

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013-2018

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Tomáš Král

**Dítě s elektivním mutismem a jeho začlenění do školního
kolektivu**

Praha 2018

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Marie Frajerová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2013-2018

BACHELOR THESIS

Tomáš Král

**A child with selective mutism and child's integration into the
school community**

Prague 2018

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Marie Frajerová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Tomáš Král

Poděkování

Děkuji PhDr. Marii Frajerové za odborné vedení a ochotu při psaní mé bakalářské práce. Dále děkuji matce dívky se selektivním mutismem za ochotu, otevřenost a sdělení důvěrných informací.

Anotace

Bakalářská práce se věnuje problematice elektivního mutismu u dítěte a jeho možným začleněním do (nejen) školního kolektivu. Práce je rozdělena do celkem pěti kapitol. První čtyři kapitoly jsou teoretické a pátá kapitola je vlastní praktická část bakalářské práce. První kapitola nese název: Elektivní mutismus. Druhá kapitola: Vzdělávání dětí s elektivním mutismem. Třetí kapitola: Dítě s elektivním mutismem a komunikace. Čtvrtá kapitola: Dítě s elektivním mutismem a socializace. Pátou kapitolou začíná praktická část, která je zaměřena na případovou studii dívky s diagnostikovaným elektivním mutismem v mateřské škole.

Klíčová slova

Elektivní mutismus, inkluze, integrace, komunikace, podpůrná opatření, socializace, školní připravenost, školní zralost, výchova.

Annotation

The bachelor thesis deals with the issue of elective mutism in the child and its possible inclusion into (not only) school college. The thesis is divided into five chapters. The first four chapters of the bachelor thesis are theoretical and the fifth chapter is the practical part. The first chapter is called: Elective Mutism. Chapter Two: Educating children with elective mutism. Chapter Three: A child with elective mutism and communication. Chapter Four: A child with elective mutism and socialization. The fifth chapter starts with a practical part, which focuses on a case study of a girl with diagnosis elective mutism at kindergarten.

Key words

Communication, education, elective mutism, inclusion, integration, school maturity, school preparedness, socialization, supportive measures.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ELEKTIVNÍ MUTISMUS	11
1.1 Etiologie elektivního mutismu	12
1.2 Diagnostika elektivního mutismu	14
1.3 Klasifikace elektivního mutismu.....	16
1.4 Terapie elektivního mutismu.....	17
2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ELEKTIVNÍM MUTISMEM	18
2.1 Možnosti vzdělávání dětí s elektivním mutismem.....	18
2.2 Inkluze, integrace a modely integrace.....	20
2.2.1 Inkluze	20
2.2.2 Integrace.....	20
2.2.3 Modely integrace	21
2.3 Školní zralost a školní připravenost	21
2.3.1 Školní zralost	21
2.3.2 Školní připravenost	23
2.4 Školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště	23
2.4.1 Školská poradenská zařízení	24
2.4.2 Školní poradenská pracoviště	25
3 DÍTĚ S ELEKTIVNÍM MUTISMEM A KOMUNIKACE	26
3.1 Komunikace	26
3.2 Základní druhy komunikace.....	27
3.3 Komunikace a školní třída	29

4	DÍTĚ S ELEKTIVNÍM MUTISMEM A SOCIALIZACE.....	32
4.1	Socializace.....	32
4.2	Fáze socializace.....	32
4.3	Socializace a funkce rodiny	33
4.4	Socializace a funkce školy	35
4.5	Typy výchovy.....	36
	PRAKTICKÁ ČÁST	38
5	KAZUISTIKA DÍTĚTE S ELEKTIVNÍM MUTISMEM.....	38
5.1	Uvedení do problematiky a výzkumné metody	38
5.2	Charakteristika místa šetření	39
5.3	Charakteristika výzkumného vzorku.....	42
5.4	Vlastní šetření.....	44
5.5	Závěry šetření a navrhovaná opatření	47
	ZÁVĚR	50
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	52
	SEZNAM PŘÍLOH.....	56

ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je problematika dětí s elektivním mutismem neboli se získanou psychogenní nemluvností. Vedla mě k tomu má osobní zkušenost z dětství, kdy jsem měl problémy komunikovat s ostatními dětmi v mateřské škole a následně i na prvním a druhém stupni základní školy. Vzhledem ke své introvertní povaze se do jisté míry s tímto problémem potýkám dodnes. Ve známém prostředí jsem s komunikací neměl žádné potíže, ale ve školce nebo ve škole jsem mluvil jen velmi zřídka. Toto chování mělo bezesporu vliv na můj prospěch a pozici mezi ostatními dětmi. Vzpomínám si, že za vším stála až neobvykle velká neschopnost promluvit a stres z velkého kolektivu.

V mateřské škole jsem většinou jen seděl na jednom místě a ostatní děti téměř ignoroval. Jednoduše jsem si vystačil vyhrát sám například skládáním kostek a nikoho dalšího jsem k tomu až tak moc nepotřeboval. Nicméně jsem si tiše přál zapojit se do hry s ostatními dětmi. S jednotlivými dětmi jsem se výjimečně bavit dovedl, ale větší kolektiv mě vysloveně stresoval. Občas mi paní učitelka v klidu domlouvala, že to takhle přeci nejde, abych se vyhýbal ostatním dětem, a co budu dělat, až půjdu do školy a podobně, ale bohužel to pouze u samotné domluvy nakonec i skončilo. Mrzí mě, že v té době neexistovaly žádné individuální plány a větší zaměření na jednotlivce jako individuum.

Neschopnost komunikovat u mě stále tedy přetrvávala i v době, kdy jsem se chystal k zápisu do první třídy základní školy. Přestože jsem uměl různé básničky a na svůj věk skutečně velmi dobře kreslit, tak v tu chvíli ze mě nevyšla téměř hláska a papír zůstal taktéž skoro prázdný. Nevím proč, ale v daný okamžik jsem doslova oněměl. Bylo to prostě něco, co šlo naprosto mimo mě a nebyla možnost to nijak z mé strany ovlivnit.

Následný vstup do základní školy mé problémy s nemluvností jen upevnil, přestože si myslím, že na tehdejší paní učitelku v první třídě si nemohu nijak stěžovat. Naopak, její rázné a spravedlivé jednání mě tehdy imponovalo. Na přímé otázky od paní učitelky jsem odpovídal, ale sám od sebe jsem se už promluvit zdráhal. Odpověď znám, nicméně

ruku stejně nezvednu. Jinými slovy to znamenalo téměř nulovou aktivitu v hodině a sezení na místě o přestávce, kdy si ostatní děti hrály a bavily se spolu ve skupinkách.

Nemyslím si, že v dnešní době by bylo možné, aby něco podobného zůstalo jen tak bez povšimnutí. Problematika psychogenní nemluvnosti je z mého pohledu bezesporu neustále aktuální a díky osobní zkušenosti si dovoluji tvrdit, že jsem schopen se o to více do takového jedince vcítit a podobné nebo jinak vymykající se chování do velké míry pochopit. Snaha pomáhat takovým jedincům s určitým znevýhodněním mě nakonec přivedla do pracovní oblasti sociální sféry a školství.

Touto prací chci poukázat na to, že takový člověk není nutně hloupý, ale prostě jen osobnostně jiný a zaslouží si individuální a cílenou práci ze strany pedagoga. Přístup učitele jako autority potom odráží i pohled jednotlivých žáků a celého kolektivu k takovému znevýhodněnému jedinci. Učitel by měl všechny žáky bez rozdílu stmělovat a nedělat mezi nimi rozdíly. Dřívější nejen školní systém dle mě nerespektoval do potřebné míry zájmy jednotlivce, ale především se soustředil na školní třídu nebo jiný kolektiv jako celek. Slabší jedinci neměli zdaleka takové možnosti, jako je mají děti s nějakým typem znevýhodnění v dnešní době.

Práce je rozdělena do celkem pěti kapitol. První čtyři kapitoly jsou teoretické a pátá kapitola je vlastní praktická část bakalářské práce. První kapitola nese název: Elektivní mutismus. Druhá kapitola: Vzdělávání dětí s elektivním mutismem. Třetí kapitola: Dítě s elektivním mutismem a komunikace. Čtvrtá kapitola: Dítě s elektivním mutismem a socializace. Pátou kapitolou začíná praktická část, která je zaměřena na případovou studii dívky s diagnostikovaným elektivním mutismem v mateřské škole.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak z pozice vyučujícího nebo asistenta pedagoga správně pracovat, respektive komunikovat s dětmi s elektivním mutismem ve školním prostředí, aby tyto děti snadněji překonaly svůj ostych z kolektivu a postupem času se do něho i úspěšně začlenily. Samozřejmě je nutné si uvědomit, že to je proces komplexní spolupráce nejen v interakci mezi vyučujícím a daným žákem nebo rodiči žáka, ale i dalších odborníků a poradenských zařízení. Komunikace je nejrozšířenějším způsobem seberealizace a navazování mezilidských vztahů. Role učitele je v tomto případě rozhodně podle mě tím, co sociolog Ralf Dahrendorf označil za klíčovou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ELEKTIVNÍ MUTISMUS

Mutismus postihuje zejména děti, jejichž zralost nervové soustavy neodpovídá jejich věku nebo děti labilní a s různými projevy ADHD. Podstatnou roli mají i vlivy výchovy. Podle Sovákovy školy je mutismus chápán jako porucha řeči v sociální interakci, kterou charakterizuje nejistota při kontaktu s cizími lidmi a nové situace. Stres blokuje řečové mechanismy (Kutálková, 2007).

Elektivní mutismus je chápán jako porucha sociálních vztahů. Jde o poruchu užívání řeči. Dítě odmítá mluvit při kontaktu s někým cizím nebo v neznámém prostředí. Většinou se objevuje nástupem do mateřské nebo základní školy. Nemluvicí dítě může být hůře hodnoceno, protože schopnost komunikovat se od školního dítěte očekává. Postihuje asi 0.1 % dětské populace, přičemž touto poruchou trpí o něco častěji dívky. Riziko vzniku zvyšují některé osobnostní vlastnosti, jako například stydlivost. Tyto vlastnosti mohou být geneticky podmíněné (Vágnerová, 2004).

Představuje hraniční problematiku na pomezí psychiatrie, psychologie, foniatry a logopedie (Klenková, 2006).

Dítě s elektivním mutismem má většinou dispoziční (genetické) předpoklady. Ukazuje se, že skoro ve všech případech pocházejí z rodin, kde je jeden z rodičů introvertní nebo sociálně izolovaný. Přesto je třeba k psychogenní nemluvnosti kromě genetických předpokladů ještě nějakého příčinného faktoru (Hartmann, 2008).

„Dítě není schopno zvládnout situace, jež jsou vzhledem k jeho věku a mentální úrovni přiměřené. Sekundárními nepříznivými důsledky může být izolace a výsměch ze strany vrstevníků.“ (Lechta, 2003, s. 252)

Logopedie (Sovák, 1978). Elektivní mutismus je útlum mluvné reakce na neurotickém podkladě spojený s negativistickým postojem. V podstatě to je mluvné negativismus.

Funkce a dovednosti v lidském těle ovlivňuje činnost mozku. Do dnešní doby je málo známá oblast lidského podvědomí, které ovlivňuje naše racionální chování. Popsány

jsou například psychogenně podmíněné bolesti nebo psychogenní motorické obrny (Klenková, 2006).

1.1 Etiologie elektivního mutismu

„Hlavním příznakem elektivního mutismu je ztráta řečových projevů – oněmění, které je vázáno na určitou situaci, prostředí, osobu.“ (Michalík, 2011, s. 438)

Primárně psychogenně podmíněná porucha. Vyskytuje se hlavně v předškolním věku. Mutismus lze chápat jako obranný mechanismus, kdy nejsou uspokojovány základní psychické potřeby dítěte. Etiopatogenetické faktory lze shrnout do několika skupin (Škodová, 2003).

Pro předškolní věk je charakteristická samostatnost a iniciativnost, ale i pocity viny a sourozenecká rivalita. Pro mladší školní věk je typický rozvoj schopností a zručností i pocity bezvýznamnosti. *„Přílišná vazba – závislost na rodičích, nejčastěji na matce – může vyústit do obrazu elektivního mutismu ve školním prostředí. Tento patogenetický mechanismus přibližuje diagnózu elektivního mutismu k separační úzkostní poruše v dětství. Do této kategorie je zahrnuta i školní fobie podmíněná strachem z odloučení. Podobně by mohl být elektivní mutismus i variantou sociální fobie (strach ze sociálního kontaktu, zejména v neznámém prostředí).“* (Lechta, 2003, s. 254)

Logopedie (Sovák, 1978). Příčinou je obava nebo nejistota v cizím prostředí a zábrany v sociálním styku. Většinou se jedná o děti plaché a ostýchavé především ve spojitosti se školním prostředím. Nejvíce se projevuje u dětí po nástupu do školy. U přecitlivělých a ostýchavých dětí je školní prostředí terénem pro neurotickou reakci. Pro vytvoření odmítavého postoje stačí například nevlídnost učitele, posměch apod.

Příspět mohou svým hyperprotektivním chováním i rodiče. Charakteristická je u některých dětí sourozenecká rivalita. Bezprostředně vyvolávající příčinou jsou tělesné tresty, agresivní chování mezi rodiči, ponižování ze strany vrstevníků nebo dospělých osob (Klenková, 2006).

V praxi se rozlišují tři základní skupiny etiopatogenetických faktorů.

Bezprostředně vyvolané faktory:

- začátek školní docházky,
- jiný psychotraumatizující činitel - např. stěhování, konflikt, smrt, výsměch.

Predispoziční faktory:

- rodinné faktory - např. nesprávná výchova, konflikty mezi rodiči, strach z odloučení,
- osobnostní rysy - např. anxiozita, opoziční chování, úsilí manipulace,
- chronické působení stresových faktorů - např. strach ze spolužáků, přísní učitelé, výsměch, agresivita.

Udržovací faktory:

- přetrvávání výše zmíněných vlivů,
- reakce okolí na mutismus - např. sociální izolace, tresty, výsměch (Škodová, 2003).

Hayden (1980) popisuje čtyři subtypy elektivního mutismu:

1. symbiotická forma

Je podmíněna rodinnými vztahy. Například matka žárlí na lidi, kteří se setkají s jejím dítětem nebo málomluvný, pasivní a manipulativní otec.

2. Pasivně-agresivní forma

Dítě mlčením vyjadřuje vzdor a nepřátelství. Rodiče těchto dětí mají většinou antisociální rysy.

3. Reaktivní forma související s depresivními projevy

V rodinné anamnéze jsou poruchy nálady, sociální nesmělost, neprůbojnost. Dítě je nesmělé a samotářské.

4. Forma spojená s logofobií

Tento subtyp elektivního mutismu doprovází strach z vlastního hlasu (Lechta, 2003).

1.2 Diagnostika elektivního mutismu

Při podezření na elektivní mutismus je dobré se poradit s dětským lékařem – pediatrem. Ten případně doporučí návštěvu ambulance logopeda a psychologa. Logopedicko-psychologické poradny jsou specializovaná pracoviště, která se zaměřují na diagnostiku a terapii poruch komunikace. Uplatňuje se psychoterapie, terapie hrou, skupinová a rodinná psychoterapie a ve specifických případech farmakoterapie (<http://www.celostnimediceina.cz/mutismus-kdyz-dite-nechce-mluvit.htm>).

Lékař nebo logoped často chybně diagnostikuje autismus. Je nutné vyloučit organické onemocnění mozku. Ochotu komunikovat můžou ovlivnit i minimální sluchové poruchy nebo výpadek v určitých frekvencích. Pro specifickou diagnostiku mutismu se zjišťuje pacientova a rodinná anamnéza, potom následuje psychologická interpretace, která objevuje osobnostní rysy a strukturu rodinných vztahů. Význam má i logopedická diagnostika. Značná skupina mutistických dětí vykazuje řečové nápadnosti (Hartmann, 2008).

Anamnestické metody zjišťují informace z minulosti o diagnostikované osobě a okruhu rodiny s cílem objasnit současný stav jedince. Pro získání anamnestických údajů je často využíván řízený rozhovor, kdy je výhodné mít předem vypracované schéma otázek. Informace čerpáme přímo od vyšetřované osoby (autoanamnéza) nebo z jejího okolí (heteroanamnéza) (Přinosilová, 2007).

Zjišťování cílených anamnestických informací v rodinné a osobní anamnéze (Lechta, 2003):

Rodinná anamnéza

1. Výskyt duševních poruch, povahových zvláštností, mutismu, poruchy řeči.
2. Postavení dítěte v rámci rodiny.
3. Atmosféra v rodině a přístup k výchově - skryté či otevřené konflikty mezi rodiči. Při nadměrně ochraňující výchově není dítě schopno přiměřeného sociálního začlenění.

Osobní anamnéza

1. Informace o těhotenství a porodu – možnosti narušení vývoje CNS.
2. Zhodnocení psychomotorického vývoje a vývoje řeči.
3. Překonaná onemocnění a jejich souvislost s mutistickými projevy (Lechta, 2003).

Jak je již zmíněno výše, mutismus je často zaměňován s autismem. Rozdíl mezi nimi vystihují pojmy stálost, emocionalita a řečový vývoj. Autisté jsou setrvale uzavření, ale mutisté mají dvě zcela odlišné tváře. Na jednu stranu se chovají introvertně, nicméně dokážou být i otevření a živí. Autisté jsou většinou emocionálně chladní. Těžko si vytváří citový kontakt i k rodičům a sourozencům. Již při bližším kontaktu s matkou tělesně ztuhnou (Hartmann, 2008).

Mutisté jsou naopak značně emocionální. Řeč autistů je nápadně odlišná v rovinách artikulace, gramatiky, slovníku apod. Píší řeč často ani nezvládají. U mutistů většinou spisovná řeč odpovídá jejich věku (Hartmann, 2008).

„Mlčící lidé jsou často dobrými a citlivými pozorovateli a mohou bleskově podle svých měřítek posoudit každodenní situace, přičemž je hodnotící systém orientován na citlivou, ale hrubě kategorizující interpretaci pocitově nebezpečného nebo pocitově bezpečného.“ (Hartmann, 2008, s. 24)

Logopedie (Sovák, 1978). Příznakem je odmítavé chování, útlum řeči. Žák ve škole nemluví vůbec nebo mluví jen s někým.

Elektivní mutismus lze diagnostikovat, jestliže je:

- zachována schopnost chápat jazyk,
- dostačující řečová produkce pro sociální kontakty,
- nápadný rozdíl verbální komunikace ve známém prostředí a mimo něj,
- projevy poruchy trvají alespoň měsíc (Škodová, 2003).

Diferenciální diagnostika pak vyloučí:

- opožděný vývoj řeči nebo vývojovou dysfázií,
- dětskou epileptickou afázií,
- pervazivní vývojové poruchy jako např. dětský autismus,
- mentální retardaci,
- dětskou vývojovou afázií (Klenková, 2006).

1.3 Klasifikace elektivního mutismu

V Mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-10 z roku 1992 je elektivní mutismus zařazen do kapitoly F94 – Poruchy sociálních vztahů se vznikem specificky v dětství a adolescenci (Klenková, 2006). Jednotlivé formy mutismu:

- **autistický mutismus** (Nedostatek mluvní iniciace, která vede k úplné němotě. Možný symptom dětské schizofrenie.),
- **neurotický mutismus** (Způsobuje neurotické zábrany. Dítě nemluví v jistých náročných společenských situacích.),
- **perzistentní mutismus** (Oněmění přetrvávající delší dobu. Minimálně čtyři týdny.),
- **psychotický mutismus** (Jeden ze symptomů nastupující psychózy.),
- **tranzientní mutismus** (Přechodné oněmění. Obyčejně souvisí se začátkem školní docházky. Většinou se spontánně upraví v průběhu roku.),
- **situační mutismus** (Krátkodobé, psychologicky jasně srozumitelné projevy dítěte, které nevyžadují specializovanou péči. Přechodná nemluvnost v novém prostředí nebo v souvislosti s trémou.),
- **reaktivní mutismus** (Má zřejmou časovou souvislost a vznikl s jasně identifikovatelným psycho-traumatizujícím zážitkem.),
- **totální mutismus** (Platí pro všechny osoby, situace i prostředí, kde se jedinec nachází.),
- **elektivní (výběrový) mutismus** (Neschopnost promluvit se váže jen na určitou osobu či situaci nebo na konkrétní prostředí.),
- **surdomutismus** (Neurotický útlum i v oblasti slyšení. Vnitřní řeč je zachována.) (Škodová, 2003).

1.4 Terapie elektivního mutismu

Mutismus je chápán spíše jako psychická porucha. Vychází se z individuální psychoterapie, která je spojena s foniatrickou a logopedickou péčí. Terapeutický tým tvoří kromě foniatra, psychiatra a logopeda samozřejmě i rodiče a učitelé. Je nutné upravit rodinné prostředí. Dítě se k verbálnímu projevu nenutí. Klinické zkušenosti potvrzují, že častěji lze dosáhnout úspěchu díky skupinové terapii, kde se dítě při hře v malém kolektivu častěji projeví (Škodová, 2003).

Logopedie (Sovák, 1978). Prognóza je obecně dobrá. Hlavní je přístup učitele a rodinná výchova. Mluvní negativismus trvá různě dlouho. Někdy i řadu let.

Elektivní mutismus může vymizet i spontánně. Psychoterapie nebo logopedická intervence je potřebná hlavně u přetrvávajících potíží a závažnějších stavů. Je důležitý citlivý přístup ze strany rodičů i učitelů. Vůči dítěti uplatňujeme individuální přístup (<http://www.celostnimediceina.cz/mutismus-kdyz-dite-nechce-mluvit.htm>).

Terapie je závislá na individuálních odlišnostech, má úspěch hlavně u elektivní formy mutismu, který může odeznít bez následků a za krátkou dobu. Jestliže ale není odstraněna příčina nebo se příznaky zafixují je terapie náročná a dlouhá (Škodová, 2003).

2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ELEKTIVNÍM MUTISMEM

2.1 Možnosti vzdělávání dětí s elektivním mutismem

Základní legislativou v oblasti školství je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon. Stanovuje podmínky, za kterých se vzdělávání a výchova uskutečňuje. Vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání. Stanovuje působnost orgánů stanovující státní správu a samosprávu ve školství (http://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf).

„Společné vzdělávání dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Novela školského zákona garantuje s účinností od 1. září 2016 právo dětí na tzv. podpůrná opatření. Tato opatření pomohou překonat jejich znevýhodnění.“ (<http://www.nuv.cz/t/in>)

„Podle § 16 tzv. „Školského“ zákona podpůrná opatření mimo jiné spočívají v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb,*
- c) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,*
- d) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- e) využití asistenta pedagoga,*
- f) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící.“* (Zákon č. 564/2004 Sb.)

Pokud dítě mimo mlčení nevykazuje žádné další poruchy komunikace nebo psychického onemocnění, je doporučována běžná základní škola (Hartmann, 2008).

Česká republika se stává zemí se smíšeným systémem vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením. Vzdělávání ve speciálních školských zařízeních má u nás velkou tradici. Speciální školy mají dobrou organizaci, metodiku i personální a finanční zajištění. Nicméně tento způsob vzdělávání bývá označován jako segregáční a v rozporu s principy sociálního začleňování. Integrované vzdělávání upřednostňuje běžné školy,

tzn. hlavní vzdělávací proud. Tam však v mnohých případech není zajištěna taková personální a organizační úroveň jako v prostředí školy speciální (Michalík, 2011).

Žáci s poruchami komunikačních schopností většinou zvládají učivo rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. Je však rozšířeno o logopedickou péči (Vítková, 2004).

Podmínky vzdělávání žáků s poruchami komunikačních schopností:

- *individuální logopedickou péči, která prolíná všemi předměty,*
- *individuální přístup speciálního pedagoga a ostatních pedagogů; možnost vzdělávání žáků na základě individuálních vzdělávacích plánů,*
- *informovanost všech vyučujících o problematice řečového postižení žáka,*
- *vhodné sociální klima tříd,*
- *snížený počet žáků ve třídě,*
- *zohledňující přístup ke klasifikaci (ve všech předmětech, v nichž se projevuje postižení žáka),*
- *spolupráci s rodiči, spolupráci s SPC, spolupráci s odbornými lékaři (Vítková, 2004, s. 36).*

Pro děti v učebním prostředí a úspěšnou inkluzi a integraci je důležitý pocit sounáležitosti, svobody, radosti, úcty a bezpečí.

Základní potřeby dětí v učebním prostředí:

1. *pocit sounáležitosti.*

Vyžaduje kladné přijetí a ocenění jedinečnosti každého jedince ve skupině. Děti se učí tolerovat odlišnosti.

2. *svoboda,*

Žáci nesou odpovědnost za své učení a individuální práci. Umožňuje vyjadřovat potřeby a pocity. Ochraňuje a respektuje práva druhých.

3. *radost,*

Školní třída má být místem kam děti chodí rády. Přátelské prostředí zpříjemňuje náš život. Učitel by se měl dokázat smát s dětmi i sám sobě.

4. úcta,

Třída by si měla vážit rozmanitosti. Oceňováním dětí zvyšujeme jejich sebeúctu a ochotu zapojit se do vyučování. Učitel vnímá nejen potřeby kolektivu, ale i jedince.

5. bezpečí.

Učební prostředí nás nesmí příliš stresovat. Bezpečí je důležité pro vytvoření pocitu sounáležitosti. Žáci potřebují pozitivní přístup a vědomí, že jim nikdo nebude ubližovat nebo je zesměšňovat (Lang, Berberichová, 1998).

2.2 Inkluze, integrace a modely integrace

Od sedmdesátých let 20. století posiluje ve světě názor, že by se děti se speciálními potřebami měly zařadit do „normálních“ podmínek a mít právo na vzdělávání s jejich vrstevníky. Schopnosti těchto dětí byly do této doby podceňovány a nebylo hleděno v takové míře na jejich důstojnost a individualitu. Změny ve vzdělávání samozřejmě souvisí i s úsilím o rovnost mezi lidmi v procesu vzdělávání a odstraňování socioekonomických, rasových, národnostních a potažmo dalších bariér. Cílem je vybudovat otevřené společenství pro všechny bez diskriminace a předsudků (Lang, 1998).

Základním nástrojem pro integraci je individuální vzdělávací plán – IVP (Průcha, 2013, s. 169).

2.2.1 Inkluze

„Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce.“ (Průcha, 2009, s. 104) V praxi znamená vzdělávání všech dětí bez rozdílu v jednom školském systému.

2.2.2 Integrace

„Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom

respektovat jejich specifické potřeby.“ (Průcha, 2009, s. 107) V praxi se jedná o zapojování, začleňování žáků do běžných škol.

2.2.3 Modely integrace

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) popsala čtyři modely integrace.

1. Medicínský model

Medicínský model vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin. Zaměřuje se na medicínsky orientovanou péči ve specializovaných zařízeních. Dítě se musí přizpůsobit stávající vzdělávací struktuře. Od školského systému se nic nevyžaduje. Klade si za cíl překonání a léčbu postižení.

2. Sociálně patologický model

U sociálně patologického modelu nejsou problémy s integrací biologické povahy. Je otázkou socializačního procesu a diskriminace, která se právě odvíjí od neschopnosti se sociálním přizpůsobením. Takto postižení se adaptují a normalizují pomocí speciálních terapií.

3. Model prostředí

Model prostředí řeší hlavně vyhovující prostředí a plyne především z materiálního a personálního vybavení instituce. Školský systém se přizpůsobuje dítěti podle jeho vzdělávacích potřeb.

4. Antropologický model

Antropologický model řeší lepší interpersonální interakci i respektování identity dětí a jejich jedinečnosti a to včetně daného znevýhodnění. Klade důraz na osobnost konkrétního člověka. Role znevýhodněného dítěte je ovlivněna jak postojem učitele tak i spolužáků (Vítková, 2004).

2.3 Školní zralost a školní připravenost

2.3.1 Školní zralost

Je stav dítěte zahrnující zdravotní, psychickou i sociální způsobilost pro školní docházku a zvládnutí školní výuky (Průcha 1995).

„Školní zralostí se rozumí taková fyzická, psychická a sociální připravenost dítěte na školu, která mu umožní optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení či poškození tělesného a duševního zdraví při školní zátěži.“ (Novotná, 1997, s. 25, 26)

Doba nástupu do školy v 6 až 7 letech nebyla stanovena náhodně. Dochází k vývojovým změnám, které souvisí především se zráním centrální nervové soustavy (CNS). V tomto věku jsou děti již emočně stabilnější a odolnější vůči zátěži (Vágnerová, 2012).

Diagnostika školní zralosti se zaměřuje na čtyři oblasti.

1. Zralost tělesná

Posuzuje se výška, váha, stav dětského chrupu (Novotná, 1997). Důležité jsou kvalitativní změny jako celkové protažení postavy, relativní prodloužení končetin apod. i změny v ovládnutí těla jako koordinace pohybů, schopnost drobných a diferencovaných pohybů např. pro psaní (Níkl, 2000).

2. Zralost rozumová

Schopnost soustředění, logického zapamatování, schopnost chápat a užívat symboly, jemná motorika ruky, koordinace činností ruky a oka (Novotná, 1997). Přiměřený vývoj řeči, dostatečná slovní zásoba, schopnost se vyjadřovat ve větách, určité vědomosti a zkušenosti (Níkl, 2000).

3. Zralost citová

Emocionální stabilita, pozitivně motivovaný vztah k vrstevníkům, kladný vztah ke školní práci (Novotná, 1997). Jedná se především o schopnost kontrolovat své afekty a impulsy (Níkl, 2000).

4. Zralost sociální

Schopnost přizpůsobit se nové životní situaci, řešit jednodušší konflikty, širší sociální kontakty mimo rodinu (Novotná, 1997). Dítě má být přiměřeně samostatné, aby se na určitý čas dovedlo odloučit od rodičů (Níkl, 2000).

„Základem komplexního vyšetření školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně a ve speciálněpedagogickém centru je diagnostika inteligence. Za tím účelem se využívají standardizované inteligenční testy (např. Stanford-Binetova zkouška, Wechslerovy testy inteligence apod.), které umožňují zjistit nejen celkovou hodnotu

intelligenčního kvocientu (IQ), ale i úroveň verbální a názorové oblasti inteligence.“
(Přinosilová, 2007, s. 128)

Další diagnostické metody jsou následující. Orientační test školní zralosti (obsahuje kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslování bodů v prostoru). Edfeldtův reverzní test (zjišťuje připravenost ke čtení). Obrázkově-slovníková zkouška (pomocí barevných obrázků zjišťujeme slovní zásobu). Vývojový test zrakového vnímání. Vinelandská škála sociální zralosti. Zkouška vědomostí předškolních dětí.

V rámci diagnostiky se zjišťuje i zraková a sluchová percepce, lateralita, hrubá a jemná motorika, grafomotorika, kresba, senzomotorická koordinace, paměť, pozornost, paměť a komunikační schopnosti (Přinosilová, 2007).

2.3.2 Školní připravenost

„Biologické, psychické a sociální předpoklady dítěte pro vstup do školy, úspěšné zahájení školní docházky, zvládání školního života a nároků vyučování a naplnění role žáka.“ (Průcha, 2009, s. 301)

Oblasti kompetencí z hlediska školní připravenosti.

- **Hodnota a smysl školního vzdělání** - zvládnutí role školáka závisí na výchově v rodině a na statusu rodiny ve společnosti. Na školní práci dítěte má vliv postoj rodičů.
- **Dostatečná úroveň socializace dítěte při nástupu do školy** - důležitá je orientace v různých sociálních rolích. Sociální nezralost se může projevit i v podobě elektivního mutismu nebo sociálních fobií.
- **Dostatečně rozvinutá schopnost verbální komunikace** - vážne-li expresivní složka verbální komunikace, tak je dítě negativně vnímáno a dostává se do sociální izolace.
- **Orientace v systému hodnot a norem chování** - dítě by mělo chápat základní pravidla chování, která dítě vidí hlavně v rodině (Přinosilová, 2007).

2.4 Školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště

„Systém pedagogicko-psychologického poradenství tvoří v ČR školská poradenská zařízení. (tj. pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra) a

školní poradenská pracoviště. Tato zařízení jsou zřizována dle §116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“ (<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi>)

2.4.1 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení zajišťují informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost. Poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, a také preventivně výchovnou péči. Napomáhají při volbě vhodného vzdělávání a přípravě na budoucí povolání.

Poradenská pomoc se poskytuje na základě žádosti konkrétního dítěte, žáka, studenta nebo zákonného zástupce tohoto dítěte nebo žáka.

Výstupem poradenské pomoci pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra jsou hlavně zpráva a doporučení. Ve zprávě se uvádějí skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. Doporučení obsahuje závěry vyšetření a podpůrná opatření. Zprávu a doporučení dostane konkrétní osoba, které je poskytována poradenská pomoc. Škole nebo jinému školskému zařízení, v němž se dítě vzdělává je poskytnuto pouze doporučení (*Zákon č. 561/2004 Sb.*).

Pedagogicko-psychologická poradna:

- a) zajišťuje připravenost žáků na povinnou školní docházku,
- b) provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- c) poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti,
- d) poskytují metodickou podporu škole a další služby.

Speciálně pedagogické centrum:

- a) zajišťuje speciální připravenost žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku
 - b) zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání
 - c) poskytuje metodickou podporu škole a další služby
- (<http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb>).

2.4.2 Školní poradenská pracoviště

Ředitel školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb zpravidla výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem a dalšími vybranými pedagogy školy.

Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby zaměřené na:

- a) prevenci školní neúspěšnosti,
- b) primární prevenci sociálně patologických jevů,
- c) kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu,
- d) odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků se sociálním znevýhodněním,
- e) péči o vzdělávání nadaných žáků,
- f) péči o žáky s výchovnými nebo výukovými obtížemi,
- g) metodickou podporu učitelům (<http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb>).

3 DÍTĚ S ELEKTIVNÍM MUTISMEM A KOMUNIKACE

3.1 Komunikace

Termín „komunikace“ se používá v různých vědních disciplínách jako například v pedagogice, psychologii, sociologii, antropologii apod. V literatuře nemá jednotnou definici. Cílem je kromě vzájemného dorozumívání a sdělování informací hlavně vytváření a udržování mezilidských vztahů (Klenková, 2006).

Podle pedagogického slovníku se komunikací rozumí sdělování, dorozumívání. V pedagogice je důležitá sociální komunikace, kterou chápeme jako sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Vytváří základní souvislost v sociálním styku lidí (Průcha 1995).

Úvod do logopedie (Sovák, 1978). Schopnost dorozumívání je specificky lidský znak, který se rozvíjí ve společenských podmínkách. Mluvené slovo je součástí národní kultury. Prostřednictvím mluveného a psaného slova se dítě začleňuje do společenského prostředí. Jakékoliv poruchy sdělování se promítají do psychiky.

„Mezilidské vztahy se odehrávají v interakcích a komunikacích.“ (Helus, 2011, s. 231)

Logopedický slovník definuje komunikaci jako přenos informačních obsahů pomocí komunikačních systémů, a to zejména prostřednictvím jazyka (Dvořák, 1998).

„V životě člověka je komunikace aktivitou, jíž avizuje svůj příchod na svět a kterou se později – během celého života – neustále projevuje. Komunikace je i poslední aktivitou, jíž se nakonec z tohoto světa „odhlašuje. Člověk totiž komunikuje – se svou matkou – už v intrauterinním životě a pak – se svým užším i širším prostředím – od první sekundy svého narození až po poslední sekundu svého pozemského bytí.“ (Škodová, 2003, s. 17)

Komunikace ovlivňuje sociální dovednosti, sebehodnocení, kognitivní, emoční a volní aspekty osobnosti. V sociální komunikaci napodobujeme způsob komunikace druhých, přejímáme nebo odmítáme modely (Gillernová, 2012).

Komunikace má svůj účel, smysl a plní určité funkce. Je pět základních funkcí komunikování. Funkce Informovat (předat zprávu), funkce instruovat (naučit), funkce

přesvědčit (získat někoho na svou stranu), funkce vyjednat neboli dospět k dohodě a funkce pobavit, čímž je míněno rozveselit druhého nebo sebe (Vybíral, 2009).

„Motivaci komunikovat má každý člověk. Má ji v různé intenzitě, která kolísá a závisí na řadě okolností: zda je nám druhý/á sympatický/á, zda jsme svěží nebo unavení, zda ovládáme jazyk partnera, zda si s ním rozumíme, zda předpokládáme, že si s ním budeme rozumět, zda jsou obsahy v naší mysli dostatečně naléhavé, že se o ně chceme podělit.“ (Vybíral, 2009, s. 33)

Uvedení do logopedie Schopnost dorozumívání je specificky lidský znak, který se rozvíjí ve společenských podmínkách. Mluvené slovo je součástí národní kultury. Prostřednictvím mluveného a psaného slova se dítě začleňuje do společenského prostředí. Jakékoliv poruchy sdělování se promítají do psychiky (Sovák, 1978).

Nejvýznamnějším faktorem pro formování dětských komunikačních schopností je prostředí rodiny. Docházka do mateřské školy je v tomto ohledu důležitá zejména pro děti ze sociálně slabých rodin (Průcha, 2011).

Faktory působící na jazykový vývoj dítěte v rámci rodiny.

Struktura rodiny – jazykový vývoj ovlivňuje úplnost či neúplnost rodiny. Pokud dítě nevyrostá v úplné rodině, může být komunikace kompenzována prarodiči, sourozenci apod.

Sourozenci a další členové rodiny – starší sourozenci, prarodiče a další příbuzní mají pozitivní vliv na řeč a komunikaci mladších sourozenců.

Socioekonomické postavení a profese rodičů – jednotliví rodiče mají odlišnosti v komunikačním chování podle toho, do které patří socioekonomické vrstvy.

Úroveň vzdělání rodičů – nejsilnějším faktorem pro jazykový vývoj dítěte je vzdělání rodičů a to především matky (Průcha, 2011).

3.2 Základní druhy komunikace

1. Verbální komunikace

Termín verbální komunikace je dorozumívání prostřednictvím artikulovaných zvukových řetězců, což jsou slova (Klenková, 2006). Využití jazyka v mluvní nebo

písemné podobě, jako nejefektivnější způsob komunikace mezi lidmi, souvisí s tzv. registrem, s tím jak je jazyk použit (Helus, 2011). Slovní komunikace má svou formální stránku. Naši mluvu doprovázejí tzv. paralingvistické jevy: tempo mluvy, tón hlasu, intonace, hlasitost atd. (Michalík, 2011). Řečová komunikace má složku obsahovou a formální. Obsahová složka je dána schopností formulovat myšlenky, slovní zásobou, syntaxí, aplikací gramatiky. Formální složka se týká individuálních charakteristik, jako je výslovnost nebo artikulační obratnost. „Schopnost verbálně komunikovat se u dítěte rozvíjí v souvislosti s kvalitním, stálým citovým vztahem mezi dítětem a pečující osobou, nejčastěji matkou.“ (Přinosilová, 2007, s. 84)

2. Paraverbální komunikace

Je přechod mezi verbální a neverbální komunikací. Klade důraz na určitá slova, formulace, hlasitost, intonaci apod. (Helus, 2011).

3. Neverbální komunikace

Zahrnuje to, co signalizujeme beze slov nebo se slovy jako doprovod slovní komunikace. Postojem a pohyby těla, výrazy tváře, pohledy očí, tělesným kontaktem, oblečením atd. (Klenková, 2006). Je to komunikace řečí těla, tvořena mimickými a pantomimickými projevy. Například našima očima sdělujeme, aniž bychom to zamýšleli, důležité informace. Zornice se znatelně zvětšují, jsme-li někým zaujati nebo například odvracíme pohled při lhaní. Značnou roli má i způsob podání ruky, který o člověku ledasco vypovídá (Helus, 2011).

Mezi základní druhy neverbální komunikace patří: gesta (gestika), pohyby v prostoru (proxemika), doteky (haptika), pohyb drobných svalů obličeje (mimika) a výraz očí (Vacínová, 2010).

4. Metakomunikace

Vztah mezi verbální a neverbální komunikací. Partner komunikace nám něco říká slovy, ale něco jiného říká neverbálně. Jde o mechanismus dvojí vazby (Helus, 2011).

3.3 Komunikace a školní třída

„Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“ (Nelešovská, 2005, s. 26)

Dle metodického materiálu (Problémové situace v kolektivu pro výchovné poradce a metody prevence) se doporučují následující postupy:

Poznat sociální vztahy ve třídě např. kdo se s kým baví, kdo s kým sedí. Zabezpečit žákům vzájemné poznání např. výletem, návštěvou kina nebo divadla. Stanovit ve třídě pravidla chování jako neurážet druhé, chovat se k sobě ohleduplně, nepoužívat vulgární výrazy. Doporučuje se využívat práce ve skupinách, které mohou vytvořit pro nesmělé děti pocit bezpečnější atmosféry. Žáci by ve třídě měli být optimálně rozsazeni. S tím, že samotáře nenecháváme sedět vzadu a děti často přicházející do konfliktu neposadíme vedle sebe. Důležité je vytvořit ve třídě atmosféru důvěry a vést žáky k toleranci a přátelskému chování mezi sebou (Čáp, 2011).

„Školní třída se projevuje dvojím způsobem, jinak při vyučování a v kontaktu s učiteli, a jinak o přestávkách a k sobě navzájem.“ (Vágnerová, 2012)

Na začátku školního roku je dobré, aby učitel třídě vysvětlil chování daného žáka. Je třeba zdůraznit, že není duševně postižený, ale trpí jen poruchou, za kterou nemůže. Lidé s mutismem mívají často nedostatek sebevědomí. Učitel by měl dát dítěti možnost nějakým způsobem kompenzovat chybějící ústní komunikaci třeba psaním, malováním nebo jinou činností. Posílí se tak kladné sebehodnocení mlčícího dítěte (Hartmann, 2008).

„Každé dítě a každý normální člověk touží po tom, aby byl členem kolektivu, aby v něm zaujal určité místo, aby byl kolektivem oceněn a uznáván.“ (Nikl, 2000, s. 65)

Vývoj sebevědomí řadíme do psychosociálního vývoje člověka. Ovlivňují ho vnější sociokulturní faktory (rodina, sociální skupiny, vrstvy). Děti trpící nízkým sebevědomím se drží zpátky v sociálním styku a těžko se sžívají se skupinou. Mají potřebu přijetí ostatními a tendenci ke konformitě. Sebedůvěru dítěte posiluje pozitivní zkušenost (Sedláčková, 2009).

„Každý člověk si o sobě utváří svůj vlastní obraz. Tento obraz závisí na tom, co se o sobě, přímo či nepřímo, dozvíme od jiných lidí. Sebevědomí se týká hodnoty, již si přisuzujeme. Je důležitou složkou sebepojetí. Zdravě sebevědomý člověk nečeká se strachem, až ho ostatní přistihnou při chybě, ale počíná si tak, jak to se svými schopnostmi nejlépe dokáže. Zdravé sebevědomí vyplývá z vědomí, že pochopení, které člověk poskytuje druhým, by měl poskytnout i sobě samotnému.“ (Sedláčková, 2009, s. 21)

Jestliže s námi dítě s elektivním mutismem nemluví, nikdy ho do verbální komunikace nenutíme. Dítě se může zapojit alespoň jako pozorovatel. Volíme činnosti, které nevyžadují mluvní projev. Drobné úkoly, které nejsou spojeny s potřebou mluvit jako rozdávání sešitů apod. Tímto se dítě aktivně zapojí do skupiny. Akceptujeme všechny formy projevu. Jestliže žák s elektivním mutismem promluví, tak ho na to nijak neupozorňujeme a pokračujeme dál v běžné komunikaci. Šepot je brán jako mezistupeň běžné komunikace. Dítě se však může účastnit dění alespoň jako pozorovatel (Michalík, 2011).

Elektivní mutismus se „Nejčastěji projeví u dětí v první třídě, kdy dítě nemluví ve škole buď vůbec, nebo nemluví s učitelem. Postihuje nejčastěji děti příliš citově vázané na matku a děti sociálně nezralé. Po určité době může vymizet sám. Nestane-li se tak, je třeba, aby dítě bylo odborně léčeno. Učitel musí uvědomit rodiče, protože doma se dítě chová zcela normálně.“ (Nelešovská, 2005, s. 96)

Děti s elektivním přístupem jsou velmi citlivé a nelze na ně uplatňovat autoritativní přístup. Nicméně nedaří-li se přes veškeré úsilí s dotyčným dítětem navázat kontakt, je nutná odborná pomoc pediatra, logopeda, psychologa nebo psychiatra (Vítková, 2004).

Sociální dovednosti učitele mají vliv na efektivitu výchovně-vzdělávací činnosti a práci s dětmi. Vyučující by měl akceptovat osobnost žáků, být empatický, naslouchat, respektovat odlišný pohled, umět pochválit, vést ke spolupráci, vyjadřovat se ke konkrétním situacím a zvládat konflikty (Gillernová, 2012).

Každá školní třída se vyznačuje svým specifickým psychosociálním klimatem. Klima může působit jak negativně, tak pozitivně. Cílem je dosáhnout pozitivního sociálního klimatu, kdy jednotliví žáci pocítují podpůrné zázemí své třídy a svých spolužáků (Helus, 2007).

Z pohledu extroverze – introverze v souvislosti se školní prací: „*Společenské, otevřené a aktivní prostředí výuky na prvním stupni základní školy vyhovuje studijním způsobům extroverta, zatímco individuálnější až samotářské prostředí, v němž žák musí pracovat na vyšších stupních, vyhovuje způsobům introverta.*“ (Fontana, 2010, s. 195)

Z hlediska úzkostlivosti – stability: „*Mírná úroveň úzkosti působí jako motiv a zlepšuje výkon, zatímco její vysoká úroveň působí útlum a zhoršení výkonu.*“ (Fontana, 2010, s. 195)

„*Autoregulační kompetence se rozvíjejí v průběhu celého školního věku v interakci s ostatními psychickými funkcemi. Rozvoj autoregulace souvisí s vývojem poznávacích procesů, zejména s decentrací uvažování. Egocentrický způsob nazírání světa nemá důvod akceptovat jiný motiv než vlastní uspokojení. Teprve na úrovni odstupu od čistě subjektivního pohledu je možné např. přijmout povinnost jako obecně nadřazený motiv.*“ (Vágnerová, 2012, s. 292)

4 DÍTĚ S ELEKTIVNÍM MUTISMEM A SOCIALIZACE

4.1 Socializace

Podle pedagogického slovníku je socializace celoživotní proces, kdy si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty a kulturu, čímž se začleňuje do společnosti (Průcha 1995).

Charakterizuje socializaci jako postupné začleňování jedince do společnosti pomocí nápodoby a identifikace. Děje se tak prostřednictvím rodiny, školy, práce apod. (Dvořák, 1998).

Socializace zahrnuje poznání specifických aspektů sociálního světa a zvládnutí různých způsobů chování, které dítěti umožní adaptaci na dané podmínky (Vágnerová, 2012). Socializace je zprostředkujícím nástrojem mezi jedincem a společností (Havlík, 2002).

Slovo socializace znamená zespolečňování. Podle Heluse se tak děje začleňováním člověka do mezilidských vztahů, zapojováním do společných činností a integrováním do společensko-kulturních poměrů. Nejde o pouhé přizpůsobení, ale o přetvoření (Helus, 2007).

Helus rozlišuje tři úrovně socializační transformace osobnosti. Socializaci jako antropogenezi, socializaci jako utváření a vývoj modální osoby a socializaci jako individuální biografii neboli individuální životní příběh (Helus, 2007).

„Socializaci vždy spojujeme s fungováním rodiny, v níž se nejen od narození formuje osobnost dítěte, ale v níž prožíváme všechny fáze života.“ (Havlík, 2002, s. 67)

4.2 Fáze socializace

Společnost nastavuje tzv. sociální hodiny, ty nastavují počátky, konce a fázování určitých událostí. Sociální hodiny například časují, kdy dítě nastoupí do školy, předpoklad osamostatnění mladého člověka, první sexuální zkušenosti, uzavření partnerského svazku, vhodný čas mít dítě a podobně. Opoždění může být pro člověka důvodem znepokojení nebo výčitek ze strany okolí (Helus, 2007).

„Člověk celoživotně „zraje“ nejen biologicky, psychicky, ale i sociálně. Sociálním zráním rozumíme přebírání rolí (a s nimi spjatých norem a hodnot) odpovídajících věku a pohlaví, účast na jejich vymezování, předjímání rolí budoucích.“ (Havlík, 2002, s. 47,48)

1. Primární socializace

Primární socializace probíhá v rodině, která je základním životním prostředím dítěte. Rodina uspokojuje základní fyziologické i psychické potřeby dítěte a realizuje první kontakt se společností a kulturou. Dětem i dospělým je útočištěm v situacích životní bezradnosti (Helus, 2007).

Dítě si vštěpuje základní návyky v citovém světě rodiny. Utváří své „já“ jako vědomí vlastní identity oddělené od ostatních (Havlík, 2002).

2. Sekundární socializace

Po primární neboli základní socializaci rodinou následuje tzv. sekundární socializace, kterou zabezpečuje především škola (Helus, 2007).

„Veškeré formální procesy sekundární socializace předpokládají, že jim předcházela primární socializace s řadou utvořených emočních vazeb k druhým lidem, základních návyků, postojů a dovedností. Děti i dospívající jsou v průběhu sekundární socializace nuceni projít mnoha krizovými momenty, kdy je postupně rozrušena a přetvořena jejich raná zkušenost.“ (Havlík, 2002, s. 152)

3. Terciární socializace

Souvisí s nástupem dospělosti a má několik rozměrů. Patří do ní zapojení se do pracovního procesu. Intimní vazby jako sexualita, manželství, rodičovství. Zvládání těžkostí a krizí, ať už vztahových nebo pracovních. Nutné je se vypořádat i se stárnutím (Helus, 2011).

4.3 Socializace a funkce rodiny

Pedagogický slovník (Průcha, 1995) popisuje rodinu jako nejstarší společenskou instituci.

„Rodiče, hlavně matka, vytvářejí zpravidla první postoj dítěte k okolnímu světu. Často se setkáváme s nesprávným, přehnaným výchovným postojem v některém směru.“ (Nikl, 2000, s. 61)

Nebezpeční jsou rodiče s depresivními náladami. Často před dětmi dávají najevo svoji beznadějnost. Důležitým výchovným faktorem je i počet dětí v rodině a jejich vzájemný vztah. Dítě může silně neurotizovat faktor vzájemného žárlení sourozenců. V období kolem rozvodu dochází k vygradování rozporů v rodině a snižuje se prospěch dítěte. Rozpad rodiny a ztráta jednoho z rodičů se dítěte hluboce dotýká. Jestliže rodiče dítěte proti sobě poštvávají nebo mají spory ohledně návštěv, svěřeni dítěte do péče apod. (Nikl, 2000, s. 61).

Pro jednotlivce je rodina především emocionálním zázemím s pocitem bezpečí, uznáním a základnou pro vstup do společnosti. Plní následující sociální funkce (Havlík, 2002).

1. Biologická a reprodukční funkce

Rodina je legitimním rámcem sexuálních vztahů, kdy hlavním smyslem je početí dítěte. V posledních desetiletích dochází k odkládání sňatků. Důvodem jsou nové příležitosti mladých lidí nebo nutnost ekonomického zajištění na jisté úrovni (Havlík, 2002).

2. Emocionální funkce a tvorba domova

Patří k nejzásadnějším a její význam roste. Rodina a její mezilidské, duchovní a materiální prostředí v celkovém působení vytváří prožitek domov. Potřeba emočního zakotvení vždy roste v existencionálních chvílích lidského života. Na rodinu jsou kladeny velké emocionální a morální nároky.

3. Ekonomická funkce

V druhé polovině 20. století rodina ztratila úlohu hospodářsky produktivních jednotek. Rodina je dnes jednotkou, v níž se statky získané mimo ni přerozdělují, upravují a konzumují. Profesionální a školní život není již pouze věcí rodiny. Její členové se uplatňují i v jiných skupinách.

4. Socializační a výchovná funkce

Ve svazku existuje závislost dítěte na rodičích, která má povahu závazků a společensky kontrolovaných povinností vůči závislému dítěti. Pevný svazek rodičů je jednou z garancí úspěchu. Jeho narušení má většinou negativní důsledky (Havlík, 2002).

4.4 Socializace a funkce školy

V pedagogickém slovníku (Průcha, 1995) je škola charakterizována jako společenská instituce, která má tradiční funkci poskytovat vzdělání.

„Prostředí třídy úzce souvisí se životem dítěte a má kromě rodiny největší podíl na jeho vývoji a formování jeho osobnosti. Na počátku školní docházky se některé děti, hlavně neurotické, bojí školy a učitele. Příliš svědomité děti trpí často stálými obavami, že něco zapomněli, že přijdou pozdě do školy, že budou nepříznivě hodnoceny apod. S počátkem pravidelné práce se často projeví potíže v soustředování dítěte, únavnost a z ní někdy vyplývající ospalost, jindy nepozornost, zlobení, vyrušování.“ (Nikl, 2000, s. 63)

Vágnerová (2012) Role školáka je zásadní změnou životního stylu spojena s řadou zátěží, které musí zvládnout. Dítě je nuceno se osamostatnit, převzít odpovědnost za vlastní jednání a jeho následky. Musí se vzdát egocentrismu, tj. důrazu na vlastní osobnost a přičítání si zásadního významu. V neposlední řadě se musí podřídit autoritě učitele.

Škola je nástrojem sociální integrace, prostorem interakce i sociálního styku a proto má značný vliv na utváření postojů k druhým lidem. Plní následující funkce.

1. Výchovná a vzdělávací funkce

Spočívá v převodu kulturních vzorců chování a hodnot z jedné generace na druhou. Obecně se výchovné procesy vztahují ke kultivaci osobnosti jako takové. Vzdělávání je proces, v jehož průběhu si lidé osvojují obsahy kultury jako je jazyk, věda, umění.

2. Kvalifikační funkce

Získání potřebné míry znalostí a dovedností požadovaných pro výkon zaměstnání. V moderní společnosti však úzká specializace rychle zastarává. Kvalifikaci nelze dosáhnout bez obecně vzdělanostních předpokladů.

3. Integrační a selektivní funkce

Škola podporuje vytváření postojů a dovedností umožňující sociální styk a komunikaci nejen ve škole, ale i v sociálním životě širšího společenství. K selektivním účelům slouží například již přijímací řízení na střední školy nebo závěrečná vysvědčení a diplomy, které opravňují k dalšímu vzdělávání nebo k výkonu určité profese (Havlík, 2002).

4.5 Typy výchovy

Demokratická (autoritativní) výchova

Upřednostňuje zdravou autoritu ve výchově. Charakteristická je důslednost, otevřená komunikace. Děti se učí odpovědnosti a mají prostor pro tvořivost. Dítě je spolupracující, přátelské, nezávislé.

Autoritářská (autokratická) výchova

Tato výchova je založena na příkazech a zákazech, nepřipouští žádnou diskuzi. Není brán ohled na individuální potřeby dítěte. Dítě je nesamostatné, uzavřené, má sklon k sociální izolaci a absenci spontánního chování.

Shovívavá výchova

Silná emocionální podpora ze strany rodičů. Téměř žádné požadavky na dítě. Dítě je nezralé, neovládá své pocity, nespolehlivé a chybí mu pocit zodpovědnosti. Neschopnost rodičů dítě usměrnit i ve chvílích kdy překročí hranice.

Zanedbávající výchova

Rodiče se nezajímají o rozvoj svého dítěte, jsou pasivní, bez citových projevů a kladou na dítě minimální požadavky. Dítě je náladové, citově nezralé a nesmělé s nedostatkem sebevědomí.

„Ideální rodičovská výchova neexistuje. Jako rodiče na sebe často klademe nereálné požadavky ve snaze „vychovávat dítě správně“. Důležité přitom je, aby dítě vyrůstalo v laskavém prostředí, s milujícími rodiči, kteří jej přijímají a respektují jako jedinečnou bytost, usilují o otevřenou komunikaci v rodině a projevují dostatečně svůj zájem o dítě. Zároveň na něj kladou přiměřené požadavky a jsou důslední ve svých postojích

a rozhodnutích. Nezanedbatelný pro vývoj dítěte a upevňování vztahu mezi ním a rodičem je také společně trávený čas.“
(<http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/o-nevhodnych-pristupech-v-rodicovske-vychove-psychickem-nasili-a-jeho-vlivu-na-vyvoj-ditete-48.html>)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 KAZUISTIKA DÍTĚTE S ELEKTIVNÍM MUTISMEM

5.1 Uvedení do problematiky a výzkumné metody

Zpracování praktické části bakalářské práce má kvalitativní charakter. Využita byla metoda případové studie (kazuistika) a technika pozorování, polostrukturovaný rozhovor a analýza dokumentů. Na tomto základě došlo k vypracování rodinné a osobní anamnézy, zmapování konkrétní situace v jednotlivých ročnících mateřské školy a navržení vhodných konkrétních opatření.

Hlavním cílem je na základě případové studie, analýzy komunikace v rodinném prostředí a analýzy průběhu vzdělávání v mateřské škole, vypracovat návrh vhodných opatření, vycházejících z konkrétního případu dívky s diagnostikou elektivního mutismu, s možností jejich obecnějšího využití.

Dílčím cílem je:

- případová studie (kazuistika),
- analýza komunikace v rodinném prostředí,
- analýza průběhu vzdělávání v mateřské škole.

Metody:

- případová studie (kazuistika)

Techniky:

- pozorování,
- polostrukturovaný rozhovor s matkou dívky,
- analýza dokumentů.

5.2 Charakteristika místa šetření

Mateřská škola se nachází v centru města s veškerou občanskou vybaveností avšak nedaleko rozlehlého městského lesoparku se sportovním areálem.

Hygienická kapacita mateřské školy je 127 dětí ve věku zpravidla od 2,5 do 7,5 let. Jana navštěvuje třídu, kde je celkem 25 dětí. V konkrétní budově jsou tři oddělení, a to Berušky, Veverky a Zajíčci. Výchovné zaměření střediska je výchova k ochraně životního prostředí a zdravému životnímu stylu. Zřizovatelem organizace je město. Středisko pracuje podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V prostorách mateřské školy je zajištěno celodenní stravování.

Mateřská škola je dvou pavilónové zařízení, v prvním pavilonu jsou tři třídy a ve druhém pavilonu jsou dvě třídy, jsou dostatečně prostorné, rozdělené na prostor se stolečky a hernu, u každé třídy je kabinet s hračkami. Ve třídě jsou hračky umístěny tak, aby si je děti mohly samostatně půjčovat a uklízet. Každá třída má upravené různé hrací koutky a to podle věku dětí. Do těchto hracích koutků jsou každým rokem doplňovány nové pomůcky a hračky. Prostory tříd jsou vkusně upravené. Každá třída má své centrum hracích aktivit, kde jsou kobercové plochy, nábytek je rozmístěn tak, aby nerušil hry dětí, ale naopak je vede k vytváření různých situací a motivuje děti k zajímavým činnostem.

Ke každé třídě přísluší přípravné kuchyňky, dále na třídu navazuje umyvárna a WC, které jsou umístěny tak, že mají učitelky přehled o dětech při jejich odchodu na tato zařízení. Přes umyvárnu děti odcházejí do šatny, kde jsou lavičky, věšáčky a poličky k uložení jejich věcí, všude je dostatek prostoru i světla.

Ve všech třídách je dostatek hraček i pomůcek pro výtvarnou a pracovní činnost dětí během dne, i tento výtvarný materiál je umístěn tak, aby jej děti mohly samostatně používat.

U každé třídy je malá stabilní ložnice s počtem 10 lůžek, ostatní lůžka – molitanová lehká přenosná lehátka se na odpočinek dětí přemisťují do plochy herny na koberec.

Všechny uvedené prostory splňují hygienické požadavky na velikost, osvětlení, teplotu a čistotu, odpovídají hygienickým normám.

Kolem obou pavilonů školy je rozsáhlá oplocená zahrada, ve které jsou vzrostlé ovocné, listnaté a jehličnaté stromy, které poskytují dětem v letních měsících stín pro jejich hry a činnosti. Dále jsou zde menší záhonky, na jejichž zvelebování se podílí i děti. Na zahradě je celá řada nízkých okrasných i kvetoucích keřů.

Zahrada je vybavena 4 pískovišti, 3 skluzavkami, 2 dřevěnými sestavami s houpačkami, malými plastovými stolečky s židličkami. Jsou zde různě rozmístěny velké i malé dřevěné lavičky. Součástí zahrady je i sestava s dřevěným domečkem, skluzavkou a provazovým žebříkem, a také malý zahradní domek na ukládání hraček, houpaček, provazových žebříků, kočárků, aut a zahradního náradí a tvořítek pro hry na písku.

Záměrem vzdělávacího programu je rozvoj osobnosti dítěte, jeho individuality, vztahu k ostatním lidem, světu kolem nás, k člověku, k jeho práci, k rodině, k přírodě, k vlastnímu zdraví, k planetě Zemi, k historii a lidovým tradicím a zvykům, ale i k Evropské unii a evropskému společenství. Vyplynávají z přirozeného sledu událostí, do kterých se děti zapojují v průběhu celého roku. Posloupnost témat je vázána na roční období a významné události, které ovlivňují společné zážitky dětí.

Školní vzdělávací program se skládá ze čtyř integrovaných bloků, které jsou dále učitelkami rozpracovávány a dotvářeny do jednotlivých témat v třídních vzdělávacích programech dle podmínek jednotlivých tříd. Je tak vytvořen dostatečný prostor pro vlastní nápady a tvořivost jednotlivých učitelek a jejich zkušenosti. Časový plán je pružný a učitelky tak mají možnost reagovat na podmínky v jednotlivých třídách. Učitelka připravuje vzdělávací nabídku, která obsahuje činnosti ze všech oblastí předškolního vzdělávání a která vede ke splnění vzdělávacího cíle.

Třídní vzdělávací programy obsahují charakteristiky jednotlivých tříd, ve které učitelka uvede, na které cíle se její vzdělávací program zaměří, jaké jsou materiální podmínky jednotlivých tříd, jaké metody a formy práce budou upřednostňovány, kterými oficiálními vzdělávacími programy se inspiruje, zda využívá prvky alternativní pedagogiky, jaké materiály budou při práci využívány a jaké specifické činnosti dětem v dané třídě nabízí.

Mateřská škola klade důraz na tvořivost pedagoga při uplatňování vzájemného propojení vzdělávacích oblastí při vlastním plánování denní vzdělávací nabídky dětem. Na aktivitu dítěte prožitkovým učením s posilováním dětské zvědavosti a objevování

světa kolem nás, dále na emoční prožitky dětí získanými výsledky v řízených činnostech a na respektování specifiky předškolního vzdělávání se schopností pedagoga hledat a objevovat nové vzdělávací cesty. Dbá se na spojení vzdělávacích témat se životem a s učením nápodoby v praktickém životě – sociální učení. Na důsledném realizování evaluačních analýz obsahu, metod a forem denní nabídky činností dětem. Na důsledné analýze evaluace směrem k dítěti zaměřené na rozvoj každého dítěte jako jedinečné osobnosti, vzdělávací pokroky písemně zaznamenávat. V neposlední řadě na spolupráci s rodinou v netradičních metodách zajišťujících pohodovou atmosféru navozující klima důvěry mezi rodiči, školou a dětmi.

Úroveň sledovaných klíčových kompetencí. Kompetence k učení. Kompetence k řešení problémů. Kompetence komunikativní. Kompetence sociální a personální. Kompetence činnostní a občanské. Úroveň kompetencí vyjadřuje očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání, tedy to, čím může mateřská škola přispět k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než dítě zahájí povinné školní vzdělávání. Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, který nabízí pedagogům poměrně jasnou představu, kam směřovat, o čem usilovat. Slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření na úrovni třídních vzdělávacích programů.

Hlavní principy programu – individualizace, spolupráce s rodiči, tematické plánování, prožitkové, integrované učení hrou. Individualizace – umožňuje dát dítěti čas, aby se vyvíjelo vlastním tempem a využívalo ty styly učení, které mu vyhovují a které jsou pro něj nejefektivnější. Spolupráce s rodiči – je nepostradatelnou součástí práce mateřské školy, rodiče s dětmi dále rozvíjejí poznatky získané v mateřské škole a naopak, učitelky mohou využívat informace získaných od rodičů o zájmech a potřebách dětí. Tematické plánování – je založeno na výběru hlavních témat, které jsou dále učitelkami rozpracovávány do týdenních nebo vícedenních plánů.

Formy vzdělávání – vzdělávání je uskutečňováno ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne vyskytnou. Rozvoj dětského vzdělání je založen na přímých zážitcích dětí, na vyváženosti spontánních aktivit a řízených činností v menších nebo větších skupinách nebo individuálně se vychází z dětské volby, zvědavosti a potřeby objevovat. Plánované výchovně vzdělávací aktivity mají charakter hry, zábavy a

zájmových činností, které probouzejí aktivní zájem dětí, chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objeovat. Pro děti s odloženou školní docházkou jsou sestavovány individuální plány na základě závěrů stanovených pedagogicko-psychologickou poradnou.

Hlavní cíle mateřské školy – cíle mateřské školy vycházejí jednak z podmínek tak, jak to odpovídá novým poznatkům z oblasti předškolního vzdělávání a hlavně z potřeb dětí a jejich rodičů. Mateřská škola si stanovila následující dlouhodobé vzdělávací cíle, které by měla v průběhu následujících let naplňovat. Položit základy vzdělávání dětí podle jejich zájmu, možností a potřeb. Motivovat děti k dalšímu poznávání a učení, učit děti žít ve společnosti ostatních. Pomáhat dětem, aby se cítily bezpečně a milované. Pěstování úcty k vlastní osobnosti, vytváření funkčních mezilidských vztahů, to vše v atmosféře bezpečného sociálního klima v mateřské škole. Rozvíjet estetické cítění, pěstovat u dětí lásku k přírodě, k obci, kde žijí, ke kamarádům. Klást důraz na prožitkové učení a úzkou spolupráci s rodinou. Rozvíjet a podporovat sociální dovednosti, schopnost vyjádření pocitů a spolupráce ve skupině jako základ pro sociálního chování. Podporovat a rozvíjet spontánní činnosti, jejich denní potřeby a zkušenosti. Osvojovat si etické priority – netrápit, neublížovat, neničit, odmítat sobectví. Dostatečně laskavým, vstřícným, přátelským a podnětným prostředím probouzet v dítěti aktivní zájem a chuť se dívat kolem, naslouchat, objeovat, ale i s odvahou ukázat, co vše umí, dokáže a zvládne. Rozvíjet pozitivní citové vztahy k sobě a druhým, vytvářet ovzduší vzájemné důvěry. Všestranně a nenásilně rozvíjet osobnost dítěte, poskytnout mu určitou volnost a soukromí, nenutit děti do činností. Cílem by mělo být šťastné dítě, které se do mateřské školy těší.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Níže se věnuji rodinné a osobní anamnéze sedmileté dívky s diagnostikovaným elektivním mutismem navštěvující čtvrtým rokem mateřskou školu. Rodinná anamnéza obsahuje rodinný život a vztahy v rodině, onemocnění v příbuzenstvu, temperament a osobnost dívky. Osobní anamnéza uvádí průběh těhotenství a porodu, psychomotorický vývoj, onemocnění, úrazy, hospitalizace, oblíbené a neoblíbené předměty, zájmy, koníčky a vztahy s vrstevníky. Dívka žije společně s matkou a o tři roky starší sestrou v bytě ve středně velkém městě Středočeského kraje.

Rodinná anamnéza

Rodinný život, vztahy v rodině – momentálně asi půl roku neúplná rodina. Rodiče Jany se rozvedli, jinak rodinné vztahy jsou klidné a stabilní. Matka 36 let, otec 42 let, sestra 10 let. Dívka má velmi silný vztah ke všem členům rodiny. Nejužší okruh rodiny jsou rodiče, sestra Míša, babička, děda a domácí mazlíčci. Matka pracuje v cestovní agentuře. Otec pracuje jako řidič, domů jezdil většinou jen na víkendy. Když byla menší, špatně snášela odjezdy otce do práce, nicméně si později zvykla. Má dobrý vztah se svou o 3 roky starší sestrou, která je pro ni vzorem. Nejrady by měla celou rodinu stále pohromadě. Babička i děda bydlí blízko a rádi se všichni navštěvují. Rodiče jejího otce bydlí dál, navštěvují je méně, ale i tak celkem často. Ráda k nim jezdí na návštěvy, ale zase se jí tolik nevěnují a nemá s nimi tak silný vztah. Matka hodnotí výchovu Jany jako liberální s určitými hranicemi.

Závažná tělesná a duševní onemocnění v příbuzenstvu – duševní onemocnění žádná. Tělesná onemocnění aktuálně také žádná.

Temperament a osobnost – je vnímavá, veselá, vtipná, upřímná, starostlivá, pohotová, kamarádká, ráda se přitulí, má svůj názor, velký smysl pro spravedlnost, pozorovatelka – nic jí neunikne, tvrdohlavá. Takto ji matka hodnotí z chování doma v rodinném prostředí.

Osobní anamnéza

Dívka, 7 let - somaticky přiměřené tělesné konstituce. Diagnóza elektivního mutismu byla stanovena v pedagogicko-psychologické poradně na základě pedagogicko-psychologického vyšetření, kde byl i doporučen odklad povinné školní docházky o jeden rok.

Těhotenství - v pořadí 2. normální, fyziologické těhotenství. Sociální vztahy v průběhu těhotenství v pořádku. Napjaté vztahy v rodině rozchodem rodičů matky. Dobrá sociální a finanční situace, žádné partnerské problémy ani žádné úmrtí v rodině.

Porod - v pořadí druhý, ve 39. týdnu těhotenství, spontánní, nevyvolávaný, v termínu, bez komplikací, záhlavím, normální.

Kojení – ano, přes 1 rok.

Psychomotorický vývoj – sama lezla a uměla se posadit v 7. měsíci. Jinak při posazení seděla bez opory dříve. Postavila se v 8. měsíci. Samostatná chůze ve 12. měsíci. První slova v 6. měsíci. První věty v 18 měsících.

Onemocnění, úrazy, hospitalizace – podezření na otřes mozku po pádu z gauče, brečela, až se několikrát pozvracela, ale otřes mozku nepotvrzen. Se srdečním onemocněním se neléčila, ani neměla potíže s krevním tlakem nebo s pravidelností srdečního rytmu. Nikdy neprodělala slabost nebo mdloby, které by se nepodařilo objasnit. V současnosti nebere žádné léky.

Oblíbené školní předměty – cvičení, výtvarná výchova, hry.

Neoblíbené činnosti – recitace a další činnosti, kdy je ve středu pozornosti. Jinak básničky a písničky má ráda, doma je říká a všechny si je pamatuje. Má velmi dobrou paměť.

Zájmy, koníčky, silné stránky – ráda sportuje, jezdí na kole, tancuje, zpívá, tvoří, hraje na kytaru, je zručná, ráda se zapojuje do činností v domácnosti a pomáhá. Ráda si hraje s hračkami, panenkami, koníčky, figurkami, pexesa, kvízy, karty.

Vztahy s vrstevníky – ve školce a v kolektivu je oblíbená. S dětmi má bezproblémovou komunikaci. Často a ráda zve kamarádky a kamarády na návštěvu a také za nimi chodí a vyžaduje to. Je převážně bezkonfliktní, ale umí si říct i svůj názor a nekamarádí se s každým, jen s tím kdo jí je sympatický. V kolektivu se na veřejnosti často uvolní a i předvádí.

5.4 Vlastní šetření

Vlastní šetření rozděleno na pět částí. První část: Vývoj před nástupem do mateřské školy. Druhá část: Nástup a první rok v mateřské škole. Třetí část: Druhý rok v mateřské škole. Čtvrtá část: Třetí rok v mateřské škole. Pátá část: Poslední rok v mateřské škole.

1. Vývoj před nástupem do mateřské školy

Těhotenství i porod proběhly bez komplikací. Vývoj dívky byl naprosto normální. Neprodělala žádné závažné onemocnění. Vyrůstala v prostředí středně velkého města se všemi jeho možnostmi. Nejvíce času trávila se svou matkou a o 3 roky starší sestrou. Ráda chodila na procházky do města a na hřiště mezi kamarády. Před nástupem do mateřské školy ji rodiče vnímali jako stydlivou. Doma a venku mezi dětmi živě komunikovala a byla veselá, ale s cizími lidmi nemluvila, jen s tím koho znala déle. Často si hrála i s kamarádkami starší sestry. Jinak si ráda hrála jako všichni malé děti v jejím věku.

2. Nástup a první rok v mateřské škole

Nástup do mateřské školy 2. 9. 2013 ve 3,5 letech. Problémy s adaptací, do školky na začátku nechodila ráda. Bála se paní uklízečky (má hlubší hlas a mluví nahlas) a také ji vadilo, jak ji paní učitelky oslovují, na to nebyla z domova zvyklá. Rodiče poprosili ve školce o jiné oslovování. Brzy si našla kamarádky a chodila do školky ráda. Dívka ve školce nekomunikovala s nikým dospělým. Po každé nemoci nebo prázdninách opět 1-2 dny problém s adaptací. Vše se přičítalo přehnané stydlivosti. I její starší sestra byla v období školky velmi stydlivá, také před dospělými a později se osmělila a byla na veřejnosti výřečnější a průbojnější. Hůře snášela vstup do školky, ale brzy si našla kamarádky, se kterými se běžně bavila, ale stále nekomunikovala s žádnými dospělými ve školce. Někdy se nezapojovala do činností, některé ale zase dělala velmi ráda, např. cvičila. Postupně ke konci školního roku začala alespoň při příchodu a odchodu tišeji zdravít a do školky chodila ráda. Vždy při odchodu ze školky v šatně byla velmi upovídaná a také s ostatními dospělými, které dobře znala, komunikovala, ač byla stydlivější.

3. Druhý rok v mateřské škole

Druhý rok školky po prázdninách se situace zhoršila, dívka do školky chodila nerada. Každou středu probíhala v jejich třídě pedagogická praxe, kdy do třídy chodilo hodně studentek, nesla to velmi špatně. V tu dobu se hodně řešilo, že stále nemluví s nikým

z dospělých, že se nezapojila, že nepopřála spolužákovi k narozeninám, hlavně v situacích, kdy se od ní něco očekávalo, nebo byla kdy ve středu pozornosti. Často tuto informaci dostávala před ní matka mezi dveřmi v šatně. Při dotazu, proč ve školce nemluví, dívka řekla, že nemůže a že jí to ve školce nejde, i když chce. Pomohla podpora a ujištění, že když nemůže, nemusí ve školce mluvit a také se jí všichni přestali na mluvení vyptávat, aby neměla pocit, že je to pro všechny tak důležité. S podezřením na elektivní mutismus matka vyhledala psychoterapeutku, kam s dívkou cca jeden rok dojížděla na terapii – terapie hrou v písku. Situace ve školce se zlepšovala, po malých krůčcích. Občas odpověděla paní učitelce na dotaz. Často třeba na vycházce, když se cítila dobře a uvolněně. Mimo školku – doma a mezi bližší rodinou velmi upovídaná, jakoby musela za celé odpoledne dohnat to, že se ve školce dost nevymluvila. Výslovnost má dobrou a má velkou slovní zásobu. Často před spaním vypráví pohádky, které sama vymýšlí nebo si natáčí videa, kde vypráví příběhy nebo zpívá a spontánně vymýšlí text k písničce. Mimo rodinu komunikuje s některými rodinnými přáteli, které dobře zná. A např. zvládne objednat jídlo, pití v restauraci, nebo v obchodě.

4. Třetí rok v mateřské škole

O prázdninách opět zhoršení s počátkem praxe. Matka se rozhodla pokračovat v terapii a v den, kdy probíhala praxe, odhlásila dceru ze školky. Toto se osvědčilo a zmizel odmítavý postoj ke školce. Na vánoční besídce kromě písni a básní společných s ostatními dětmi řekla sama kratší větu a s kamarádkou zazpívaly společně písničku. Komunikace s učitelkami se zlepšila, jednu z nich si velmi oblíbila a občas se k ní přijde i přitulit. Aktivně sice rozhovor nezačne, ale při rozhovoru v ústraní odpovídá kratšími větami. Při zápisu matka požádala o odklad povinné školní docházky a objednaly se s dcerou na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. V terapii nepokračuje. Během terapie se na základě obrazu v písku a hry a pozdějšího povídání doma svěřila, že ji jedna z dívek ve školce zlobila, nutila ji skočit z prolézačky na zahradě z výšky pod pohružkou, že ji zabije. Dle rozhovoru se to stalo již před delší dobou. Nebo ji uhodila, když to neviděly paní učitelky, a na procházce jí silně mačkala ruku. Dle rozhovoru dívka, ale v té době již neotravovala a spíše se s ní chtěla kamarádit. Ve školce matka vše nahlásila a o té holčičce věděli, obtěžovala více děti.

5. Poslední rok v mateřské škole

Dívka se nyní více rozmluvila mezi dospělými, dále se postupně zlepšuje v komunikaci. Je sebevědomější a více se projevuje. Do školky chodí ráda. Při příchodu nahlas pozdraví paní učitelky a jde si hrát. Při odchodu se dokáže opět hezky a nahlas rozloučit. Je oblíbená, hodná, nekonfliktní a děti se vždy na ní sesypou a moc rádi ji vidí. Nikdo ze známých rodiny ani nemůže uvěřit, že má takový problém, protože ji slyší stále hovořit. Někteří lidé jí ale nesedí a nepromluví s nimi nikdy, i když je zná déle a někoho zase zná krátce a mluví s ním hned. Dle názoru matky je za jejím chováním z velké části její povaha. Nemá po kom být průbojnější a dost se shoduje i s povahou otce.

Problém s nemluvností se dříve rodiče pokoušeli řešit hlavně podporou a citlivým přístupem i dojížděním na terapie. Nyní se snaží pozvolna trénovat např. zdravení v obchodě, na ulici. Podporou v činnostech, ve kterých je dobrá pro zvýšení sebevědomí, a to úspěšně.

5.5 Závěry šetření a navrhovaná opatření

Důvod elektivního mutismu není u dívky zcela jasný. Její způsob chování matka připisuje hlavně jejím povahovým rysům a možná určité nevyzrálosti. Jana má klidnou povahu údajně po svém otci. Otec se ve škole s nikým nebavil, jen vždy s určitou paní učitelkou. Matka pracuje s lidmi a je komunikativní. Podle matky mohl Janu poznamenat i průběh těhotenství, kdy ona sama prožívala hodně úzkosti z rozchodu svých rodičů. Doma je dívka velice hovorná. V mateřské škole a i jinde mimo rodinné prostředí má problémy komunikovat s dospělými lidmi. U dětí jí nedělá komunikace většinou žádný problém, ale nevyžaduje být hned středem pozornosti.

Jana se zlepšila v sociálních dovednostech, které se dají do určité míry natrénovat jako pozdravit, poděkovat, jít si něco sama koupit do obchodu atd. Dokáže lépe vyjádřit pocity než dříve a nadržuje v sobě příliš nezdravě dlouho emoce. Odklad povinné školní docházky jí nepochybně prospěl. Podle matky záleží hodně na přístupu okolí, a jaké pedagogy zrovna dítě dostane. Učitelky ve školce pokládá matka dívky za zaujaté. Má pocit, že o problematice elektivního mutismu v mateřské škole od začátku nic nevěděli

a chování její dcery přisuzují nějaké nevychovanosti a rozmazlenosti. Je přesvědčena o tom, že dítě to z učitelek dokáže vycítit a těžko si tak k nim hledá nějakou bližší cestu, přestože je má ráda a jinak má s nimi hezký vztah. Individuální plány a zápisy v nich nejsou dostatečně konzultovány s rodiči. Například zpráva pro pedagogicko-psychologickou poradnu obsahuje dle matky informace, které nejsou až tak důležité a naopak řada podstatných okolností v zápisu chybí. Jinak celá rodina Janu respektuje takovou jaká je a nesnaží se na ní nijak tlačit.

Elektivní mutismus má jistě znaky, které lze aplikovat obecně na většinu dětí trpící touto poruchou, nicméně každý takový případ je jedinečný. Kromě rodičů má na příznivý vývoj dítěte nepochybně vliv vyučujících a prostředí školy, které by mělo být k dítěti vlídné a vstřícné. Pedagog musí najít vhodný způsob jak dotyčného jedince nenásilně zapojit do kolektivu vrstevníků. K tomu všemu je podle mě důležitá vždy určitá znalost dané problematiky. Informovanost vyučujících o problematice mutismu je poměrně malá, což je dle mého názoru znepokojivé. Přispívá to k nezdravému sociálnímu prostředí i k možnému rozvoji diagnózy mutismu. Správně vedený individuální plán dítěte v mateřské škole je nezbytný pro úspěšnou integraci v dalším působení na základní škole.

Ze závěrů šetření vyplývají následující opatření.

1. Pro děti s elektivním mutismem je prospěšný odklad povinné školní docházky. Sleduje se tělesná, sociální i psychická stránka dítěte. Odklad povinné školní docházky je prostředkem proti neúměrnému zatěžování.
2. Znalost problematiky elektivního mutismu je žádoucí a vysloveně nezbytná. Lépe dokážeme pojmenovat a pochopit problém, který známe.
3. Důležité je kvalitní vedení individuálních plánů žáka (IVP). IVP je základním prvkem pro integraci jedince do kolektivu. Vzdělávací systém se přizpůsobuje do určité míry schopnostem daného žáka.
4. Dostatečná komunikace s rodiči, popř. s dalšími členy rodiny dítěte ze strany učitele eliminuje možná nedorozumění
5. Nezbytný individuální a citlivý přístup k dítěti. Každé dítě je jedinečná osobnost se subjektivním vnímáním okolního světa.

6. Systematicky trénovat dítě v sociálních dovednostech. Sociální dovednosti v dětech rozvíjejí sebedůvěru a učí ke spolupráci. Dítě se učí sociálním dovednostem v běžných životních situacích, jako například v obchodě, u lékaře, na poště apod. nebo s ním nacvičujeme tzv. modelové situace, kde se učí napodobováním.
7. Jako zásadní je považován přístup okolí a to jak na dítě hledí. Dítě by mělo vnímat, že je svým okolím přijímáno kladně. Kromě pedagoga je neméně důležitý přístup ostatních dětí v kolektivu.
8. Respektování osobnosti dítěte a podpora ze strany rodiny. Prostředí rodiny je nejvýznamnějším faktorem pro formování osobnosti dítěte.
9. Nevytvářet na dítě nějaký nátlak nebo ho do něčeho nutit. Takový přístup je kontraproduktivní.
10. Podmětné sociální prostředí, hlavně v rámci rodiny. Rodiče se dítěti v dostatečné míře věnují a všestranně rozvíjí jeho osobnost.
11. Nevystavovat dítě zbytečně stresu, ale taky se vyvarovat přehnané ochrany, aby se naučilo překonávat životní překážky a naučilo soběstačnosti.
12. Vhodná spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, jako je pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum a další instituce a odborníci.
13. Připravit se na to, že proces překonávání elektivního mutismu může být v mnohých případech zdlouhavý.
14. Využití různých terapií jako například malování v písku, které pozitivně ovlivňuje motorické dovednosti i rozvoj řeči apod.
15. Tolerovat slabé stránky, vyzdvihnout přednosti dítěte a zapojit ho do společných činností s ostatními dětmi.
16. Nejen dítě s problematikou elektivního mutismu je dobré umět pochválit. Pochvala dítě povzbudí do další činnosti.

ZÁVĚR

Práce je rozdělena do celkem pěti kapitol. První čtyři kapitoly jsou teoretické a pátá kapitola je vlastní praktická část bakalářské práce. První kapitola nese název: Elektivní mutismus. Druhá kapitola: Vzdělávání dětí s elektivním mutismem. Třetí kapitola: Dítě s elektivním mutismem a komunikace. Čtvrtá kapitola: Dítě s elektivním mutismem a socializace. Pátou kapitolou začíná praktická část, která je zaměřena na případovou studii dívky s diagnostikovaným elektivním mutismem v mateřské škole.

Prostřednictvím bakalářské práce jsem měl v její praktické části možnost popsat případ elektivního mutismu u sedmileté dívky navštěvující posledním rokem mateřskou školu. Na základě rozhovorů a studia dostupné dokumentace jsem vytvořil případovou studii vycházející z osobní a rodinné anamnézy. Ze závěrů šetření vyplynula konkrétní opatření, které více méně korespondují s doporučeními autorů v teoretické části bakalářské práce.

Nejvýznamnějším faktorem pro formování dítěte je prostředí rodiny. Vše, co nějakým způsobem rodinné soužití naruší, tak v dítěti zanechá nepochybně následky, se kterými se může vypořádávat i po zbytek svého života. Neseme v sobě komplex různých životních událostí a příčinou nynějších problémů může být jakákoli z nich. Takovou zásadní a stresující událostí bývá třeba rozvod rodičů nebo hospitalizace spojená s odloučením od matky a zbytku rodiny a samozřejmě spousta dalších. Příčina nemusí být vždy úplně zjevná, ale je důležité umět pojmenovat problém.

Důležitou roli pro zdárnou socializaci dítěte hraje jeho osobnost a vhodný typ výchovy s přiměřenými požadavky. Mimo vlastní rodinu je ve vzdělávacím procesu klíčová osobnost pedagoga. Ten by měl kolektiv stmelovat a umět vytvořit tolerantní a vstřícné prostředí, kde se děti cítí dobře. Je potřeba dát najevo, že všichni v kolektivu si jsou rovnocenní a každý náznak zesměšňování nebo dokonce šikany by měl být neprodleně řešen a neměl by být tolerován. Důležitá je spolupráce rodičů i pedagoga s poradenskými zařízeními, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra a případně s dalšími institucemi a odborníky.

Mateřská škola představuje jednu z možností, jak doplnit rodinnou výchovu a pomoci tak zajistit dětem od jeho útlého věku prostředí s dostatkem mnohostranných podnětů

k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Mateřská škola plní úkol didaktický, sociální, ale i psychologický, plní úlohu rodinnou, ale i výchovnou, kdy je výchova dítěte chápána jako vzájemné ovlivňování dítěte a vnějšího prostředí, které zahrnuje ostatní osoby v jeho okolí a vědění samo o sobě. Předškolní vzdělávání nepochybně usnadňuje nástup povinné školní docházky. Vcítit se do subjektivního vnímání okolního světa dítěte je samozřejmě velice složité, ale se znalostí dané problematiky můžeme dítěti situaci značně usnadnit.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ČÁP, D. a kol. *Problémové situace v kolektivu*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-24-4.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GILLERNOVÁ, I. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

HARTMANN, B. *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-021-8.

HAVLÍK, R. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-85931-79-6.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

- KUTÁLKOVÁ, D. *Mutismus metodika reedukace*. 1. vyd. Praha: Septima, 2007. ISBN 978-80-7216-241-3.
- LANG, G., CH. BERBERICHOVÁ. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NIKL, J. *Sociálně patologické jevy u dětí a mládeže se zaměřením na jejich prevenci*. 1. vyd. Praha: PA ČR, 2000. ISBN 80-7251-033-9.
- NOVOTNÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7384-1.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.

SOVÁK, M. *Logopedie*. 1 vyd. Praha: SPN, 1978. BEZ ISBN.

SOVÁK, M. *Uvedení do logopedie*. 2. vyd. Praha: SPN, 1978. BEZ ISBN.

ŠKODOVÁ, L. a kol. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

VACÍNOVÁ, M. a kol. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2010. ISBN 978-80-7452-008-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

HANZLOVSKÝ, M. *Mutismus – když dítě nechce mluvit*. [online]. © 2004 [cit. 2015-12-6]. Dostupné z: <http://www.celostnimediceina.cz/mutismus-kdyz-dite-nechce-mluvit.htm>.

MŠMT. *Vyhláška 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online]. © 2013 – 2017 [cit. 2017-2-9]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>.

MŠMT. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online]. © 2013 – 2017 [cit. 2017-2-9]. Dostupné z:

http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf.

MŠMT. *Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. © 2013 – 2017 [cit. 2017-2-9]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf.

NÚV. *Pedagogicko-psychologické poradenství v resortu školství*. [online]. © 2011 – 2017 [cit. 2017-2-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi>.

NÚV. *Společné vzdělávání*. [online]. © 2011 – 2017 [cit. 2017-2-9]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/in>.

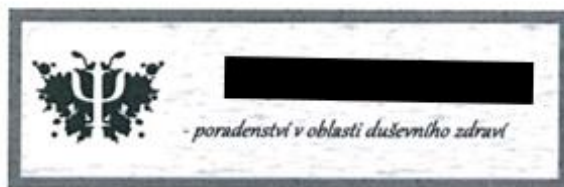
NÚV. *Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online]. © 2011 – 2017 [cit. 2017-2-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb>.

ŠANCE DĚTEM. *O nevhodných přístupech v rodičovské výchově*. [online]. © 2011 – 2017 [cit. 2017-2-23]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/o-nevhodnych-pristupech-v-rodicovske-vychove-psychickem-nasili-a-jeho-vlivu-na-vyvoj-ditete-48.html>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Zprávy z poradny	I
Příloha B - Zpráva z pedagogicko-psychologické poradny.....	II
Příloha C - Doporučení odkladu povinné školní docházky	IV
Příloha D - Orientační poznámky o rozvoji a učení dítěte	V
Příloha E - Strukturovaný rozhovor - základní otázky	XII
Příloha F - Souhlas s uveřejněním poskytnutých dat a materiálů.....	XIV
Příloha G - Obrázky dívky z mateřské školy.....	XV

Příloha A - Zprávy z poradny



ZPRÁVA Z PORADNY

[Redacted]

V Kolíně 19.10. 2015

[Redacted], narozena 10.3.2010, bydlištěm [Redacted]

Janička dochází do poradny z důvodu selektivní nemluvnosti, která pramení z extrémní úzkosti.

Komunikace v poradně probíhá spíše neverbálně, verbálně jen na dotaz, spontánně nehovoří. V čekárně jsem ale často svědkem zdravého ústního projevu odpovídajícímu věku dítěte.

Selektivní mutismus je úzkostná porucha, která se projevuje nemluvností v nejistých situacích, tj. kdy by mohlo dojít k osobnímu selhání. Proto je vhodné dítě s tímto problémem nevystavovat extrémní pozornosti (Např. básničku vám v soukromí bezchybně odrecituje, před diváky ze sebe nevydá ani hlásku.). V případě Janičky dochází k nemluvnosti převážně v situacích veřejné prezentace a v situacích, kdy se od ní očekává konkrétní výkon. „Selektivní“ znamená, že existuje skupina lidí, ve které se úzkostné projevy dítěte neobjevují, obvykle bližší rodina.

V případě, že se Janička „zasekne“ (může se projevit i fyzickou strnulostí – stuporem), se mi osvědčuje, když jí přestanu věnovat pozornost. Za nějakou dobu se opět uvolní. V daný okamžik není schopna komunikovat verbálně. I neverbální vyjádření může být v takový okamžik výsledkem velkého vnitřního boje.

Dlouhodobá terapie se v těchto případech zaměřuje na posílení sebedůvěry a změnu sebepojetí. Tím, že dítě v chráněných a akceptujících podmínkách zažívá drobné úspěchy a může se svobodně projevit, získává větší důvěru ve své schopnosti. Postupně může mlčenlivost, jako obranný mechanismus, přestat užívat. Mlčenlivost v případě selektivního mutismu, je mimo volní kontrolu a dítě se jí musí učit ovládat a měnit postupně. Při tom všem je nutno dodržovat jasný řád, který sám o sobě poskytuje dítěti určitou jistotu zvenčí. Není účelné akceptovat jeho porušování, na chybu je ale dobré upozornit stranou třídního kolektivu.

V poradně pracujeme na tom, aby Jana dokázala se záplavou nechtěných emocí produktivně naložit a aby dokázala tento nepřijemný stav v co nejkratší době vědomě změnit.

[Redacted]



[Redacted]

Příloha B - Zpráva z pedagogicko-psychologické poradny



Pedagogicko - psychologická poradna Středočeského kraje
Kolín, Jaselská 826
pracoviště Kutná Hora, Jakubská 83, tel: 731 417 146
e-mail: kutnahora@pppsk.cz

č.j.: 206-1-103/2016-15566 Gr

Kutná Hora 11.4.2016

D ů v ě r n ě Zpráva z psychologického vyšetření

nar. 10.3.2010, [redacted]

Datum vyšetření: 11.4.2016

Vstupní vyšetření proběhlo na žádost rodičů a doporučení MŠ. Jeho důvodem bylo posouzení školní zralosti, u zápisu nekomunikovala.

Zákonný zástupce byl seznámen s charakterem vyšetření v PPP, s právy a povinnostmi, které z vyšetření vyplývají.

Z anamnestických údajů: před a poporodní vývoj v normě. V MŠ selektivní mutismus, obavy ze selhání, s dětmi a v rodině komunikuje normálně. Pokroky v MŠ jsou viditelné, ale postupují velmi pomalu. Matka je ve spojení se sociální terapeutkou, kam docházely, doma procvičují komunikaci dle návodu.

Z vyšetření: matka musí být přítomna, dítě odmítá i pouhou změnu místa, kde matka sedí-musí být v její těsné blízkosti.

Janička pracuje za pomoci tužky, ústně pouze šeptá matce odpověď, přímo sdělila názvy barev, při dalším pojmenování např. čísel už opět odmítavý postoj.

Grafomotorika: vedení tužky ještě ne zcela přesně, tužku drží nesprávně. Kreslí postavu, zvládá nápodobu strukturovaného celku i písma. Řeč (z poslechu nahrávky) v pořádku, mluví v rozvinutých větách, mluvnicky správně. Zrakové vnímání rozvinuto průměrně, sluchové nebylo možno posoudit. Myšlení je zřejmě odpovídající věku (vyplývá z konzultace).

Závěr: dítě se selektivním mutismem, ve většině ostatních oblastí se jeví její vývoj (vyplývá z přímé práce a z informací a nahrávky) jako přiměřený věku.

Doporučujeme:

- Odklad školní docházky
- Trénink dle doporučení terapeutky
- Hraní rolí – matce vysvětleno
- [redacted]

Výše uvedená doporučení jsou platná do: ukončení MŠ.

Další poradnou navrhovaná vyšetření v PPP: Další vyšetření naplánováno na leden 2017. V případě potřeby změny prosíme rodiče o neprodlené kontaktování PPP (kutnahora@pppsk.cz nebo tel.: 731 417 146)

Zákonný zástupce byl seznámen se závěry vyšetření a s navrhovanými doporučeními, byl informován o všech předvídatelných důsledcích, které z navržených doporučení vyplývají.

Rodiče vyjádřili souhlas s konzultací výsledků vyšetření a dalších postupů mezi PPP a MŠ.

Zpráva se vydává ve dvou stejnopisech, z nichž jeden doporučujeme rodičům předat škole, druhý zůstává součástí spisové dokumentace poradny.


Pedagogicko-psychologická poradna
Středočeského kraje
Pracoviště Kutná Hora
Jakubská 83, 284 01 Kutná Hora
Tel: 731 417 146

Svým podpisem potvrzuji, že výše uvedená doporučení se mnou byla projednána, že jsem porozuměl jejich povaze a obsahu. S navrhovanými doporučeními:

- souhlasím

- souhlasím s výhradami (uved'te konkrétně):
- nesouhlasím.

Souhlasím s tím, že v rámci metodické návštěvy pracovníků PPP SK ve škole budou konzultovány speciální vzdělávací potřeby mého syna/dcery, a z nich vyplývající podpůrná opatření.

 11. 4. 2016
Podpis klienta či jeho zákonného zástupce
vztah ke klientovi: matka/otec/jiné.....

Datum převzetí zprávy:

Příloha C - Doporučení odkladu povinné školní docházky

PEDAGOGICKO - PSYCHOLOGICKÁ PORADNA STŘEDOČESKÉHO KRAJE
pracoviště Kutná Hora

Jakubská 83, 284 01 Kutná Hora, tel: 327 311 362, 731 417 146, e-mail: kutnahora@pppsk.cz

Č.j. 206-1-103/2016-15566 Gr

V Kutné Hoře dne 11.4.2016

Doporučení odkladu povinné školní docházky

Jméno dítěte : **Jana** [redacted] Datum narození : **10.3.2010**
Adresa : [redacted]
MŠ : [redacted]
ZŠ (dle zápisu) : [redacted]

Na základě pedagogicko – psychologického vyšetření doporučujeme odklad povinné školní docházky o jeden rok.

Důvod : selektivní mutismus

Navrhovaná doporučení : pokračovat v docházce do MŠ
rozvoj komunikace v MŠ
doma hraní rolí
spolupráce se soc. terapeutkou

Vyšetřil:

[redacted]
[redacted]
Pedagogicko psychologická poradna
Středočeského kraje
Pracoviště Kutná Hora
Jakubská 83, 284 01 Kutná Hora
Tel.: 731 417 146

Příloha D - Orientační poznámky o rozvoji a učení dítěte

Příloha 3 - Orientační poznámky o rozvoji a učení dítěte

Orientační poznámky o rozvoji a učení dítěte

Jméno dítěte: JANA

Datum narození: 10.3.2010 Datum nástupu do MŠ: 2.9.2013

Školní rok/třída: 2013 - 2014 ZAJIČCI

..... 2014 - 2015 -1 -

..... 2015 - 2016 -1 -

Jméno učitelky: [redacted]

Kdy a jak záznamový arch používat

Tento záznamový arch může poskytnout orientační přehled o rozvoji dítěte a výsledcích jeho vzdělávání. Lze jej využít pro vstupní diagnostiku, kdy nás informuje o tom, na jaké úrovni se v jednotlivých dovednostech dítě nalézá. Umožňuje provádět průběžnou diagnostiku a sledovat, jak postupuje rozvoj a učení dítěte v průběhu jeho docházky do mateřské školy. Stejně tak lze záznamový arch využít v případě, kdy chceme zjistit dovednosti dítěte v době, kdy předškolní vzdělávání ukončuje (výstupní diagnostika). Záznam tak může být k dispozici po celou dobu, kdy předškolní vzdělávání dítěte probíhá. Intervaly mezi jednotlivými etapami hodnocení a četnost záznamů lze volit u jednotlivých dětí různě, dle aktuální potřeby. Zcela postačuje v průměru dvakrát během roku, čtenější záznamy již posun a vzdělávací pokroky dítěte dobře nezachytí.

Tento arch je vhodný k využití zejména u dítěte, kde vývoj i vzdělávání probíhá bez vážnějších problémů. Pokud se objeví ve vzdělávání dítěte obtíže, na které je třeba se více zaměřit, je lepší doplnit tento orientační přehled v problematické oblasti tak, aby sledování dítěte a jeho pokroků bylo důkladnější (lze využít jiných archů či vývojových řad).

Samotný arch nám v první řadě řekne, jakých konkrétních projevů dítěte si všimnout. Začneme tedy pozorováním dítěte, a to jak průběžným, tak také cíleným. Poté přistoupíme k zápisu toho, co u dítěte pozorujeme. Budeme pracovat se sloupci a řádky. Sloupce jsou určeny pro jednotlivé etapy sledování dítěte (žest sloupců je tedy maximálně pro šest záznamů). Při vlastním zápisu postupujeme tak, že zapíšeme nad sloupec datum, popř. časový interval, v jehož průběhu sledování a záznam provádíme (např. druhé pololetí 2007, leden - březen) a postupně označujeme u jednotlivých dovedností v tomto sloupci políčka dle toho, na jaké úrovni dítě dovednost zvládá. Pokud provádíme posuzování i záznam průběžně, popř. zporozumíme-li u dítěte významný projev či posun, můžeme do okének vpisovat toto datum.

Dále využijeme hodnotící stupnici. Hodnotíme na jaké úrovni dítě dovednost zvládá. K tomu využijeme stupnici 1 - 4. Pokud v průběhu sledovaného období nezískáme dostatek podnětů k tomu, aby dítě mohlo být hodnoceno, zapíšeme N (např. dítě, které se dostatečně neprojevuje, protože je v adaptaci, dítě, které mluví špatně česky, které delší dobu nedocházelo apod.)

Při vlastním zápisu postupujeme tak, že zapíšeme nahoře do sloupce datum a postupně pak zapisujeme do jednotlivých okének příslušný znak (1, 2, 3, 4, N). Při opakovaném hodnocení, resp. z opakovaného zápisu, tak můžeme poznat, zda k předpokládanému posunu v jednotlivých dovednostech u dítěte dochází či nedochází a podle toho pak plánovat vzdělávací nabídku.

Stupnice pro hodnocení dítěte v jednotlivých dovednostech (způsoblostech):

- 1 - dosud nezvládá (má vážnější obtíže)
- 2 - zvládá s vynaložením maximálního úsilí
- 3 - přetrvávají problémy (občasné, dílčí)
- 4 - zvládá spolehlivě, bezpečně
- N - není hodnoceno (nežije říci, neprojevuje se)

Při práci s tímto archem je třeba se řídit postupy a pokyny popsány a doporučeními v Metodice na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Výsledný záznam je pracovním materiálem pedagoga, který má dítě ve své péči a slouží výhradně k tomu, aby pedagog mohl citlivěji a spolehlivěji přizpůsobovat vzdělávání jeho individuálním potřebám a možnostem. Je nutno zajistit, aby se záznam nedostal do nepovolaných rukou či nebyl zneužit v neprospěch dítěte.

Příloha 3 - Orientační poznámky o rozvoji a učení dítěte

	19/1 2016	3/6 2014	12/1 2015	3/6 2015	7/1 2016
- chápe podstatné znaky a vlastnosti předmětů, jejich podobu či rozdíl	N	N	N	3	3
- porovnává, uspořádává a třídí předměty podle určitého pravidla (pozná více, stejně, méně, první, poslední apod.)	N	N	N	3	3
- orientuje se v elementárním počtu do rozsahu první desítky	N	N	N	3	3
- chápe prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi apod.)	N	N	N	3	3
- chápe elementární časové pojmy (teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok)	N	N	N	2	2
- učí se nazpaměť krátké texty, úmyslně si pamatuje a vybavuje	N	N	N	N	2
- postupuje podle instrukcí a pokynů	3	3	4	4	4
- odlišuje hru od systematické práce	3	3	3	4	4
- kreslí, používá barvy, modeluje, konstruuje, tvoří z papíru, tvoří a vyrábí z různých jiných materiálů a přírodnin aj.	4	4	4	4	4
- zpívá písně, zachází s jednoduchými hudebními nástroji, pohybuje se rytmicky podle hudby	N	N	2	2	2

Sebepojetí, city, vůle

Data jednotlivých záznamů

- je samostatné	3	3	4	4	4
- má svůj názor	N	N	N	4	4
- aktivně se rozhoduje	N	N	4	4	4
- ovládá se	N	4	4	4	4
- umí souhlasit i odmítnout	N	N	4	4	4
- uvědomuje si své silné i slabé stránky	N	N	N	4	4
- vyrovnává se s neúspěchem	N	N	N	0	3
- vyvine volní úsilí, soustředí se na činnost a její dokončení	3	3	3	3	4
- respektuje daná pravidla v běžném chování i při hrách	0	4	4	4	4
- zorganizuje činnost či hru	1	1	1	2	2
- projevuje radost, soucit, náklonnost	2	2	3	3	3
- projevuje nadšení	1	2	3	3	3

Oblast interpersonální

Data jednotlivých záznamů

- přirozeně komunikuje s učitelkou	N	N	N	N	2
- přirozeně komunikuje s druhým dítětem	1	1	3	3	3
- je ohleduplné, respektuje druhé dítě, neprosazuje se na jeho úkor	N	N	4	4	4
- společně pracuje, společně si hraje	2	2	3	4	4
- dělí se o hračky, pomůcky	4	4	4	4	4
- vyjednává, problémy řeší dohodou	1	1	3	3	2
- neposmívá se druhému, neublíží mu	4	4	4	4	4
- ubližování a ponižování druhého dítěte se brání	4	4	4	4	4

Oblast sociálně-kulturní

12. 3. 2015 20. 4. 2015 27. 4. 2015 4. 5. 2015

Data jednotlivých záznamů

- přijímá autoritu, je zdvořilé	N	2	2	4	4
- zdraví známé děti i dospělé	N	1	4	4	3
- vyslechne sdělení, neskáče do řeči	4	4	4	4	4
- uposlechne pokyn	3	3	4	4	4
- poprosí, poděkuje, požádá o pomoc	N	1	1	2	2
- dodržuje pravidla skupiny	3	3	2	4	4
- dodržuje herní pravidla, hraje a chová se spravedlivě a fair	2	2	3	4	4
- podřídí se rozhodnutí skupiny a přizpůsobí se společnému programu	3	3	3	4	4
- spolupracuje s ostatními dětmi ve skupině	3	3	4	4	3
- vyjednává a domluví se na společném řešení	1	1	2	3	2

Oblast enviromentální

Data jednotlivých záznamů

- má všestranné a bohaté poznatky o bezprostředním okolí a dění, o světě přírody, o životě lidí, o kultuře svého prostředí	N	N	N	2	N
- orientuje se bezpečně v běžném životě	3	3	4	4	4
- v běžných situacích a známém prostředí se chová přiměřeně	3	3	3	3	3
- v zásadě ví, co je dobře a co špatně (doma, v mateřské škole i na veřejnosti)	N	N	3	4	4
- uvědomuje si běžná nebezpečí, chová se bezpečně	4	4	4	4	4
- je zvědavý, má své zájmy a projevuje je	N	N	N	2	2
- je aktivní a podnikavý	N	N	N	2	2
- hovoří o tom, co jej zaujalo	N	N	N	N	2
- všímá si změn a dění v nejbližším okolí	N	N	N	2	N
- umí přijmout změnu a přizpůsobit se	3	3	3	3	3
- chová se ohleduplně a šetrně k věcem i k přírodě	4	4	4	4	4

Další důležité poznatky o dovednostech dítěte, o jeho rozvoji a učení dítěte:
(místo pro volný zápis)

3. 6. 2014 JANA CELÝ ŠKOLNÍ POČ NECHCE KOMUNIKOVAT SLOVNĚ S DĚTELKAM
ZPOČÁTKU SE ŠPATNĚ DAPONDIALA DO VŠECH ČINNOSTÍ V MŠ.
POSTUPNĚ SE TOTO LEVNÍLO, PŘESTO MLUVÍ POUZE S NEJLEPŠÍMI
KAMPAŘKAMI VE TŘÍDĚ. PRO JANU JE VÍNEK - ŘÍČI "DOBÝ DEN
A "NASHLEDANOU" DO ČINNOSTÍ JE JIŽ ZAPNUJE, AČE NEMLUVÍ

12. 1. 2015 - V JANINÝ PROBLEMY PŘETRVÁVÁ. ZAPNUJE SE DO HER DĚTÍ A
DO ČINNOSTÍ. - PODLE NÁHODY.
NĚKDY PŘI PŘÍCHODU SE OZVE PLÁČ, NĚKDY TRÁPE S LUSHEM
ŠPATNĚ JINÁI PŘÍKONOST PRAKTIKANTER K ŠTĚ. PŘIZPUSOBÍ
SE SKUTINOVĚ (AHA DO VEDUČI ROLE - ODNÍTA) A VŮBEC
VŠECHNY SAHSTATNĚ AKTIVITY (BALEN, PÁEN - NE)
HAMINCE DOPROČENÍ. PCHOVOR - S PEDAGOG PSYCHILOG. PORNADOU

LÍPEN 2015 - Po minulém diagnostickém setkání
Annamu. U Janiny se objevují velmi malé
skoky a občas komunikace. Částečně odpočívá
jednotlivě. Často se snaží jít (stane se
4-5krát týdně) malou maloucí chůzí.
SOŠP

LEDEN 2016 -

POZNATKY ZÁŤA¹ A PÍŠKA ZON PŘEDTAVAJÍ.
POČALU SE ZLEPŠUJE KOMUNIKACE S PUC. - OBČAS JANA
ODPOVÍ I CELOU VĚTOU.
S DĚTI KOMUNIKUJE PŘÍROZENĚ - NAPŘ. PŘI UČENÍ
VE TVOŘICÍCH NEBO PŘI HŘE U MALE' SLEPÍNE DĚTÍ (2-3)

PROSINEC 2016

V KOMUNIKACI S PUC. A OSTATNÍM PERSONÁLEM MŠ NEDOSLO K VÝRAŽNÝM
ZMĚNÁM. JANA OBČAS ODPOVÍ, POUŽÍVÁ NEBO NĚCO SĚLÍ, ALE DOČASNĚ K TOMU
UPRAVDU OJEDILĚLE.

JANA PRAVIDELNĚ NEDOKÁŽE DO MŠ VE STŘEDU, KDY PROBÍHÁ I NAŠÍ TRŽDĚ
PRAKE STUDENTEK SOŠP. ŠPATNĚ SNAŽÍ PŘÍKLADNOST JINÝCH OSOB.

DO VŠECH ČINNOSTÍ (MIMO ROZHOVORU, SOLOVĚČCO PŘEDNESU A ZPĚVU) SE
ZAPOJUJE. S DĚTI KOMUNIKUJE - HLAVNĚ SE SVÝMI KAMARÁDY.

VE TRŽDĚ JE SLYŠET, JAK SI ROUČKA S HANINKOU NEBO BABIČKOU V ŠPATNĚ
PĚT UBLÉKÁVÍ.

PŘI OSLAVOVĚ SVĚTELŮ ET NAROZENÍ DĚTÍ VE TRŽDĚ OBČAS NERADÍ JE
OSLAVENÝM A NEMÍ PRO NI MOTIVACÍ ANI ODMĚNA (BOUBEN) ZA TUPĚNÍ.

ODVÍŠÍ SE TO POUZE NĚKDY, POKUD JANIČKA PŘÍCHÁZÍ S USMĚVEM RÁNO.
DEN PROBÍHÁ VĚTŠINOU BEZ VĚTŠÍCH PROBLÉMŮ.

PŘI ZÁPISU DO MŠ JANA S PUC. NEDOKÁŽE, NESPOLUPRACUJE
- HATEA ŽÁDÁ U ODKUP ŠKOLNÍ DOČASNĚ.

V MINULÉM^{SK} ZOOE NA NAŠE DOPROVEDNÍ MAHINKA NENAVŠTÍVILA
PEDAGOGICKÉ - PSYCHOLOGICKÉ ZPRAVDU, ALE ZAPÍŠTILA SI NĚKTERÉ

n. Mgr. Věra Čaluská - TERAPEUTKA A SOCIÁLNÍ PEDAGOGKA
V PÉČI O DĚTI S VĚDOMÍM
STĚPÍ

2. TUKTO PŘÍLOŽENÍ JDE O MATKY VĚŘEČI 2. ŽIVNÝ

MATERSKÁ ŠKOLA

1

1 Mgr. Veronika Čalusková - TERAPEUTKA A SOCIÁLNÍ PEDAGOGKA
V PRÁDENSTVÍ V OBLASTI DUŠEVNÍHO
ZDRAVÍ

2 TUKOTO VYŠETŘENÍ JAKÉ OZ. MATKY OBDĚLELI 2 ŽIVÁČY.

Červen 2016

Jmická mi' oddělení školní docházky,
odmítla komunikovat s j. u. a křipou.
Návrhová PPP - oddělení doporučená
Přítelství proslavy - odmítla jet na výlet
(v rámci HČ - s nutkou při přechodu.)
Výletu se nezúčastnila.
k.
H. j. u. má nejlepší vztah komunikuje s ní
a umí s ní.

Říjen 2016

U jmický doške k nepatřivému reakcím, nic v oblasti
připadá do rukou kole, hláň se, je uměle
níce. Článek se projímá (bez přání) měřičem
a měřičem spolupracovat. Každá se ryáduje dle
a nemíní přisluh ke sloně p. u.

LEDEN 2014

Ve známém prostředí u chová pivozemě, komunikuje
hláň se. Vzájemně dostal s dětmi i. s j. u.
Nemá síla nové síla a prostředí, usmívá se
do sebe. Nemá se p. člá. Kova je pro m. táča
Přeměle kam chodíme na divadlo.
Jana odmítá přeba dle své ruky (pomůcky) de
redkijí předy. Nemáme ji ale dále dle přisluh
sice usmívá.

LIAN 2014

Junna w mē komarādila s klāulau. Dostība
w mē mēn' rīdi' pade klāy. Poda klāmba
spī, juma spī tal a naxal. Būs lē rmburān'
naxjēde dr HS. - Jura problēy stāc pūtrāvājī.
Būs w stāc kē jī jomēla skūrijō' a naxjōs'.
Al odmitā' naxūcī' wle a mēn' naxāme rīcī,
kay,

KVĒTEN 2014.

Jomēla sasa naxādajī spā'ul w HS. Jūc jī pūtrāvājī
spūmē komarādily klāy. Al mēlādla s jōnau
jō' lē problēmā' sasa.
Lāmīn' jura jū pūtrāvājī jūclādla mēlāy jū
dr jūcē klādly (Klādly) jū 4 hōdīnē odpōlādne.

Wypracovaly:

MATERSKA SKOLA

Příloha E - Strukturovaný rozhovor - základní otázky

Strukturovaný rozhovor – základní otázky

Rodinná anamnéza

Rodinný život a vztahy v rodině?

Úplná nebo neúplná rodina?

Věk matky, otce, sourozenců?

Zaměstnání rodičů?

Kdo tvoří nejužší okruh rodina?

Typ výchovy?

Závažnější onemocnění v rodině?

Osobní anamnéza

Věk dítěte?

Průběh těhotenství?

Průběh porodu?

Temperament a osobnost dítěte?

Psychomotorický vývoj dítěte?

Onemocnění, úrazy, hospitalizace?

Oblíbené předměty?

Neoblíbené předměty?

Zájmy, koníčky, silné stránky?

Vztahy s vrstevníky?

Vlastní šetření

Vývoj před nástupem do mateřské školy?

Nástup a první rok v mateřské škole?

Druhý rok v mateřské škole?

Třetí rok v mateřské škole?

Poslední rok v mateřské škole?

Příloha F - Souhlas s uveřejněním poskytnutých dat a materiálů

Věc: Souhlas s uveřejněním poskytnutých dat a materiálů

Tímto souhlasím s uveřejněním poskytnutých zpráv z poradny, pedagogicko-psychologické poradny a individuálních plánů z mateřské školy v příloze bakalářské práce. Data budou použita jako studijní materiál pro podklad bakalářské práce.

V Čáslavi dne: 19. 2. 2018

Jana Šatrová



Příloha G - Obrázky dívky z mateřské školy











BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Tomáš Král

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Dítě s elektivním mutismem a jeho začlenění do školního kolektivu

Rok: 2018

Počet stran textu bez příloh: 43

Celkový počet stran příloh: 19

Počet titulů českých použitých zdrojů: 32

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 8

Vedoucí práce: PhDr. Marie Frajerová