsou sociální a interpersonální kompetence, komunikace a interakce předškolních dětí. V neposlední řadě se práce věnuje specifikám a odlišnostem ústavní výchovy. Empirická část pomocí kasuistik dětí z DC Burešov konkrétně popisuje problematiku interpersonálních kompetencí těchto dětí. Cílem výzkumu je zodpovědět otázky týkající se např. toho, jak děti v ústavní výchově na Burešově komunikují, jak se chovají k sobě navzájem, jak si uvědomují dopad svého jednání, jak jsou připraveny na život, který je čeká, až se dostanou do školy, do zájmových kroužků, apod.

Klíčová slova: předškolní dítě, interakce, interpersonální kompetence, komunikace, mateřská škola, ústavní výchova, dětský domov

ABSTRACT

This master thesis deals with the interpersonal skills of pre-school children under the institutional care of Burešov Children's Center. The theoretical part of the thesis explains the key terms and thus constitutes an important basis for the research part, considering the relative novelty of the "interpersonal skills" concept. The topics covered include the pre-school child ontogenesis, the interactions of a pre-school child inside a family, within a group of peers and in other environments, the behavior of a child in nursery school and other specifics of the pre-school period. Special attention is paid to the interconnection of concepts such as social and interpersonal skills, communication and interactions of pre-school children. The thesis also concerns the specifics and distinctive attributes of institutional care. The empiri-

cal part of the thesis uses case studies of several children from the Burešov center for a thorough analysis of their interpersonal skills. It answers questions concerning the communication among the children under the institutional care at Burešov, their mutual behavior, how do they reflect the impact of their own actions, how well are they prepared for life that awaits them at school, in hobby groups, etc.

Keywords: pre-school child, interaction, interpersonal skills, communication, nursery school, institutional care, children's home

Na tomto místě bych chtěla vyjádřit velké díky vedoucí Mgr. Elišce Zajitzové, Ph.D., za její věnovaný čas, odborné rady, ochotu a trpělivost při zpracovávání mé diplomové práce.

Mé poděkování patří také pracovníkům DC Burešov, jelikož velmi ochotně spolupracovali při mém výzkumu a především sociální pracovnici Mgr. Evě Máčalové za její vstřícnost a pomoc.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **11**

I TEORETICKÁ ČÁST **13**

1 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ **14**

1.1 PSYCHOSOMATICKÝ A TĚLESNÝ VÝVOJ 15

1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ 16

1.3 EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ 17

1.4 SOCIÁLNÍ A INTERPERSONÁLNÍ VÝVOJ 18

2 INTERPERSONÁLNÍ VÝVOJ A KOMPETENCE PŘEDŠKOLÁKA **20**

2.1 OSOBNOSTNĚ – SOCIÁLNÍ VÝVOJ V JEDNOTLIVÝCH ROCÍCH PŘEDŠKOLNÍHO STADIA 20

2.1.1 Předškolní dítě – 4 roky 20

2.1.2 Předškolní dítě – 5 let 21

2.1.3 Předškolní dítě – 6 let 22

2.2 MORÁLNÍ USUZOVÁNÍ PŘEDŠKOLÁKA 23

2.3 INTERAKCE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE 24

2.3.1 Interakce v rodině 24

2.3.2 Interakce s vrstevníky 25

2.3.3 Interakce v mateřské škole 26

2.4 INTERPERSONÁLNÍ KOMPETENCE DĚTÍ PODLE RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ 29

2.4.1 Kompetence 29

2.4.2 Interpersonální kompetence 32

3 VÝCHOVA DĚTÍ V ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ **36**

3.1 NEVHODNÉ ZACHÁZENÍ PEČUJÍCÍCH OSOB S DĚTMI – PROČ SE DĚTI OCITNOU V ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ 36

3.2 VYMEZENÍ TERMINOLOGIE K ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ 37

3.3 AKTUÁLNÍ SITUACE, ÚKOLY A PROBLÉMY ÚSTAVNÍ VÝCHOVY 41

3.4 SPECIFICKÉ PROBLÉMY A PORUCHY PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ, KTERÉ JSOU VYCHOVÁVÁNY V ÚSTAVNÍ PÉČI 44

3.4.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou 44

3.4.2 Porucha chování a porucha opozičního typu 46

3.4.3 Poruchy vývoje řeči a jazyka 47

3.4.4 Děti, kterým bylo ubližováno 48

3.4.5 Odklad školní docházky 49

3.5 DĚTSKÉ CENTRUM BUREŠOV 50

II EMPIRICKÁ ČÁST **54**

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU **55**

4.1 VÝZKUMNÝ CÍL ... 55
4.2 DÍLČÍ CÍLE ... 55
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY ... 56
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK ... 57
4.5 VÝZKUMNÉ METODY ... 57
4.5.1 Otázky v rozhovoru ... 57
4.6 PRŮBĚH VÝZKUMU ... 58
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU ... 60
5.1 PŘÍPADOVÉ STUDIE ZKOUMANÝCH DĚTÍ ... 61
5.1.1 Dítě č. 1 ... 61
5.1.2 Dítě č. 2 ... 63
5.1.3 Dítě č. 3 ... 64
5.1.4 Dítě č. 4 ... 66
5.2 ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK ... 68
ZÁVĚR ... 79
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY ... 81
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK ... 85
SEZNAM OBRÁZKŮ ... 86
SEZNAM PŘÍLOH ... 87
PŘÍLOHA P II: PŘEPSANÝ ROZHOVOR S UČITELKOU V ÚSTAVNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLE V DC BUREŠOV ... 96

ÚVOD

Člověk se formuje celý život – toto tvrzení je notoricky známé a nanejvýš pravdivé. Celý život rozvíjíme své vlastnosti, dovednosti, snažíme se osvojovat si činnosti, které pak užíváme, které jsou pro nás prospěšné nebo jakkoli nutné. Období předškolního věku je pro člověka v tomto ohledu nejdůležitějším. V dětském věku je naprosto přirozené poznávat nové věci, učit se komunikovat s lidmi, osvojovat si správné chování a učit se od dospělých. Toto téma je samo o sobě velmi zajímavé, jelikož co člověk – dítě, to individualita. Každé dítě se učí jinak rychle, má jiné priority, zájmy, apod.

V mé diplomové práci se orientuji na děti, které v pravém smyslu slova individuality jsou, a to v tom ohledu, že vyrůstají bez rodiny jako takové. Jsou to děti, které mají hodnoty v žebříčku urovnané poněkud jinak, jelikož jim chybí rodinné zázemí, pravý vzor matky či otce, v mnoha případech dokonce obou rodičů. V tomto faktu se liší od dětí „normálních“, tj. těch, které mají to štěstí a rodinné zázemí, rodičovské vzory a jejich lásku nepostrádají. Již tuto skutečnost musíme brát na zřetel, pokud se s takovými dětmi setkáme. Téma interpersonálních kompetencí je podle mého názoru velmi důležité. Především proto, že děti z ústavní výchovy se také, stejně jako ostatní lidé, budou celý život setkávat s lidmi a budou se začleňovat do společnosti. Je potřeba naučit se jednat v různých situacích, seznámit se s morálními pravidly, vědět, jak řešit problémy, které se týkají společenské komunikace – cílem mé diplomové práce tedy je především upozornit na tuto problematiku a na to, jak může být přínosné zabývat se tímto tématem. Je potřeba děti vést již od raného věku a učit je, jak komunikovat s vrstevníky či dospělými; co se patří a co nikoliv. V dnešním světě se bez takové průpravy stěží obejdou. Proto jsem se rozhodla, že diplomovou práci orientuji tímto směrem. Po návštěvě Dětského centra na Burešově, kde jsem se již poněkolikáté setkala s dětmi v ústavní výchově, jsem zhodnotila, že se zaměřím na oblast interpersonálních kompetencí právě těchto konkrétních dětí. Již při prvním setkání s nimi jsem si uvědomila, že to mají po všech stránkách velmi ztížené. Díky praxi za těmito dětmi chodím pravidelně, je zajímavé konfrontovat je s dětmi z rodin, které znám osobně. Rozdíly jsou v některých ohledech patrné.

Téma mé diplomové práce tedy zní: Interpersonální kompetence předškolních dětí v ústavní výchově v Dětském centru Burešov. Cílem je zjistit, jaká je úroveň interpersonálních

kompetencí předškoláků, kteří se aktuálně nacházejí v ústavní výchově ve výše zmíněném Dětském centru. Toto konkrétní téma je jednou z oblastí socializace předškolního dítěte.

V teoretické části práce se zabývám problematikou psychosomatického, emocionálního, sociálního a osobnostního vývoje předškoláka. Další kapitoly jsou zaměřeny na objasnění pojmů, na kterých je postavena celá práce. Jedná se o pojmy sociální a personální kompetence, interpersonální kompetence, komunikace a interakce předškolních dětí. K popisu a interpretaci interpersonálních kompetencí mi bude sloužit Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a další odborné publikace, které se kompetencemi předškolních dětí – tedy tím, co mají v tomto věku již zvládat, zabývají. Naposledy se soustřeďuji na problematiku ústavní výchovy. Zaměřuji se také na současné problémy a úkoly ústavní péče.

Konkrétním úkolem empirické části diplomové práce je zjistit, na jaké úrovni se nacházejí interpersonální kompetence dětí, které jsem záměrně vybrala ze vzorku dětí z Dětského centra Burešov. K objasnění výzkumného problému mi slouží otázky, které se týkají toho, jakým způsobem dané děti komunikují se svými vrstevníky, s pečovateli nebo s ostatními dospělými, jak jsou tyto děti připraveny na nové prostředí, jakmile opustí areál Dětského centra a začnou chodit do školy či do zájmových kroužků, apod. V tom nejlepším případě se jim „poštěstí“ a ocitnou se v rodinách, které budou mít ryzí zájem a radost je vychovávat a dají jim potřebné rady do života. Důležité pro mne také je zmapovat, zda a jakým způsobem si tyto děti uvědomují dopad svého jednání a konání, jinak řečeno na jaké úrovni je jejich morální usuzování. Jelikož právě v předškolním věku těmto dětem dáváme základy morálky a učíme je, co je správné a co je špatné, co se má a co se nemá.

Výsledky zkoumání po domluvě poskytnu Dětskému centru Burešov. Zpětná vazba k jejich práci jistě dokáže poskytnout užitečné tipy do budoucna ke zlepšení či zkvalitnění socializace těchto dětí, konkrétně co se interpersonální oblasti týče.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ

Člověk přichází na svět tak málo připravený, že by bez pomoci nebyl schopen ve svém životě pokračovat. Řada instinktů, se kterými se narodil, rychle vyhasíná, jeho tělesný a psychický vývoj ve srovnání s jinými živočichy probíhá pomaleji a musí se učit prakticky všem základním činnostem, které jsou pro jeho život nezbytné.

Útvary a funkce, které jsou podkladem konečné struktury každého jedince se utvářejí již v nejranějším období života. Proto nejen v prvních dnech, ale především v počátečních letech života je nezbytné dítěti poskytovat podpůrné a rozvíjející činnosti a vytvářet mu stále prostor, kde by mohlo naplňovat své rozvojové předpoklady. Podle Opravilové (2001) ovlivňuje hodnotu dětství především míra naplnění potřeb a rozvojových předpokladů.

S příchodem dítěte na svět se objevuje řada nových praktických a teoretických otázek. Jednou z nich je vymezení samotného pojmu dítě a jeho podstatných znaků. Současná definice dítěte je stanovena v Úmluvě o právech dítěte, která vstoupila v ČR v platnost roku 1990, která **dítětem rozumí každou lidskou bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se vztahuje na dítě, není zletilosti dosaženo dříve.**

Poněkud složitější je pak určit a podrobněji charakterizovat období růstu a samotný vývoj dítěte, které pak označujeme jako **dětství**. Dětství je dobou, v níž se odehrávají zásadní změny ve vývoji jedince. **Nejintenzivnějším obdobím je období předškolního věku.** Délka dětství se pod vlivem individuálních i společenských podmínek liší a mění, ovlivňují ji specifické potřeby, zaměřenost cílů i subjektivní prožívání. Je také v přímém vztahu ke stupni civilizačního vývoje; pojem dětství zpravidla dostává hranice v souvislosti se stanovením začátku povinné školní docházky. Je přirozené, že v tomto období potřebuje dítě pomoc a podporu dospělého. Tímto se otvírá další otázka, která směřuje k úvahám, v čem tato pomoc spočívá.

Dějiny myšlení o výchově dokumentují různé přístupy k cíli, obsahu i metodám této nutné pomoci. Podle nich lze předškolní výchovu chápat různě – např. jako poměrně striktně vedené utváření zvnějšku, které bylo uplatňováno v učebně – disciplinárním pojetí; jako nabídku, podnět, výzvu, partnerství, spoluúčast, které preferuje osobnostně orientovaná předškolní výchova; nebo jako autonomní seberozvíjení bez přímé účasti vychovávajících, které se objevuje v některých směrech postmoderní pedagogiky.

Z hlediska výchovy se jednotlivé části a etapy života dítěte a dětství liší. Prokázaný je však význam počáteční etapy v celku lidského života, protože v tomto období se nejvíce zakládají a rozvíjejí elementární a východiskové kvality jedince. Opakovaně bylo konstatováno, že **dítě se za první čtyři roky svého vývoje naučí více než za kterékoliv další čtyřletí**, včetně období, které lze považovat za dobu nejintenzivnějšího učení ve studiu vysokoškolském (Opravilová, 2001).

Vymezení předškolního období se mezi jednotlivými autory liší. Říčan (2008) a Vágnerová (2005) uvádí, že předškolní období trvá od 3 do 6 – 7 let. Čáp, Mareš (2001) vymezují toto období od 3 do 6 let. Konec tohoto období pak připisují nikoliv fyzickému věku, ale především sociálnímu aktu, a to nástupu do školy, který s věkem samozřejmě souvisí, ale u některých dětí může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let. Čačka (2000) a Kuric (2000) vymezují nezávisle na sobě **předškolní věk pouze v rozmezí 4 – 6 let**. Čačka (2000) dále dodává, že **toto období je posledním stádiem raného dětství**. Osobně se v diplomové práci přikláním spíše k vymezení autorů Čačky a Kurice, jelikož podle mého názoru je předškolní období velmi rozmanité na vývojové změny, apod. Tedy změny ve vývoji, které se odehrávají u tříletého dítěte jsou jiné než u dětí, kterým jsou 4 a více let. Ve své diplomové práci se orientuji spíše na děti, které mají těsně před zahájením povinné školní docházky, proto tedy přihlížím spíše vývojovým změnám dětí od 4 let.

V následujících řádcích se budu věnovat vývoji předškolního dítěte v jednotlivých složkách jeho osobnosti.

1.1 Psychosomatický a tělesný vývoj

Podle Kurice (2000) je celý psychosomatický vývoj předškolního dítěte velmi významný. Tuto skutečnost vyzdvihují všichni autoři, kteří se problematikou zabývají. Tělesný vývoj je poměrně rychlý, avšak trend přibývání na hmotnosti se zpomaluje. V pěti letech se zrychluje růst končetin, tudíž dítě ztrácí baculatost a stává se štíhlejším. Dochází k tzv. první tvarové přeměně organismu. Celé stadium předškolního dětství je dobou velmi intenzivního tělesného pohybu. Osifikace pokračuje, není dokončená, pevnost kostí není ještě úplně dokonalá, proto existuje aktuální nebezpečí různých ortopedických poruch. Nervový systém předškoláka už tak intenzivně nepodléhá působení vnějších podnětů, je odolnější a schopný větších výkonů. V tomto období se zdokonaluje **hrubá motorika** – dochází k pohybovým automatizmům, posunu těžiště do oblasti pánve, který umožňuje zvládnout i složité pohy-

bové dovednosti, a především **jemná motorika** – dítě postupně dovede zacházet s různými, i drobnými předměty (např. jehla, nožík, nůžky, apod.). Kolem 5 – 6 roku je dítě schopno kreslit, psát, modelovat, zavázat si tkaničky, zapínat knoflíky, apod. Fyzicky je předškolní dítě evidentně odlišné od desetiletého školáka, odlišnost jeho psychických výkonů však podle Čačky (2000) mnozí nepovažují za stejně samozřejmou a nezřídka děti přetěžují.

1.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj předškolního dítěte je podle Piageta charakterizován **názorným myšlením**. Podle Čápa a Mareše (2001) je dítě schopno usuzování, vyvozování závěrů, ale v závislosti na vnímání, zvláště zrakovém. Erikson vystihl hlavní moment předškolního období termínem **iniciativa**. Zdravé dítě je převážně aktivní a v tomto období se jeho aktivita může rozvíjet již v mnoha formách a aspektech v hrách a v komunikaci s dospělými i vrstevníky, v pohybech, řeči a myšlení aj. Za příznivých podmínek se tato aktivita rozvíjí a dítě se stává iniciativním. Jak uvádí Říčan (2008), v předškolním věku se zdokonaluje také schopnost zacházet se symboly. Předškolák pochopí princip počítání, naučí se aktivně užívat tisíce slov a dalším tisícům rozumět. Symbolem je také tematická kresba. První skutečnou „kresbou něčeho“ bývá obyčejně lidská postava. Na počátku předškolního věku kreslí děti tzv. hlavonožce, později se kresba zdokonaluje a je realistická, děti postupně dokáží používat barvy; když vybarvují omalovánky, nepřetahují, a obrázky bývají složitější.

Hlavním cílem všech fází raného dětství je vedle osvojení elementárních návyků především **funkční rozvoj základních duševních procesů** (Čačka, 2000).

Akcelerace duševních změn je v předškolním věku už relativně méně bouřlivá než v předcházejících stadiích. V podněcování duševního vývoje jsou také biologické faktory stále více doplňovány širšími a bohatšími činiteli přesněji odrážených vnějších vlivů. V duševním dění zde – díky přetrvávající jednotě „Já a světa“ – výrazně dominuje rozmach živé fantazie, dosud nespoutané žádnými schematizujícími principy racionální logiky. Vágnerová (2005) doplňuje, že dítě svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a potřebám. **Celkový obraz duševního dění osobnosti vždy představuje jednotnou součinnost dosažených kvalit všech složek psychiky** (ratia, imaginatia i actia) (Čačka, 2000).

1.3 Emocionální vývoj

Jak uvádí Gillernová (2003), víme z běžné zkušenosti, že děti prožívají mezilidské vztahy intenzivně již od útlého dětství, tudíž jsou v tomto směru otevřené jak spontánnímu, tak záměrnému a cílevědomému působení. **Citový vývoj** a rozvoj dítěte, jakožto součást sociálního vývoje, je důležitým prvkem výchovy „zdravého“ jedince a jednou z podmínek úspěšného vrůstání dítěte do mezilidských a společenských vztahů.

Nezáleží jen na tom, co dospělí dítěti sdělují, ale také jak a v jaké emoční atmosféře. Také odtud plyne potřeba přijímání dítěte, akceptování jeho potřeb a prožitků citlivého vedení dítěte. Vzhledem k rozvoji kognitivních procesů se děti v předškolním věku stávají citlivějšími k prožívání svých úspěchů a neúspěchů a efekty této skutečnosti se též odrážejí v rozvíjejícím se sebepojetí dítěte. Proto je tak důležitá podpora, ocenění a pochvala dětí.

S emocionálním vývojem v předškolním věku jistě souvisí **identifikace dítěte s pohlavní rolí.** Různí autoři se shodují na tom, že asi ve čtyřech letech dítě ví, že jeho pohlavní identita je neměnná. S pohlavní rolí je regulována celá řada projevů emocí – např. dívenkám je tolerován pláč více než chlapcům, projevy agresivity dívek znepokojuje více než tytéž projevy u chlapců, závislost je přijímána více u dívek, u chlapců zase dominance.

V předškolním věku už dítě dokáže o svých prožitcích, o emocích běžně mluvit, postupně se učí hlouběji je reflektovat či spojovat je s určitými podněty. Při hře je dokáže připisovat i jiným objektům – lidem, zvířatům i hračkám, jak je zná samo ze svého prožívání. Např. *„Panenka je smutná, protože se ušpinila“, „Autíčko má radost, protože si má s kým hrát“*. Je zřejmé, že rozmlouvání s dítětem o pocitech a prožitcích příznivě ovlivňuje jeho emocionální vývoj. Zde se otevírá jedna z významných rezerv stimulování vývoje dětí jak v rodině, tak v mateřské škole. Při hrách může dítě zažívat množství nejrůznějších pocitů a prožitků, které je obohacují a podporují jeho sociální a citový vývoj. Ke konci předškolního období jsou děti schopny kontrolovat a ovládat své prožitky, což je mimořádně důležité pro sociální život člověka. Předškolní děti už dovedou některé své emoce i skrývat. Které z nich to budou a kdy je skryjí, ovlivňuje do značné míry předchozí zkušenost dítěte či působení dospělých. S ohledem na vstupování a rozvíjení sociálních vztahů může být skrývání prožitků dítěte problém. Avšak cennou zkušeností pro dítě je příležitost a **podpora autoregulace citových projevů**, ve smyslu jejich přiměřenosti a kultivace. V prostoru citového vývoje můžeme počítat i s volním úsilím. Základy prosociálního chování byly položeny již dříve, ale

v tomto období se děti učí zvládat především agresivní projevy a svůj vztek, zlost a rozladu projevovat společensky přiměřeným způsobem. Toto je velmi důležité. **Podstatnou úlohu hraje jak nápodoba, tak i vlastní emoční zkušenost** (Mertin, Gillernová, 2003).

1.4 Sociální a interpersonální vývoj

Silná potřeba sociálního kontaktu se projevuje již od začátku kojeneckého stadia, ale malé dítě se váže především na dospělé, a to během celého stadia raného dětství. Až v průběhu čtvrtého a pátého roku života se u dítěte projevuje **tendence a potřeba spoluúčastníků při jeho činnostech**, zejména těch herních. Nejčastěji to začíná jedním společníkem při hře, postupně se herní společenství rozrůstají na tři až pět členů. Dítě se dovede při hře slušně chovat, podělí se o pamlsek, je ochotné pomoci – tím se děti při hře učí vzájemně se respektovat, plnit přání jiných, podřizovat se určitým pravidlům, dokonce samostatně řeší i spory, čímž se krystalizují jejich vzájemné vztahy; **postupně se vytvářejí déle trvající a pevnější dětská společenství**. Jak uvádí Říčan (2008), předškoláci si spolu dovedou složitě a zajímavě hrát, a to i bez pomoci dospělých. Při tom se učí střídavě zaujímat **různé role**: např. roli toho, kdo spolupracuje s druhými, roli toho, kdo vede a kdo je veden nebo roli toho, kdo soupeří. Mnoho místa a času v životě předškoláka zabírá agresivita, jak ta, kterou vidí kolem sebe a na kterou naráží, tak jeho vlastní agresivní impulzy, ať už jsou dobře nebo špatně zvládané.

Dítě se začleňuje do kolektivu dětí a dětský svět staví do protikladu ke světu dospělých, ve kterém někdy hledá spojence (Bacus, 2009). V sociální interakci s dospělými jsou děti zaměřené na poznávání okolního světa, pátrají po příčinách různého dění a dospělé používají jako zdroj informací či jakousi encyklopedii. Otázky „proč?“, „nač?“ a „jak?“ bývají nejčastějšími otázkami. Dítě je v tomto věku přesvědčeno o vševědoucnosti dospělých, proto se jich také na všechno vyptává. V sociálních interakcích dětí s dospělými i sobě rovnými se **velmi rychle rozvíjí také řeč předškolního dítěte**, takže koncem čtvrtého roku ovládá více jak 1500 slov. Koncem šestého roku kolem 3000 a více. Samozřejmě tato skutečnost je více než individuální. Avšak nejde jen o obohacení slovní zásoby, ale také o správné zařazování slov do vět, zdokonalování ve skloňování, časování a stupňování. Dítě tvoří slučovací, časová, účelová a příčinná souvětí a současně tvoří nová slova tím způsobem, že je odvozuje od pro něj již známých slov (Kuric, 2000).

Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro ně samozřejmě představuje určitou jistotu. Předškolní věk je někdy také označován jako **období iniciativy** – dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit si tak své kvality. K diferenciaci, která je postupná, dochází v sociální oblasti, pro niž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. **Toto období můžeme chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti**, jak jsem již zmiňovala v předchozí kapitole. Aby tato příprava byla úspěšná, musí dítě přijmout řád, který upravuje chování k různým lidem. Musí se naučit prosadit a spolupracovat. To je důležité především v rovnocenné vrstevnické skupině. Vývojově podmíněné změny se odrazí ve hře. V předškolním období je novým projevem sdílená aktivita, která vyžaduje jak sebeprosazení, tak prosociální chování (Vágnerová, 2005).

Potřeba sociálních kontaktů je u dítěte více než přirozená, proto se musí realizovat jak v rodinných podmínkách, tak i ve společných výchovných zařízeních (Kuric, 2000). Tématem socializace a sociálních interakcí se budu blíže věnovat ve druhé kapitole nazvané Interpersonální vývoj a interakce předškoláka.

U předškoláka se vyvíjí postupně **sociální reaktivita, sociální kontrola, hodnotová orientace dítěte a dítě si osvojuje sociální role** (zvláště mužskou či ženskou roli). Předškolní období může být do jisté míry chápáno po této stránce jako kritické, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – tedy základem pro jeho emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí (Langmeier, Krejčířová, 1998 cit. podle Hoskovcové, 2006).

Se sociálním vývojem a začleněním do společnosti je úzce spjata **komunikace dítěte**. Dítě předškolního věku by mělo disponovat komunikačními kompetencemi na takové úrovni, aby bylo schopno souvisle a srozumitelně se vyjadřovat s úspěšně navazovat kontakty s ostatními dětmi a dospělými. Během předškolního věku dochází u dítěte dle Opatřilové (2006) k výraznému zdokonalování všech složek verbální komunikace. Dítě postupně začíná i rozlišovat, jak mluvit s dospělým komunikačním partnerem a jak například s dítětem mladší věkové kategorie, než je ono samo. Rozvíjení poznání a myšlení současně se správným vyjadřováním je jedním z prioritních úkolů mateřské školy v přípravě dětí předškolního věku nejen pro vstup do základní školy.

2 INTERPERSONÁLNÍ VÝVOJ A KOMPETENCE PŘEDŠKOLÁKA

V kapitole, kterou jsem nazvala Interpersonální vývoj a kompetence se zabývám tím, jak tento pojem chápat ve vztahu k tématu, tedy k předškolním dětem, které zpracovávám v této práci a který je klíčovým pojmem především pro výzkumnou část mé práce. Je to totiž pojem, který je poměrně nový. Vycházím z několika dalších pojmů a definic, které níže představím a podrobně interpretuji.

V první kapitole jsem se orientovala na vývoj předškolního dítěte v různých oblastech složek osobnosti, tedy také oblasti sociální. K této oblasti přiřazuji také oblast vývoje ve vztahu k ostatním lidem a společnosti složené z jednotlivých osobností – tedy vývoj interpersonální. V této kapitole se blíže věnuji sociálnímu vývoji a morálnímu usuzování předškoláka, interakcím dítěte v různých společenských systémech, jako např. v rodině, s vrstevníky nebo v mateřské škole. Toto téma je důležité chápat v různých souvislostech, abych mohla správně uchopit problematiku také ve výzkumu, který následně zkonkretizuji na interpersonální vztahy a kompetence předškolních dětí.

2.1 Osobnostně – sociální vývoj v jednotlivých rocích předškolního stadia

Allen a Marotz (2002) se zabývají vývojem předškolních dětí, zmíním zde konkrétní změny tohoto stadia a zajímavosti k osobnostně – sociálnímu vývoji, kterých si budu všímat také u dětí ve svém výzkumu. Díky tomuto rozdělení můžeme pozorovat znatelné změny v jednotlivých rocích předškolního období (v případě ideálního stavu vývoje).

2.1.1 Předškolní dítě – 4 roky

- Je společenské, otevřené, přátelské, někdy překypuje až přílišným nadšením.
- Rychle a nepředvídatelně se u něj střídají nálady, v jednu chvíli se směje a vzápětí pláče. Popadají ho záchvaty vzteku kvůli maličkostem. Trucuje, když je z něčeho vynecháno a nemůže se podílet, na čem chce.
- Často má smýšlené kamarády a partnery při hře. S imaginárním přítelem si povídá, projevuje vůči němu vřelé city.
- Vychloubá se, přehání a „překrucuje“ pravdu, vymýšlí si různé historky a husarské kousky. Zkouší, zda mu projde, když bude mluvit sprostě.

- Spolupracuje s ostatními, posílí se na společenských aktivitách.
- Je hrdé na dosažené úspěchy. Touží po časté chvále a povzbuzení ze strany dospělých.
- Často se chová sobecky. Není schopno se v některých aktivitách střídat. Nebo jako by v určitých podmínkách nechápalo, v čem střídání spočívá. Žaluje na druhé děti.
- Rádo hraje hry, při kterých je třeba zapojovat fantazii.
- Všechno chce tvrdošíjně dělat samo bez jakékoliv pomoci, ale když přijde nějaký problém (např. když si při malování udělá cákanec na výkres, nejde mu složit papírový model, apod., rozčílí ho to natolik, že se dostane na pokraj záchvatu zuřivosti).
- Většinou se uchyluje ke slovním, nikoliv tělesným výpadům. Ze zlosti se spíš dá do křiku, než by někoho uhodilo. Používá výhrůžky typu: „Nebudeš smět na oslavu mých narozenin!“
- V tomto věku se děti také často posmívají jiným dětem a nadávají jim, aby je tak vyřadily ze hry.
- Uzavírá přátelství s dětmi, se kterými si hraje. Začíná mít „nejlepší kamarády“.

2.1.2 Předškolní dítě – 5 let

- Rádo se kamarádí, často uzavírá zvláštní přátelství s jedním nebo i dvěma dětmi.
- Obvykle je velkorysé a štědré: dělí se o hračky, ochotně se střídá, hraje si kooperativně s ostatními dětmi (mohou být i výjimky).
- Rádo si hraje ve skupině s jinými dětmi a věnuje se kolektivním činnostem. Má také spoustu nápadů, čím společné hry obohatit.
- Cítí velkou náklonnost a chová se velmi ochranitelsky vůči menším dětem a těm, kterým se stalo něco nepříjemného (také ke zvířatům).
- Rodiče a pečovatele zpravidla poslouchá. Téměř vždy dělá to, co po něm dospělí chtějí, odpovědně plní svěřené úkoly.
- Nadále potřebuje, aby ho dospělí povzbuzovali a dodávali mu pocit jistoty, ale možná si o t neříká tak zjevně jako dříve a nepřijímá to tak otevřeně.
- Lépe se ovládá a neprožívá už tak výrazně emoční výkyvy.

- Rádo vypráví vtipy, baví a rozesmává ostatní.
- Chlubí se svými úspěchy.

2.1.3 Předškolní dítě – 6 let

- Prochází náhlými změnami nálad, z „nejlepšího přítele“ se může obratem stát „nejhorší nepřítel“, jeden den je láska a ochota sama a hned den druhý je protivné a neochotné. Nepředvídatelnými změnami chování zasahuje zvláště matku nebo primárního pečovatele.
- S tím, jak si rozšiřuje okruh přátel, stává se méně závislé na rodičích. Stále potřebuje pociťovat vzájemnou blízkost a zažívat výchovnou péči rodičů, zároveň se od nich ale touží odpoutat a „být velké“.
- Chce se zalíbit a vyhovět dospělým. Potřebuje a vyžaduje, aby projevovali souhlas s tím, co dělá. Aby mu dodávali jistotu a aby ho chválili. Někdy si přehnaně stěžuje na drobné bolístky a zveličuje je, aby tak získalo více pozornosti.
- Stále je sebestředné (egocentrické), události vnímá pouze ze své vlastní perspektivy a má za to, že všechno a všichni jsou tu jen kvůli němu.
- Když má dojem, že v něčem selhalo, prožívá hned velké zklamání a utápí se v beznaději.
- Nesnáší, když ho někdo opravuje nebo když prohrává ve hře. Často je z toho „celé pryč“: trucuje, pláče, odmítá hru dále hrát nebo si vymýšlí nová pravidla, která jsou pro něj příznivá.
- S velkým zaujetím se zajímá o vše, co se kolem něj děje.
- Etické chování a morální hodnoty jsou mu buď zcela cizí nebo o nich má jen velmi mlhavou představu. Často lže, podvádí nebo bere věci, které patří jiným.
- Uvědomuje si, kdy „zlobí“. Pojetí správného a špatného chování (zlobení) odvozuje od toho, co od něj očekávají rodiče a učitelé a jaká uplatňují pravidla.

V empirické části práce, tedy v mém výzkumu využiji také těchto poznatků z osobnostně – sociálního vývoje předškolních dětí, jelikož úzce souvisejí s interpersonálním vývojem dětí.

2.2 Morální usuzování předškoláka

Mezi psychology je obecně zastáván názor, že morální normy a hodnoty jsou ponejvíce naučené struktury, které si malé děti osvojují nejdříve od rodičů, později od učitelů, vrstevnických skupin, sdělovacích prostředků a společnosti obecně (Fontana, 2003).

Jak uvádí Čáp s Marešem (2001), sociálním učením a rozvíjením poznání a myšlení si předškolní dítě **osvojuje normy chování**. Rodiče i jiní dospělí odměňují jeden způsob chování a odsuzují, trestají jiný. Dítě tak napodobuje chování dospělých, včetně situací, kdy se volí mezi postupem v souhlasu a s normou a proti ní. Může také již docházet k **identifikaci dítěte s dospělým**. Dítě má také mnoho příležitostí k pozorování toho, jak je schvalováno nebo naopak postihováno chování druhých lidí, sourozenců, ostatních dětí v mateřské škole, postav v televizních příbězích aj. Tím vším se formuje vnitřní autoregulační instance, svědomí – zatím v elementární formě: *Dobré je to, co by rodiče schválili, opak je špatný*. Pro předškolní dítě je obtížné dodržovat normy, když není přítomen někdo z kontrolujících dospělých, ale postupně se tomu učí. Koncem předškolního věku mají děti pocit viny při překročení normy, uvědomují si, že se měly třeba zachovat jinak. Morální vývoj dítěte závisí na způsobu výchovy, zvláště na emočním klimatu v rodině.

Morálním vědomím dítěte ve vztahu k jeho věku a přesvědčením dítěte se dříve zabýval Jean Piaget. Ten také definoval jednotlivá stadia, kterými dítě prochází. V prvním stadiu vývoje dobro a zlo existují pro dítě jen v souvislosti s důsledky, které mají jeho činy - výprask, odměna, trest, úsměv, atd. Ve druhém stadiu představuje dobro především to, co uspokojují potřeby dítěte nebo také potřeby někoho druhého. Pokud má např. dítě tendenci provokovat nebo vzdorovat, nejedná se většinou o projev zlomyslnosti, ale dítě jen hledá limity, ve kterých se život pohybuje. V této etapě je neposlušnost nebo vzteklé jednání součástí normálního vývoje osobnosti dítěte. Ve stadiu třetím považuje dítě za dobré takové chování, které je schvalováno nebo které se líbí druhým a které je také opětováno. Nadměrné používání slova „já“ neznamená, že by dítě bylo sobecké, ale že si začíná uvědomovat svou individualitu a očekává, že bude respektována. Ve čtvrtém stadiu dítě, které si už osvojilo společenská pravidla, začíná respektovat autoritu a řád ve společnosti. Od pátého nebo šestého roku je už dítě schopné vžít se do situace druhého člověka a to je doprovázeno změnami v jeho psychice, které zcela mění jeho osobnost. Dítě se začíná připravovat na „věk rozumu“. To, že rozumí lépe ostatním, mu pomáhá také lépe porozumět sobě samému

a promítat do druhých to, co samo prožívá. V pěti letech má ještě velké pokušení podvádět a bojí se, že ho budou podvádět druzí. Je také schopné lhát, aby se například vyhnulo potrestání (Bacus, 2009).

2.3 Interakce předškolního dítěte

V předškolním věku dochází k další diferenciaci v oblasti socializačního rozvoje. O čemž jsem se zmiňovala již výše. Socializace předškolního dítěte probíhá i mimo rámec rodiny, resp. nejbližšího prostředí příbuzných a známých, lze ji označit jako fázi přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem, přechodného období mezi rodinou a institucí, resp. dalšími sociálními skupinami. Předškolní věk chápeme jako období přípravy na život ve společnosti, a to z širšího hlediska, než je pouze bezprostředně navazující vstup do školy.

Socializace a individuace, tj. rozvoj osobnosti jedince, **probíhá v interakci**. Dítě rozvíjí svou individualitu v kontaktu s jinými lidmi. Rozšíření kontaktů mimo rodinu, vztahy s dalšími dospělými a dětmi předškolákovi pomáhají získat nové kognitivní i afektivní zkušenosti, které jsou nezbytné pro další osobnostní rozvoj. Socializace se neprojevuje jen změnou vnějších projevů, tj. chování, ale i rozvojem prožívání a hodnocení, specifickým rozvojem sebepojetí a sebehodnocení, tzv. individuací (Vágnerová, 2005).

2.3.1 Interakce v rodině

Základní způsoby sociálního chování si dítě osvojuje v rodině. Toto prostředí zůstává, jak uvádí Hoskovcová (2006) nejvýznamnějším pro primární socializaci dítěte. Naučí se zde komunikovat, vnímat projevy jiných lidí a chápat je, vcítit se do jejich nálady, respektovat jejich potřeby, ale i ovládat vlastní emoce, uplatňovat vlastní názory a přesvědčení, používat přijatelné varianty řešení konfliktních situací, atd. Naučené sociální dovednosti používá dítě i jinde, v kontaktu s cizími dospělými lidmi i s vrstevníky. Pokud by došlo k zafixování méně vhodných způsobů chování, bude mít v interakci s cizími lidmi problémy, které budou posilovat jeho nejistotu a sklon k nepřiměřenému reagování (Vágnerová, 2005).

Každý z rodičů má při výchově svou specifickou funkci. Interakce s otcem je zpravidla dynamičtější a rozvíjí spíše specifickou oblast komunikativních dovedností. Učí ovládat afekty, regulovat agresivitu a chovat se přiměřeně. Otec tedy jako usměrňující, schvalující,

popř. i trestající autorita, připravuje na různá omezení a respekt vůči nejrůznějším normám, kdežto matka, jako element spíše laskající, litující a ochraňující, ovlivňuje více rozvoj neformálních a bezprostředních vztahů k lidem. Interakce s ní bývá většinou více orientována na verbální komunikaci a posiluje vývoj dítěte v oblasti sociálních vztahů, včetně kontaktu s vrstevníky. **Pro zdravý vývoj dítěte je tedy žádoucí interakce s oběma rodiči** (Macdonald, Parke, 1984 cit. podle Čačka, 2000).

Podle Matějčka (2003) je překročení hranice rodiny možné pouze tehdy, získalo-li zde dítě zkušenost jistoty a bezpečí, mohlo si vytvořit vědomí domova a rodinné identity, které mu poskytuje jistotu symbolického charakteru. Pokud by dítě takové zkušenosti z nějakého důvodu nedosáhlo, nemůže si vytvářet nové vztahy s cizími lidmi na úrovni, která vyžaduje určitou emoční i sociální zralost. Signálem emoční a sociální nezralosti je setrvávání ve vazbě na dospělé pečovatele a projevy strachu nebo agrese v kontaktu s vrstevníky.

2.3.2 Interakce s vrstevníky

Vedle primární adaptace v rodině, vyznačující se intenzivní autentickou interakcí, působí na dítě i další, tzv. širší „socializační tlaky“. Své kontakty orientuje nejen na dospělé, ale i na vrstevníky. Dynamika prostředků, jimiž mohou na předškolní děti působit vrstevnické skupiny, je však podle Čačky (2000) ve srovnání s vlivem rodičů a dalších dospělých dosud poměrně malá. Vztahy k druhým dětem jsou po celý předškolní věk většinou jen nahodilé, přelétavé a málo trvalé. Tento „symetrický“ vztah, při kterém nelze očekávat vyšší kompetence, ochranu či pomoc, apod., poskytující zpočátku jen málo „jistot“, vyžaduje mnohem větší samostatnost.

Koncem předškolního období označuje dítě některé své vrstevníky slovem „kamarád“, jejich výběr se však zatím řídí jen povrchními znaky a situačními faktory jako jsou např. pohlaví (podobné hry), zevnějšek (shoda velikosti, upravenosti, atp.), „sociální atraktivita“ (hračka, zvíře, atp.), způsob chování (přátelskost, dobrá nálada, komunikativnost, iniciativa, respekt k pravidlům, aj.).

Teritorium kontaktu s vrstevníky představuje dle Vágnerové (2005) množina míst, kde dochází ke společným setkáním. Jsou to lokality, kde se rozvíjí aktivita určitého druhu, prostor je zde diferencován do různých zákoutí, je zde vybavení umožňující hru, hračky i jiné živé bytosti, např. zvířata. Dítě se se svými vrstevníky setkává i v mateřské škole – ta je

pro něj novým prostředím, na něž se musí adaptovat. Je to ovšem místo, které je charakteristické tím, že zde chybí intimní subteritoria, tzn. že zde dítěti téměř nic osobně nepatří, všude mohou i ostatní, mohou si hrát se všemi hračkami, apod. I pohyb v tomto prostoru je vymezen určitými pravidly, které musí děti respektovat. Interakcím v mateřské škole se budu podrobněji věnovat v následující podkapitole.

Snaha o sebeprosazení – nerealizovatelná vůči autoritám – se stále více začíná orientovat na skupinu vrstevníků. Ve skupině se pak soupeří, spolupracuje a začíná neostře vydobývat i určitá pozice. „Párové koalice“ mají vždy tendenci vylučovat třetího atp. (Vágnerová, 2005). Při dosud výrazném egocentrismu je ale soupeření zpočátku přirozenější než spolupráce. Vzájemná agresivita v případných konfliktech je ze začátku nejčastěji fyzická, později spíše verbální a nakonec přechází ve spolupracující formy interakce, děti si např. dovedou bez větších emocí vyměňovat hračky, apod. **Utváření vztahů ve skupině vrstevníků je tedy především školou vzájemného respektu a kooperace** (Čačka, 2000).

V interakci s vrstevníky může předškolní dítě uspokojovat různé potřeby a získat nové zkušenosti, jednotlivé varianty lze pro lepší přehled diferencovat do několika kategorií (Matějček, 1992 cit. podle Vágnerová, 2005):

- **Soupeření** a sebeprosazování, dítě se potřebuje před ostatními předvést a posílit tak svou sebedůvěru.
- Sdílení, součinnost a **spolupráce**, objevují se také skupinové hry s pravidly.
- **Projevy solidarity**, soucitu a opory tomu, kdo je nějak znevýhodněn.
- **Zvládání konfliktů** s ohledem na zájmy obou stran a ovládání agresivity, aby se vztah udržel.
- **Zvládání pocitů lítosti a zklamání**, když je ostatní odmítnou.

2.3.3 Interakce v mateřské škole

Vznik předškolních výchovných institucí, v nichž se malé děti soustřeďují ve vymezeném prostoru a čase, přináší podle Opravilové (2001) proměnu hodnoty dětství a způsobů předškolní výchovy. Spontánní hry a nezávazné činnosti, typické pro „zlatý věk“ předškolního dětství po celá staletí, jsou nuceny uvolnit prostor pro užitečné činnosti a zacílená zaměstnání, s nimiž je spojena nutnost pořádat, organizovat a usměrňovat. Díky přirozené

důvěře malých dětí v autoritu dospělého je získána možnost prostřednictvím vnější regulace skupinu dětí ovlivňovat, vést a do značné míry také ovládat. Tím je do předškolní výchovy vneseno trvalé napětí mezi spontaneitou přirozeného zrání a snahou o záměrné strukturování učením. Prostřednictvím předškolní výchovné instituce – mateřské školy lze přípravu dítěte na život usměrnit a cestu k dospělosti urychlit, poznatky rozšiřovat (Opravilová, 2001).

Po třetím roce bývají děti schopné „překročit hranice svého zajištěného domova a vstoupit do nového společenského prostoru“, jímž je mateřská škola i dětské společenství (Matějček, 2003 In Vágnerová, 2005).

Mateřská škola je především první institucí, s níž se dítě setkává. Jejím prostřednictvím vstupuje do společnosti samostatný jedinec a takto si potvrzuje své kompetence. Přestože předškolní zařízení nemají takové nároky, jaké bude mít později základní či střední škola, dítě se i tak musí jejím požadavkům přizpůsobit a osvojit si tak další sociální dovednosti, prosociální vlastnosti. Dítě se musí naučit rozumět druhým a ovládat své vlastní projevy, aby bylo pro jiné lidi přijatelné (Matějček, 2003). V mateřské škole i v kontaktu s vrstevníky mají děti možnost rozšiřovat také svou sociální síť.

Mateřská škola představuje **důležitý přechod mezi soukromím rodiny a institucí školy**. Umožňuje dítěti získat potřebné zkušenosti, které mu určitým způsobem usnadní nástup do první třídy. **Mateřská škola má svůj neopomenutelný socializační význam, nevytváří příliš velký nátlak na výkon dítěte a poskytuje mu potřebný čas na adaptaci**.

Nástup do mateřské školy ovšem vyžaduje zralost a připravenost. Doba, kdy je dítě schopné zůstat po značnou část dne samo v cizím prostředí a přizpůsobit se jeho nárokům, bývá individuálně různá, pohybuje se v rozmezí celého předškolního věku, mezi 4. – 5. rokem zvládne tuto zátěž většina z dětí. Vstup do mateřské školy je také spojen s nutností přijmout a respektovat cizí dospělou autoritu – učitelku. Vztah předškolního dítěte k učitelce, a samozřejmě naopak i její chování k dítěti, mívá dosti osobní charakter. Dítě potřebuje získat pocity jistoty a akceptovat ji emočně, jako osobně významnou bytost, od které očekává obdobně výlučný vztah. Kromě toho se musí podřídit řádu školky, který je jiný než domácí pravidla (Vágnerová, 2005).

V mateřské škole je dítě zařazeno do skupiny neznámých dětí, tudíž zde nemá tak výsadní postavení jako doma. Pozici mezi ostatními si musí nejdříve vydobýt, i když se tak děje za vydatné pomoci učitelek. Musí se naučit prosadit, ale nesmí to být na úkor někoho jiného. Dítě je zde vystaveno zátěži konkurence, nezájmu i přehlížení. Na druhou stranu může získat uspokojení v rámci součinnosti a sdílení společných zážitků s jinými dětmi. Většina předškolních dětí má potřebu kontaktu s vrstevníky, dozrávají na úroveň, kdy dovedou navazovat vztahy s cizími dětmi a sdílet s nimi různé aktivity. Většinou je také faktem, že cizí děti přijímají lépe než cizí dospělé, protože nevyvolávají tak velké pocity ohrožení; nejeví se zásadně mocnější a silnější než je ono samo. **Vrstevníci jsou cílovou společenskou skupinou, s nimi bude dítě sdílet celý další život** (Matějček, 2003).

Mateřská škola měla původně podle Čápa a Mareše (2001) nahrazovat péči o děti zaměstnaných matek. Tato priorita se v průběhu času usadila do pozadí. Ukázalo se totiž, že mateřská škola může mít větší přínos, jelikož zde děti získávají zkušenost sociální interakce a komunikace s vrstevníky, takže se jim usnadňuje také pozdější zařazení do školní třídy. V mateřské škole lze zařazovat vhodná učitelkou vedená výchovná zaměstnání, jež rozvíjejí vnímání, představy, myšlení, řeč a další schopnosti a dovednosti dítěte, které tak zároveň přivyká soustředěné činnosti ve skupině dětí vedených dospělým. To vše znamená **důležitou přípravu pro školu a prevenci adaptačních obtíží při vstupu do školy**. Dobře fungující mateřská škola neomezuje dětské hry a spontánnost, naopak je podporuje a využívá k tomu i výchovy tělesné, výtvarné, hudební, atd. Neorientuje děti předčasně na výkon (místo na radost z činnosti a poznávání) a na srovnávání s výsledky ostatních dětí, z čehož by vznikaly předčasné zážitky neúspěchu. Mateřská škola respektuje individualitu dětí.

2.4 Interpersonální kompetence dětí podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Po ujasnění základních a důležitých pojmů se dostávám ke klíčovému pojmu, který je ve vztahu ke všem informacím, o kterých jsem se zmínila v řádcích výše. Pojem interpersonální kompetence je spojením dvou výrazů, které je nutno objasnit. **Kompetence**, jež chápeme spíše v množném čísle, jelikož se nároky na ně zřídkakdy objevují jednotlivě. Většinou se jedná o souhrn kompetencí, které jsou klíčové v mnoha pedagogických i nepedagogických oborech. K pojmu je přidán výraz **interpersonální**, který už sám o sobě specifikuje oblast, na kterou se zaměřuji.

2.4.1 Kompetence

Klíčové kompetence se v českém školství objevily podle Hansen Čechové (2009) z čista jasna. Pojem je to poměrně nový a jeho přesný pojem se u nás i v Evropě teprve vytváří. Jak uvádí Siegrist (2001), takzvané klíčové kompetence popsal poprvé Mertens v roce 1974. Před učiteli tak vyvstal nový úkol, jenž vyžaduje hledání odpovědí na řadu nových otázek: Jak uplatním klíčové kompetence? Jaké strategie budu ve vyučování k rozvíjení klíčových kompetencí používat? Jak zvládnu předání znalostí či dovedností a současně rozvoj kompetencí? Jak poznám, že jsem při rozvíjení klíčových kompetencí úspěšný?

Při práci s klíčovými kompetencemi je užitečný osobní kontakt, diskuse a dlouhodobá spolupráce.

Dle Siegrista (2001) jsou klíčové kompetence samy o sobě obsahově neutrálním pojmem, neboť jsou použitelné na libovolný obsah. Jejich zprostředkování však musí být nutně vázáno na konkrétní obsah.

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání reprezentují klíčové kompetence v současném vzdělávání cílovou kategorii, která je vyjadřována v podobě výstupů. Dá se říci, že jsou to obecnější způsobilosti, kterých lze dosáhnout v předškolním vzdělávání. *„V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány tyto kompetence jako* ***soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*** *důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke*

vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti" (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, s. 11).

Kompetence můžeme chápat jako soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitějšími a tím i využitelnějšími (jsou univerzálněji použitelné). Jejich osvojování je dlouhodobý a složitý proces. Tento proces začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v průběhu celého života. *„Klíčové kompetence představují cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání. Každá vzdělávací etapa v tomto směru přispívá svým dílem a každá je dalšímu rozvoji a zdokonalování těchto kompetencí otevřená. Ve všech etapách je jedním z cílů vzdělávání vybavit každého jedince souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná"* (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, s. 11).

Proto je snahou, aby klíčové kompetence tvořily neopominutelný základ vzdělávání na všech úrovních a také aby k jejich vytváření směřoval a přispíval veškerý obsah i aktivity a činnosti, které probíhají ve škole či školce. Klíčové kompetence tak získávají ústřední pozici v rámcových vzdělávacích programech.

Již v předškolním věku dítěte mohou být vytvářeny základy klíčových kompetencí, které jsou sice elementární, avšak důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte pro zahájení systematického vzdělávání, ale zároveň také pro jeho další životní etapy i celoživotní učení. Dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí, položené v předškolním věku, mohou být podstatným příslibem dalšího příznivého rozvoje dítěte. Nedostatečné základy mohu být naopak brzdou, která dítě na počátku jeho životní a vzdělávací cesty může znevýhodňovat. Proto by předškolní vzdělávání mělo o jejich vytváření cíleně usilovat (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání pracuje se 4 cílovými kategoriemi. Stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve na úrovni obecné a následně na úrovni oblastní. Konkrétně se pak jedná o kategorie: **rámcové cíle**, které vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání; **klíčové kompetence**, o kterých jsem se už vyjadřovala, znamenají výstupy; **dílčí cíle**, které vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti a naposledy **dílčí výstupy**, které vyjadřují dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají. K dílčím cílům a výstupům se

budu ještě konkrétně vyjadřovat v další podkapitole, jelikož tyto 2 kategorie jsou pro mou práci stěžejní. Právě v dílčích cílech a výstupech se mimo další oblasti objevuje oblast interpersonálních cílů a výstupů. Právě dílčí výstupy jsem zmiňovala výše, jelikož termín je de facto synonymem k interpersonálním kompetencím.

Pro význam zmíněných kategorií a pochopení vzájemného vztahu mezi těmito kategoriemi jsem sestavila diagram s předlohou RVP PV.

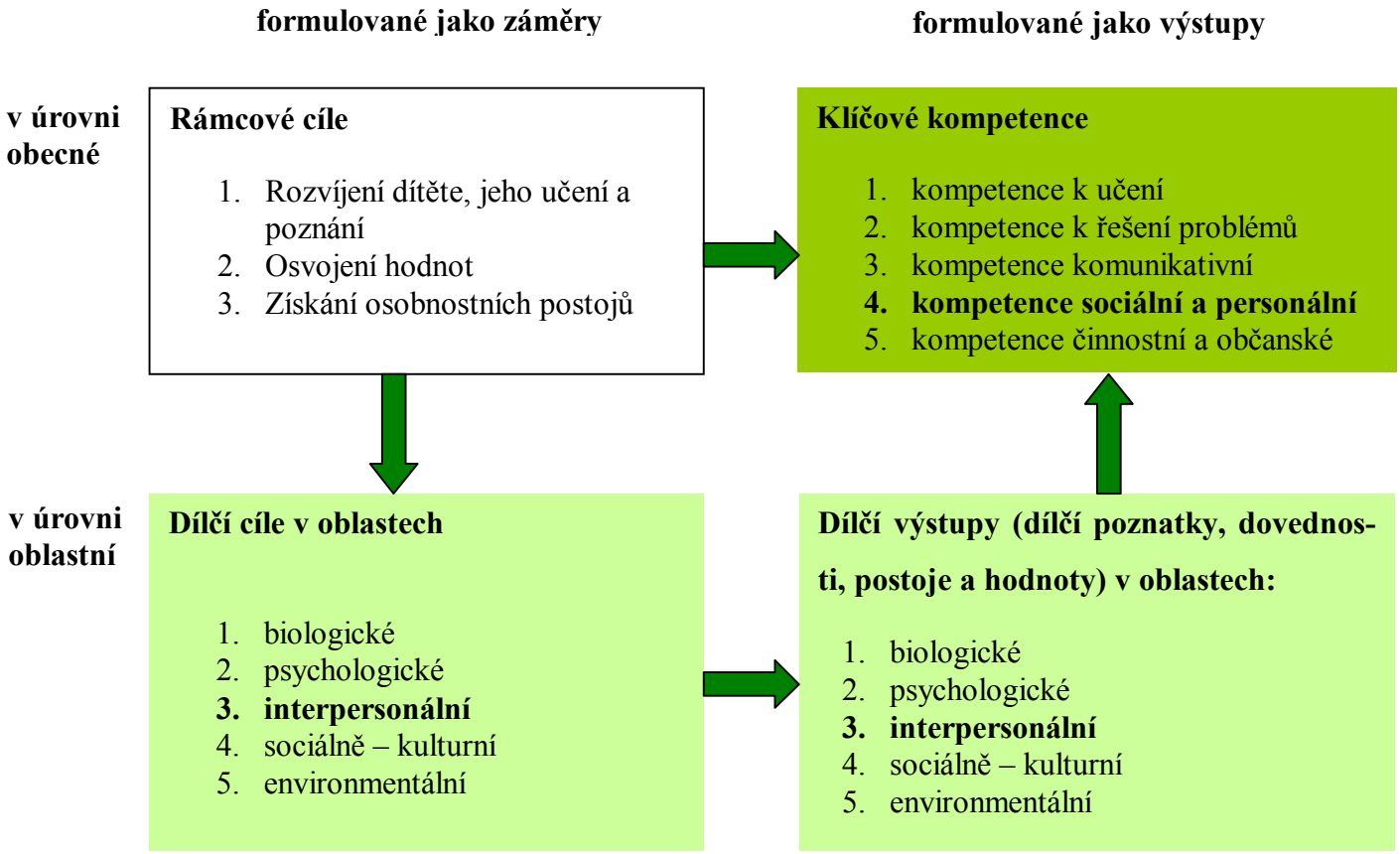

Diagram I.: Klíčové kategorie RVP

2.4.2 Interpersonální kompetence

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové podle RVP PV považovány tyto kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

Tyto kompetence jsou dále rozpracovány pro dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání. Dále se soustředím na oblast kompetencí **sociálních a personálních**, kterým se nyní mohu věnovat už konkrétně.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který byl sestaven v roce 2004, dítě ukončující předškolní vzdělávání již samostatně rozhoduje o svých činnostech, také si uvědomuje, že za sebe i své jednání odpovídá sám a nese si z toho plynoucí důsledky. Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej. Předškolák dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomáhá slabším, dokáže rozpoznat nevhodné chování. Vnímá nespravedlnost, když někdo někomu ubližuje a agresivitu, když je někdo násilný. Uvědomuje si význam slova lhostejnost. Ve skupině vrstevníků se předškolní dítě dokáže prosadit, ale i podřídit, umí spolupracovat a domlouvat se při společné práci. V běžných situacích dokáže dítě uplatňovat základní společenské návyky a pravidla společenského styku. Ví, co je respekt, dokáže respektovat druhé, vyjednávat či přijímat a uzavírat kompromisy. Dítě v předškolním věku zpravidla napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které má jako model ve svém okolí. Většinou se již dokáže podílet na společných rozhodnutích, přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti, dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim. Při setkání s neznámými lidmi nebo také v neznámých situacích se předškolák chová obezřetně. Umí říci ne a nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout. Předškolák již chápe, že jsou lidé různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem. Chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe

řešit dohodou. Předškolní dítě se dokáže bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování či ubližování.

Úroveň kompetencí, která je obecně dosažitelná předškolním dítětem, vyjadřuje očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání – to, čím může mateřská škola přispět k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než dítě zahájí povinné školní vzdělávání. Soubor těchto klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž ovšem většina dětí nedospěje a dospět nemůže. Tento cíl ani není smyslem jejich formulování. Soubor klíčových kompetencí nabízí pedagogům poměrně jasnou představu o tom, kam směřovat nebo oč usilovat. Slouží tedy především k **vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k tomu, jak tento obsah vytvářet** (jak na úrovni rámcové, tak i školní).

Klíčové kompetence jsou v RVP PV dále uspořádány podle vzdělávacího obsahu do pěti vzdělávacích oblastí:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Dále se budu zabývat jen vzdělávací oblastí s názvem **Dítě a ten druhý**. Právě tato část RVP PV mi je klíčovou předlohou k tématu diplomové práce. **Očekávané výstupy vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý jsou pojmenovány jako interpersonální kompetence předškolních dětí,** jsou tedy součástí kompetencí sociálních a personálních**.** Dle konkrétních očekávaných výstupů stanovuji kritéria v mém výzkumu. Hlavním záměrem interpersonální oblasti je **podpora utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilování, kultivování a obohacování jejich vzájemné komunikace a zajišťování pohody v těchto vztazích**. Dílčími vzdělávacími cíly, tedy tím, co pedagog u dítěte podporuje je např. seznamování s pravidly chování ve vztazích k druhým lidem, osvojování si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem, posilování prosociálního chování (např. v rodině, v mateřské škole či v dětské herní skupině, apod.), vytváření prosociálních postojů (při kterých rozvíjí-

me sociální citlivost, toleranci, respekt, přizpůsobivost, apod.). Dále se pedagogové zaměřují také na rozvoj komunikativních, interaktivních a kooperativních dovedností a dotýkají se i ochrany osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi a dospělými.

Co se týče očekávaných výstupů, tedy interpersonálních kompetencí předškolního dítěte, jsou v RVP PV popsány následovně:

- Předškolák dokáže navázat kontakt s dospělým, kterému je svěřeno do péče, umí překonat stud a komunikuje s ním vhodným způsobem. Dospělého respektuje.
- Rozumí běžným projevům vyjádření emocí a nálad.
- Přirozeně a bez zábran komunikuje s druhým dítětem, navazuje a udržuje dětská přátelství.
- Předškolní dítě dokáže odmítnout komunikaci, která mu není příjemná.
- Uvědomuje si svá práva ve vztahu k druhému, stejně tak ví, že i ostatní lidé mají stejná práva a tato práva respektuje
- Chápe, že všichni lidé (i děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí, apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené.
- Dítě uplatňuje své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého – dokáže obhájit svůj postoj či názor a naopak respektuje jiný postoj či názor. Přijímá kompromisy, konflikty řeší dohodou.
- Dokáže spolupracovat s ostatními.
- Dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti. Pokud si hraje s vrstevníky, chápe a umí dodržovat stanovená pravidla.
- Respektuje potřeby jiného dítěte, dokáže se s dětmi dělit o hračky, pomůcky, pamlsky, dělí se o úkoly s jiným dítětem, apod.
- Předškolák již vnímá, co si druhý přeje či potřebuje, dokáže druhému vyjít vstříc – např. se chová citlivě a ohleduplně k slabšímu nebo postiženému dítěti, má ohledy na druhé a soucítí s nimi, dokáže nabídnout pomoc, atd.
- Brání se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování, apod.

- Předškolák se chová obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými lidmi. V případě potřeby dokáže požádat druhé o pomoc pro sebe i pro jiné děti (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004).

3 VÝCHOVA DĚTÍ V ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ

Problematika ústavní výchovy je celospolečenský problém, který souvisí se sociálním klimatem společnosti, odráží aktuální hodnoty, postoje, názory, ekonomické možnosti a v neposlední řadě i politické priority. Vyjadřuje úroveň sociálního cítění, priority výchovných cílů, včetně kvality školského systému i postavení rodiny a reálných možností její podpory. To vše přímo či nepřímo ovlivňuje ve svém důsledku rozsah a kvalitu péče, poskytovanou dětem v rámci zařízení pro výkon ústavní výchovy (Janský, 2004).

Systém náhradní rodinné péče řeší v současné době pouze ojedinělé případy skutečně osiřelých dětí, tj. těch, kterým jeden z rodičů nebo oba rodiče zemřeli. V takových situacích zastávají roli rodičů velmi často prarodiče, tj. babičky a dědečkové, či jiní blízcí příbuzní. V náhradní rodinné péči se však v naprosté většině případů setkáváme s životními osudy sociálně osiřelých dětí, tj. těch, které mají žijící matku a otce nebo alespoň jednoho z nich, ale ti se o ně nemohou, nechtějí nebo neumějí starat. Děti přijímané do náhradní rodinné péče mají samozřejmě tytéž potřeby, požadavky a práva jako všechny ostatní děti, tj. právo na lásku, bezpečí, výchovu a vzdělání, na zdravotní a sociální péči, na zajištěnou budoucnost a na mnoho dalších okolností, jež spolupůsobí v jejich zdravém psychosociálním vývoji (Matějček, 2002).

3.1 Nevhodné zacházení pečujících osob s dětmi – proč se děti ocitnou v ústavní výchově

Výraz nevhodné zacházení s dítětem je u nás používáno jako ekvivalent k anglickému výrazu maltreatment, spojeného s termínem CAN syndrome (child abuse and neglect syndrome). Jde o *„neposkytování nutné péče nebo o úmyslné ubližování dítěti, a to zpravidla jeho rodiči či osobami, které mají dítě v péči. Takové zacházení dítě vážně poškozuje, popř. ohrožuje na životě“* (Matoušek, 2010, s. 137).

Toto ohrožující chování zahrnuje spoustu typů nevhodného chování. Jedná se např. o **týrání**, které může být fyzické či psychické. V případě **fyzického týrání** dítěte mluvíme o přímém tělesném ubližování. **Psychické týrání** má obvykle podobu odmítání či ponižování dítěte, ale můžeme zde zařadit také vystavování dítěte traumatizujícím konfliktům v rodině. Psychické týrání dítěte nebo emoční zneužívání dítěte se může pojit s jinými druhy zneužívání či zanedbávání dítěte. Dále můžeme mluvit o **emocionálním zanedbávání**, což je ne-

schopnost pečujících osob poskytovat dítěti psychologickou podporu nezbytnou pro jeho psychický rozvoj. Z mnoha výzkumných studií je doložena velká důležitost bezpečného a milujícího vztahu mezi dítětem a dospělým pro zdravý fyzický i emocionální vývoj dětí. Emocionálně zanedbávané dítě často trpí syndromem apatie a marnosti a je tu reálná hrozba, že se v dospělosti stane rodičem, které bude zanedbávat své děti.

Dále bych se zmínila o **zneužívání sexuálním**, zde se jedná o případy, kdy dítě je objektem sexuálního chování dospělé osoby nebo je jinak angažováno v sexuálních projevech dospělého.

Pojem zneužívání vztahují někteří autoři (např. Clark) rovněž na nežádoucí účinky působení „systému“, který má děti chránit. V této souvislosti je používán termín **institucionální zneužívání**. Podle některých odborníků, kteří hájí práva dětí, je uváděno, že v podstatě každá ústavní péče takové nepříznivé vedlejší účinky má. Jedním z nich může být např. to, že děti umístěním do péče instituce získávají nálepku, např. mentální retardace, emocionálně narušené dítě, apod. Toto označení pak může předznamenat další nevhodné zacházení s dítětem. Jiní odborníci zdůrazňují škodlivý vliv izolace od vnějšího světa a nebezpečí vzniku deprivace základní potřeby dítěte, tj. vyrůstat v péči citově silně angažované dospělé osoby, která má s dítětem stálý kontakt (Matoušek, 2010).

3.2 Vymezení terminologie k ústavní výchově

Instituce pochází z latinského instituere, tedy zařizovat, zřizovat. *„Označuje se jím udržovaný zákon, zvyklost, praxe a také organizace. Institucí je podle sociologů například církev, školství, právo, ekonomický systém a také rodina. V tomto významu se termín používá v některých evropských jazycích již od 16. století. Teprve o 200 let později dostává význam „zařízení pro veřejné, výchovné, církevní a jiné účely“, který se současně spojuje s budovou, v níž toto zařízení sídlí “* (Matoušek, 1995, s. 17).

Organizace pochází z řeckého slova organon = nástroj. *„V sociologii znamená mj. účelově vytvořenou skupinu lidí, jejichž jednání je koordinováno společným cílem.… Pro organizace jsou příznačné formální hierarchické vztahy, oddělení funkce od osoby, která ji vykonává, formálně definovaná pravidla vnitřních i vnějších vazeb“* (Matoušek, 1995, s. 17).

Důležitým pojmem, který zaštiťuje všechny další pojmy užité v této kapitole je **Náhradní rodinná péče** neboli **náhradní výchova**. V situacích, kdy děti nemohou z nejrůznějších důvodů vyrůstat ve vlastní rodině, je třeba hledat optimální formu náhradní výchovy, která je také obsahem činnosti orgánů sociálně-právní ochrany dětí.

Formy náhradní výchovy upravené zákonem č. 94/1963 Sb., o rodině:

- svěření dítěte do péče jiné fyzické osoby než rodiče
- pěstounská péče
- poručenství, pokud poručník o dítě osobně pečuje
- osvojení
- ústavní výchova
- umístění a pobyt dítěte v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc

*„**Ústav** se od pobytového zařízení liší tím, že v něm skupina profesionálních zaměstnanců pečuje o skupinu nějak handicapovaných lidí. Ústav je zvláštní fenomén: personál je v něm zaměstnán jako v jakékoliv jiné organizaci, pro klienty je však ústav dočasnou nebo trvalou náhradou domova“* (Matoušek, 1995, s. 17).

Definice ústavní výchovy záměrně zmiňuji od více autorů. Švancar tento termín vystihl před lety jako jeden z prvních autorů, kteří se danou problematikou zabývali. Pro srovnání uvádím také definici současnou. Pro moji práci je stěžejní definice pojmu Ombudsmana a Zákona č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

*„**Ústavní výchova** je jednou z forem náhradní výchovy. Je to výchovné opatření, o jehož uložení rozhoduje soud u těch dětí, jejichž původní rodinné prostředí neplní svůj účel a jejichž další vývoj je ohrožen“* (Švancar, 1988, s. 209).

*„**Ústavní výchovu** lze vymezit jako umístění dítěte do péče školského zařízení určeného pro výkon ústavní výchovy na základě rozhodnutí soudu, jehož účelem je dočasně – tj. po dobu nezbytně nutnou – zajišťovat dítěti náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání; a to za podmínek podporujících sebedůvěru dítěte, rozvíjejících citovou stránku jeho osobnosti a umožňujících jeho aktivní účast ve společ-*

nosti s ohledem na potřeby odpovídající jeho věku" (Sborník stanovisek veřejného ochránce práv, 2007, s. 66).

*„**Dětský domov** pečuje o děti s nařízenou ústavní výchovou ve věku od 3 do 18ti let, které nemají závažné poruchy chování, podle jejich individuálních potřeb. Plní vůči těmto dětem úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Do dětského domova mohou být umístěny i nezletilé matky s dětmi"* (Bayerová, 2010, s. 1).

Zařízení, kterým se primárně v práci zabývám nese název Dětské centrum. Toto zařízení je specifické a trochu odlišné od klasických Dětských domovů. V ČR není těchto zařízení tolik, donedávna nebyla ani zahrnuta do Zákona o ústavní a ochranné výchově. 1. 4. 2012 proto nabyl účinnosti nový zákon, který provoz a podmínky těchto specifických zařízení upravuje. Jedná se o zákon ze dne 6. listopadu 2011 o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), který zní: *„V dětských domovech pro děti do 3 let věku jsou poskytovány zdravotní služby a zaopatření dětem zpravidla do 3 let věku, které nemohou vyrůstat v rodinném prostředí, zejména dětem týraným, zanedbávaným, zneužívaným a ohroženým ve vývoji nevhodným sociálním prostředím nebo dětem zdravotně postiženým. Zaopatřením se rozumí stravování, ubytování, ošacení a výchovná činnost"* (Sbírka zákonů č. 372/2011, s. 4755).

Tam, kde rodina z některých důvodů v péči o dítě naprosto selhává a není možné či vhodné zvolit osvojení nebo pěstounskou péči, je potřeba podle Zákona o rodině zajistit dítěti jiné výchovné prostředí. V takovém případě můžeme dle Zákona o ústavní a ochranné výchově volit, zpravidla dočasně, některé z kolektivních výchovných zařízení. Klasickými modely s dlouholetou tradicí jsou zvláštní dětská zařízení v resortu zdravotnictví, dále škála různých dětských domovů v resortu školství a pro handicapované děti ústavy sociální péče v resortu sociálních věcí. Dítě zde není svěřováno do péče konkrétního náhradního rodiče či vychovatele, ale do péče neosobní instituce, v níž konkrétní vychovatelé přejímají jen částečnou a dílčí zodpovědnost, přičemž dálkovým opatrovníkem dítěte bývá příslušná sociální pracovnice.

Jak uvádí Dohnalová (2011), Česká republika je dlouhodobě kritizována pro nadměrný počet dětí v ústavech. 18. 12. 2010 totiž vyšlo v platnost stanovisko Nejvyššího soudu ČR k rozhodování soudů ve věcech nařizování ústavní výchovy z důvodu materiálních nedostatků či nevyhovujících bytových podmínek rodiny. Toto soudní nařízení navýšilo počet

dětí v ústavech. Nyní existuje skutečnost, že nejčastěji jsou děti (a to více než 50 % případů) odebírány z rodiny ze sociálních důvodů, zejména pro nevyhovující materiální a bytové podmínky v rodině.

Skladba dětí, které přicházejí do náhradní ústavní, tj. nerodinné výchovy a péče, se mění. Ovšem stále přetrvává vyšší podíl chlapců, přibývá dětí postižených a jakkoliv handicapovaných, dědičně zatížených, romských, dětí starších, dětí, jejichž biologičtí rodiče nejsou současně rodiči ve smyslu psychosociálním, a dětí, které pocházejí často z rodin zatížených sociální patologií a alkoholismem (Matějček, 1999).

V názorech na systém a funkci ústavní výchovy, včetně jejího vztahu k dalším formám náhradní výchovné péče, se objevují značné rozdíly. Panuje naprostá shoda na klíčové a nezastupitelné postavení rodiny při výchově dítěte. Pokud samozřejmě rodina funguje v pravém smyslu slova. Názor se opírá o fakt, že prvotní, citově významná vazba mezi matkou a dítětem, později rozšířená o větší okruh rodiny, je určujícím činitelem při utváření osobnosti dítěte. Ovšem tato zákonitost se může projevit i ve své negativní formě a rodina se pak stává vysoce rizikovým činitelem při výchově. A zde opět nastává situace, ve které se odborníci se společným a jasně deklarovaným cílem pomoci dítěti hájit jeho zájmy, dostávají do názorových střetů. Jablkem sváru jsou metody, které je třeba zvolit k dosažení cíle. **Jedna ze základních otázek zní, do kdy je možné a také účelné rodinu ještě podporovat a kdy už je třeba postavit se proti ní a hájit zájmy dítěte** tím, že ho přemístíme do náhradního domova. V takovém případě vyvstává rozhodující úloha sociálního pracovníka, která spočívá v sestavení důkladné komplexní anamnézy, zhodnocení celkové situace dítěte a vytvoření reálné prognózy případného vývoje v rodině. Jeho rozhodování při hledání optimálního řešení a volbě odpovídajících metod nápravy musí být podloženo hlubokou osobní znalostí každého případu i odbornými předpoklady. Velmi často bývá vystaven značnému tlaku rodiny i širšího prostředí, které je ovlivněno společensko – kulturními kontexty. „Šance rodině“ jako častý argument některých sociálních pracovníků se někdy dostává do rozporu s právy a potřebami dítěte, jehož osobnost patologický rodinný systém často již nevratně poškozuje. Možnost resocializace nebo úpravy psychického stavu dítěte klesá s jeho dobou pobytu v patologickém prostředí. Přitom je zcela zřejmé, že osobnostní profil rodičů a rodinné poměry nedávají žádnou naději na vyřešení stávající situace. V tomto případě se často jedná o rodiče, kteří jsou zcela nemotivovaní ke změně a veškerá opatření považují za neoprávněné zasahování do svých práv, nebo pouze účelově předstírají zájem o

nápravu, ale ve skutečnosti k žádné změně nejsou ochotni, v mnoha případech ani schopni (Univerzita Karlova v Praze, Právnická fakulta, 2008).

Tento stav bývá někdy ještě umocněn tím, že problém v rodině je podchycen pozdě na základě nekvalitní spolupráce mezi školou, oddělením péče o dítě nebo policií. Počty pozdě řešených případů dlouhodobého zanedbávání, týrání i zneužívání dětí v rodinách jsou toho varovným příkladem. Ústavní výchova může být v mnohých případech východiskem. Jak již bylo zmíněno, není optimálním řešením, ale i vzhledem k problémům při umísťování dětí do pěstounské péče a k její současné nízké úspěšnosti (velké procento vrácených dětí) je často jediným reálným řešením. Na jedné straně chrání dítě od rozvráceného rodinného systému a poskytuje kvalitní sociální zabezpečení, na straně druhé vytyčuje také normy, prostřednictvím kterých si část dětí poprvé uvědomuje odpovědnost za své chování.

Školskými zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy jsou dle příslušného zákona č. 109/2002 diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou (dříve dětské výchovné ústavy) a výchovné ústavy. V naprosté většině se jedná o státní zařízení.

Dětské domovy pečují o děti, které nemohou být vychovávány ve vlastní rodině ani v jiné formě náhradní rodinné péče a nemají závažné poruchy chování. V praktické rovině dětské domovy saturují dítěti především sociální a výchovné zázemí, velké procento umístěných dětí přichází jako nechtěné z rozpadlých rodin, nebo přímo z kojeneckých ústavů. V současnosti dochází k novému jevu, kdy do dětských domovů jsou umísťovány děti z důvodů „chudoby“, tedy z rodin, které nejsou vůbec schopny zabezpečit potřeby dítěte. Přestože primárním faktorem pro umístění bývají sociální důvody, velmi často jsou připojené také problémy osobnostní a výchovné (Janský, 2004).

3.3 Aktuální situace, úkoly a problémy ústavní výchovy

Ptáček a Kuželová (2011) uvádějí, že **nejdůležitější základnou v životě dětí je jejich potřeba kontinuity a zažití vztahů s osobami, se kterými jsou si primárně blízké, také pocit stálosti a stabilita**. Jak už bylo zmíněno několikrát, prožití vzájemných vztahů je klíčové pro zdravý vývoj dítěte. Aby se dítě vyvinulo v psychologicky zdravého člověka, musí začít vztah s dospělým jedincem, a to nejlépe již v druhé polovině prvního roku života, jelikož v těchto chvílích se u dítěte rozvíjí vazba. Co se týče dětí v ústavní výchově, zpravidla nemají možnost si tyto vazby vytvořit. Faktorem, který hraje roli, je zejména délka času

stráveného v ústavní péči. Na základě studií se ukazuje, že děti vystavené institucionalizaci jsou více bezmezně důvěřivé a mají více nejistých vazeb, ale objevuje se u nich i sociálně nevhodné chování. Za největší úkol tedy osobně považuji intervenci, která by byla vyvíjená směrem k podpoře vztahů mezi pečovateli a dětmi. Tento způsob se jeví jako nejúčinnější pro zdravý vývoj dítěte a je potřeba jej podporovat také tím, že dětské domovy a dětská centra budou více orientovány jako zařízení rodinného typu. O této problematice se dále zmiňuji níže.

Hlavním východiskem i prioritou pro všechna školská zařízení je **princip pomoci a ochrany dítěte**, nikoliv prvoplánový trest, který by byl spojený se společenskou diskriminací.

„Základním úkolem, klíčovým právě u zařízení, která poskytují péči dětem umístěným mimo vlastní rodinu, je zajištění kvalitních a bezpečných (nestresových) podmínek, vytvořených na podkladě pozitivních emočních vztahů, umožňujících prožitek důvěry mezi dítětem a dospělým“ (Janský, 2004, s. 95).

Je známým faktem, že úroveň výchovně vzdělávacího systému odráží stav společnosti a ústavní zařízení jsou toho názorným příkladem. Jak uvádí Janský (2004), některá z těchto zařízení splňují nároky na moderní specializovaná zařízení, poskytují všestrannou individualizovanou péči a respektují psychické potřeby dětí, jiná v sobě konzervují pozůstatky socialistického způsobu řešení problémů.

Ústavní výchova je relativně velmi nákladná a pokud má důstojně plnit úkoly jedné z forem náhradní rodinné péče, musí se nutně možnosti a hlediska ekonomů sblížit s požadavky pedagogů. Výsledkem by pak mělo být snižování počtu dětí v jednotlivých ústavech spolu se vznikem nových specializovaných zařízení. Požadované ekonomické změny jsou předpokladem i potřebného příchodu mužů, jejichž místo v ústavní výchově je nezastupitelné. S ekonomickými opatřeními by měla být spojena i změna příslušné legislativy. Vývoj naší společnosti je velmi dynamický a snahy o zapojení do evropského kontextu přinášejí zcela opodstatněné požadavky na právní změny, které upravují postavení dítěte ve společnosti. Celkový směr zaměřený k zvyšování důrazu na nezadatelnost práv rodiny a dětí se opírá o významné dokumenty, jakými jsou **Listina základních práv a svobod**, **Úmluva o právech dítěte**, **Evropská úmluva o zabránění mučení, trestání a nelidskému zacházení** a další. Ústavní soud ruší platnost příslušných ustanovení zákonů, které neodpovídají

těmto dokumentům, jelikož mají nadřazenou účinnost a tím výrazně mění i pravidla výkonu ústavní výchovy.

V tomto vývoji, který jde jistě správným směrem a má výraz i ve znění novely zákona o sociálně právní ochraně a pomoci dítěti, se podařilo vytvořit přijetím také nového „zákona o ústavní výchově“ (č. 109 – s platností od 1. 7. 2002) legislativní rámec pro modernizaci systému ústavní a ochranné výchovy a pokud bude zaštítěn ekonomicky, umožní kvalitativně posunout úroveň poskytované péče.

Postupná modernizace systému ústavní výchovy ve smyslu jeho diverzifikace a přiblížení rodinnému charakteru poskytované péče je zcela nezbytná. Nejde jen o snížení celkové kapacity některých velkých zařízení, ale obecně o jejich **transformaci z internátních ústavů na „rodinné typy zařízení“**, které budou dispozičně i funkčně odlišné. Rodinné jednotky v rámci domova mohou představovat relativně autonomní útvary, které ve výchovně stabilizovaném prostředí poskytnou komplexní zázemí malé skupině dětí různého věku, kde se mohou uplatňovat přirozené vztahy pomoci a ochrany, které se tak budou blížit komunikaci v rodině. V takovém prostředí se může přirozeně rozvíjet schopnost sociální komunikace, včetně rozdělení práv, povinností a odpovědností, a na základě kontaktů starších dětí s malými mohou vznikat a kultivovat se rodičovské postoje a mechanismy ochrany dítěte, nutné pro pozdější plné začlenění do společnosti. Z ústavní výchovy by měly děti odcházet připravené relativně samostatně zvládat běžné nároky praktického života (jak komunikovat s úřady, samostatné hospodaření s penězi, apod.) (Škoviera, 2007).

Z daného výčtu, který zdaleka není kompletní, **vyplývá potřeba harmonizovat současný systém ústavní výchovy** se stavem a vývojem společnosti, za účinné participace všech zúčastněných resortů.

Ústavní výchova má svoje nezastupitelné místo ve společnosti. Pracuje v ní spousta lidí, kteří mají vřelý vztah k dětem. Tito lidé umožňují dětem mnohdy poprvé prožít vztah důvěry k dospělému člověku. Je nutné, aby společnost spravedlivě ocenila tuto mimořádně náročnou a záslužnou práci a podpořila urychlení potřebných změn. Školská výchovná zařízení mají své velké nedostatky, ale jsou a vzhledem k celospolečenské situaci i limitujícím možnostem náhradní rodinné péče ještě dlouho budou jediným východiskem pro mnoho dětí (Janský, 2004).

3.4 Specifické problémy a poruchy předškolních dětí, které jsou vychovávány v ústavní péči

Tuto kapitolu zařazuji do diplomové práce záměrně. Všechny níže uvedené poruchy a problémy, ke kterým jsem zakomponovala i odklad školní docházky mohou výrazně narušovat interpersonální kompetence předškolních dětí. V souladu s problémy zkoumaných dětí z Dětského centra na Burešově jsem uvedla některé vybrané problémy. Důvodem je to, že s níže uvedenými poruchami a problémy jsem se setkala u zkoumaných dětí a i díky těmto jevům jsou patrné některé problémy jak v komunikaci, tak v ostatních složkách soužití těchto dětí s ostatními lidmi.

3.4.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou

Roku 1902 tuto poruchu popsal Angličan G. F. Still. Nejprve se mluvilo o minimálním mozkovém poškození, případně minimální mozkové dysfunkci, dále o hyperkinetických dětech. V nedávné minulosti byl stav pojmenován názvem **ADHD** z anglického Attention Deficit – Hyperactivity Disorder, což v českém ekvivalentu znamená **porucha pozornosti s hyperaktivitou**.

Jde o velmi častou změnu chování a odhaduje se, že postihuje 1 – 5% školních dětí. Chlapci jsou postiženi přibližně osmkrát častěji než dívky. Onemocnění začíná obyčejně v předškolním věku.

Nejčastější příznaky, které byly nalezeny autory asi jednoho sta vědeckých prací, které se tímto onemocněním zabývají, jsou:

Nadměrná aktivita: Dítě doslova nevydrží posedět, je neklidné a neustále pobíhá, odebíhá od stolu, kde děti společně jí, nevydrží v lavici u jedné aktivity. Domluvy po dobrém ani po zlém, sliby, odměny ani tresty nepomáhají, naopak stav mohou zhoršovat.

Citová nevyváženost: Jestliže se o některých dětech říká, že mají v jediném uzlíčku smích s pláčem, o těchto dětech platí uvedený postřeh dvojnásob. Velmi rychle se citově přesmykují z dobré nálady do rozmrzelosti, smutku, podrážděnosti, útočnosti a naopak, ke slunnému chování. Tyto proměny nálad i duševního výkonu ve školce a ve škole jsou jedním z důvodů, proč postižené děti bývají často dospělými označovány i prožívány jako nesympatičtí jedinci, kteří „jdou na nervy“.

Poruchy sladění jednotlivých složek chování: Vyvážené, harmonické chování se těmto dětem nedaří. Například ve vážnějších souvislostech dělají dojem, jako by šaškovaly proměnami pohybů, tónu hlasu, způsobem, kterým kladou nesouvisející otázky. Často ruší ostatní děti při hře a učení, ztrácejí školní potřeby, hodně a hlasitě mluví a chovají se, jako by neposlouchaly, když na ně někdo mluví. Dospělí to běžně považují za provokování.

Poruchy pozornosti: Nedokážou udržet pozornost, která jim doslova těká z předmětu na předmět, z tématu na téma, od činnosti k činnosti. Jejich hra je roztříštěná a nesoustředěná. Sebemenší podnět je rozptyluje, ruší sourozence, ostatní děti ve školce, pečovatele a u ničeho nevydrží. Zajímavé však je, jak dlouho vydrží sedět u televize nebo u počítačových her. Lze předpokládat, že děti se schopností jen krátkého soustředění pozornost v těchto situacích udrží proto, že se v průběhu pořadů nebo hry rozmanité situace poměrně rychle střídají, jsou pestré a zaměřené na zrakové vnímání. Zkrácená údobí soustředění postižených dětí je pojmou. Jiné úkolové situace, třeba školní výuku, která je pomalejší, nebo kresleními jiné tvoření v mateřské škole, jejich schopnost soustředit se přesahují.

Poruchy paměti a myšlení: Někdy bývají drobné a vyžadují poměrně podrobné vyšetřování, aby se na ně vůbec přišlo. Jindy bývají tyto poruchy nápadnější. Paměťové poruchy i myšlenkové „skoky“ a absurdity, které jsou u postižených dětí opět zřejmé, na okolí dělávají dojem schválnosti, případně pomatenosti.

Neurčité a rozmanité neurologické příznaky: Zjistilo se, že četnější onemocnění, považována za onemocnění čistě duševní, tedy psychiatrická, jsou doprovázena četnějšími neurologickými „měkkými příznaky“ svědčícími pro neurčité, nevelké, obvykle mnohočetné odchylky činnosti a pravděpodobně i stavby mozku a míchy. U dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivitou se takové příznaky vyskytují často, byť rozmanitě a proměnlivě.

Odchylky elektromagnetické činnosti mozkové kůry: Děti postižené poruchou pozornosti a hyperaktivitou mívají neurčité, někdy mnohočetné a proměnlivé odchylky činnosti mozkové kůry patrné na elektroencefalografických záznamech.

Porucha pozornosti s hyperaktivitou není jedinou nemocí nebo změnou, spíše jejich svazkem. U různých dětí se objevují její rozličné složky v rozličných kombinacích s rozličnou intenzitou, přičemž se vše může v průběhu času různě měnit. Příčiny poruchy pozornosti s hyperaktivitou nejsou dosud jasné. Velký vliv má jistě dědičnost, protože jsou známy rodiny, kde se tato porucha objevuje v několika generacích. Není ovšem popsán gen či ge-

ny, jejichž odchylka by za změnu chování dítěte odpovídala, ani způsob, kterým by se z generace na generaci přenášely. U části dětí s touto poruchou byly nalezeny vysoké hladiny olova v krevním séru. Tento těžký kov je nyní všudypřítomnou součástí životního prostředí, kam se dostává zvláště z výfukových plynů. V podezření je pití alkoholu matkami v průběhu těhotenství i složky sociální, protože se porucha objevuje častěji v rodinách sociálně slabých a v rodinách, jejichž vnitřní vztahy se rozpadají. Nově se také podezírá dědičně podmíněná odchylka citlivosti buněk na hormon štítné žlázy.

Život dětí, které trpí poruchou pozornosti s hyperaktivitou, je těžký. Protože mají poruchu pozornosti a jsou bezúčelně aktivní, nejsou dostatečně schopné se přizpůsobovat požadavkům, které na něj klade okolí. Skoro všechny postižené děti mají potíže s rodiči, učiteli, spolužáky a s ostatními z okolí. Porucha pozornosti bývá klíčem ke školním neúspěchům i tehdy, když nemají děti vývojové poruchy čtení, psaní, počítání nebo řeči a navíc přesto, že mnohé z těchto dětí jsou vysoce inteligentní. Bývají pokládány za hloupé a líné, i když jsou jejich rozumové schopnosti mnohdy nadprůměrné. Trápení, která děti mají, vede ke strachu, nejistotě, únikům do světa fantazie, protestům a vzdorovitosti. Nešťastní, vyčerpaní a podráždění rodiče odpovídají na chování dítěte hrozbami dětským domovem nebo psychiatrickou léčebnou, tedy hrozbou vyloučení ze světa lidí považovaných za normální. Spousta bývá výhružek druhu: „skončíš v kriminále“. Některé s postižených dětí si je vezmou k srdci. Slýchaly je tak často, že je chápou jako svůj jediný možný životní osud, protože se začnou z hloubi duše považovat za špatné (Drtilová, Koukolník, 1994).

3.4.2 Porucha chování a porucha opozičního typu

Přibližně u 40 % dětí s poruchou pozornosti s hyperaktivitou se v průběhu vývoje objevují další dva typy poruch.

První typ je pojmenován jako porucha chování. Tyto děti začnou vyvolávat rvačky, kradou a systematicky lžou. Druhý typ je nápadný tím, že děti přestanou poslouchat, porušují společenská pravidla chování, soustavně odmlouvají a jsou vzdorovité. Většinou se chovají jako nepříjemná opozice, mluví se proto o poruše opozičního typu.

Léčení těchto dětí je nutné a bývá dlouhodobé. Problémem je to, že toto léčení je obtížné a většinou není zcela jistý výsledek, proto toto léčení plně patří do rukou odborníků v dětské psychiatrii. Léčení začíná podrobným a opakovaným zjištěním, které složky duševv-

ní a nervové činnosti jsou postiženy a v jakém rozsahu, stejně jako zjištěním, které postižené nejsou, protože u každého dítěte je přes rámcové podobnosti obraz odlišný a individuální. Léčení je tedy zaměřeno na jednotlivé poruchy poznávacích funkcí i druhů chování u jednotlivých dětí zjištěných, na výcvik v tom, jak zacházet se sebou i s okolím. Stejně tak se zaměřuje i na pomoc rodičům, jak jednotlivě, tak i ve skupinách a na práci s celou rodinou (Drtilová, Koukolník, 1994).

3.4.3 Poruchy vývoje řeči a jazyka

Mezi nejčastějšími poruchami vývoje řeči a jazyka jsou u dětí, které se vyskytují v ústavní výchově **opožděný nebo odchylný vývoj řeči** a **koktání**.

Co se týče první poruchy – **opožděného či odchylného vývoje**, příčiny mohou být jak dědičné, tak získané, například v souvislosti s dětskou mozkovou obrnou, stejně jako při porušení sluchu a zraku. K podezření na opožděný řečový vývoj dospíváme obvykle ve čtvrtém až pátém roce věku dítěte – tedy v předškolním období. Tato porucha může být jak součástí celkového zpoždění vývoje nebo se vyskytuje samostatně. Může se týkat celé řeči nebo jen některých složek. Ovšem je zde velmi dobrá prognóza, jelikož větší část dětí postižených touto poruchou, jejichž inteligence není postižená, pravidelným cvičením dospívá velmi dobrých až vynikajících výsledků.

Jedná se o chybnou výslovnost některých hlásek, např. hlásek r, s a l, ale mnohdy také celých hláskových skupin, případně téměř všech hlásek – pak se stává řeč nesrozumitelnou. Dalšími obtíže bývají s tvorbou gramaticky správně uspořádaných vět. Děti často v takovém případě mluví způsobem, který se vyskytuje v telegramech. V raných věkových obdobích jde o normální jevy, které obvykle mizí kolem čtvrtého roku věku. Pokud ovšem přetrvávají, je nutná návštěva logopeda a započít s léčbou.

Koktavost se objevuje ve vlnách, které jsou vázány na řečový vývoj mezi třetím až šestým rokem, dále pak při nástupu do školy a v průběhu puberty. Má dvě základní podoby, které se mohou mísit. Při první se obyčejně objevuje na počátku řeči opakováním některé slabiky, druhá se projevuje na počátku řeči zárazem. Tvorba hlásek při koktání porušena nebývá. Za příčinu se považuje asi z 10 % dědičnost, dále odborníci uvádějí, že se na vzniku tohoto jevu podílí stranová nevyhraněnost – nepraváctví, tedy pravděpodobně odlišný vývoj

řečové mapy a naposledy taky vrozené nebo získané poškození mozku. Výrazným a známým původcem koktání jsou duševní vlivy (Drtilová, Koukolník, 1994).

3.4.4 Děti, kterým bylo ubližováno

Zjistit, že je dítě obětí násilí, není jednoduché. Často se jedná o děti mladší než dva roky, a pachatelé nezanechávají na jejich tělech soudně lékařsky ověřitelné stopy. Sousedé, kteří o násilí na dětech mlčí nebo je tuší, většinou mlčí. Mlčí i pachatelé i oběti, které se bojí. Navíc, i v případě prokázaného zneužívání je obtížně řešitelnou otázkou, co s dítětem dál. Kromě tělesného, pohlavního a duševního zneužívání může děti, stejně jako dospělé, těžce poškodit skutečnost, že se staly součástí nebo svědky těžké dopravní nehody případně katastrofy jiného charakteru, ať už přírodní či zaviněné lidmi, která byla doprovázena zraněními, zmrzačením a oběťmi na životech.

Drtilová a Koukolník (1994) zmiňují podle L. C. Terrové 4 hlavní znaky, které se projevují v případě jakéhokoliv druhu zneužití nebo vážného duševního poranění dítěte:

1. **Opakující se vzpomínky, nejčastěji zrakové** – dětem se nejčastěji zrakové vybavují vzpomínky např. na poranění, apod. většinou ve chvílích, kdy to nečekají. V průběhu chvilkové nudy, ve chvilce klidu, před usnutím, u televize, apod. Tyto situace se dějí i dětem, které byly postiženy jako velmi malé, v době, kdy skoro nemluvily, takže nejsou schopny slovně vyjádřit, co je postihlo. Stává se pak, že jsou schopny své poranění, často ve zprostředkované nebo symbolické podobě, nakreslit.
2. **Opakovaný druh nějakého chování, často opakující se hra** – nějaký druh opakujícího se chování se objevuje i u dětí, které byly postiženy před dvanáctým měsícem svého věku. Malé děti, které se staly obětí jednorázového postižení nebo opakovaného násilí, nemají většinou paměťový záznam události uložený ve slovní podobě proto, že v době postižení neměly vyvinutou řeč nebo bylo její vyvinutí ještě nedostatečné.
3. **Strach a úzkost vázaná na okolnosti duševního poranění** – některé z nich se přenášejí dlouhá léta do dospívání a často do dospělosti. Tito lidé se pak bojí být v lese sami, mají strach z tmavých a opuštěných míst, cesty do sklepa, apod. Jestliže je nějaký druh strachu u dospívajícího nebo dospělého jedince takto vázán na vymezený okruh souvislostí, tak jde většinou o následek duševního poranění z dětství.

4. **Změna postoje k životu, lidem a budoucnosti** – pro děti a dospívající, kteří jsou duševně nepostiženi, je budoucnost bezbřehá, i když od nějakého věku již ví, že smrt je součástí lidského bytí. Duševně poraněné děti často sdělují, že žijí ze dne na den, jako by žádnou budoucnost neměly. Žijí, jako by v nich něco předpokládalo, že může přijít další duševní poranění. Někdy působí, jako by byly daleko starší, podivně moudřejší, jako by předčasně poznaly křehkost a konečnost všeho lidského bytí. Tyto děti se odlišují od dětí chorobně smutných, pro něž je budoucnost spíše čímsi temným a beztvarým. Budoucnost duševně zraněných dětí je plná nebezpečí, nástrah a hmatatelné hrůzy.

3.4.5 Odklad školní docházky

V souvislosti s tématem interpersonálních kompetencí dětí bych ráda okrajově zmínila také problematiku odkladu školní docházky. Soustřeďuji se na to z důvodu, že jsem se ve výzkumu setkala také s tím, že děti budou mít od psycholožky DC doporučen odklad povinné školní docházky.

Odklad povinné školní docházky se doporučuje **v případě nezralosti v některých složkách osobnosti dítěte**. Jedná se o psychickou nezralost, pracovní nevyspělost a citová a sociální nezralost. U posledního bodu bych se v souvislosti s interpersonálními kompetencemi na chvíli pozastavila. Školní úspěšnost předpokládá totiž jistou úroveň emocionální stability, odolnost k frustracím, schopnost přijmout i případný neúspěch. Přílišná citlivost snadno vyvede dítě z míry. Strach, obavy, tréma, napětí, apod. svazují jeho výkonnost. K citové zralosti patří i zralost sociální. Dítě zralé pro školní docházku se dovede odloučit na více hodin od své matky a podřídit se autoritě pro ně dosud cizí učitelky, jíž by měla patřit jeho důvěra a ochota ke spolupráci. Podmínkou dobré adaptace je i schopnost dítěte začlenit se do skupiny vrstevníků, přizpůsobovat se jim a brát na ně ohledy. S nimi nejen soutěží, ale učí se spolupráci a vzájemné pomoci (Petrová, 2010).

V souladu se Školským zákonem (zákon č. 29 z r. 1984 Sb. O soupravě základních a středních škol, ve znění pozdějších novel) a podle vyhlášky MŠMT ČR č. 29/1991 Sb.o základní škole, mohou rodiče (či zákonní zástupci) požádat ředitele školy, do níž je dítě, které dovrčilo 6 let věku, zapsáno, o odklad školní docházky o 1 rok, není – li dítě přiměřeně tělesně nebo duševně vyspělé. Takto se děje na základě odborného posouzení lékaře, pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. O odkladu

školní docházky rozhoduje ředitel. Klíčovou roli v případech nezralosti psychické a sociální mívá stanovisko psychologa. Odklad mívá smysl zejména tehdy, když se zároveň podaří pro dítě vypracovat a uskutečňovat zaměřený výchovný, popř. terapeutický program a péči, která by byla individuálně přepravená s ohledem na jeho slabiny a problémy.

V praxi lze pozorovat, že oproti minulým letem žádají rodiče či zákonní zástupci dětí odklad školní docházky častěji. Lze odhadnout, že až jedné pětině dětí příslušného ročníku bývá navrhován a také uskutečněn odklad školní docházky. Lepší by samozřejmě bylo, aby se škola přizpůsobovala vývojovým možnostem dětí, než aby se ustupovalo jejím nárokům cestou odkladu školní docházky. Zdá se však, že v některých případech v přání rodičů odložit dítěti školní docházku hrají roli jejich subjektivní, v realitě dítěte nezakotvené obavy či potřeba dítě chránit před nároky světa. Je – li dítě podle nezávislého posouzení pro školu zralé, pak je vhodné rodiče povzbudit k důvěře jeho i jejich schopnosti.

Citovaný zákon umožňuje dodatečný odklad plnění povinné školní docházky v průběhu 1. pololetí 1. roku školní docházky v tom případě, projeví – li se nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost dítěte. Takový odklad povoluje také ředitel příslušné školy po konzultaci s rodiči nebo zákonnými zástupci dítěte. Z psychologického hlediska je třeba uvážit dopad tohoto opatření na sebeprožívání dítěte, které je může zakoušet jako doklad selhání a jako vyloučení (Říčan, Krejčířová, 2006).

3.5 Dětské centrum Burešov

Dětské centrum Zlín – Burešov (dále jen DC Burešov) je dětské nestátní zdravotnické zařízení zřízené Zlínským krajem. Toto zařízení poskytuje komplexní zdravotní, psychologickou, sociální a výchovnou péči dětem a jejich rodinám. DC nabízí pro své klienty péči v dětském domově a zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc.

Zlínské dětské centrum je děleno na 2 části: dětský domov, kde jsou umísťovány děti s nařízenou ústavní výchovou, se zdravotním postižením nebo děti z rodin, které jsou ve svízelné situaci a zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které má kapacitu 6 míst a poskytuje pomoc a ochranu dětem do věku 10 let. Tyto části DC nejsou odděleny fyzicky, je ale nutné vést dokumentaci těchto oddělení zvlášť.

Dětský domov má kapacitu, která se mění podle aktuální potřeby. Maximálně ale prozatím pojme 25 dětí. Jedná se o děti ve věku od 1 do 3 let, ze zdravotních nebo sociálních důvodů jsou v DC umístěny i děti starší 3 let. Kapacita je v současné době naplněna.

Dříve byla součástí DC také mateřská škola pro děti, které docházely každodenně přímo z rodin. Aktuální situace, kdy bylo nutné přijmout během velmi krátké doby velké množství dětí s nařízenou ústavní výchovou nebo do okamžité pomoci, přinutila zaměstnance zrušit mateřskou školu a zřídit nové oddělení. Toto zařízení péče o dítě do 3 let věku v denním režimu a mimoškolní výchovy a vzdělávání dětí nad 3 roky (dle živnostenského zákona) bylo provozováno jako doplňková činnost Dětského centra Zlín.

Výjimečně je možno v DC krátkodobě ubytovat i matku s dítětem v případě náhlé životní krize. Je zde nově rekonstruovaný pokoj s kuchyňkou. Tato služba je velmi záslužná, jelikož v případě, že ji využije matka s dítětem, která má o dítě zájem, ale z nejrůznějších důvodů nemá kde bydlet a sama se nedovede o dítě starat, jsou zde k dispozici pracovníci, kteří jí mohou v její situaci pomoci a naučit ji, jak situaci změnit.

Co se týče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, služba poskytuje ochranu a pomoc dětem do 10 let. A to dětem, které se ocitly bez jakékoliv péče nebo jsou – li jejich životy nebo nepříznivý vývoj vážně ohroženy anebo ocitly – li se bez přiměřené péče, podle jejich věku, také jde – li o děti tělesně nebo duševně týrané nebo zneužívané anebo o děti, které se ocitly v prostředí nebo situaci, kdy jsou závažným způsobem ohrožena jejich základní práva. Ochrana a pomoc spočívá v uspokojování základních životních potřeb dětí, včetně ubytování, v zajištění zdravotní péče zdravotnickým zařízením a v psychologické a jiné obdobné nutné péči. Pobyt dítěte, které potřebuje okamžitou pomoc v zařízení je dočasný, k vyřešení situace, pro kterou bylo dítě do zařízení přijato. Není trvalým či dlouhodobým řešením osudu dítěte, ale je třeba ho považovat za pomoc dítěti a jeho rodině. Dítě je do zařízení přijato na základě rozhodnutí soudu (o předběžném opatření dle § 76 a § 76a občanského soudního řádu a rozsudku dle § 46 zákona o rodině), na základě žádosti obecního úřadu obce s rozšířenou působností, na základě žádosti zákonného zástupce dítěte nebo také v případě, požádá – li o to dítě samo.

DC na Burešově poskytuje diagnostickou, terapeutickou, rehabilitační a poradenskou péči dětem a jejich rodinám v oblasti zdravotní, rehabilitační, psychologické, pedagogické a

sociální. Funkčnost profesionální péče je dána vzájemnou provázaností jednotlivých oblastí. Odborný personál DC Zlín vzájemně úzce spolupracuje, konzultuje a kooperuje.

Co se zdravotní péče v DC týče, o děti se na odděleních starají zdravotní sestry. Práce sester zahrnuje komplexní ošetřovatelskou a výchovnou činnost, zajištění bezpečnosti dětí a jejich zdravého způsobu života. Při práci využívají metody bazální stimulace, metodu Portage a také snoezelen. V centru je k dispozici také sauna a rehabilitační bazén s balónky. O děti pečuje dětský lékař, který je k dispozici vždy, v případě potřeby.

Se zdravotní péčí je úzce svázána také péče rehabilitační. Ta zahrnuje psychomotorickou stimulaci pohybového vývoje, užití vývojových poloh, posturální stabilizaci a korekci vadného držení těla, dechovou rehabilitaci, senzomotorickou stimulaci a balanční cvičení. S dětmi se provádí reflexní terapie plosky nohy, péče zahrnuje také prevenci, diagnostiku a terapii funkčních poruch pohybového systému, kondiční cvičení a relaxační techniky. DC poskytuje také instruktáž a poradenství v oblasti dětské rehabilitace pro veřejnost.

Psychologická péče je v zařízení tohoto typu velmi důležitá. Psycholožka DC pracuje se všemi dětmi, v převážné většině individuálně a provádí jak diagnostiku dětí a psychologická vyšetření, tak i psychologické poradenství a psychoterapii. Důležitou náplní práce psycholožky tohoto zařízení je kontakt s rodinami umístěných dětí a spoluúčast na realizaci náhradní rodinné péče.

Výchovně – vzdělávací a speciálně – pedagogická péče je realizována v rámci výchovně – vzdělávacího programu, který respektuje individualitu každého dítěte s ohledem k individuální volbě a účasti dítěte při prováděných činnostech. V průběhu dne se prolínají činnosti, které mohou být spontánní a řízené, skupinové a individuální nebo samozřejmě herní nebo pohybové aktivity. Společným prvkem činností je kooperace a prožitková hra. Jednotlivé oblasti jsou účinně propojeny, vzájemně se ovlivňují a prolínají a vytvářejí tak fungující celek. Součástí výchovně vzdělávacího programu je zařazení prvků moderních terapeutických metod jako jsou např. psychomotorická terapie, biblioterapie, muzikoterapie, arteterapie, metoda KUMOT, metoda Strukturovaného učení, metoda Portage a metoda Dobrého startu.

Logopedická péče je důležitou součástí celkové péče poskytované dětem v DC Burešov. Jelikož děti, které se ocitnou v ústavní výchově v tomto zařízení, přicházejí většinou

z nefunkčních a problémových rodin, je zde velké procento z nich, které i v předškolním věku nemají dosud osvojené základy mluvy, mají problémy s řečí, špatně vyslovují, apod. Jsou proto v péči logopeda, který se snaží všechny tyto nedostatky odbourat. Tato péče je pravidelná, jinak by se nesetkala s příslušnými úspěchy. Logoped se zaměřuje především na stimulaci dětí s opožděným vývojem řeči, korekci vadných řečových funkcí a komplexní péčí pro děti s těžkými vadami řeči.

Poslední z výčtu je péče sociální. Sociální práce v DC Zlín je uskutečňována v rámci spolupráce se zdravotnickými a odbornými spolupracovníky, s rodinou dítěte, s městskými úřady, opatrovnickými soudy a dalšími orgány a institucemi podle individuální situace dítěte.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Výzkumnou část své diplomové práce jsem nazvala **Interpersonální kompetence předškolních dětí v ústavní výchově v DC Burešov**. Záměrem mého výzkumu je, abych zjistila specifické chování a jednání předškolních dětí, které se nacházejí v ústavní výchově ve vztahu k lidem, kteří je obklopují a kteří se o ně starají. Výzkumnou část mé diplomové práce jsem tedy pojala kvalitativně. Posléze jsem se rozhodla orientovat se na konkrétní výzkumný vzorek – tím jsou 4 děti z DC Burešov. Tyto děti dlouhodobě sleduji a pracuji s nimi, tudíž mohu posléze interpretovat, co z výzkumu – tj. pozorování dětí v různých situacích, analýzy spisů těchto dětí a rozhovoru s jejich učitelkou z mateřské školy zjistím. Zaměřuji se na konkrétní informace, které jsou u zkoumaných dětí specifické, právě ty jsou pro záměr mého výzkumu důležité, tudíž nemohu výsledky zobecňovat na větší vzorek populace.

4.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem mého výzkumu je zmapovat, jaká je úroveň interpersonálních kompetencí předškolních dětí, které se aktuálně nacházejí v ústavní výchově v Dětském centru na Burešově.

4.2 Dílčí cíle

Hlavní výzkumný cíl specifikuji následujícími dílčími výzkumnými cíly. Konkrétně se jedná o následující dílčí cíle:

- zmapovat, jakým způsobem děti z DC Burešov komunikují s ostatními dětmi či dospělými a čím je jejich verbální a neverbální komunikace specifická;
- zjistit, zda jsou děti schopné spolupracovat v kolektivu ostatních dětí a jak se tato spolupráce uskutečňuje;
- zjistit, jestli zkoumané děti rozumí a respektují potřeby ostatních dětí a zda si uvědomují dopad svého jednání a konání;
- poukázat na to, jak dokážou děti chápat normy a pravidla, která jsou stanovená v ústavní mateřské škole, kterou tyto děti navštěvují; zda respektují tato pravidla a jak chápou základní morální hodnoty;

- zmapovat, jakým způsobem se tyto děti chovají v neznámém prostředí a s novými, pro ně neznámými lidmi či ve vztahu k těmto lidem.

4.3 Výzkumné otázky

Výzkumnými otázkami specifikuji cíle, které jsem si stanovila. Předlohou k výzkumným cílům a otázkám mi byly očekávané výstupy interpersonální oblasti z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

1. Jak zkoumané předškolní děti navazují a udržují kontakty s dospělými, kterým jsou svěřeny do péče?
2. Jakým způsobem děti komunikují s dětmi z domova, které znají?
3. Jak se tyto děti chovají k dětem či dospělým, které neznají?
4. Jakým způsobem tyto děti spolupracují s ostatními dětmi z domova či mateřské školy?
5. Jak tyto děti respektují potřeby ostatních dětí ve skupině?
6. Jak dokáží zkoumané děti porozumět svým projevům emocí a nálad a jak chápou tyto projevy od druhých?
7. Dokáží tyto děti projevit soucit k ostatním dětem či nabídnout pomoc v nouzi, ať už se jedná o děti slabší či postižené?
8. Jak se děti z DC staví k odlišnostem ostatních dětí a dospělých?
9. Jsou si tyto děti vědomy toho, že každé z dětí má stejná práva a respektují je nebo se chovají egocentricky a neuvědoměle?
10. Jak tyto děti řeší konflikty?
11. Jaké je morální usuzování těchto dětí?
12. Jsou tyto děti agresivní nebo se brání projevům násilí, ubližování, ponižování, apod.?
13. Uvědomují si zkoumané děti dopad svého jednání, konání a chování?
14. Jak se děti staví k pravidlům a normám, která jsou stanovena pečovatelkou, učitelkou v mateřské škole, zdravotní sestrou či jinou autoritou?

4.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek jsem zvolila záměrně. Jedná se o děti, které se v jejich současné nepříznivé životní situaci nacházejí v ústavní výchově v Dětském centru Burešov ve Zlíně. Každé z těchto dětí má jiný odlišný životní příběh i současnou situaci – tato fakta se pokusím interpretovat, aby byl patrný vývoj dítěte a aby bylo jednodušší chápat aktuální stav dítěte, co se týče zkoumané problematiky. K mému zkoumání jsem záměrně vybrala 4 děti – 2 děvčata a 2 chlapce, které v interpretaci výsledků výzkumu budu nazývat Dítě č. 1 - 4. Tyto děti jsem vybrala podle určitých kritérií, tak, jak jsem je poznala na praxi. Tato kritéria jsou: předškolní věk (5 – 6 let), dlouhodobý pobyt v ústavní výchově v DC Burešov (déle než 1 rok), absence vážných psychiatrických potíží či mentálního postižení, určitá úroveň schopnosti komunikace a spolupráce dětí (např. absence autismu, apod.).

4.5 Výzkumné metody

Výzkumnými metodami mého výzkumného šetření mi budou **analýza spisových dokumentů dětí**, které vede sociální pracovnice DC. Kritériem analýzy dokumentů jsou odborné texty a vyšetření psycholožky DC, informace u příjmu dítěte do DC, průběžná hodnocení dítěte specializovanými pracovníky DC (sociální pracovnice, psycholožka, učitelka v MŠ, zdravotní sestry) k vývoji dítěte od příjmu do DC k aktuálnímu stavu dítěte. **Zúčastněné pozorování dětí ve skupině** v ústavní mateřské škole (viz Pozorovací archy zkoumaných dětí v Příloze č. 1) a **polostrukturovaný rozhovor s učitelkou ústavní mateřské školy**, do které tyto děti pravidelně docházejí.

4.5.1 Otázky v rozhovoru

- Jak dlouho pracujete v DC Burešov?
- Jaká je Vaše pracovní náplň v DC Burešov?
- Jak jste poznala zkoumané děti a jaký byl Váš první dojem z nich?
- Jak se zkoumané děti (dítě č. 1, 2, 3, 4) seznamují s novými dětmi a lidmi?
- Jak se tyto děti chovají v prostředí, které je pro ně nové, neznámé?
- Zažila jste někdy, že by tyto děti měly někdy problém s respektem k autoritám?
- Jste pro tyto děti sama autoritou?

- Vnímáte u těchto dětí jakékoliv projevy citové deprivace?
- Jak vypadá komunikace těchto dětí mezi sebou v MŠ a s dospělými z DC?
- Jaké je morální usuzování těchto dětí? Poznají už, co je dobré a co špatné, apod.?
- Mají tyto děti sklony pomáhat slabším, postiženým, pomalejším dětem v kolektivu?
- Jsou tyto konkrétní děti citlivé k potřebám ostatních dětí a dospělých?
- Mají tyto děti nějaké agresivní projevy chování a jednání?
- Jaké jsou specifické odlišnosti, zvláštnosti či zlozvyky těchto dětí?

Těmito různými metodami chci docílit triangulace dat, resp. výzkumných metod. Což má podle Miovského (2006) za cíl rozvíjení a aplikaci různých postupů, jimiž lze minimalizovat různá zkreslení, která mohou vznikat při procesu získávání kvalitativních údajů. Metodu triangulace metod jsem zvolila záměrně také proto, že mohu díky ní zjistit, zda a jak se liší údaje získané různými nástroji, tedy v čem se doplňují, překrývají nebo si naopak odporují.

4.6 Průběh výzkumu

Na začátku veškerého zkoumání jsem si stanovila jak hlavní cíl výzkumu, tak dílčí výzkumné cíle. Tyto cíle jsem dále zpracovala do výzkumných otázek, díky kterým budu posléze interpretovat vyzkoumané výsledky výzkumu. Důležitým krokem bylo zvolit vhodný vzorek zkoumaných dětí – ty jsem vybrala podle určitých kritérií, k nimž se zmiňuji již výše (viz Výzkumný vzorek). Po záměrném výběru 4 dětí z DC Burešov jsem prováděla samotný výzkum, který jsem rozfázovala do 3 částí dle metod zkoumání. Nejdříve jsem prováděla prezenčně v DC analýzu spisových dokumentů zkoumaných dětí (kritéria analýzy viz Výzkumné metody). V průběhu praxe, kterou jsem absolvovala právě v DC Burešov, jsem prováděla zúčastněné pozorování dětí, které jsem si na počátku zkoumání vybrala. Samotné pozorování jsem prováděla tak, že jsem se soustředila především na projevy dětí (komunikace, jednání a chování dětí v různých situacích, které proběhly v MŠ, projevy chování na procházkách, projevy spolupráce, komunikace těchto dětí, apod.), které směřují k interpersonálním projevům těchto dětí. Vypozorované skutečnosti jsem si bezprostředně zaznamenávala do pozorovacího archu, který jsem si sama předem sestavila (viz Příloha č.

1). Předlohou k tomuto archu mi byl Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, odborné publikace Ilony Bytešníkové – Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku (čerpala jsem informace týkající se komunikace, správné mluvy, jak mají předškoláci správně komunikovat) a Pavla Janského – Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních (odtud jsem čerpala některé poznatky týkající se adaptace v prostředí, akceptování stanovených norem, vztahů k dětem a dospělým, sociálního chování, emocionality, apod.). Naposledy jsem se rozhodla informace nasbírané pomocí analýzy spisů a mého pozorování obohatit o informace, které mi poskytne člověk či lidé, kteří s těmito dětmi dlouhodobě a intenzivně pracují a tudíž je znají nejlépe. Proto jsem provedla rozhovor s učitelkou ústavní mateřské školy DC Burešov. Díky tomuto rozhovoru mohu nahlédnout také na profesionální a objektivní obraz těchto dětí, co se týče zkoumaných interpersonálních kompetencí.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Interpretaci výsledků jsem se rozhodla rozdělit do dvou částí. První část představují případové studie zkoumaných dětí. Zde se zaměřím především na osobní a rodinnou anamnézu těchto dětí. Dále na psychologický a sociální profil dětí a hodnocení dětí psycholožkou a ostatními pracovníky, kteří s nimi jsou denně ve styku. Případové studie jsou výsledkem analýzy spisových dokumentů zkoumaných dětí. V případových studiích se objevují informace, které hodnotím jako velmi citlivé, proto neuvádím ani jména dětí, ani další konkrétní informace, aby nebyly možné dohledat a také aby nedošlo k porušení mlčenlivosti.

Co se týče části druhé, pojala jsem ji jako zodpovězení výzkumných otázek, které jsem si stanovila na začátku výzkumu. Tyto informace se vztahují konkrétně k interpersonálním kompetencím zkoumaných dětí. Zodpovězení výzkumných otázek je výsledkem analýzy mého pozorování zkoumaných dětí v ústavní mateřské škole, kterou všechny v DC na Burešově navštěvují a také informace, které jsem zjistila z rozhovoru s jejich učitelkou, která tyto děti učí ve zmíněné ústavní mateřské škole. Doplňující informace jsem čerpala také ze spisových dokumentů těchto dětí, jelikož spisy obsahují jak osobní, rodinnou anamnézu, tak samozřejmě také plán výchovné péče dětí, výsledky psychologických vyšetření a psychologických testů a další informace, které mi byly velmi nápomocny, abych provedla celkovou analýzu interpersonálních kompetencí zkoumaných dětí.

Přepsaný rozhovor s učitelkou z ústavní mateřské školy a pozorovací protokoly ke každému dítěti jsem umístila do příloh v závěru práce (Příloha č. 1 a Příloha č. 2).

Na úvod interpretace výsledků výzkumu představím skupinu dětí, ze které jsem vybírala konkrétní děti, se kterými jsem posléze provedla výzkum a také další informace, které raději než v případových studiích, zmíním ke zkoumaným dětem obecně, aby nebylo možné děti dle zmíněných informací dohledat, jak jsem podotkla už dříve.

Jedná se tedy o skupinu dětí, které jsou v DC na Burešově z většiny umístěny v ústavní výchově. Některé děti jsou zde v předběžném opatření. S dětmi jsem měla možnost setkávat se v rozmezí asi čtyř měsíců. V tomto zařízení jsem absolvovala již v minulých letech praxi a některé děti, které jsou zde umístěny si pamatuji, jelikož stále zůstávají v tomto zařízení. Většina předškolních dětí navštěvuje v tomto zařízení mateřskou školu, která

zde byla zřízena pro děti, které se v tomto zařízení nacházejí a z nějakého důvodu nemohou navštěvovat mateřskou školu mimo DC. Náplň mého působení v DC Burešov byla zaměřena především na výpomoc v mateřské škole, proto jsem měla možnost se s dětmi setkávat 2 – 3krát týdně a tudíž je i dobře poznat a vybrat vhodné děti ke zkoumání. Ústavní mateřskou školu téměř pravidelně navštěvuje aktuálně asi 10 dětí. Z tohoto počtu jsem zvolila 4, které jsem zařadila do výzkumu. Z těchto 4 dětí jsou 2 chlapci a 2 dívky. Všechny tyto děti mají v rozmezí 5 – 6 let, jsou to předškoláci, ovšem všechny nakonec dostaly odklad povinné školní docházky z různých důvodů, vesměs z důvodu psychické nezralosti a problémům s řečí. 3 z těchto dětí mají sourozence, kteří jsou také umístěni v DC, ale jsou mladší a tudíž se setkávají jen na oddělení, mateřskou školu ještě nenavštěvují. Jedno dítě je jedináček. Jedno z dětí je v DC v ústavní výchově již řadu let – od jeho batolecího období; ostatní děti byly do DC přijaty minulý rok. Všechny z těchto dětí jsou v DC v ústavní výchově, z toho jedno bylo donedávna pouze v předběžném opatření, ale díky rodinným okolnostem byla soudem nařízena ústavní výchova.

5.1 Případové studie zkoumaných dětí

5.1.1 Dítě č. 1

Rodinné prostředí

Důvodem přijetí tohoto dítěte do DC na Burešově bylo zanedbávání péče rodičů. Matka souhlasila se stanovením ústavní výchovy a zatím má o dítě zájem. Z důvodu velké vzdálenosti je ovšem ve spojení s dítětem spíše telefonicky, dítě navštěvovala od počátku pobytu zde pouze sporadicky.

Předtím, než se dítě ocitlo v DC Burešov, přebývalo s matkou v azylových domech. Matka aktuálně bydlí s novým partnerem a mají pronajatý byt. Ze spisu dítěte je patrné, že v manželství s bývalým partnerem – otcem dítěte, byly matka i dítě fyzicky i psychicky týrány. Otec je nyní ve výkonu trestu.

Psychologický profil dítěte

Z psychologických vyšetření pí. psycholožkou DC Burešov je zřejmé, že dítě je při navazování sociálních kontaktů velmi opatrné, na zavolání jménem reaguje, ovšem samo se jménem nepředstaví. Je spíše nejisté a opatrnější povahy. Zejména zpočátku kontaktu

s dětmi i dospělými. Když bylo přijato do DC, moc nemluvilo, jakoby vše vnímalo spíše mlčky. Jen při hře se dala zachytit jednotlivá slůvka. Při pohlazení po zádech ucuklo, nebylo moc důvěřivé. V chování byly zřetelné projevy nepřiměřeného výchovného zacházení, zřejmě díky omezené schopnosti výchovy z matčiny strany, tzn., že dítě bylo netečné k pokynům pečovatelů, neschopno cokoliv samostatně udělat, apod. Dítě má projevy syndromu CAN.

Ovšem za dobu pobytu v DC se dítě pod výchovným působením sester, psycholožky, učitelky a ostatních pracovníků vyvíjí a jsou znatelné změny v některých projevech chování. Dítě je samostatnější, již se projevuje poměrně výrazně, dokáže si samo říct, když má nějakou potřebu. Za dobu pobytu zde se naučilo základním a některým dalším důležitým způsobům chování ve společnosti.

Dítě se vydrží soustředit, postupně je ochotné podílet se i na úkolech verbálního charakteru, je ale nutné dopřát mu čas na to, aby se „otrkalo“. Trpí vývojovou dysfázií a podnětovou deprivací. Psychomotorický vývoj je značně nerovnoměrný a opožděný. Aktuální intelektové schopnosti a výkony byly dle psychologických testů a měření stanoveny v pásmu lehké mentální retardace s jednoznačnou převahou názorové složky. Co se verbální oblasti týče, dítě používalo nejčastěji jednoduché, dvouslovné až tříslovné věty, užívalo ustálená větná souvětí, ve spisu popsána tato část vývoje jako verbální oblast s izolovanými výkony expresivní složky. Vývoj řeči je velmi opožděný, byla diagnostikována dyslalie, proto je dítě v péči logopedky, která dochází do DC a individuálně s dítětem pracuje na zlepšení. I díky její péči lze pozorovat výrazné zlepšení v mluvě. Slovní zásoba dítěte se mnohonásobně rozvinula, snaží se již užívat i složitější věty, snaží se hodně komunikovat, s radostí a zaujetím komentuje dění kolem sebe a sděluje své zážitky, ovšem stále mu není moc rozumět, protože výslovnost je špatná.

Osobnostní profil dítěte

Dítě č. 1 je výrazná osobnost, rádo ve všem převyšuje ostatní děti. Někdy mívá obtíže s uposlechnutím pokynů pedagoga, chce si vždy prosadit svou. Ovšem je velmi ochotné pomoci pedagogovi či jinému dospělému. Vyžaduje pozornost dospělého. Rychle si osvojuje jednání, která u dospělých vidí a celkově je ve společnosti dospělých velmi ráda. Mezi ostatními dětmi bývá často divoké. Rádo si hraje samo, nerado spolupracuje, proto je nutno zaměřovat se u něj na zlepšování spolupráce a usměrňování cílené aktivity. V poslední době

si pedagogové všímají toho, že už se zapojuje do kolektivu více než dříve, uvědomuje si už význam a pozitiva společné práce, i když individuální činnost je u něj převyšující. Občas jen velmi neochotně a nerado půjčí jinému dítěti hračku či pracovní pomůcku, má potřebu mít všeho pro sebe hodně. Každý den v ústavní mateřské škole se zajímá o to, co se bude ten den dělat a je snaživé, ale svéhlavé, vše chce nejraději řešit ihned a po svém. Celkově se jeví jako velmi samostatné a zvyklé o sobě samo rozhodovat. Citově je doposud nevyzrálé. Má snahu o postupné osvojování správných pojmů a výrazů, učí se poměrně rychle. Má i základní povědomí o světě, o svém bezprostředním okolí, o přírodě a o zvířatech, ale nevelké povědomí o lidských profesích, o lidské společnosti a o vztazích mezi lidmi.

5.1.2 Dítě č. 2

Rodinné prostředí

Dítě bylo do DC Burešov přemístěno z Dětského diagnostického ústavu v Brně (dále jen DDÚ). V Brně bylo přijato z důvodu nevhodných bytových a sociálních podmínek v rodině. Matka nespolupracuje s OSPOD a nevhodné podmínky na výchovu dítěte stále přetrvávají. Dítě nemá uvedeného otce v Rodném listě. Matka dítě v DC nenavštěvuje a již se dá hovořit o půlročním nezájmu ze strany rodičů, proto je již dítě v evidenci dětí vhodných k náhradní rodinné péči – tedy pěstounské péči nebo osvojení.

Psychologický profil dítěte

Toto dítě navazuje kontakt ochotně, snaživě a aktivně. Spolupracuje např. i při psychologických vyšetřeních, při kterých je většina dětí rozmrzelá a nespolupracující. Je emocionálně vyrovnané. Dokáže vyjádřit svá přání i pocity, dokonce i nespokojenost. Někdy bývá mírně nejisté a plaché v nových situacích nebo když si neví rady. Je také pravdou, že v některých situacích příliš nedůvěřuje svým schopnostem a je rezervované, proto je potřeba jej hodně chválit a povzbuzovat, stejně tak i podporovat komunikaci s dětmi i dospělými. Dítě je citlivé, citové ladění bývá především pozitivní. Ovšem objevují se u něj projevy emoční a sociální deprivace. Rozumové schopnosti jsou nerovnoměrně rozložené, aktuálně se nachází v pásmu normy. Hrubá i jemná motorika je přiměřená věku dítěte. Co se vývoje řeči týče, je opožděný z důvodu nepodnětného výchovného prostředí, proto byla již v DDÚ zahájena intenzivní logopedická péče. Ta je i nyní, v DC, zaměřena především na intenzivní

stimulaci řeči. V komunikaci stále přetrvává dyslalie (špatná výslovnost hlásek s, š a c, č), elektivní mutismus, dítě navíc nesprávně skloňuje a užívá předložky. Je narušena také pragmatická rovina – psychogenní porucha řeči v sociální komunikaci. Dítě je ovšem velmi snaživé, v pravidelné péči logopeda se snaží napodobovat a osvojuje si správné návyky, navyšuje slovní zásobu, tudíž i v řeči je patrné zlepšení a posun vpřed.

Osobnostní profil dítěte

Sociální chování odpovídá věku dítěte – je samostatné, dodržuje pravidla společenského chování, účastní se hry s dětmi, pomáhá mladším dětem. Téměř vždy vyhoví žádosti dospělého. Umí navázat kontakt a souvisle komunikovat jak s vrstevníky, tak i s dospělými. S dospělými komunikuje bez ostychu a používá celé věty. Dítě je kamarádské, ohleduplné, vstřícné a ochotné, v kolektivu vychází s ostatními dětmi velmi dobře. Je velmi citlivé na chování ostatních – dětí i dospělých k jeho osobě. Je přecitlivělé, citově nevyrovnané a má sklony k lítostivosti, proto potřebuje vlídné a citlivé zacházení. Je pravdou, že cítí odpovědnost za mladší děti, má silné opatrovnické sklony. Oblíbenou činností dítěte č. 2 je napodobivá hra s panenkou – vaří jí, koupe ji, ošetřuje ji, zpívá jí, apod. Postupně si uvědomuje význam i výhody skupinové činnosti, i ostatním dětem dokáže poradit a pomoci k dosažení cíle. Velkou výhodou je, že se rádo učí novým věcem a téměř vždy si umí najít přiměřenou zábavu. Dalším pozitivem je fakt, že vždy dokončí úkol. Jeví se jako bystré a klidné dítě, někdy je upovídané.

Dítě se dobře orientuje ve známém prostředí. Naopak k neznámým lidem i prostředí přistupuje s obezřetností a trochou nedůvěry, ale poměrně rychle se „otrkává“. Postupně si rozšiřuje povědomí o okolním světě, přírodě, zvířatech a lidské společnosti. Také o rozmanitosti lidské činnosti a jejího významu pro společnost.

5.1.3 Dítě č. 3

Rodinné prostředí

Toto dítě bylo stejně jako některé další děti přemístěno z DDÚ v Brně. Zde bylo dítě v předběžném opatření, v DC Burešov se již nachází v ústavní výchově. Důvodem přijetí do DDÚ byly nevhodné bytové a sociální podmínky a špatná péče matky. V Brně navštěvovala matka dítě poměrně často, těsně před přemístěním do Zlína byly už návštěvy méně časté.

Do DC Zlín přijela matka na návštěvu za dítětem pouze jedenkrát od počátku pobytu. Vzhledem k tomuto faktu se ve spisu objevuje prognóza: vzhledem ke vzdálenosti je pravděpodobné, že návštěvy matky ustanou – výhledově je dítě tedy vhodné k náhradní rodinné péči. Otec dítěte je ve výkonu trestu odnětí svobody.

Psychologický profil dítěte

Dítě se poměrně rychle v DC adaptovalo. Je tomu tak i tím, že mělo „průpravu" z DDÚ v Brně. Podle psycholožky DC je dítě je aktivní, impulzivní a hlučné. Většinou bývá pozitivně naladěné, emotivita je stabilní. Mívá občasné projevy vzdoru a negace a také emoční deprivace. Vyžaduje stálou pozornost. Mezi dětmi se dokáže celkem dobře prosadit, často i na úkor jiného dítěte (štípne je nebo uhodí). Dítě je hyperaktivní, spolupráce kolísá v souvislosti s poruchami pozornosti a impulzivitou. Vázne motivace a vytrvalost při plnění subjektivně těžších úkolů. Dítě rychle ztrácí zájem a snaží se uniknout z testové situace a odvést pozornost na vedlejší podněty. Aktuální intelektové výkony jsou nerovnoměrně strukturovány od pásma podprůměru až do pásma lehké mentální retardace. Komunikuje ochotně až překotně, v řeči se objevuje dyslalie a agramatismy. Tvoří i složitější, ale mírně nesrozumitelné věty. Občas vázne logika a porozumění. I toto dítě je proto v péči logopeda. Ten se soustřeďuje především na zvýšení stimulace řečových schopností.

Dítě je temperamentní a divoké, rádo běhá, nerado poslouchá, ale zákazu a příkazu rozumí, ovšem někdy je záměrně porušuje. Občas mívá problémy s autoritami a mívá projevy vzdoru a negace.

Sociální vývoj je přiměřený věku dítěte. Rozumí již střídání při hře, ale ne vždy se podřizuje. Oblíbenou činností je vypravování a poslouchání pohádky, umí se na ni soustředit a má rádo, když mu ji někdo vypráví.

Osobnostní profil dítěte

Je to srdečné, mazlivé dítě, vděčné za každou pochvalu a povzbuzení. Bývá hodně hlučné a akční, ale umí se i zklidnit a ztišit. Mezi dětmi je oblíbené, má k nim i pěkný vztah, ovšem nejraději si hraje samo. Dobře, mnohdy až nadšeně spolupracuje při výchovných programech. Je zde sice pomalejší, ale snaživě tvoří, zvláště, jedná – li se o něco nového. Skládá puzzle, stříhá, kreslí a velmi rádo zpívá – udrží tón. Co se sebeobsluhy týče, je téměř samostatné, jen někdy potřebuje pomoci, např. při zavazování tkaniček.

Dítě hodně komentuje vše, co dělá, mluví hodně nahlas, rádo si vymýšlí a na základě fantazie popisuje různé situace. Jeho slovní zásoba se neustále rozšiřuje. Již chápe a rozumí mluvenému projevu při sociální komunikaci. Na pokyny pedagoga reaguje přiměřeně. S ostatními dětmi v mateřské škole i na oddělení vychází dobře, dokáže půjčit hračku. Aktivně se zapojuje do společných činností, dokáže ostatním poradit a pomoci. Někdy musí být usměrněno, aby dalo prostor i ostatním dětem, což většinou špatně snáší. Má osvojena základní pravidla chování a rádo je připomíná i ostatním dětem. Je velmi citlivé dítě a vnímá nevhodné chování ostatních dětí, někdy psychicky labilní, uzavřené do sebe, lítostivé, velmi touží po náklonnosti dospělých. Řeč tohoto dítěte je srozumitelná a slovní zásoba přiměřená, používá celé věty. S dospělými komunikuje bez ostychu. Dokáže si říci o to, co potřebuje, umí vyjádřit své pocity a přání. Jeho povědomí o světě je přiměřené věku dítěte, má také povědomí o lidské společnosti, přírodě, zvířatech i lidské práci. Velmi dobře se adaptuje na nové prostředí.

5.1.4 Dítě č. 4

Rodinné prostředí

Dítě č. 4 je v DC Burešov z vybraných dětí zatím nejdéle, již od batolecího věku. Do Zlína bylo přemístěno z Kojeneckého ústavu (dále jen KÚ) v Kyjově. Matka se o dítě nedovede postarat, proto je nyní v ústavní výchově. Matka od počátku pobytu dítěte v DC posílá pravidelně každé 2 týdny dopisy směřované dítěti, které mu sociální pracovnice nebo sestry na oddělení předčítají. Také dítě navštěvuje, pokud je to v její situaci možné. V jejich vztahu jsou pozorovatelné důsledky emoční deprivace až emocionální plochosti dítěte. Pojem „matka“ je pro něj zcela cizí. Když přijede matka za dítětem na návštěvu, dítě ji oslovuje „teto maminko“.

Psychologický profil dítěte

Dítě se v zařízení adaptovalo pozvolna. Dle psycholožky DC je bezproblémové a zdravé co se fyzické stránky týče. Jeho psychomotorický vývoj je nerovnoměrný. Umí se prosadit. Rádo na sebe upozorňuje, nejvíce před cizími lidmi. Bývá náladové – někdy je podrážděné až zlostné, jindy usměvavé a přítulné a nemá rádo změny. Ve výchovných programech spolupracuje, dokáže být i činorodé, jindy je naopak zdrženlivé a málo vytrvalé.

Má rádo napodobivé hry. V sebeobsluze je pomalé. Lépe spolupracuje v malé skupince dětí, nejraději vyhledává individuální zábavu. Ke společné hře si vybírá spíše slabšího jedince. Aktuální intelektové výkony se nacházejí nerovnoměrně při horní hranici pásma lehké mentální retardace. Osobnostně v projevech trvá emocionální labilita a slábne vzdorovitost. Psychologická péče se u tohoto dítěte zaměřuje na rozvoj emočních dovedností a schopností vyjadřovat náklonnost k blízkým lidem – dětem i dospělým a byl doporučen trénink práceschopnosti a vytrvalosti. Od loňského roku je v péči psychiatra a byla mu předepsána medikace pro hyperkinetickou poruchu (poruchu aktivity a pozornosti). Stejně jako všechny ostatní děti je aktuálně v péči logopeda DC. Tato péče se soustřeďuje především na orofaciální cvičení, básničky, písničky a různá říkadla, užívá také dechová cvičení, využívá zvukomalebných slov ke komplexnímu rozvoji řeči. U dítěte se setry a pedagogové zaměřují také na rozvoj hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky.

Dítě je v evidenci dětí vhodných k NRP. Doposud se nenašli žadatelé o pěstounskou péči.

Osobnostní profil dítěte

Dítě je klidné, nevyhledává spory. S ostatními dětmi v kolektivu vychází dobře. Má osvojena základní pravidla chování. Bývá pozitivně naladěno. V kolektivu se začíná výrazněji prosazovat. Velmi rychle navazuje kontakt s neznámými osobami, např. i při vycházce se školkou do města, v MHD apod. a je k nim až příliš důvěřivý. Zvládá základní projevy společenské komunikace, někdy až po upozornění. Více prožívá přítomnost, dokáže si např. užít momentální hry či situace, méně se orientuje na to, co bude nebo jak tomu bylo doposud. Začíná již chápat spolupráci s ostatními jako kladný a pro něj výhodný aspekt práce a hry, dokonce má radost ze společné práce a jejího výsledku. S dětmi komunikuje bezproblémově. S dospělými též, navíc bez ostychu. Postupně lze pozorovat zlepšení v oblasti výslovnosti v mluvě, jeho slovní zásoba se mírně navyšuje. V komunikaci používá krátké věty, případně hesla. Dítě má rozšířené povědomí o okolním světě, přírodě, lidské společnosti. Dobře se orientuje ve známém prostředí. V neznámém prostředí si je nejisté, někdy až bezradné. Uvědomuje si sebe sama, své pocity a nálady, stejně tak vztahy mezi dětmi a dospělými. Dokáže si také říci o to, co potřebuje.

Výchovná péče se zaměřuje na prohlubování žádoucích citových vztahů a charakterových vlastností a podporu zapojení do kooperativních aktivit.

5.2 Zodpovězení výzkumných otázek

Výzkumné otázky zodpovím s pomocí rozhovoru, který jsem provedla učitelkou, která aktuálně působí v ústavní mateřské škole v DC Burešov, do které děti docházejí pravidelně každý všední den (ústavní MŠ se nachází přímo v budově DC), pokud nejsou zrovna nemocné, apod. a z výsledků mého pozorování v DC. Nejčastěji jsem s dětmi trávila čas v dopoledních hodinách v ústavní mateřské škole. Zde bylo nejpřirozenější pozorovat právě interpersonální kompetence dětí, jelikož jsou zde ve skupině, vede je autorita, já jsem pro některé z nich byla nový neznámý člověk (tedy ze začátku) a mohla jsem tyto děti pozorovat v různých situacích. V rozhovoru jsem pokládala otázky, kterými jsem se dotazovala především na učitelčiny osobní a tudíž subjektivní zkušenosti s těmito dětmi. Otázky byly taktéž mířeny na zjišťování interpersonálních kompetencí dětí, které jsem vybrala do výzkumu. Učitelka s dětmi tráví mnoho času, resp. každé dopoledne, mnohdy i velkou část odpoledne v DC, zná je velmi dobře a tím mi odkryla některé skutečnosti, které bych z pozorování zřejmě nezjistila. Přepsaný rozhovor s učitelkou MŠ jsem umístila do příloh v závěru diplomové práce (Příloha č. 2), stejně tak, jako pozorovací protokoly ke všem čtyřem zkoumaným dětem (Příloha č. 1).

Výzkumná otázka č. 1: **Jak tyto děti navazují a udržují kontakty s dospělými, kterým jsou svěřeny do péče?**

Navazování kontaktů není u všech zkoumaných dětí stejné, což je samozřejmost, vzhledem k tomu, že každé z těchto dětí je individualitou. Vesměs ale v celé skupince dětí se daří poměrně dobře, pokud mezi ně přijdete, přijímat nové tváře. U dítěte č. 1 je znatelné, že si hned od první chvíle drží mírný odstup a že je rozhodně obezřetnější než ostatní zkoumané děti. Tento přístup si dítě zachovává zřejmě stále. Jak vyplývá z rozhovoru s učitelkou z mateřské školy, poté, když dítě bylo přijato do DC Burešov a posléze jako předškolní dítě přišlo do mateřské školy, vůbec nemluvilo. Učitelka připisuje tento problém tomu, že dítě má určitý psychický blok z raného dětství. Tento jev je navíc zmíněn i ve spisu dítěte. Dítě bylo týráno otcem a je více než možné, že nemá k lidem takovou důvěru jako ostatní děti, které toto nepotkalo, právě kvůli tomuto faktu. Zcela jiný přístup k navazování nových kontaktů zaujímají dítě č. 2, 3 a 4, které se často téměř perou o pozornost člověka, který je pro ně novým objevem a potencionálním kamarádem, přímo pro ně. Vzhledem k deficitu rodičovské lásky se tento extrém dá chápat jako přirozená věc, nemusí být ovšem pro tyto děti dobrým startem do života. Děti často i bojují o pozornost nově příchozího člověka. Všechny čtyři si pamatují jména děvčat, které se v DC objevují jako praktikantky, dobrovolnice, apod. Při další nové návštěvě oslovují jménem a opět se na osobu fixují a snaží se ji zaujmout.

Tyto děti mají v dospělé, kterým jsou svěřeny do péče, velkou důvěru. Většinou se k nim také snadno fixují. Nejvíce pochopitelně důvěřují pracovnicím DC – sestrám na odděleních v DC, které o ně pečují denně, střídá se jich tam několik, ale není to zas tak velké množství dospělých, aby z toho byly děti zmatené. Tyto děti jsou fixovány také na učitelku, která se o ně stará v ústavní mateřské škole, kterou navštěvují. Všechny tyto osoby, které o ně pečují nazývají tetami. „Tety“ a „strejdové“ jsou pro ně i všechny osoby, které se v DC objeví. Tyto dospělé vítají s nadšením, jsou jakýmsi zpestřením jejich dne, mohou na sebe alespoň na chvíli strhnout pozornost, po které většina z nich touží. Nejvíce je to pozorovatelné u dítěte č. 3 a 4, které jsou navíc velmi společenské. Pro tyto děti ovšem v budoucnu může být tento přístup k cizím lidem velkým problémem.

Výzkumná otázka č. 2: **Jakým způsobem komunikují s dětmi z domova, které znají?**

Komunikace dětí v DC Burešov je bezproblémová a přirozená. Je pravdou, že většina z nich se znají již nějakou dobu a udržují kolektiv. Samozřejmě mezi ně čas od času přichází děti nové, které jsou nově přijaty do DC, ale z velké části jsou velmi brzy začleněny. Děti jsou ještě moc malé na to, aby se rozdělovaly do skupinek podle nějakých znaků či klíče, který někdo z nich vymyslí, jako tomu většinou bývá na základní a střední škole. Většinou drží pospolu. Tím, že jsou spolu dennodenně, dobře se znají, pokud některé z nich má problémy s mluvou, děti už jeho slovní tvary znají, někdy se i opravují navzájem. Pokud mají zadán nějaký úkol od učitelky v mateřské škole, dokáží spolupracovat a domlouvat se na jednotlivých krocích úkolů. Samozřejmě jsou v této skupince i výjimky. Dítě č. 1 má někdy problémy s tím otevřít se i dětem – kamarádům. Často nespolupracuje, v tomto stavu mnohdy není schopno moc komunikovat. Ostatní děti jej kolikrát povzbuzují, aby šlo mezi ně, někdy to pomůže, ale většinou se toto dítě cítí lépe trochu stranou, v koutku, dokud se nerozkouká a tento stav jej nepřejde. Toto dítě je spíše samotářské. I když ve fázi, kdy bylo v DC nové, fixovalo se na dítě č. 2, od kterého se snažilo mnohé odkoukat, opakovalo po něm vše, co do té doby neumělo. Dnes, když už je adaptované, snaží se dělat vše po svém, je dominantní typ, který se odkryl až časem. Je zajímavé, že u tohoto dítěte jsme měly učitelkou z MŠ trochu jiný pohled na věc, alespoň co se týče mého pohledu zpočátku kontaktu s dítětem č. 1. Důvod jsem vypsala již výše. Byla jsem pro něj nový člověk, ke kterému nějaký čas nemělo žádnou důvěru, musela jsem o ni či o jeho pozornost až „bojovat“, dítě mi přišlo ze začátku nemluvné, nespolečenské, mělo přede mnou zábrany. Až později, po více návštěvách, začalo odhalovat svou pravou tvář a chovalo se bezprostředněji i v mé přítomnosti. Až nyní mohu říci, že dítě mi odhalilo velmi dominantní osobnost, jak předeslala i učitelka v rozhovoru.

Děti č. 2 a č. 3 jsou velmi společenské a v kolektivu oblíbené, vnímám je jako výrazné osobnosti v kolektivu dětí, se kterými jsem na Burešově přišla do styku. Komunikace těchto dětí je v porovnání s ostatními vyspělejší, jsou i zvídavější a rychleji se učí. Nejvíce je tento rozdíl poznat, právě když komunikují tyto dvě děti spolu. Dokáží spolu i žertovat, mají podobný smysl pro humor. Ve společné interakci nemají mnoho zábran, jsou bezprostřední i v názorech na aktuální dění kolem sebe. Jak jsem mohla vypozorovat, také jejich gestikulace či mimika je již propracovanější.

Poslední ze zkoumaných dětí (dítě č. 4) je v komunikaci poněkud zaostalejší, není tak dominantní jako ostatní děti. Komunikuje více „dětským způsobem“. Dá se říci, že s dětmi se jeho komunikace točí především kolem hry a hraček, jelikož pro toto dítě není úplně jednoduché se soustředit na pracovní řád a nejraději si hraje. Učitelka se zmínila, že dítě do hry spíše utíká. Ale samozřejmě není jediné ve skupince s tímto problémem. Dítě je ale tiché a poslušné, komunikuje pokorně a s dětmi nepřichází do konfliktu. Ovšem díky jeho mírné povaze je s ním možná poměrně kvalitní individuální práce. Dítě ale potřebuje mnoho času právě v tomto individuálním režimu.

Výzkumná otázka č. 3: **Jak se chovají k dětem či dospělým, které neznají?**

Odpověď na tuto otázku jsem předeslala již v minulých odpovědích. Ze zhodnocení pozorování, rozhovorů i spisů vybraných dětí vyplynulo, že děti nemají k neznámým lidem, které potkávají denně buď přímo v DC nebo třeba na procházce po okolí Burešova, v obchodě, při cestě MHD, apod. téměř žádné závažné zábrany. Pokud jim je člověk sympatický nebo má nějaké znaky, které se jim na člověku zamlouvají a vyloženě se ho nebojí, nemají odstup. Pouze dítě č. 1 je obezřetné, poněkud vybočuje z řady těch dětí, které naopak jsou schopné s cizím člověkem z DC i odejít. Učitelka odůvodňuje tento přístup jednoznačně: Každému z těchto dětí schází v jejich situaci člověk (rodič), kterého by měly jen samy pro sebe, který by veškerou svoji pozornost orientoval právě a jen na ně. Jelikož sestry na odděleních i učitelka ve školce mají na starost celou skupinu dětí, dostane se jim individuální pozornosti jen málokdy. Zatím pouze za dítětem č. 4 dochází do DC dobrovolnice, která mu alespoň 1x týdně vynahrazuje kolektivní soužití. Ostatním zkoumaným dětem zatím nebyli dobrovolníci nalezeni. Tedy každému z těchto dětí chybí dospělý, kterého by mohly „vlastnit“ a mít ho jen pro sebe. Proto se fixují na každého člověka, který se jim jeví jako další potenciální možnost dospělého jen pro ně. Dalším odůvodněním je také to, že děti čekají od dospělých pouze to, že je budou mít rádi, poslechnou si jejich zážitky, pomohou jim s jejich prací nebo si s nimi pohrají. Rozhodně jejich myšlenky nesahají až tam, že by je mohli tito neznámí dospělí jakýmkoliv způsobem zneužít nebo zranit, jsou bezelstné a nečekají od nich nic zlého. Chybí jim obranný reflex, který děti z normálních rodin většinou nepostrádají.

Výzkumná otázka č. 4: **Jakým způsobem tyto děti spolupracují s ostatními dětmi z domova či mateřské školy?**

Co se týče spolupráce těchto konkrétních dětí, je už znatelně lepší a aktivnější než u dětí, které jsou mladší. Dá se říci, že tyto čtyři děti spolupracují ve školce nejkvalitněji. Podle jejich učitelky je pro dobrou spolupráci především pochopení toho, že ze společné práce plyne spousta výhod jak pro děti individuálně, tak i pro celý kolektiv. Mladší děti tedy ještě nejsou s to chápat tuhle skutečnost.

Z dětí, které jsem pojala do výzkumu, je na společnou práci nejochotnější dítě č. 2, které již chápe, jaký je význam a smysl spolupráce. Toto dítě s radostí pomáhá i ostatním pomalejším dětem, pokud něco společně tvoří, chystají, hrají. Práce tohoto dítěte je většinou obecně prospěšná celé skupince, protože je šikovné a většinou mu jde vše od ruky.

Dítě č. 2 a dítě č. 4 se projevují také tím, že spolupracují většinou ochotně. U nich ale už jsou někdy problémy s tím, že jim aktuální stav nadšení a soustředění nevydrží moc dlouho. Dítě č. 4 je navíc specifické tím, že je u něj nutná motivace, která předchází práci samotné. Potřebuje také delší start ráno, když přijde do školky. Potřebuje si nejprve chvíli pohrát, uniknout do věta hry. Aktivnější pak bývá v odpoledních hodinách. Jak se k němu zmiňuje učitelka z MŠ: *„Ono si vždycky vytvoří nějakou hru, tak někdy, když s ním chci něco dělat, tak vstoupím do té hry, a hrajeme. Třeba loutkové divadlo, maňáskové…“* Tímto způsobem učitelka motivuje práci tohoto dítěte.

Co se týče dítěte č. 3, dokáže velmi ochotně pracovat jak individuálně, tak i ve skupince, je velmi nadšené z nových impulsů a podnětů. Má velmi rádo nějaké nové aktivity. Jediným problémem je to, že nevydrží udržet pozornost na jednom podnětu moc dlouhou dobu. Práci sice většinou dokončí, protože se velmi těší z výsledku, ale jakmile má doděláno, nerado se podřizuje tempu ostatních dětí a nerado čeká, až ostatní také práci dokončí. Je to hyperaktivní jedinec a potřebuje stále nové a nové impulsy, které by ho znovu zabavovaly.

Dominantní osobnost dítěte č. 1 nedovoluje zcela kooperativní chování. Dítě je specifické tím, že nerado spolupracuje. I když podle všeho chápe již význam společné práce, většinou je ho vidět mimo skupinku dětí, které se podílí na společné práci nebo hře. Tento předškolák si většinou v koutku najde stejnou nebo kolikrát i jinou aktivitu, které se s vervou věnuje. Pokud jej učitelka zavolá, aby šlo tvořit spolu s dětmi, v drtivé většině napoprvé

neposlechne. Učitelka tedy uplatňuje individuální přístup, který samozřejmě s ohledem aplikuje i na ostatní děti. Ve skupině takových dětí je právě individuální přístup ke každému dítěti velmi důležitou součástí pedagogovy práce. Zde je výhodou, že se jedná o mateřskou školu. Jakmile děti nastoupí povinnou školní docházku, bude to pro některé možná těžké období, než si zvyknou na pevný řád, který zatím v takové míře nepoznaly.

Výzkumná otázka č. 5: **Jak tyto děti respektují potřeby ostatních dětí ve skupině?**

Tato otázka velmi úzce souvisí s otázkou předchozí, okrajově jsem se k ní již zmínila. Je jasné, že každé z dětí v kolektivu má trošku jiné potřeby, ať už jsou aktuální nebo dlouhodobé. U každého dítěte, které jsem zkoumala, pozoruji to, že všechny se snaží být většinou středem pozornosti učitelky či sestry, která o ně pečuje na oddělení. Tento jev jsem již rozebírala pod výzkumnou otázkou č. 3. Potřebují, aby měly někoho jen pro sebe. Toto se v zařízení podobného typu ale nedá uskutečnit. Můžeme to zmírnit např. tím, že budeme posílat dítě každý týden na procházku s dobrovolnicí. Tuto potřebu tedy vnímám sama jako nejaktuálnější a nejviditelnější. Co se tohoto týče, děti společně bojují o pozornost a nedokáží ustoupit jinému dítěti. Je to přirozené v jejich situaci. A v této skutečnosti jsem nezjistila mezi zkoumanými dětmi žádný rozdíl, mají zde stejné postavení a „bojují“ o přízeň. Některé jsou tvrdší, některé pak v případě neúspěchu pláčou nebo se vztekají. Podle slov jejich učitelky, v dětských domovech ani moc nelze, aby děti mohly brát nějaký ohled na ostatní děti. Zde totiž platí přirovnání, že je to jako život ve smečce. Tedy že ten, který je rychlejší, silnější, chytřejší, apod., má se většinou lépe, než ten slabší a neprůbojný. I když toto děti vnímají jako přirozenou věc v jejich situaci. Neberou to zřejmě tak, že je to špatné. Spíše je to takto nastavené. Na druhé straně stojí podle jejich učitelky fakt, že děti dokáží být citlivé k potřebám ostatních dětí, já bych jen dodala, že ano, pokud jde o záležitost, která se jich úplně nedotýká. Chápou např. to, že mezi nimi v kolektivu je dítě, které má třeba jiný režim, protože je postižené, že potřebuje nakrmit od sestry, apod.

Výzkumná otázka č. 6: **Jak dokáží porozumět svým projevům emocí a nálad a jak chápou tyto projevy od druhých?**

Tyto děti už jsou rozhodně chápavější a citlivější než menší děti, které jsou s nimi ve skupině. Dokážou např. říci, že mají radost, protože se jim něco povedlo nebo je někdo navštívil, dokáží se zmínit, že se necítí dobře nebo jsou naštvaní, protože se stalo něco jiného. Když už to děti dovedou, je pro jejich pečovatele práce s nimi jednodušší, protože ví, co se dětem honí hlavou. U dítěte č. 2 a 3 se ale někdy i stává, že dojde náhle ke změně jejich nálady, děti se rozpláčou, nedokáží říct, co se děje a nedokáží tento stav zastavit. Konkrétně tímto způsobem se u těchto dětí projevuje citová deprivace z raného dětství. V těchto okamžicích je dobré nechat děti vyplakat se, většinou je to po chvíli přejde a děti se vrátí bez nějakých následků k práci.

Dítě č. 1 své pocity zřejmě chápe, ale buď neví jak nebo je nechce do okolí interpretovat. Nedokáže se o tom moc rozmluvit, je spíše „tvrdší“ povahy. Je ale pravdou, že pocity či nálady ostatních dětí ve skupince si dokáže všímat velmi dobře a komentuje je buď učitelce ve školce nebo sestře na oddělení. Stejné chování zaujímá i dítě č. 4, které běžně učitelce sděluje věty o tom, že je někdo smutný nebo zlobivý. Podle mého názoru děti chápou výsledek chování ostatních dětí či dospělých, ale příčina je prozatím nezajímá, nejsou ještě natolik vyspělé, aby si dokázaly spojit některé skutečnosti.

Výzkumná otázka č. 7: **Dokáží tyto děti projevit soucit k ostatním dětem či nabídnout pomoc v nouzi, ať už se jedná o děti slabší či postižené?**

Tento problém jsem již otevřela pod otázkou č. 5., jelikož tyto 2 otázky spolu velmi úzce souvisí. Jedná se o to, že děti jsou sice citlivé k ostatním dětem, alespoň tak jsem je poznala ve školce. Některé více či méně. Pokud se objeví nějaký problém a někdo někomu ublíží, většinou to není ryzí záměr, stojí za tím spíše potřeba dítěte. Faktem ale zůstává, jak podotkla učitelka, že kdo zaváhá v nějaké situaci, většinou nemá nic, protože dětí je zde mnoho a je to nastavené tak, že děti spíše soupeří o přízeň a všechno ostatní. Dodává, že je formou různých her, písní, říkanek, pohádek, apod. učí osvojovat si také chování, kterým projeví jak soucit v různých situacích, v kterých se nacházejí, tak také, aby dokázaly vnímat rozdíly ostatních dětí a lidí a dokázaly jim také pomoci, v případě, že budou požádáni nebo by to bylo vhodné. Ve školce používají i inscenační metodu, kde se dá zakomponovat

spousta životních situací, v kterých se tyto děti mohou posléze ocitnout a tím jim také pomáhají připravit se na život mimo DC. Je ale pravdou, že menší děti nejsou s to moc to chápat, tím samozřejmě brzdí předškoláky v práci. Bohužel vzhledem k počtu dětí nejde prozatím problém moc vyřešit.

Dále bych jen dodala, že vůbec nejcitlivější dítě, které má tuto vlastnost zřejmě vrozenou, je dítě č. 2. Svým citlivým a opatrovnickým způsobem chování převyšuje všechny děti ve skupině. S vervou se stará i o děti, které v DC onemocní, o mnohem mladší děti, když na to přijde, dokáže pohlídat i malé dítě. Jeho nejoblíbenější činností je pečování o panenku, kterou pochová, přebaluje, nakrmí, apod.

Výzkumná otázka č. 8: **Jak se staví k odlišnostem ostatních dětí a dospělých?**

Děti, kterými se zabývám ve výzkumu už mají všechny povědomí o lidech a lidské společnosti. Vědí více, či méně, že lidí je spousta a že nejsou všichni stejní. Nejvíce pochopitelně vnímají fyzické odlišnosti lidí, ty osobnostní jsou pro ně větší záhadou.

Děti se ovšem učí v tomto zařízení i v této oblasti. Učitelka mi sdělila, že spousta her je zaměřena i na tuto oblast, také samozřejmě na sebepoznávání, což považuje v tomto jejich životním stadiu za nejdůležitější. Od tohoto základu se odvíjí další poznávání ostatních lidí. Ve školce je to pro ně nejjednodušší, protože děti se mezi sebou už dobře znají a mohou si více důvěřovat. V tomto kolektivu tedy nebude problém, spíše záleží na tom, jak budou tolerantní v nových prostředích, do kterých se dostanou, jakmile opustí DC.

Výzkumná otázka č. 9: **Jsou si tyto děti vědomi toho, že každé z dětí má stejná práva a respektují je nebo se chovají egocentricky a neuvědoměle?**

Odpověď na tuto otázku u většiny dětí záleží na aktuální situaci. Předškolní děti bývají egocentrické, a děti, které jsou umístěny v ústavní výchově to mají ještě navíc tímto ztížené. Ale dá se říci, že jsem neshledala situaci takovou, že by děti byly za každou cenu egocentrické a neuvědomělé. Je pravdou, že děti, které jsou ve skupině dominantnější, tedy dítě č. 1 a dítě č. 3 mají občas problémy s tím, že nejsou v místnosti samy a občas je pro ně těžké přistoupit třeba na střídání dětí při hře, půjčování hraček, apod. Ale fakt, že jsou si s dětmi rovny a mají jak stejná práva, tak i povinnosti, je jim znám.

Pro děti č. 2 a č. 4 s respektem práv jiných dětí a dospělých žádný problém není, naopak se dokáží přizpůsobit situaci velmi rychle a nemají většinou se změnou žádný problém.

Obecně ale shledávám, že všechny děti jsou dosud na termíny jako právo a respekt ještě poměrně nevyzrálé a že je nedokáží pochopit v pravém smyslu slova. Jedná se spíše o to, zda jsou výbušnější či mírnější povahy a od této skutečnosti se odvíjí zmiňovaný respekt k ostatním lidem.

Výzkumná otázka č. 10: **Jak tyto děti řeší konflikty?**

Řešení konfliktů je spíše záležitostí dospělého člověka, který je případně usměrní. Pokud už se řeší nějaký konflikt, tak je to většinou hádka o hračku, pomůcku, apod. Některé ze zkoumaných dětí totiž ještě nechápou smysl půjčování a vracení, tento problém má nejvíce dítě č. 3. Situaci pak musí řešit pečovatel nebo učitel, který rozhodne, jak se věc vyřeší a děti to většinou akceptují. Ale samozřejmě jsou pak po „rozlousknutí“ i situace, kdy na zemi leží ukřivděné dítě a pláče, protože nebylo rozhodnuto v jeho prospěch. Nejvíce konfliktní typ tedy shledávám dítě č. 3. Mírné problémy v konfliktních situacích má také dítě č. 1, ale to se většinou dokáže docela rychle po rozhodnutí učitele zklidnit a akceptovat rozhodnutí.

U zbývajících dětí jsem nezpozorovala snad žádnou situaci, kdy by se účastnily nějaké hádky či rvačky o hračku, apod. Jsou mírnější povahy a dokáží jednoduše ustoupit a případně si najít jinou hru a zábavu.

Učitelka MŠ mi sdělila, že pokud se už stane, že se děti dostanou do nějaké rvačky či hádky a nejsou z ní takové výsledky, že by vyloženě děti plakaly apod., je dobré, když se extra nepátrá po původci konfliktní situace, protože je to většinou sporné a děti by mohly být velmi rozladěné, pokud by se nenašel viník. Navíc rozladění z hádky a rvačky je u předškolních dětí většinou záležitost krátkodobá, a nemá smysl ji řešit hodně detailně. Takových situací je navíc denně několik.

Výzkumná otázka č. 11: **Jaké je morální usuzování těchto dětí?**

Tyto děti prozatím nejsou schopné rozlišovat konkrétněji, co je dobré a co špatné. Většinou dokáží jen rozlišit, že jejich chování k ostatním dětem ve skupině je spíše dobré nebo naopak ví, že se zrovna nezachovaly vhodně vzhledem k situaci či jinému dítěti. Nebo jsou si vědomy toho, že neuposlechly příkazu autority a vědí, že z toho mohou mít nějaké důsledky. Nedokáží ale komentovat okolí. V této fázi vědí pouze obecná pravidla, co se týče např. sociální komunikace – jak komunikovat s dospělým, vědí, že mají zdravit, vědí, že když hovoří dospělí, děti je nepřekřikují a neskáčou jim do hovoru, apod. nebo co se týče ekologické výchovy a vztahu k přírodě. V této oblasti dokáží i komentovat, že např. na procházce jdou po lese a vidí a negativně komentují, že jsou po stezce poházené papírky či sáčky, které přírodu narušují a že se to nedělá a jak by se to dělat mělo. V MŠ mají více takových okruhů, ke kterým se postupně dostanou a mohou si osvojit více pravidel do života.

Výzkumná otázka č. 12: **Jsou tyto děti agresivní nebo se brání projevům násilí, ubližování, ponižování, apod.?**

Z pozorování jsem zjistila, že agresivní projevy chování má ze zmíněných dětí pouze dítě č. 3. Toto dítě je také nejčastěji aktérem konfliktních situací a rvaček ve třídě. Jedná se o bouchání dětí, štípance, občas do dětí vráží a provokuje je. Ale dokáže se i docela rychle na pokyn učitele zklidnit, případně omluvit a čin napravit.

Výzkumná otázka č. 13: **Uvědomují si dopad svého jednání, konání a chování?**

Z pozorování vyplývá, že zkoumané děti si dopad svého jednání spíše neuvědomují. Nepředpokládají, co se v určité situaci může stát. Jiná situace nastává, pokud se děti nechovají podle pravidel, zde zřejmě už chápou, že z toho mohou mít negativní důsledky. Tohle pozoruji u všech zkoumaných dětí. Všimla jsem si např. u dítěte č. 3, které mívá občasné výbuchy vzteku a dokáže druhým dětem i fyzicky ublížit, že poté, co je mu vysvětleno učitelkou, že kamaráda zranilo a to teď pláče, je nyní v rozpacích a ví, že se nezachovalo dobře. Cítí, že jeho chování způsobilo druhému bolest, snaží se to většinou odčinit. Také už ví, že z toho může mít také pokárání, učitelka nebo sestra na oddělení se na něj zlobí. Je ale

pravidlem, že až proběhlou situaci zapomene, a přejde lítost a další pocity z jeho špatného chování, zaplete se do další hádky anebo rvačky a pocity po ní se opakují znovu.

Výzkumná otázka č. 14: **Jak se staví k pravidlům a normám, která jsou stanovena pečovatelkou, učitelkou v mateřské škole, zdravotní sestrou či jinou autoritou?**

Většina z těchto dětí pravidla, která jsou v DC stanovena a která jim jsou předkládána, dodržují. Většinou jsou i srozuměna s tím, proč tomu tak je. Ví, že ve školce je vyhrazen prostor a čas na to, aby si mohly individuálně pohrát a rozvíjet své aktivity a poté je prostor určen k tomu, aby děti společně tvořily něco pod dohledem učitelky, že je to řízená aktivita a že to tak je dané. Některé děti mají trochu problém s režimem dne. U dětí č. 1, 3 a 4 je složitější se přizpůsobit, učitelka jim dává např. více času na to, aby se dopoledne rozkoukaly, jinak nejsou při společné aktivitě moc schopné spolupracovat. Toto nejvíce záleží právě na pedagogovi, zda se dokáže s dětmi domluvit, dokáže je vhodným způsobem motivovat a přizpůsobit se jejich režimu. V tomto jsem neshledala žádný problém ani u sester na oddělení ani u učitelky v ústavní mateřské škole. Pokládám je za odbornice, které ví, jak různé situace v DC řešit. Tyto osoby jsou pro děti navíc přirozené autority, děti se jim více či méně podřizují.

ZÁVĚR

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma Interpersonální kompetence předškolních dětí v ústavní výchově v DC Burešov. Pro téma jsem se rozhodla vzhledem k tomu, že jsem navštěvovala Dětské centrum na Burešově jako praktikantka a jako dobrovolnice a při té příležitosti jsem zhodnotila, že by bylo vhodné zmapovat interpersonální kompetence předškolních dětí, které se zde nacházejí. Již první dojem ze setkání s těmito dětmi je poněkud odlišný, než když se setkáváte s dětmi z normálních rodin. Nevýrazněji jsem pociťovala rozdíl právě v dalším a průběžném sociálním kontaktu s nimi. Posléze jsem zhodnotila, že by bylo rozhodně zajímavé použít tento svůj dojem z dětí v ústavní výchově jako předlohu ke své diplomové práci. Poté jsem se konkrétně rozhodla pro výzkum interpersonálních kompetencí předškolních dětí v ústavní výchově v DC Burešov.

Odborné předpoklady a další materiály k přípravě výzkumu jsem sbírala s pomocí odborné literatury. Zásadním klíčem a předlohou mi byly odborné publikace k tématům fyzického, psychického a sociálního vývoje předškolního dítěte, dále k interakcím a kompetencím předškoláka. Tato oblast, příp. kapitola práce byla stěžejní kapitolou práce. Zde jsem se zaměřila na pojmy, které prostupují celou prací, s pomocí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a dalších publikací jsem tyto důležité pojmy objasnila a vysvětlila jejich využití a význam pro svůj výzkum v DC. Bylo potřeba vzít v úvahu to, že jsem se soustředila na děti, které se nacházejí v ústavní výchově v DC Burešov. V teoretické části diplomové práce jsem tedy věnovala kapitolu také tématu ústavní výchovy a jejím specifikům, úkolům a aktuálním problémům.

Hlavním cílem empirické části mé diplomové práce jsem stanovila zmapování interpersonálních kompetencí předškolních dětí v ústavní výchově v DC Burešov. Nejdříve se zabývám metodikou výzkumu, který jsem zvolila kvalitativní a následně interpretuji výsledky samotného výzkumu, který proběhl v DC Burešov ve Zlíně v průběhu ledna až dubna. Výsledky výzkumu považuji za přínosné, především pro důležitou zpětnou vazbu pracovníkům DC a také obecně pro zařízení stejného typu, tedy zařízení, která pečují o děti předškolního věku a které se v tomto zařízení nacházejí v ústavní výchově. Jelikož jsem odkryla některé informace, které jsem mnohdy zhodnotila jako zarážející a nepředvídatelné. Především v sociálním kontaktů dětí s cizími, pro ně neznámými lidmi. Tento fakt by pro děti mohl být v budoucnosti velkým problémem.

Výsledky, které vzešly z mého výzkumu provedeného na Burešově jsou zčásti více než očekávané, např. v ohledu, že děti, které se zde nacházejí se velmi fixují na osoby, které o ně pečují, což pro ně může být při možném odchodu problém. Děti, které se zde nacházejí mají projevy citové deprivace, bojují o pozornost. Toto jsou všechno skutečnosti, které od těchto dětí spíše očekáváme. Za nejdůležitější a zároveň nejvíc alarmující považují skutečnost a pro mě samotnou nové zjištění, že tyto děti nemají téměř žádné zábrany ve vztahu k lidem, které absolutně neznají a jsou pro ně cizí, což jsem předeslala. Drtivá většina nemá z cizích lidí žádný strach, bezmezně věří téměř všem dospělým a to může mít v budoucím životě těchto dětí velký význam, bohužel i ten negativní. Vyvstává zde tedy zásadní otázka: Jak zabránit tomu, aby se děti z podobných zařízení, následkem toho, že u nich neexistuje obranný reflex, který v drtivé většině děti z fungujících rodin mají, fixovaly v budoucnosti na nesprávné lidi? Jak je naučit komunikovat se společností a vůbec jim dát správný společenský základ do života? Toto je zamyšlení, které mi po zhodnocení výsledků interpersonálních kompetencí těchto dětí vyvstává na povrch. Tento fakt může být jistě použit k dalšímu zkoumání. Výzkum, který by mohl potvrdit či vyvrátit výsledky mého výzkumu by byl zaměřen např. na zhodnocení sociálních kontaktů nebo přímo interpersonálních kompetencí již dospívající mládeže z dětských domovů. Tímto výzkumem bychom mohli danou situaci porovnat, případně se zaměřit na pozdější nápravy a změny takové situace.

Zařízení podobného typu, kde se nacházejí pouze děti od narození do 6 či 7 let v závislosti na nástupu povinné školní docházky je velmi málo. Ale již zde dostávají ten prvotní základ ve všech oblastech života, tedy i v oblasti sociální, konkrétně základ interpersonálních kompetencí. Je tedy zásadní, aby ten základ byl správný. Dále je na dětských domovech a dalších zařízeních pro starší děti, aby tento základ rozšířily a celkovou průpravu do života dokončily.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] ALLEN, K. Eileen a Lyn R. MAROTZ, 2005. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let.* 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-055-0.

[2] BACUS - LINDROTH, Anne, 2009. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let.* 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-563-9.

[3] BAYEROVÁ, Monika, 2010. Ústavní a ochranná výchova a preventivně výchovná péče ve školských zařízeních. *Právo a rodina*, č. 5/2010, roč. 12. Praha: Linde. ISSN 1212-866X.

[4] BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.

[5] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku.* Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-4454-8.

[6] ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospělých s faktory optimalizace.* Brno: Nakladatelství Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.

[7] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

[8] ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48, s. 2978 - 2991. ISSN 1211-1244.

[9] ČESKO. Zákon č. 372 ze dne 6. listopadu 2011 o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 131, s. 4730 - 4799. ISSN 1211-1244.

[10] DOHNALOVÁ, Radka, 2011. Odebírání dětí z chudých rodin – stanovisko Nejvyššího soudu ve světle požadavků Evropského soudu pro lidská práva. *Právo a rodina*, č. 11/2011, roč. 13. Praha: Linde. ISSN 1212-866X.

[11] DRTILOVÁ, Jana a František KOUKOLÍK, 1994. *Odlišné dítě.* Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-097-4.

[12] FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi.* 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

[13] GABRIEL, Zbyněk a Tomáš NOVÁK, 2008. *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1788-3.

[14] HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte.* Praha: Grada. ISBN 80-247-1424-8.

[15] JANSKÝ, Pavel, 2004. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních.* Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-114-7.

[16] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

[17] KURIC, Jozef, 2000. *Ontogenetická psychologie.* Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-214-1844-3.

[18] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998 cit. podle HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte.* Praha: Grada. ISBN 80-247-1424-8.

[19] MAC DONALD, K. a R. D. PARKE, 1984 cit. podle ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospělých s faktory optimalizace.* Brno: Nakladatelství Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.

[20] MATĚJČEK, Zdeněk, 1992 cit. podle VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání.* Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

[21] MATĚJČEK, Zdeněk a kol., 1999. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-304-8.

[22] MATĚJČEK, Zdeněk, 2003. *Co děti nejvíc potřebují.* 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-853-8.

[23] MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KOLUCHOVÁ et all, 2002. *Osvojení a pěstounská péče.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-637-3.

[24] MATOUŠEK, Oldřich, 1995. *Ústavní péče.* Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-08-7.

[25] MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ, 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-739-8.

[26] MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-X.

[27] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

[28] OPATŘILOVÁ, Dagmar, 2006. *Pedagogicko – psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-3977-9.

[29] OPRAVILOVÁ, Eva, 2001. *Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy.* In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, (eds.). *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, s. 123 – 140. ISBN 80-7178-585-7.

[30] PETROVÁ, Eva, 2010. Prvňáčci: Kdy volit nástup dětí do školy a kdy raději odklad? *Právo a rodina*, č. 12/2010, roč. 12. Praha: Linde. ISSN1212-866X.

[31] PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ, 2011. Emocionální vývoj dítěte v prostředí náhradní výchovné péče. *Právo a rodina*, č. 9/2011, roč. 13. Praha: Linde. ISSN 1212-866X.

[32] ŘÍČAN, Pavel, 2008. *Psychologie. Příručka pro studenty.* 2. doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-406-9.

[33] ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol., 2006. *Dětská klinická psychologie.* 4. přepracované a doplněné vydání. Praha: Graha. ISBN 80-247-1049-8.

[34] SBORNÍK STANOVISEK VEŘEJNÉHO OCHRÁNCE PRÁV, 2007. *Rodina a dítě.* Praha: Veřejný ochránce práv ombudsman.

[35] ŠKOVIERA, Albín, 2007. *Dilemata náhradní rodinné výchovy. Teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a dětských domovech.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-318-5.

[36] ŠVANCAR, Zdeněk a Jana BURIÁNOVÁ, 1988. *Speciálně – pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-363-88.

[37] UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, PRÁVNICKÁ FAKULTA, 2008. *Náhradní výchova dětí – Možnosti a meze. Kolokvium I.* Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-87146-05-7.

[38] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání.* Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

[39] VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: Tauris. ISBN 80-87000-00-5.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Atp.	A tak podobně
DC	Dětské centrum
DDÚ	Dětský diagnostický ústav
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
Příp.	Případně
Resp.	Respektive
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Tj.	To jest
Tzn.	To znamená

SEZNAM OBRÁZKŮ

Diagram I.: Klíčové kategorie RVP **(s. 31)**

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Pozorovací protokoly ke zkoumání dětí

Pozorovací protokol k dítěti č. 1

Pozorovací protokol k dítěti č. 2

Pozorovací protokol k dítěti č. 3

Pozorovací protokol k dítěti č. 4

Příloha P II: Přepsaný rozhovor s učitelkou v ústavní mateřské škole v DC Burešov

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ PROTOKOLY KE ZKOUMÁNÍ DĚTÍ

Pozorovací protokol k dítěti č. 1

Komunikace	**Navazování kontaktů s dospělými**	Vyčkává, je spíše nedůvěřivé, ke mně vůbec nepřišlo sama, musela jsem sama navázat ve školce kontakt. K ostatním se zdá též nedůvěřivé. Je stydlivé. Připadá mi, že je z kontaktu až nerado, především, jedná – li se o ranní komunikaci (než se rozkouká, apod.)
	Navazování kontaktů s dětmi	S dětmi poměrně kontakty navazuje, není tak stydlivé, snaží se je jakoby převyšovat.
	Komunikace s dětmi a dospělými ve známém prostředí	Celkem bezproblémová, pokud nemá zrovna „svůj den". Někdy je takové zatrpklé, v koutku si tvoří své a nikoho moc neposlouchá, ani učitelku.
	Celková podoba komunikace	Problémová, vzhledem k tomu, že mu nejde rozumět téměř žádná celá věta, člověk, který nezná jeho tvary a není s ním v kontaktu častěji, nerozumí tolik jeho větám, než lidé, kteří jsou s ním dennodenně.
Spolupráce	**Spolupráce ve skupině v MŠ a mimo MŠ**	Jsou dny, kdy je spolupráce bezproblémová, někdy naopak se „zasekne", sedí si v koutku nebo na opačné straně místnosti a nevnímá, kdo na něj mluví nebo kdo s ním komunikuje a není vůbec schopno spolupráce. Někdy se stává, že se až brání nějaké společné práci. Musí se mu dát trocha času v takových případech.
	Řešení konfliktů	Konflikty moc konstruktivně řešit neumí, např. ve sporech o hračky se vzteká, rozčiluje, ječí, není si moc vědomo smyslu půjčování.
Porozumění a respekt	**Respekt k potřebám ostatních dětí (dělení se o hračky, pamlsky, rozdělení úkolů, apod.)**	O hračky se moc dělit neumí. Spíše má potřebu mít pro sebe všeho moc a mít vše. Když to má nařízeno, tak se rozdělí, např. o něco, co přinese vrchní sestra.
	Porozumění projevům emocí a nálad	Celkem chápe, když někdo breší kvůli němu, že mu něco provedlo, dovede si to posléze uvědomit. Své emoce a nálady už vnímat také dovede, nedovede je interpretovat do okolí. Když přijde ráno z oddělení do školky bez nálady, v zamlklosti a nevrlosti, neumí říct učitelce, co se děje, většinou potřebuje jen trochu času.
	Ohledy k citlivějším, slabším, postiženým dětem, chápání odlišností ostatních	Není úplně ochranitelský typ, naopak, spíše je nevšímavé k okolí. Možná ohledy má, k těm, co později dokončí úkol, apod., nedává to nijak zvlášť najevo nebo jsem nezpozorovala nějaké podrobnosti.
	Uplatňování svých potřeb, přání a práv s ohledem na druhé	U tohoto dítěte to funguje docela spolehlivě. Dítě se mi jeví spíše jako tvrdohlavé, často se stalo, že muselo být po jeho, co jsem zpozorovala. I když dítě něco zrovna chtělo nebo potřebovalo, vydobývalo si to poměrně hlučně nebo pokud nebylo hned po jeho, začalo nahlas a svébytně plakat.

Uvědomování si pravidel	**Práva svá versus práva ostatních**	Toto zřejmě dítě moc neřeší, ví, že pokud se něco ve skupině požaduje, požaduje se to od všech, také to, že děti mají stejná práva jako ono samo, nepamatuji si, že by toto dítě nějakým způsobem porušovalo a nebylo si toho vědomo.
	Dodržování a pochopení dohodnutých pravidel a norem	Když je ve školce něco stanoveno, dítě to dodržuje. Pokud má službu na rozdávání příborů a chystání ubrousků, je rádo, že má toto výsadní postavení. V tu chvíli bere nějakou povinnost jako vlastní plus nebo výhodu.
	Má dítě projevy násilí a agrese, ubližování, ponižování?	Stalo se, že zakřičelo na jiné dítě, jinak jsem nezpozorovala nějaký agresivní výpad proti nějakému jinému dítěti. Je spíše plačtivé než aby někomu ubližovalo.
	Uvědomování si dopadu svého jednání, konání, chování	Podle mého pozorování si nejsem vědoma toho, že by si dítě nějak zvlášť uvědomovalo, jaký přesně dopad bude mít jeho konkrétní chování, cokoliv co udělá. Pokud si to uvědomuje, moc to nedává najevo. Mívá totiž stavy, kdy je takové celkem uzavřené a ve vlastním světě.
Jednání v neznámém prostředí	**Vztah k neznámému prostředí**	Je nejisté a trochu zmatené, když jsme se šli projít, nebylo zcela ve své kůži, pokud jsme se nepřiblížili do okolí DC, pro dítě dobře známého.
	Vztah k neznámým lidem	Nedůvěřivé ve vztahu k neznámým lidem, nezahájí kontakt, čeká až bude osloveno a téměř vůbec nemluví s lidmi, které nezná důvěrněji. Musí si člověka pořádně otrkat. I ke mně bylo ze začátku úplně nedůvěřivé, mluvila jsem na něj a nedostalo se mi žádné odpovědi.

Poznámky: Pokrok ve vztahu ke mně. Ze začátku bylo dítě nemluvné, obezřetné, nezahajovalo komunikaci, později, když si na mě zvyklo, kontakt se zlepšil, komunikovalo lépe a chovalo se bez zábran. Poznala jsem tedy chování dítěte osobně ve dvou rovinách - ve vztahu k neznámé osobě i ve vztahu k osobě, ke kterému má dítě již vytvořenou důvěru

Pozorovací protokol k dítěti č. 2

Komunikace	**Navazování kontaktů s dospělými**	Navazuje bez problémů, je hodně otevřené, ale obezřetné, dospělého si „ověřuje“. K dospělým se chová s respektem. Na nové tváře je velmi milé a vstřícné. Komunikaci i začne, než aby čekalo na oslovení.
	Navazování kontaktů s dětmi	S dětmi navazuje kontakt přirozeně a naprosto bez problémů. Klidně i jako první.
	Komunikace s dětmi a dospělými ve známém prostředí	Komunikace tohoto dítěte je bezproblémová. Má i smysl pro humor, vypadá, že je ve svém živlu v kolektivu v MŠ.
	Celková podoba komunikace	Komunikace s tímto dítětem je příjemná, dítě se hodně vyptává, učí se. Je vlídné a poslouchá, co mu říkáme. Malým problémem je dyslalie, kterou dítě trpí, některá slovíčka jsou zahuhlaná, i když se dítě poměrně soustřeďuje na vyslovnost..
Spolupráce	**Spolupráce ve skupině v MŠ a mimo MŠ**	Dítě spolupracuje velmi dobře, v MŠ plní dané úkoly, je kooperativní, umí i povzbudit ke spolupráci další děti. V kolektivu je velmi oblíbené.
	Řešení konfliktů	Nebyla jsem svědkem situace, kdyby se toto dítě dostalo do nějaké konfliktové situace, zdá se mi, že je spíše nekonfliktní typ a takovým situacím se vyhýbá.
Porozumění a respekt	**Respekt k potřebám ostatních dětí (dělení se o hračky, pamlsky, rozdělení úkolů, apod.)**	Dělí se celkem ochotně, už zná smysl půjčovani. Dítě je ohleduplné, dokáže se podělit o hračky, netrvá na hračce, se kterou si zrovna hraje, klidně ji půjčí dál. Všimla jsem si, že se i snaží pomáhat některým pomalejším dětem, pokud jí to zrovna dovolí.
	Porozumění projevům emocí a nálad	Toto dítě je vyspělejší než některé děti – vrstevníci v kolektivu. Podle reakcí a chování soudím, že chápe projevy své i projevy okolí. Pokud je zklamané, naštvané, tak např. pláče. Nevyužívá ale pláče jako zbraně. Rozumí, když je na něj nazlobená učitelka, apod. Umí se dle těchto projevů zařídit Je dosti litostivé, někdy z ničeho nic pláče, potřebuje prostor a čas na uklidnění samo pro sebe.
	Ohledy k citlivějším, slabším, postiženým dětem, chápání odlišností ostatních	Vnímám toto dítě jako velmi citlivé. Je navíc opatrovnické, dokáže pečovat o své vrstevníky, nebo mladší děti. Když je ve skupince někdo pomalejší, s trpělivostí čeká, někdy se snaží i pomoct.
	Uplatňování svých potřeb, přání a práv s ohledem na druhé	Je vcelku ohleduplné, i když má jako všechny děti ve skupině sklony spíše myslet na sebe. Toto dítě je ale hodně citlivé, neprosazuje se za každou cenu tak, jako jiné děti ve skupině.

Uvědomování si pravidel	**Práva svá versus práva ostatních**	Zřejmě už chápe, že existuje nějaká rovnost, že by se mělo ke všem chovat tak, jak by chtělo, aby se ostatní chovali k němu, ale myslím, že nad tím zatím moc nepřemýšlí. Je v této oblasti ale ze zkoumaných viditelně nejvíce vyspělé.
	Dodržování a pochopení dohodnutých pravidel a norem	Dítě dodržuje pokyny a příkazy učitelky, sester na oddělením, praktikantů... Co se týče kázně, není žádný problém a dá se domluvit téměř na čemkoliv.
	Má dítě projevy násilí a agrese, ubližování, ponižování?	Nezpozorovala jsem žádné takové projevy, naopak dítě je spíše citlivé, i k ostatním, když se objeví problém, řeší ho jinak než agresivně.
	Uvědomování si dopadu svého jednání, konání, chování	Ve vztahu k ostatním dětem už ví, jak se věci mají. Zřejmě si již uvědomuje, co se stane, když se nechová k někomu podle pravidel, pokud někoho např. provokuje, už to dělá za jistým účelem. Všimla jsem si, že se snaží věci řešit konstruktivněji, než ostatní děti, které podle mého názoru nejsou v porovnání s tímto dítětem tak vyspělé.
Jednání v neznámém prostředí	**Vztah k neznámému prostředí**	V neznámem prostředí je méně jisté než v DC a okolí, ale situace zvládá celkem obstojně. Je obezřetné, což shledávám velmi pozitivním.
	Vztah k neznámým lidem	Kontakty nenavazuje hned samo, ale vyčkává, až je osloveno, člověka si napřed „oťukává". Hodně dává na své sympatie.

Poznámky: V porovnání s ostatními dětmi se zdá vyspělejší, i manuálně je zručnější. Dostalo odklad školní docházky, důvodem je zřejmě psychická nevyspělost, přecitlivělost. Dítě se hodně fixuje na některé sestry a další osoby z DC, to pro něj nemusí být dobré, pokud bude DC opouštět.

Pozorovací protokol k dítěti č. 3

Komunikace	**Navazování kontaktů s dospělými**	Dítě je šikovné, umí navázat konverzaci samo. Rádo vypravuje o svých zážitcích. Umí zdravit, děkovat. Je nadšené, když se v DC objeví někdo nový a je velmi aktivní v kontaktu k němu.
	Navazování kontaktů s dětmi	Platí stejně tak, jako u předchozího bodu. Je ale faktem, že děti z DC se mezi normální děti moc nedostanou. Na procházce na hřišti ale bylo velmi kontaktní i mezi dětmi, které neznalo. V DC všechny zná, všechny zdraví, vykládá si s nimi. Je velmi společenské.
	Komunikace s dětmi a dospělými ve známém prostředí	Ve známém prostředí je jako ryba ve vodě. Da se říci, že je takový lídr ve skupince. Komunikuje ochotně a má v komunikaci správné návyky, co se týče formalit. – poprosí, poděkuje, pozdraví, také pochválí. I na sestrách je vidět, že s nim rády komunikují.
	Celková podoba komunikace	Komunikace tohoto dítěte je bezproblémová, dítě je velmi aktivní, má spoustu otázek a spoustu témat k hovoru. Rádo vypráví pohádky, rádo je poslouchá. Hodně staví na své fantazii a někdy si vymýšlí. Řeč je lepší než u jiných dětí, navštěvovalo logopeda již v DDÚ v Brně a tudíž je o krok napřed před ostatními. Má celkem rozvinutou slovní zásobu a když slovíčko neví, hned se na něj zeptá dospělého.
Spolupráce	**Spolupráce ve skupině v MŠ a mimo MŠ**	Spolupracuje ochotně, jde vidět, že jej společné aktivity baví a těší, rádo soutěží. Někdy je trošku bezohledné k ostatním ve skupince, potřebuje stále něco dělat a nerado čeká na pomalejší děti. Je často učitelkou usměrňováno, pokud dodělá práci dřív, i když je sice nadšené, ale někdy mu práce trvá déle.
	Řešení konfliktů	Konflikty řeší po svém. Je celkem výbušné, tudíž kolikrát na druhé dítě ječí nebo ho i prašti. Neumí se oprostit od vzteku a když není něco po jeho, tak je výbušné, ječí nebo začne okázale a nahlas brečet, aby mu bylo vyhověno.
Porozumění a respekt	**Respekt k potřebám ostatních dětí (dělení se o hračky, pamlsky, rozdělení úkolů, apod.)**	Respekt k ostatním dětem má, ale jen v určitých situacích. Spíše bych řekla, že je velmi dominantní osobností a spíše čeká, že ostatní budou mít respekt z něj. Ale není to vyloženě ve špatném smyslu slova. Dítě je hodné, dokáže se i zklidnit. Někdy to ale přehání, aby byl za každou cenu středem pozornosti. V takovém případě moc nerespektuje, zda – li je v místnosti i někdo jiný. O hračky se dělí až po upozornění nebo pokud je hned jasné, o co ve hře půjde, jinak si spíše prosazuje svou. Rozdělit s ostatními se umí.
	Porozumění projevům emocí a nálad	Myslím si, že dítě chape jak emoce sve, tak emoce ostatních. Když třeba někdo jiný pláče, jako jeden z mála je schopen přijít za dítětem a začít ho utěšovat. Je poměrně citlivé. Mívá také občas záchvaty pláče, kdy nikdo moc neví, z čeho plynou a co se mu honí hlavou.
	Ohledy k citlivějším, slabším, postiženým dětem, chápání odlišností ostatních	Je chápavé, v případě, že mu o nic nejde a nesoupeří. Chápe, že je někdo takový a druhý je jiný, že někdo hůře mluví, jiný neumí moc kreslit, v tomto prostředí to chápou celkem dobře všechny děti. Je ale docela náladové, takže vždy záleží i na momentálním rozpoložení a potřebách tohoto dítěte.
	Uplatňování svých potřeb, přání a práv s ohledem na druhé	Tuto oblast bych nazvala více problematickou. Dítě je totiž hodně dominantní, je citlivé, ale záleží v jakém ohledu. Pokud něco chce nebo zrovna potřebuje, „jde si za tím tvrdě", více než ostatní děti. Nerado se podvoluje v takových situacích. Někdy je hodně bezohledné.

Uvědomování si pravidel	**Práva svá versus práva ostatních**	Stejné jako u předchozího bodu. Když chce být středem pozornosti, vylučuje se to s tím, že aktuálně chápe to, že v místnosti je i někdo jiný. Pozornosti se dožaduje, překřikuje, bojuje. V tu chvíli jsou mu ostatní děti jedno. Jsou ale i situace, kdy je citlivé a dokáže dát prostor i jiným dětem.
	Dodržování a pochopení dohodnutých pravidel a norem	Má malé problémy s kázní ve skupině, kde je více dětí. Někdy je opravdu těžké jej usměrnit. Pravidla zná, někdy je pro něj velký problém je dodržovat. Je často napomínám učitelkou. Je hyperaktivní dítě a musí stále vyvíjet nějakou aktivitu a pohyb, proto, když se musí sedět, je to někdy problém. Jsou případy, kdy mu musí dát učitelka větší volnost, aby vypustilo energii.
	Má dítě projevy násilí a agrese, ubližování, ponižování?	Projevy agrese jsou u tohoto dítěte pravidelné. Stává se, že se často octne v mírné bitce. Nebouchá, aby zranilo, ale aby si vydobylo svou – tj. když chce nějakou hračku nebo dělat něco jiného než jiné dítě. Někdy je vzdorovité a odpovídá i „přidrzle". Většinou se ale umí zklidnit (spíše se zklidní, když zasáhne autorita – učitelka, sestra, apod.)
	Uvědomování si dopadu svého jednání, konání, chování	Podle mého názoru už si dokáže spojit některé věci a ví, jak některá situace dopadne nebo může dopadnout. Někdy má takové duchaplné projevy. Z toho se zas někdy zasekne a jakoby mu bylo všechno spíše jedno a chová se tak, že mu záleží na aktuální potřebě a na ničem jiném.
Jednání v neznámém prostředí	**Vztah k neznámému prostředí**	Neznámé prostředí je pro něj malou překážkou, ale je více zklidněné, pokud se ocitne někde, kde to nezná a nemůže se tedy chovat podle jeho zaběhlých zvyků. Působí ale celkem vyrovnaně, rychle se adaptuje, s tím nemá moc problémů.
	Vztah k neznámým lidem	Je velmi přátelské a otevřené dítě. Má rád, když se v DC objeví nějaká návštěva, hned ji oslovuje, vypráví a snaží se zaujmout. Většinou také zaujme, protože je společenské a lidi má rád. Nerozlišuje ale, to může být pro něj velký problém. Se všemi má stejné úmysly – chce je zaujmout, čeká od nich to samé.

Poznámky: Hyperaktivní dítě, to jeho osobnost velmi ovlivňuje. Je výraznou osobností jak ze zkoumaných, tak s ostatních dětí, které se nacházejí v DC. Dá se říci, že je velmi hlučné a jde vidět a slyšet téměř za všech okolností.

Pozorovací protokol k dítěti č. 4

Komunikace	**Navazování kontaktů s dospělými**	Kontakty navazuje velmi neobezřetně, jednoduše, jako první oslovuje, stále se usmívá, vyžaduje pozornost. Vždy, když někoho potká, dá se s ním do řeči.
	Navazování kontaktů s dětmi	Ve vztahu k dětem jedná přirozeně, rádo je oslovuje, jedná se o bezproblémovou komunikaci.
	Komunikace s dětmi a dospělými ve známém prostředí	v DC je to oblíbené dítě, je nekonfliktní, většinou dobře naladěné, stále se usmívá, komunikuje střídmě, většinou mi přijde, že „neví, co říct", tak se spíše usmívá, ale odpovídá na otázky, ukazuje, co kde ve vile je, co dělalo na oddělení, apod. S dětmi komunikuje dobře, ale celkově tíhne více po pozornosti dospělých. V DC má oblíbenou tetu, ke které nejvíce tíhne.
	Celková podoba komunikace	Také navštěvuje logopeda kvůli horší výslovnosti a aby si rozšířilo slovní zásobu. Není extra upovídané, ostatní děti jej mnohdy ani nepustí ke slovu, a není natolik průbojné, aby se prosadilo. Pokud je rozzlobené, zklamané, pokud se mu něco nelíbí, tak většinou začne plakat. Vyžaduje pozornost dospělých, rádo se předvádí. Je veselé a snaží se zavděčit.
Spolupráce	**Spolupráce ve skupině v MŠ a mimo MŠ**	Spolupracuje celkem ochotně, jen občas míva (nejvíce po ranu, když děti přijdou ze snídaně do školky) zpomalené tempo a v těchto chvílích by si spíše hrálo než sedělo u stolku a kreslilo či něco tvořilo. Učitelka jej ale často nechává „nastartovat", pak už to bývá dobré. Účastní se společných her, tančení či cvičení, vypadá, že je v kolektivu rádo.
	Řešení konfliktů	Spíše neumí ustoupit, když se s někým z dětí hádá o hračku, apod. Ale nezpozorovala jsem mnoho situací, kdy by se zrovna toto dítě dostalo do většího konfliktu nebo rvačky. Je spíše mírné povahy.
Porozumění a respekt	**Respekt k potřebám ostatních dětí (dělení se o hračky, pamlsky, rozdělení úkolů, apod.)**	Moc nechápe smysl půjčování hraček, apod., ale většinou ustoupí učitelce MŠ, která mu smysl vysvětluje. Pokud dostalo nějaký bonbon k příležitosti svátku, apod., rozdělilo se ochotně. Je potřeba mu vše vysvětlit a dítě se podvolí celkem rychle.
	Porozumění projevům emocí a nálad	Podle mého názoru tuto oblast dítě moc nechápe, je evidentně zmatené z citových projevů jiných dětí. Mluví sice o „mamince", ale ve skutečnosti nechápe, o čem mluví. Na všechny se velmi rychle váže a také velmi rychle v kontaktu ustane.
	Ohledy k citlivějším, slabším, postiženým dětem, chápání odlišností ostatních	Jistě chápe rozdíl v pohlaví, to, že jsou ve školce kluci i holky, k holkám je milé, někdy těm menším holčičkám pomáhá, drží se spíše právě těch mladších vrstevníků. Těch průbojnějších se spíše drží stranou, proto tohle nehraje u tohoto dítěte až takovou roli.
	Uplatňování svých potřeb, přání a práv s ohledem na druhé	Ví, že všechny děti ve skupině jsou si rovny. Není sobecké ani neohleduplné, i když do hloubky to jistě zcela nechápe. Spíše má v povaze to, že je spíše submisivní typ a neprůbojné dítě, což může být v budoucnu i na škodu.

Uvědomování si pravidel	**Práva svá versus práva ostatních**	Tohle dítě chápe. Ví o tom, že on může např. na houpačku, ale pokud na ni chce i jiné dítě, pustí ho tam posléze také. Není ten typ, který by chtěl pouze vše pro sebe a ostatním nedopřál. Stejným dílem rozděluje i povinnosti a má rádo, když má např. službu, kdy den dětem prostírá a pak může kontrolovat, že ostatní dny prostírají i jiné děti.
	Dodržování a pochopení dohodnutých pravidel a norem	Pravidla, která jsou dána a o kterých ví, dodržuje. Někdy se ptá, proč tomu tak je a pak se podvoluje. V této oblasti s ním nejsou problémy, je mírné povahy a je to hodné dítě.
	Má dítě projevy násilí a agrese, ubližování, ponižování?	Toto dítě se spíše podvoluje ostatním dětem, někdy více, někdy méně. Má ale i své dny, kdy je protivné a dokáže na kamaráda ječet kvůli hračce nebo třisknout lžičkou do talíře, protože mu nechutná.
	Uvědomování si dopadu svého jednání, konání, chování	Dítě si zřejmě uvědomuje, že když něco provede a není to podle jeho svědomí, že to bude mít nějaké následky. I když někdy ví co má dělat, protože mu to někdo řekl, ale neví, proč to tak je.
Jednání v neznámém prostředí	**Vztah k neznámému prostředí**	V neznámém prostředí se zdá nesvé, chová se zcela jinak, než jak je u něj obvyklé. Podle všeho záleží také na tom, s kým se v takovém prostředí ocitne. Když bylo na vyšetření v nemocnici, bylo litostivé, plačtivé, bálo se. Trvá mu déle, než pochopí, že někde musí být a že je to pro jeho dobro.
	Vztah k neznámým lidem	Tohle je naopak oblast, která mu naopak nedělá žádné problémy, což je zajímavé. Je schopno na vycházce chytit za ruku člověka, který je pro něj absolutně neznámý a odejít s ním domů. Nemá žádné zábrany a vůbec se cizích lidí nebojí. To by mu mohlo dělat problémy. Nepozná hranici a neví, jak se k novým lidem chovat. Velmi jim důvěřuje, svěřuje se, vykládá si s nimi.

Poznámky: Dítě je v současné době pod léčbou psychiatra. Užívá léky na hyperkinetickou poruchu. Dříve bylo velmi divoké a především se nedokázalo absolutně soustředit, také proto předepsána léčba. Nyní ovšem existují spekulace, zda medikace nemění celkový charakter dítěte. Podle všeho ano. Nyní je uthumené a velmi lehce se podvoluje.

PŘÍLOHA P II: PŘEPSANÝ ROZHOVOR S UČITELKOU V ÚSTAVNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLE V DC BUREŠOV

- **Jak dlouho pracujete v DC Zlín?**

Já jsem tady 2 roky. Protože já jsem vlastně zástup za mateřskou.

Ano, za pí Bohdanku?

Vlastně ano, dřív odešla Jana a pak i Bohdana. A teďka by se Jana, která byla původně ve školce, měla vrátit, na podzim.

A vy tu zůstáváte?

Asi ne, uvidíme jak to dopadne. Jestli mezitím nebude mít ještě druhé dítě, říkala, že možná jo, tak nevím.

A vy s těmi dětmi pracujete ve školce dennodenně?

Ano.

Tak to je výborné, takže se dá říci, že je znáte nejlíp...

No, to spíše sestry na odděleních, protože jsou s nima i o víkendech, a tráví s nimi více času, co se týče té doby, kdy s nima jsou. I když je tam vlastně zahrnut i odpočinek a spánek-

- **Jaká je tedy Vaše náplň práce? Co s dětmi děláte?**

Takové běžné aktivity, jako v každé mateřské škole. Je zaměřena na tu rozumovou stránku, tam patří všechny ty výchovy – pohybovou, hudební, tělesná a výtvarná a pracovní výchova. A vlastně všechny se prolínají, samozřejmě každý den je třeba nějaká specializace, kdy je ten den určen určité výchově a její rozvoj. Ale do toho v podstatě se promítnou i ty ostatní. Když se třeba dělá výtvarka tak se tam může promítnout i rozumová, znalost barev nebo třeba i tvarů, protože ty barvy objevují ve svém okolí, v přírodě, takže i ta rozumová se rozvíjí při té výtvarné apod. Ono je teď ten trend aby se ty výchovy prolínaly. A ta témata – máme dané téma, jelikož je plán, který je roční. Je tedy výchovně vzdělávací plán, který je na celý rok, každý měsíc má takové hlavní téma a pak jsou podtémata na jednotlivý týden.

A vy jedete podle Rámcového vzdělávacího programu?

Ano, je to Rámcový vzdělávací program.

- **Jak jste poznala tyto děti? Dítě č. 1, dítě č. 2, dítě č. 3 a dítě č. 4?**

Jako jak jsem je poznala, když jsem je uviděla nebo když jsme byli představený?

Ano, to také. A jaký byl prvotní dojem z nich co se týče komunikace, apod. ?

Dítě č. 1 má sestřičku K. a ony když přišly, tak vždycky bývalo, že zůstávají podle potřeby týden až 14 dní na oddělení aby se aklimatizovaly, a když přišly, tak potom přišly i za mnou do školky, tak vůbec nemluvily. Vůbec nemluvily, ani jedna. Asi tam něco samozřejmě bylo, jakože to prostředí narušené a tak, anebo psychický blok. Postupně se rozmluvily, ale velice špatně. Nikdo se jim zřejmě vůbec nevěnoval v počátcích, takže ta řeč je velice špatná. Takže s dítětem č. 1 se musí rychle pracovat, protože ono je vlastně předškolák, takže by do 7mi let mělo zvládnout svůj rodný jazyk, hlavně tu výslovnost. Ono se snažilo, strašně moc udělalo to, že přišlo mezi ostatní děti, ony jej vlastně rozmluvily, protože to potřebovalo ke komunikaci. A samozřejmě zpočátku se mu vlastně smály i ostatní děti, protože nerozuměly, ale to jsme si později nějak srovnali a vysvětlili si to, a později měly i takovou tendenci, že ho například opravily, ale už se nesmály. Nebo když mu nerozuměly, tak třeba přišly za mnou, protože jsem se postupně naučila vnímat ty tvary různé a orientovat se v jeho modifikacích a co to asi znamená. Takže buď přišly fakt za mnou že mu fakt nerozumí, ale postupně se to jaksi odbouralo ten blok a teď se velice snaží. Je to pořád ještě špatné na ten věk, ale má velkou snahu a fakt pomáhá, že je v kolektivu. Určitě. Jednak se rozvinula, velice rozšířila slovní zásoba. A začalo zpívat. To zpívání je taky zásadní, protože vlastně když člověk zpívá, tak ani nekoktá, všecko se uvolní. Ono velice rádo zpívá, mělo strašnou radost, že se naučilo nějakou písničku a básničku, což asi dříve nezažilo. Takže to pro něj bylo něco úplně nového.

A s dítěte č. 1 to bylo nejhorší na tom začátku?

Co se týče řeči, tak bylo nejhorší. Bylo takové zakřiknuté, uzavřené, protože nevědělo, co má od lidí čekat. Mělo pravděpodobně nějaké špatné zkušenosti. Já kolikrát nevím až tak to pozadí, takže si můžu jenom tak domýšlet.

Dítě č. 2 a dítě č. 3 přišly vlastně zároveň z Brna no a ty měly celkem dobré základy. Dítě č. 2 je takové opatrovnické, protože má ještě 2 sourozence, je taková „maminka“, cítí jakousi odpovědnost za ty své sourozence. Ale mluva a celkově slovní projev byl také velice špatný. Bylo asi určitě zvyklé komunikovat, ale má hrozné zlozvyky. Špatně vyslovovala Š, Č, tady

ty háčky si zaměňovala, takže takové zlozvyky, takže teďka je těžké to odbourat. A vůbec neskloňovalo, to jako absolutně vůbec. Vymýšlí si svoje patvary. Takže pořád ho opravuji.

Ale ony všechny procházejí logopedickou péčí. Ale ono si vlastně pořád vymýšlí svoje tvary. To dítě č. 1 třeba ne, protože to prostě nevědělo, neřeklo nic. Takže teď nevím co je lepší.

No a dítě č. 3 mluví pěkně, je takové společenské, komunikativní a strašně na sebe strhává pozornost. Touží být stále středem pozornosti. Takže ono možná tím, že je tak hlučné, opravdu abnormálně hlučné, touží po tom vztahu k dospělým, po jejich lásce. Něco mu chybí no. Tak jako všem dětem odtud. Strašně touží po pochvale a po ocenění. Dítě č. 2 taky ale dítě č. 3 je takové dominantní. Dítě č. 2 si myslím, že není dominantní, dokáže dobře pracovat v kolektivu, už ve svém věku si vlastně uvědomuje ty výhody společné práce, to mu dlouho trvalo. Protože každý jakoby jel sám za sebe, na svojem si dělal. Takže to trvá. Někdo už to trošku zvládá, záleží podle nálady, které dny. Ale už si to uvědomují, ten význam společného tvoření. Takže dítě č. 2 celkem dobře vždycky zapadne do kolektivu. Není konfliktní.

Ono je takové „hodňoučké“.

Ano, je. Ne, že by se úplně podřídilo, ale dokáže udělat takový kompromis.

No a dítě č. 4?

Dítě č. 4, já neznám úplně jeho diagnózu, ono je pod těžkými léky, také předškolák. Teďka v poslední době je takové, nechce moc pracovat. Nechce dělat nic, co by mohlo rozvíjet tu jeho rozumovou stránku, pořád se tlačí k tomu hraní. Je takové, jak kdyby trošku nasadilo zpětný chod. Nevím, jestli je to těmi léky, že také úkoly pořád zastrkává do pozadí, co nejdál, aby se jim nemuselo věnovat. Ono to sice říká, že jde pracovat, ale pak to odsunuje na co nejzazší termín. Nevím, myslím si, že je to asi těmi léky. Ale ono většinou potřebuje takový delší start. Třeba i ve školce mu dám víc času a prostoru, protože člověk už tak pozná ty děti. Někdo je aktivní už ráno, třeba ti větší. Sednou si ke stolku a chtějí něco už tvořit. Co jim třeba nachystám. Ale dítě č. 4 většinou potřebuje aspoň tu půlhodinu, minimálně, aby si pohrálo, a pak jej můžu zavolat zpátky ke stolečku a je schopné něco udělat. Někdy třeba až poslední, ale pak to i jak kdyby dožene. Něco vytváří, třeba výtvarného, ono to potom dožene a zase má snahu to dokončit, mít to dílo hotové, neodbíhá od toho nedokon-

čeného. No, takže každý chce to svoje, tempo není stejné. O to je to horší to nějak skloubit vždycky během toho dne, protože každý má jiný rytmus a režim.

Já právě k dítěti č. 4 – si nejsem vůbec jistá, jak jsem ho poznala, protože mi pokaždé přijde, když jsem s ním měla nějaký kontakt, tak bylo úplně na jiné vlně, na jiné úrovni, co se týče toho, co jsem měla vypozorované už předtím na praxi. Přijde mi, že se mění den ze dne. Je pro mě strašně málo čitelné. Možná je to i těmi léky.

Určitě. Ono má teďka nasazenou nějakou novou léčbu, tak ono je potřeba chvilku počkat, než si na to jeho organismus vůbec zvykne a než se to v něm stabilizuje ty látky a nějak se to vyrovná ty hladiny. Uvidíme no. Ale ono zase není, že by výrazně měnilo nálady, den ze dne. Ono není ten případ, si myslím. Málokdy bych zastihla, že by obrátil vyloženě o 180 stupňů, že by bylo takto jako negativně naladěné.

Spíš z něho mám takový smíšený pocit, jakože moc nevím. Je pro mě takové málo čitelné. Třeba dítě č. 2 – od něj třeba už vím, co bych tak mohla čekat, v nějaké konkrétní situaci….

Určitě. Ono už je proti dítěti č. 4 takové daleko vyspělejší. Je úplně někde jinde než dítě č. 4. Věkově jsou stejně, ale intelektem někde jinde. Ono sice má velice špatnou tu krátkodobou paměť, velice. Já se jí zeptám na něco třeba za 2, 3 minutky a ona vůbec neví, o čem jsem mluvila. Prostě, zapomene, že jsem jí třeba ukázala nějaký předmět, musím jí ho ukázat znovu, ona řekne: „Aha, teto“. Takže toto je potřeba. Takže to je potřeba nějak odbourat. Nevím, jestli se to napraví opakováním a tak. Uvidíme. Zatím je to takové, zatím se to nemění, no. Dítě č. 1 vypadalo, jevila se zpočátku hodně zaostalá, ale úplně se otevřelo. Úplně se otevírá, že každý den překvapuje, je poměrně dobrý pozorovatel. Vidí, nasává jak houba, sleduje dění a chování dětí, dospělých, kteří jej obklopují a má spousty dobrých nápadů. Zpozoruje něco a už ví, že by třeba nějakou věc mohla udělat jinak nebo jiným postupem, to u ostatních dětí nepozoruji, nejsou toho schopny, že by o té práci přemýšlely a zvolily si nějaký jiný postup nebo ji nějak rozvinuly. Třeba ve výtvarce nebo v rozumovce. Ne. Ono toho schopno je. Třeba ve výtvarce, ono vidělo poprvé pravítko, já myslím, že mu ho nikdo neukazoval, jak se pracuje s pravítkem nebo co to vůbec je. Tak jak to uchopilo, tak pěkně chytlo pravítko i tužku a začalo dělat čáry, a z toho vytvářelo obrazy. Je vyloženě takový technický typ. U kreslení postavy je teda zpátky vývojově, to je takový hlavonožec, zpočátku neměl ani celou hlavu, chyběl jí ten spodní oblouk obličeje, a to bylo hotovo postava. Už

teda ta postava je lepší, i končetiny i tělo, ale musí se to někdy připomenout. Ale vytváří takové geometrické obrazce na velké plochy. Samo si stanoví barevnou škálu a podle toho jede. Vybere pastelky a hotovo. Má jasno. Ono je taky dominantní docela. Teď už se mi to zdá docela lepší. Nebo – je to lepší. Zpočátku, když přišlo do školky, tak strašně na sebe strhávalo pozornost, toužilo být středem pozornosti nebo abych se mu já věnovala, jenom mu. A strašně špatně to neslo, když tam byly jiný děti. Snažilo se je překřikovat nebo je vyloženě odstrčilo, až takto. To mu dlouho trvalo. Nebo nemohlo pochopit že se něco půjčuje, už má tolik roků a neznalo ten pojem, že se něco půjčí a pak se to vrátí. To už myslím, že si taky osvojilo. To trvalo dlouho. No, dělá fakt pokroky, den ode dne. Ono mělo v lednu 6 let.

A dostalo odklad?

Mají všichni odklad. Nakonec mají všichni odklad.

- **Jak se tyto děti seznamují s novými dětmi a lidmi? Jsou spíše nejisté? Ono je to tedy určitě individuální, tak co tyto 4 děti?**

No, tady tyto děti jsou takové specifické, tím že jsou tady v tomto zařízení. Oni trošku ztrácejí takový ten obranný reflex. Jsou strašně otevřené, už jsem na to upozorňovala, že oni jsou takové bezelstné a nemají vlastně z nikoho cizího nebo dospělého strach.

Ano, toto beru jako největší kámen úrazu mojí práce…

Ano, pro ně je každý teta nebo strejda. Možná, až budou v zařízení pro starší, tak tam by je to už mělo nasměrovat správným směrem a ukázat jim, jak to tedy ve světě doopravdy je, aby tedy vytvořily jakési obranné mechanismy.

Přijde Vám, že i dítě č. 1 je takové? Mně přijde, že se tak celkem drží zpátky…

No, ono to tak vydrží, záleží, jak kdo ho zaujme, ale možná tak hodinu. Ale ono se velice rychle, tak bych řekla, otrká, a pak už je docela takový živel. My jsme s ním byli na škole na Lazech, a tam taky, vypadalo jakože ani není přítomno, jak bylo potichoučku, a asi za tu hodinu, co jsme tam procházeli, tak mu otrnulo, že úplně obrátilo.

No, a vy to určitě víte.. Jak se tady střídá spoustu praktikantů, spoustu děvčat z okolí, dobrovolníků., že mi přijde, že je to asi snad i na škodu. Nebo jak to vnímáte vy?

No, asi v tomto není úplně ucelený názor, ale řekla bych, že to asi není úplně ideální. Ony si to neuvědomují ty děti, a jsou takové, nemají jakýsi, takový pevný bod. Tady je opravdu

strašně moc vjemů, moc lidí, kteří tu prochází, pořád vlastně objevují nové tety nebo nové slečny, co sem přijdou a říkám, ony k nim přistupují úplně bez zábran. Prostě očekávají od nich jen, že je budou mít rády, že na ně budou lidi hodní. To je samozřejmě správně, že, měli by sem chodit takoví lidé, ale ono dnes takoví všichni bohužel nejsou. To je to. Takže třeba to zažívám i venku, když třeba jezdíváme dopravou, takže okamžitě navazují vztahy v trolejbuse nebo na zastávce. No, tak musí potom zavčas usměrnit. Myslím si, že je tady moc velký pohyb, na ty děti. Je tu moc dospělých, pořád se to střídá. Jednak je tu hodně tet, ale tak oni si je potom už osvojí ty tety, ony se tu točí po směnách, ale tím, že tady chodí hodně dobrovolníků, tak se až příliš rychle otrkávají.

- **A jak se chovají v novém prostředí? Když jdete třeba společně do divadla apod.? tam, kde to neznají?**

Nemyslím si, že by se chovaly nějak nezpůsobně. Ony už mají ty základy osvojené, tady toho chování na veřejnosti, takže vlastně si myslím, že jako skupina se chovají přijatelně, přiměřeně, drží se trošku zpátky. Ne, že by se chovaly nějak neurvale nebo nevychovaně, že by třeba vykřikovaly, apod. Respektují toho dospělého, pedagoga nebo tetu a v tom žádný problémy nejsou.

- **A zažila jste někdy, že by třeba měly, konkrétně tyto 4 děti problém s respektem k někomu? Nebo mají k někomu třeba vyloženě lepší vztah? Vybírají si podle sympatií?**

Ano, určitě. Samozřejmě, protože ty děti jsou velice citlivé, takže ony vnímají, jak se který dospělý k nim vlastně chová. Takže k někomu si myslím, že tíhnou více, k někomu méně. Z někoho mají třeba obavy, takže si nedovolí to, co si dovolí u toho druhého. Asi jako každé dítě se brzy naučí, jak se říká, v tom chodit. Zjistí, dítě se vždycky přizpůsobí nějak.

- **A co Vás? Cítíte, že Vás respektují jako autoritu?**

Tak nevím, jestli jsem kompetentní to říkat o sobě, ale já myslím, že ano, vesměs ano. Někdy záleží podle nálady, někdy chvilku trvá, když tam třeba dlouho nejsou, tak si pak musí ujasnit kde jsou, na jakém místě, ale pak se rychle zase zjedná ten respekt. Já myslím, že je to tak vyvážené, aby měly respekt, a zároveň ze mě neměly nějaký strach, aby mě braly jako člověka, ke kterému můžou kdykoliv přijít něco povykládat, svěřit se, že nemají žádné obavy. Alespoň já bych to tak chtěla.

Vnímáte, že je to tady jiná práce než v klasické školce?

Určitě. I to je rozdílné, že tyto děti jsou vlastně pořád v jedné budově, že neodchází nikam pryč. To je taky docela důležitý aspekt. Zkrátka zde mají všecko trošku jinak. Je to zde všechno v jednom. Nemají ten odstup takový, když dítě jede do školky z domu. Tak o to je to těžší. I zjednat si ten respekt.

- **Vnímáte u těchto dětí nějaké projevy citové deprivace?**

Hmm, to třeba dítěte č. 2 – to je poměrně často takové tesklivé, lítostivé. A dítě č. 3 taky. Prostě mu chybí nějaký ten dospělý, kterého by mohlo vlastnit. Ale to skoro každé dítě tady. To si pak uvědomíte posléze, že to jejich chování má vlastně jeden jediný důvod či příčinu, že touží mít někoho pro sebe, mít ho rád, že patří jenom jemu. Nepřítomnost těch rodičů je markantní.

A to se tedy projevuje tak, že začnou třeba z ničeho nic plakat? Nebo jakým způsobem?

No, tak třeba dítě č. 1, většinou je to takové z ničeho nic. Nedám mu vůbec žádnou příčinu při hře a tak a ono najednou úplně změní náladu, jak když mrak se objeví a nemůžeme najít důvod. Ono to nikdy nechce říct, co se mu honí v hlavičce. A ono někdy samo sebe uvede až do takového plačtivého stavu, že potom začne plakat a pak to zase odezní. Někdy na nás dá, někdy je potřeba ho v tom chvíli nechat, ono si tím tak jako uleví. Jak kdy. Protože ono je někdy tak hluché k tomu okolí, že třeba nechce, aby na něj někdo mluvil. Takže je to tak. Někdy třeba říká, že je mu smutno za maminkou, to třeba někdy řekne a tak.

Vím že i dítě č. 3 často zmiňuje mamku, to taky tak mluvilo o mamince, dítě č. 4 vůbec nevím, to jsem jen slyšela, jak zmiňoval matku, když byla za ním na návštěvě, že jí říkalo „teto maminko“, že o ní vůbec neví, apod…

No, jenom když vlastně se to tam řekne, že to je maminka, ono je tady opravdu už dlouho (dítě č. 4).

Jo, já vím, já si ho pamatuju úplně odmalička. No, i K. Jelikož jsem tady chodila na praxi před 3 nebo 4 rokama, a pak za rok znovu, takže tak. I N. jsem vozila v kočárku. Takže si je pamatuju a vnímám, jak se změnili.

Ano, tak prochází vývojem. Není to takový skok jak u normálních dětí, ale mění se. I povahově se mění hodně.

- **Jak vypadá komunikace těchto dětí?**

Mezi sebou?

Ano, teď myslím mezi sebou, v tom dětském charakteru. Vím teda, že všechny tyto děti navštěvují logopeda. Jaký sledujete rozdíl od té doby, co jsou v péči logopeda? Je tam cítit zlepšení? I v komunikaci? Co tak můžete ve školce sledovat, jak se třeba baví mezi sebou? Nebo když spolupracují…?

Tak ta logopedická péče chvilku stagnovala, teď máme nového logopeda, nebo paní logopedu, tak myslím, že se to vydalo správným směrem. Je tam vidět snaha těch dětí. I když já to třeba dělám denně a tety to i na odděleních dělají. Ale je potřeba, aby to bylo jednotné ten postup. Aby nebyl roztříštěný, aby byl jednotný. Aby všichni věděli třeba, na čem s tím konkrétním dítětem teďka pracujeme, co mu třeba nejde. Aby se to vědělo a pracovalo se na tom. Takže si myslím, že už pomaličku se objevují takové první projevy toho zlepšení. Hlavně u dítěte č. 1 a 2. Tam je to markantní. Ony měly poměrně značné poruchy řeči, takže tam je to vidět. Děti všechny mají největší problém s dechem. Pořád si to nemůžou uvědomit ten pohyb a aby dýchaly nosem a vydechovaly ústy. To bylo základní. Takže na tom pořád pracujeme. Ale děti se velice snaží, Snaží, baví je to. Ono záleží na té formě taky. Teďka právěže míváme v pátek skupinovou logopedii, kde máme ty předškoláky. Spolu s kolegyní, právě s paní logopedkou. Takže to si myslím právě, že je dobré. Je to vlastně formou hry. Něco se rytmizuje, i se třeba hraje na nástroje nebo na tělo a pořád dokolečka se probírají ty určité tvary na základě nějakého tématu. Teď jsme třeba měli téma Včelky, takže tam byly různé zvuky, zase nová slovní zásoba. Jedno s druhým. A děti si zahrají, zakreslí si, zazpívají si. Takže doufáme, že v rámci toho nastane to zlepšení postupné. No ale musíme to neustále opakovat. A já vždycky z toho něco třeba vytáhnu, z té lekce a to používám během týdne, zase v rámci těch her a činností, k tomu přidám něco nového. Takže za ten týden se třeba naučí novou básničku nebo písničku. Vždycky dopředu řeknu paní logopedce, jaké bude téma. Teď jsem jí dala novou písničku, předtím třeba básničku a ona si na základě toho vypracuje nějaký ten svůj program na tu lekci a děláme to spolu. Mně se to jeví dobré. To byl dobrý nápad. No ale tím, že tady není každý den, je těžké, aby otočila všechny ty děti. Během jenom těch 2 dnů, co tu je. A vlastně ono to i trvá, než si děti na ni zvyknou. Nejsou jak stroj, že by přišly k ní a hned začaly pracovat. Jsou nesoustředěné, hrozně dlouho trvá než se soustředí, zajímá je všechno kolem, jen ne to, co by se mělo dělat. S některými se jí, jak říkala, vůbec nepodařilo navázat kontakt. I na ni si ony potřebují

zvyknout. A co se týče té práce, tak tam to trvá déle i než si vytvoří jakýsi ten vztah, aby s nima mohl člověk nějak pracovat a něco z nich dostat.

A myslíte, že je to tím, že mají nějak narušenou důvěru k tomu dospělému?

A né, tak ony si myslí, že dospělí sem chodí většinou proto, že si s nima budou hrát. No a ona po nich najednou něco chce, tak musí tak trošku našlapovat po špičkách a nenápadně, aby to bylo i formou hry a aby se dobrala k nějakému cíli. Aby trošku začaly pracovat.

- **A když s dětmi vyloženě nepracujete tak jako že jenom procházejí a ony potkávají třeba ředitele, jiné dospělé, tak to se chovají jak? Jak komunikují s dospělými?**

Ony komunikují s dospělými velice dobře. Ony nemají vůbec žádné zábrany. Ony je berou jako rovné, nebojí se dospělých. Střídá se tu poměrně hodně dospělých a ony jsou na ně fakt zvyklé. Dennodenně je potkávají, takže tím to je. Takže ony bez problémů komunikují, ať už je to ředitel nebo sestra nebo já, bez problémů. Ony třeba navazují kontakt i jako první, ony osloví, až moc někdy. Takže v tomto určitě problémy nejsou.

- **Co jejich morální usuzování? Takové ty počátky morálky? Myslíte, že už rozlišují, co je špatné, co je dobré? I samy v sobě?**

Málokterý z nich. Z těchto, o kterých se bavíme. Většinou si to uvědomují, co se týče chování. V chování mezi sebou, že třeba někdo někomu ublíží nebo udělá něco špatně, tak to ony už vnímají, to ano. Ale v okolí, že by třeba komentovaly okolí, že tam třeba někdo dělá něco špatně, tak to moc ne. Možná, že ve vztahu k přírodě, jelikož máme ekologickou výchovu, tak tam ano. Tam ony už třeba komentují, že třeba někdo tady vyhazuje papírky nebo kouří a tak, dokážou už říci, že to je to špatné a jak by se to třeba mělo dělat. Mají takové okruhy, témata. A postupně si to osvojují, co je špatné a co dobré. A první je právě komunikace v kolektivu. Tam už si to osvojují, základy chování mezi sebou, v rámci toho kolektivu, mezi vrstevníky. Ale i třeba mezi dospělými. Že třeba není dobré hovořit, když mluví dospělý, skákat do řeči, samozřejmě oslovování, zdravení.

- **Můžou mít tady tyto děti v některé oblasti problémy? Může jim třeba chybět ta vyloženě rodičovská péče?**

Tak to ano, protože ony vlastně neznají správný model. To je vždycky problém u tady těchto dětí, vůbec u dětí, které nezažilí ten klasicky model rodiny. Takže už je jaksi pokřivený ten pohled na role členů rodiny. Matka nebo otec. Já si myslím, že tady je poměrně problém,

že tady chybí mužský model. To vyloženě tady chybí. Ale vidím na těch zařízeních pro starší děti, že tam už jsou vychovatelé – muži, pedagogové. Určitě ve větší míře než tady. Toto je vlastně zdravotnické zařízení, kde vlastně jsou opravdu ženy, takže ony opravdu mají zatím model jen tady v těch údržbářích, které mají velice v oblibě. To je právě i díky tomu, že jsou to muži a vždycky dělají něco zajímavého, něco, co nedělají tety, takže i z toho důvodu. Je to vidět, že jim to chybí. A myslím, že jako starší už to zažijí, a že by se ten pohled mohl změnit a vydat správným směrem.

Myslíte, že by to pomohlo, kdyby tu byl nějaký muž – pedagog?

Určitě, já myslím, že ano. Vždycky, i třeba ve školkách, se to osvědčilo, že je tam učitel. Protože muži prostě uvažují úplně jinak. Je to zkrátka jasné, že muž uvažuje jinak než žena, a i jinak přistupuje k dítěti. Myslím si, že je i víc takový hravý, učitelky jsou někdy trošku svázané těmi plány a tak. A on je takový víc bezprostřednější. A možná má i víc takovou tu přirozenou autoritu. Já vím, že děti je mají velice rády ty učitele. Takže i vychovatelé by měli stejné nebo podobné zkušenosti.

- **Mají tyto děti sklony pomáhat i slabším dětem? Když ví, že je ve skupině třeba někdo slabší nebo pomalejší?**

Učí se to. Nemají to vrozené, učí se to. Protože tím, že vlastně vesměs většina přišla z těch zařízení, tak to je jak život ve smečce. Protože vítězí ten nejrychlejší nebo nejsilnější, kdo si první něco urve. Takže tam se trošku neberou ohledy na to, kdo je slabší, takže se to musí srovnat a vyjasnit jim to. Aby si uvědomily, že jsou i jiní lidé nebo i jiné děti, kterým to třeba tak nejde, že by jim mohly pomoct. Že třeba když jim pomůžou oblékat se, tak se dřív dostaneme ven. Třeba dítě č. 2 už to pochopilo, pomáhá. Dítě č. 1 taky, ale musí se jim to prostě připomínat, protože to ještě zkrátka nemají zažité tady toto. Zatím pořád jenom jak kdyby: „já, já, já“. Takže je potřeba, aby si to uvědomily.

A jak je k tomu třeba konkrétně vedete a motivujete?

Především formou her, můžu to přenést třeba i do zvířecího světa. To je takové nejlepší, vždycky tou formou hry nebo pohádky. Ta je jim asi úplně nejbližší. Že jim to ani nepřijde, že se učí něco nového, je to prostě hra. Vezmou si z toho takové to ponaučení, ale musí se potom naučit přenést to potom do skutečného života.

- **Teď tu mám otázku, ale myslím, že už jste mi na ni odpověděla… Myslíte si, že tyto děti jsou citlivé k potřebám ostatních dětí?**

Ale ano. Ony třeba vypadají, jakože to někdy tak trošku oťukávají, že jsou bezcitné, ale to je prostě taková ochranná slupka. Ony cítí, že musí nějak přežít, že je jich moc a že musí to své místo nějak uhájit. Ale když přijde na věc, tak taky dokážou být citliví.

Byl třeba někdy ve školce problém? Jsou třeba dny, kdy jsou děti takové rozdivočelé…

Jo, tak stačí jeden takový, který je rozhodí.

- **Mají tyto děti agresivní projevy chování?**

Někdy ano. Z těchto čtyř dětí dítě č. 3. Když cítí, že se objeví konkurent. Třeba teďka přišel nový chlapeček, který už je vlastně taky teďka předškolák, tak se někdy chová agresivně. Protože cítí, že by ho mohl zastínit, tak docela proti němu takto jde. Dneska se boxovali, prali se, několikrát jsem tam byla coby rozhodčí. Ale pak se srovnali. Ale musí se tomu trošku pomoct, protože by to asi dlouho trvalo, než by se sami srovnali. On ho cítí prostě jako vetřelce. Zpočátku to byla jako hra, ale pak už jsem viděla, že to začal brát jako z jiného pohledu, tu bitku, takže jsem do toho potom musela vstoupit.

Řešíte tam hodně často takovéto spory? Že by prostě některé z těchto dětí bylo opravdu dominantnější než ostatní a vydobývalo si své teritorium, apod.?

Tak většinou jsou spory o hračku. Některé děti ještě nedokážou pochopit to půjčování a tak. A kolikrát jsou rychlí, člověk ani nesleduje, někdo někoho lepne, teď nevíte, kdo koho první. Ale někdy je dobré po tom ani nepátrat, protože třeba pravdu nezjistíte. Děti jsou někdy takové rozladěné, protože se nemůže určit skutečný viník. Buď to přejít, pokud to není vyloženě nějaký těžký úder, že by ho třeba fakt zranil, tak to přejít, někdy je to tak i lehčí. No ale pokud je toho více, že třeba jeden pořád útočí na někoho, tak pak už se to musí řešit. Nebo vysvětlit mu, že takhle se to prostě nedělá. Vždycky říkám: „Když to nemáš rád sám na sobě, tak to nedělej ani nikomu jinému“. A většinou to pomůže. Většinou samy řeknou: „No já nechci, aby mě byly“. Řeknu: „Vidíš, tak nebij ani ty jeho“. A dítě č. 3 vždycky říká: „já nebudu, já už budu hodný“.

Ale dítě č. 3 je takové chápavé, mi tak přijde…

Ano, ono je chápavé. Ono fakt má snahu, učí se dobře a rádo. Rádo zpívá, básničky se učí, všechno. Pohybově je nadané. Je šikovné. Ale i dítě č. 2 a 1 se snaží. Ony tak vzájemně. Když jedno to umí, tak druhé to chce umět taky.

Ano, ony jsou takové „kamarádky“, že?

No, dřív, když dítě č. 1 přišlo v podstatě moc toho neumělo, takže ono se snažilo dělat všechno podle dítěte č. 2. To už pak dítě č. 2 už i zlobilo, protože ono pořád kreslilo podle něho, aby se na něj nedívalo, tak se pak zabarikádovalo, aby nevidělo co kreslí a tak. No ale postupem času to překonaly. Už to období dítěte č. 1 jak kdyby pominulo a v podstatě už má vlastní projev. Takže už se na něj tak nefixuje. Všude jde svou cestou, jak tak pozoruji. Už je takové své. Ale těžce taky snáší, když mu někdo do něčeho vstoupí, někdy nemá náladu a nechce ani spolupracovat někdy s dětmi. Ono někdy chce dělat jenom samo. Pokud to jde, tak to třeba respektuji, protože vím, že tu práci udělá. Ono by se u té společné třeba trápilo, nic by z toho nebylo. Tak to ho někdy nechám, ale jak kdy. Nemůžu taky pořád. Musí si zkusit taky tu společnou práci. Dneska jsme si třeba hráli na mravence a pak na mraveniště, tak jsem řekla, že uděláme společné mraveniště. Všichni začali dělat společné mraveniště z takových velkých kostek a pak jsem viděla, že tam vzniká jak kdyby 2 mraveniště, a pak ještě do toho dítě č. 1 si začal dělat třetí. Ale to už jim kostky nevybily, tak tam bylo slyšet pláč a skřípění zubů, tak dlouhou chvíli trvalo, než to všichni pochopili, tak pak to shodili a začali dělat spolu. Ale zas to dítě č. 1 začala nenápadně stavět znovu bokem. No, takže musí se tomu dát čas. Někdo hned to přijal za své, jakože jo, budeme dělat spolu, ale někteří pořád mají ty tendence se trhnout.

- **Mají tyto děti nějaké specifické zvláštnosti? Co se týče kontaktu s ostatními, jak dětmi tak dospělými. Mají nějaké zlozvyky? Co by jste mohla vypíchnout?**

Dítě č. 3 je dominantní osobnost, vyloženě. Chce, aby na něho byla stržena veškerá pozornost. Pořád chce mít hlavní slovo, poslední slovo. Dá se říct skoro to samé platí i pro dítě č. 1, já myslím, že bude taky takové. Je už takové víc své, výrazné. Že někdy bude možná mít tak trošku problémy. Ale tak to se asi věkem srovná, že se nerado přizpůsobuje. Poměrně rychle si vytvoří nějaký svůj vlastní názor, vlastní představu třeba něčeho, jak to bude dělat a nechce, aby mu to už někdo už nějak měnil.

Vidíte, to je právě zajímavé, já jsem na něj měla úplně jiný pohled, protože jsme si úplně třeba nesedly. I když jsem ho hlídala na oddělení, když bylo nemocné, tak ono

si tam dělalo svoje, já jsem ještě hlídala Roberta s obrnou, tak vždycky jenom tak nakouklo a pozorovalo, co se s ním bavím a tak, ale když jsem se ho pak na něco ptala apod. tak mi vůbec na nic neodpovídalo, vůbec nemluvilo.

Ono když člověka nezná, tak s ním nekomunikuje. Ono jakoby čeká, až si dotyčného otestuje.

Ale my jsme se bavily už i ve školce několikrát, a tam už mi přišlo, že pak nebyl žádný problém, už mi to přišlo takové dobré, otevřené, a pak jak jsme se viděli na tom oddělení, tak zas. Tak je to zajímavé, jelikož jsem na něj měla jiný pohled, myslela jsem, že je spíš taková ta tichá voda…

Ne, to není. Ono je takové divoké celkem. Tohle je jenom můj subjektivní pohled. Zase třeba s jiným dospělým se může chovat zase jinak. Ale to nevadí, je to prostě součást jeho osobnosti. To je v pořádku, každý má asi více složek osobnosti, s každým člověkem se chová trošku odlišně. Ono už se naučilo, jak s kterým dospělým komunikovat. Ono je jasné, že třeba se mnou komunikuje jinak než s tetou na oddělení, protože my máme trošku jinou náplň ve školce než oni tam. Jsem jiná než teta, a tak. Takže to je v pořádku.

Takže dítě č. 1 je taky dominantní.

Je. Určitě je. To dítě č. 2 ne. To je takový domácí typ. Takový ochranitelský, pečovatelský. Snaží se ostatním, řekněme, udělat radost, pomáhat…. I když dítě č. 1 taky rádo pomáhá samozřejmě, ale je takové – své, svéhlavé trošku. Někdy tvrdohlavé. To dítě č. 2 ne, to je takové, povolnější, přizpůsobivější, ví, že je to pro ni schůdnější cesta dosáhnout cíle.

Dítě č. 4. je specifické tím, že má nasazené medikamenty. Já jsem ho nezažila předtím, prý bylo velice divoké, teď je takové hodnější, tišší. I venku, při hře. Dřív si hrávalo hodně samo, teď už teda vždycky s někým, vytvoří si jakousi hru. Slovní zásoba se u něj taky celkem rozšiřuje, byla taková, jednu dobu stagnovala. Ale jestli je to i vlivem těch léků. Je to takové, řekla bych, že teď trošku lepší. Už konečně umí i všechny barvy, už i to počítání zvládne, do 5ti je si jisté, už nehádá. Ale je takové upozaděné trošku. Já si myslím, že je to fakt vlivem těch léků. Sice jsme si říkaly, že by nemělo, nevím o jaké léky se jedná, ale projevuje se tak, že je takové klidnější. A pořád jakoby utíká do hry. Ono si chce pořád hrát. Jak kdyby si nehrálo předtím, během dne. Preferuje jenom nějaké hraní. Ono si vždycky vytvoří nějakou hru, tak někdy, když s ním chci něco dělat, tak vstoupím do té hry, a hrajeme. Třeba loutkové divadlo, maňáskové. Takže prostřednictvím tohoto já s nima vlastně pracuji.

Snažím se něco z nich dostat a naučit je něco. Ale ono se pořád usmívá, v kolektivu se ono chová dobře. Není dominantní typ, určitě ne, není ani to, které by vyvolávalo nějaké spory. Ne, ono ne. Se mnou komunikuje dobře, reaguje na pokyny učitele bez problému. Někdy má třeba náladu, že vidím, že třeba nechce hned, ale říkám, musím mu dát nějaký čas, prostor, než se aklimatizuje zase na tu školku, ale pak už prostě pracuje pěkně. Má takové pomalejší tempo. Ale to má zas výhody, že není agresivní, že s ním nemám problémy výchovného rázu. Jak třeba někdy s dítětem č. 3. Ale dítě č. 4 už je tak delší čas, ono mělo léky, pak mu dali nějaké nové a taky byla úplná změna v chování. Ono to člověka změní, a samozřejmě ono to tím pádem nebude už takové objektivní, kde je ta skutečná jeho povaha. Není to vyloženě odraz jeho osobnosti. Ale samozřejmě je to v důsledku toho, aby ono bylo schopno se soustředit, uklidnit a tím pádem osvojit si nějaké nové poznatky, vědomosti, aby bylo vůbec toho schopno.