

ŠANDOVÁ MONIKA: Vliv Waldorfské mateřské školy na vývoj chlapce s dg.vývojová dysfázie.Bakalářská práce.Brno:Masarykova Univerzita,2006,s 47
 Bakalářská práce se zabývá vlivem Waldorfské mateřské školy na vývoj chlapce s dg. vývojová dysfázie. V rámci výzkumného šetření jsem se podrobně zabývala působením mateřské školy na chlapcův celkový vývoj a to v průběhu jednotlivých činností v časovém rozmezí třech let.

Obsah:

	str.
ÚVOD.....	2
1. PSYCHOMOTORICKÝ A ŘEČOVÝ VÝVOJ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	3
1.1 Řečový vývoj dětí v předškolním věku	3
1.2 Psychomotorický vývoj dětí v předškolním věku	6
2. VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE	8
2.1 Etiologie	8
2.2 Symptomatologie	9
2.3 Diagnostika	10
2.4 Terapie	12
2.5 Metodika reedukce	16
2.5 Vstup do školy	16
3. WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA	17
3.1 Waldorfská pedagogika a základní životní potřeby dítěte předškolního věku	18
3.2 Podmínky výchovně vzdělávacího procesu	19
4. VLIV WALDORFSKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY NA VÝVOJ DÍTĚTE S DG. VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE	23
4.1 Cíl bakalářské práce, použité metody a techniky	24
4.2 Charakteristika místa výzkumu	25
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku	26
4.4 Vlastní šetření	26
4.5 Závěr výzkumného šetření	43

ZÁVĚR	45
RESUMÉ	46
SEZNAM LITERATURY	47

ÚVOD

V současné době mají rodiče možnost vybrat pro své dítě mateřskou školu podle svých představ a nároků. Dny otevřených dveří jsou již samozřejmostí ve většině mateřských škol, a tak mají rodiče možnost si utvořit představu o tom jak jednotlivé školky fungují, jaké je složení jednotlivých tříd, jak vypadá den v té které mateřské škole.

Výběr mateřské školy je většinou poměrně snadný úkol pro rodiče, kteří mají zdravé dítě, které nemá žádné potíže. Ti většinou volí zařízení, které je nejbližší jejich bydlišti. Samozřejmě, že jsou i rodiče, kteří neváhají vozit své dítě do mateřské školy, která je mnohdy mnoho kilometrů vzdálená, ale která je podle jejich názoru pro jejich dítě tou nejvhodnější.

V daleko náročnější situaci se ocitají rodiče dítěte, které je nějakým způsobem hendikepováno. Zde mám na mysli zejména různá postižení smyslová, tělesná, mentální apod.

Rodiče se musí zodpovědně rozhodnout jaké pro své dítě zvolí zařízení a často se ocitají pod tlakem lékařů, přátel apod. Mnoho rodičů řeší problém zda zvolit zařízení speciální, nebo běžnou mateřskou školu.

Ve Starých Ždánicích byla v roce 1995 založena Waldorfská mateřská škola. Pro tuto školku se rozhodli rodiče malého Tomáše, u kterého byla diagnostikována vývojová dysfázie. Protože tuto mateřskou školu navštěvuje moje dcera, mám tak možnost se s Tomáškem denně setkávat. Proto jsem se rozhodla, že se ve své práci budu věnovat právě problematice vývojové dysfázie a konkrétně malému Tomáškově.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit jak ovlivňuje waldorfská mateřská škola vývoj dítěte s vývojovou dysfázií.

1. PSYCHOMOTORICKÝ A ŘEČOVÝ VÝVOJ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

1.1 Řečový vývoj dětí v předškolním věku

Vlastnímu vývoji řeči předchází vždy tzv. přípravná předřečová období, která nejsou časově přesně oddělena. Potom následuje vývoj řeči v pravém slova smyslu.

Přípravné období vývoje řeči

Podle Klenkové (2000) toto období probíhá v prvním roce života dítěte. Dítě si postupně osvojuje různé návyky, na kterých se později buduje skutečná řeč. Velice důležitou roli hrají takové aktivity jako je sání, polykání, žvýkání apod. Tedy v podstatě činnosti spojené s příjmem potravy.

Prvním hlasovým projevem novorozence je tzv. hlasový reflex – křik, který je v podstatě reakcí organismu na změnu prostředí a souvisí s náznakem plicního dýchání. V prvních týdnech života je křik krátký a jednotvárný, později (okolo 6.týdne života) dostává křik citové zabarvení. Zpočátku vyjadřuje dítě křikem především nespokojenost a je charakteristický tvrdým hlasovým začátkem. Později (okolo 2. měsíce) vyjadřuje dítě křikem i spokojenost a tento křik má měkký hlasový začátek. Hlasový projev v tomto období se označuje jako broukání. Na toto období plynule navazuje období pudového žvatlání. Jde vlastně o hru s mluvidly, kdy dítě provádí obdobné pohyby jako

při přijímání potravy a tyto pohyby provází hlasem. Pudově žvatlají všechny děti, slyšící i neslyšící. Není zapojena vědomá sluchová kontrola.

Mezi 6 –8 měsícem nastává období napodobujícího žvatlání. Je zde již zapojena vědomá sluchová i zraková kontrola. Toto období je velice důležitým diagnostickým momentem, jelikož děti neslyšící postupně žvatlat přestávají.

K tomu, aby se dítě naučilo napodobit hlásky mateřského jazyka, musí provést pokus mnohokrát. O tomto opakování mluvíme jako o “fyziologické echolálii”.

Stádium „rozumění“ řeči nastupuje u dítěte v období mezi 10. – 12. měsícem. Dítě sice ještě nechápe obsah slov, ale je schopné reagovat na určitou výzvu, sledovat určitý předmět či osobu na základě slyšeného slova. Často se porozumění projevuje jako motorická reakce („Jak dělají hodiny“, „Jak jsi velký?“ apod.).

Vlastní vývoj řeči

Jak uvádí Klenková (2000) kolem 1. roku života dítě začíná užívat první slova. Tato slova také představují celou větu a vyjadřují city, prosby, přání, potřeby. Toto období se tedy nazývá **emocionálně volným**. První dětská slova jsou jednoslabičná či víceslabičná a dítě je spojuje s konkrétními osobami, předměty. I nadále přetrvává u dětí žvatlání.

O **egocentrickém stádiu řeči** mluvíme v období 1,5 – 2 roky života dítěte. Dítě v této době objevuje mluvení jako činnost, napodobuje dospělé a také si samo opakuje slova.

Mezi 2.-3. rokem se dítě nachází ve **stadiu rozvoje komunikační řeči**. To znamená, že se pomocí řeči snaží dosahovat drobných cílů, poznává, že pomocí řeči může usměrňovat dospělé a dítě se tedy snaží s dospělými komunikovat stále častěji.

Okolo 3.roku nastupuje **stadium logických pojmů**. V tomto období dochází často u dětí k vývojovým těžkostem (zarážky, opakování slov, slabik apod.). Je to v důsledku složitých myšlenkových operací. Velice důležitý v této době je vhodný postoj rodičů.

Na přelomu 3. a 4. roku dítě vyjadřuje své myšlenky zpravidla obsahově i formálně s dostatečnou přesností, a další vývoj se týká spíše kvantitativní stránky řeči. Dítě si rozšiřuje svou slovní zásobu, dochází k zpřesňování obsahu slov a gramatických forem. Tento proces nazýváme jako **intelektualizaci řeči** a pokračuje prakticky po celý život člověka, dokud je schopen se učit.

Fáze ontogeneze řeči

Lechta (2003) uvádí, že jednotlivé fáze ontogeneze řeči vystihují procesy, které v dané fázi probíhají.

1. období pragmatizace – do 1.roku života
2. období sémantizace – 1.- 2.rok života
3. období lexemizace – 2.- 3.rok života
4. období gramatizace – 3.- 4.rok života
5. období intelektualizace – po 4.roce života

Období pragmatizace (0.-1.rok)

Toto období začíná narozením dítěte, kdy jeho prvním hlasovým projevem je tzv. reflexní křik. Později nastupuje období pudového žvatlání, broukání, které později přechází ve žvatlání napodobující. Mezi 10. a 12. měsícem nastupuje období tzv. "rozumění" řeči. Dítě ještě nechápe obsah slov, ale je schopné reagovat na určitou výzvu, zákaz, apod. Porozumění dítěte se často projevuje jeho motorickou reakcí na určitou výzvu.

Období sémantizace(1.- 2.rok)

Na začátku tohoto období dítě tvoří jednoslovné věty s různou intonací v závislosti na emocionálně- volním záměru. Výrazně se zapojují prozodické faktory řeči. Postupně dítě objevuje mluvení jako činnost, hraje si se slovy a začíná používat první otázky typu: „co je to?“ a „kdo je to?“. Ke konci tohoto období již dítě začíná tvořit věty o dvou slovech.

Období lexemizace (2.-3.rok)

Dítě začíná ohýbat slova a vnímá a diferencuje distinktivní znaky některých fonémů z hlediska znělosti a způsobu artikulace. Začíná tvořit i výceslovné věty, dovede říci své jméno a příjmení a dokáže pochopit svou úlohu komunikačního partnera.

Období gramatizace (3.- 4..rok)

V tomto období dochází k významnému kvalitativnímu pokroku ve vývoji řeči. Dítě již chápe obsah slov, tvoří souvětí a používá běžně otázky typu “proč?” a “kdy?”. Dokáže již navázat konverzaci a má snahu ji udržet. Dochází také ke zkvalitnění morfologicko-syntaktické jazykové roviny a na konci tohoto období se již nevyskytují nápadné dysgramatismy.

Období intelektualizace (po 4. roce)

Dítě již mluví gramaticky správně a v řeči se obvykle vyskytují všechny slovní druhy. Ovládá asi 1500-2000 slov. Pro období mezi 4.-5. rokem je charakteristické přetrvávání nesprávné výslovnosti tzv. těžkých hlásek. Mezi 5.-6. rokem se verbální projev ve všech jazykových rovinách přibližuje řeči dospělých. Výslovnost by již měla být správná, ale může se také jednat o tzv. prodlouženou fyziologickou dyslálii. Po 6. roce už verbální projev obsahově i zvukově odpovídá požadavkům běžné konverzační řeči.

1.2 Psychomotorický vývoj dětí v předškolním věku

(stručný přehled činností a dovedností, které by dítě mělo v daném období zvládnout)

Od narození do jednoho roku

V tomto období dítě zvládne velké množství činností. Naučí se sedět, lézt, stát bez pomoci a nakonec udělá i první samostatné kroky. Při hře s dospělým kutálí míč, opakovaně přendává hračky z ruky do ruky, vkládá hračky do úst a upouští a zvedá

předměty. Dokáže uchopit věci palcem a jedním prstem. Pokud chce vyjádřit přání, nebo potřebu gestikuluje, nebo vokalizuje. Rozumí slovu ne a rádo opakuje činnost, která vzbudila smích.

Jeden až dva roky.

Dítě již zvládne samostatnou chůzi dopředu i dozadu. Pokud se drží dospělého za ruku, zvládne chůzi po schodech nahoru i dolů. Dokáže postavit věž ze tří malých kostek, tahá za sebou hračku, hází míčkem a čmárá. Při hudbě se pohybuje. Dítě poznává rozdíly mezi lidmi a podle toho reaguje. V tomto období již přestává nosit pleny a je schopno si samo hrát a rozvíjet vlastní hru.

Dva až tři roky

Dítě již s jistotou běží dopředu, skáče snožmo na místě, chodí po špičkách, kope míč dopředu apod. Začíná trvale preferovat pravou, nebo levou ruku ve většině aktivit. Rádo poslouchá jednoduché příběhy a žádá jejich opakování. Symbolicky používá předměty i ve hře. Umí stříhat nůžkami a otáčet stránky po jedné. Napodobuje kruhové, vertikální, horizontální čáry, dělá tečky, čárky, kruhy. Drží tužky palcem a prsty, ne pěstí. Uvádí jméno a příjmení.

Tři až čtyři roky

Dítě zvládne jízdu na trojkolce, hází míč přes hlavu, chytá míč, používá bez pomoci skluzavku, přibíjí hřebíky, skáče na jedné noze. Poznává a srovnává 6 barev. Zapíná a rozepíná velké knoflíky. Rozumí, jestliže se řekne : „ A teď si budeme hrát na...“. Dokáže hovořit o minulých zkušenostech. Interaktivně se zapojuje do hry s jinými dětmi. Toto období je počátkem dramatické hry.

Čtyři až pět let

Dítě zvládne chůzi dozadu špička pata. Umí udělat kotoul. Dokáže napsat několik velkých tiskacích písmen a stříhá v jedné lince. Splní tři navzájem nenavazující příkazy ve správném pořadí. Rozumí komparativům hezký, hezčí, nejhezčí. Poslouchá dlouhé

příběhy a dokáže vyprávět obsah příběhu, ale někdy plete některé skutečnosti. Zvládne základní početní úkony do pěti. Kreslí, pojmenovává a popisuje rozpoznatelné obrázky a řadí obrázky do tématických skupin.

Pět až šest let

Dítě se dokáže obléct úplně samo. Chodí po lavičce a umí udržet rovnováhu, skáče přes švihadlo, bruslí. Dovede vyprávět příběh z obrázkové knihy s přijatelnou přesností. Pojmenovává některá písmena a číslovky. Třídí objekty podle jednoduché charakteristiky. Časové pojmy se rozšiřují, dítě je schopno hovořit o včerejšku nebo posledním týdnem, o době, která je dlouho za ním, o dnešku i o tom co se stane zítra. Prodlužuje se délka pozornosti, zvládá základní početní úkony do deseti. Umí hrát jednoduché stolní hry, volí si vlastní přátele.

2. VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

Vývojová dysfázie, nebo-li vývojová nemluvnost je centrální vada řeči. Jde o specificky narušený vývoj řeči. V české i zahraniční literatuře se setkáváme s odlišnou terminologií. Například termín sluchoněmota-audiomutitas, nebo termín alalie. Seeman označuje tuto skupinu poruch jako nemluvnost při poškození řečových zón mozku a dělí ji na poruchy expresivně dysfatické a na receptivně dysfatické. Mezi poruchy receptivně dysfatické řadí i stavy získané po osvojení řeči (senzorická afázie). V současné době je v odborné literatuře používán termín vývojová dysfázie. Jde tedy o specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje stíženou schopností, nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené. Takto definuje vývojovou dysfázii také současná česká klinická logopedie.

2.1 Etiologie

Vývojová dysfázie je považována za následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu. Předpokládá se, že příčinou stavu je difuzní postižení CNS. Zasahuje v podstatě celou centrální korovou oblast. Podle hloubky postižení se pak projevuje různě závažnými příznaky.

Příčiny vzniku mohou být v pre, peri, a postnatálním poškození mozku. K poškození mozku může dojít již v intrauterinním vývoji. Hovoří se také o případném vlivu dědičnosti. Vývojové poruchy řeči a opožděný vývoj řeči se objevují v rodinách spíše u chlapců. Chlapci převažují přibližně v poměru 4:1. Zjištěny byly také epileptické změny v oblastech řečových a sluchových center.

2.2 Symptomatologie

Nejvýraznějším příznakem vývojové dysfázie je většinou nápadně opožděný vývoj řeči. Dalším symptomem je nerovnoměrný vývoj celé osobnosti.

Příznaky v řeči:

V hloubkové struktuře řeči bývá zasažena oblast sémantická, syntaktická i gramatická. Typické je omezení slovní zásoby, nesprávné koncovky při ohýbání slov, vynechávání některých slov, přehazování slovosledu, odchylky ve frekvenci výskytu jednotlivých slovních druhů, redukce stavby věty na dvou-, nebo i jednoslovné.

V povrchové struktuře řeči jsou to poruchy fonologického systému na úrovni rozlišování distinktivních znaků hlásek (znělost-neznělost, závěrovost-nezávěrovost, kompaktnost-difuznost). Řeč dítěte bývá výrazně patlavá až nesrozumitelná.

Podle příznaků můžeme někdy hovořit nejen o opožděném, ale také o aberantním (odchylném) vývoji řeči.

Příznaky v dalších oblastech

Nerovnoměrný vývoj.

Výrazné rozdíly mezi verbálními a neverbálními schopnostmi – verbální projev neodpovídá intelektovým schopnostem a věku dítěte.

Narušení zrakového vnímání-toto se projevuje zejména v kresbě.

Narušení sluchového vnímání – potíže ve sluchovém rozlišování jednotlivých prvků řeči (poruchy vnímání a užívání jednotlivých hlásek, rozlišování zvukově podobných hlásek apod.).

Narušení paměťových funkcí.

Narušení motorických funkcí-narušení jemné i hrubé motoriky, motoriky mluvidel.

Narušení časoprostorové orientace.

Lateralita-častá je nevyhraněná lateralita, zkřížená lateralita nebo souhlasná levostranná preference ruky a oka.

Poruchy pozornosti.

Narušení oblasti motivační, emocionální a zájmové.

Dysfatici jsou lehce unavitelní.

2.3 Diagnostika

Diagnostika vyžaduje týmovou spolupráci lékařů, psychologů a speciálních pedagogů.

Terapeutický úspěch je přímo závislý na včasné a správné diagnostice.

Z hlediska diferenciální diagnostiky je třeba odlišit nemluvnost především od:

- mentální retardace
- autismu
- mutismu
- syndromu Landaua – Kleffnera
- opožděného vývoje řeči
- dyslalie

Dysfatické děti se od mentálně retardovaných odlišují především v tom, že jsou živější, bystřejší, aktivnější. Autistické děti na rozdíl od dysfatických dětí mají stereotypní chování, jsou uzavřené do sebe, nezajímají se o dění kolem sebe. O mutismu na rozdíl od vývojové dysfázie se hovoří, pokud dítě mělo už řeč plně vyvinutou a došlo k její inhibici. Syndrom Landaua – Kleffnera se od vývojové dysfázie liší průkazným EEG nálezem. Opožděný vývoj řeči je normální řečový vzorec. Jen s jistým časovým opožděním. Na rozdíl od vývojové dysfázie se opožděný vývoj řeči nepojí s dysfunkcemi v neřečových procesech (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Foniatr provádí vyšetření všech složek řeči a vyšetření sluchu. Neurolog provádí vyšetření na EEG a CT. Logopedická a speciálně pedagogická diagnostika pomáhá lékařské diagnostice dotvářet celkový obraz stavu dítěte.

Logopedická a speciálně pedagogická diagnostika

Zaměřuje se na následující oblasti:

- Orientace v prostoru i čase - narušení pravo-levé orientace a chápání časových vztahů.
- Vyšetření laterality.
- Vyšetření motoriky. Vyšetřuje se celková motorika a motorika mluvidel. Při vyšetření celkové motoriky je důležité, aby jednotlivé úkoly byly zaměřeny na nejzákladnější motorické schopnosti a dovednosti. V současnosti se užívá Ozeretzského test. Pro každou věkovou skupinu je určeno těchto šest základních úkolů zaměřených na tyto dovednosti:
 1. statická koordinace celého těla
 2. dynamická koordinace horních končetin
 3. dynamická koordinace celého těla
 4. rychlost motoriky rukou
 5. rychlost a přesnost při současné realizaci dvou pohybů
 6. preciznost izolovaných pohybůČasto bývá narušena koordinace pohybu mluvidel (narušený bývá pohyb jazyka, rtů, tváří apod.). K vyšetření motoriky mluvidel se používá Test aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta (Bohme, 1972 in Škodová, Jedlička, 2003). Test zjišťuje přesnost pohybu jednotlivých částí obličeje (podle věku pak i jednotlivých částí na jedné polovině obličeje-souhyb stejné části na druhé polovině je pak chybou) (Škodová, Jedlička, 2003).
- Vyšetření sluchu. Dítě s vývojovou dysfázií má narušené sluchové vnímání. Narušena je oblast percepce, zpracování podnětů a také jejich uchování v paměti a vybavování. Narušena je také oblast fonemického sluchu. Příklad testů, které se používají v diagnostické praxi:
 1. Zkouška sluchové diferenciacce. Dítě rozeznává dvě bezesmyslné slabiky a posuzuje zda jsou, nebo nejsou stejné (Wepman, Matějček, 1987).

2. Zkouška sluchové analýzy a syntézy (Matějček, 1987). V této zkoušce má dítě předříkávaná slova stoupající obtížnosti rozložit na hlásky, a naopak z odděleně vyslovovaných hlásek složit slova.
3. Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí (Škodová a kol., 1995).
- Vyšetření zrakového vnímání. Ke zjištění stavu zrakové percepce se používá Vývojový test zrakového vnímání (Frostigová, 1972 in Škodová, Jedlička, 2003). Test je zaměřen na hodnocení úrovně vizuální percepce, ale zahrnuje i senzomotorickou koordinaci a manuální zručnost (Škodová, Jedlička, 2003). Test má 5 subtestů:
 1. Vizuomotorická koordinace.
 2. Diferenciace figura – pozadí.
 3. Konstantnost tvaru. Dysfatici mají potíže při rozlišování tvarů a barev, později také v osvojování si velikosti a tvaru písmen.
 4. Poloha v prostoru.
 5. Prostorové vztahy. Dítě s vývojovou dysfázií je často dezorientované ve volném prostoru. Tyto děti mívají často potíže při pohybových hrách apod.
 - Řeč. Porucha řeči má systémový charakter a zasahuje v různé míře percepční i expresivní oblast řeči ve všech jazykových rovinách (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Jazykové schopnosti zpravidla neodpovídají úrovni intelektu.
 - Grafomotorika. Grafomotorické schopnosti jsou základem pro rozvíjení a osvojování si kreslení a později psaní. Dysfatické děti drží tužku většinou nesprávně (celou dlaní v “hrsti“, jako pinzetu, apod.) (Škodová, Jedlička, 2003).
 - Kresba dysfatických dětí je zcela typická a nápadná. U dítěte s vývojovou dysfázií je kresba jedním ze základních prvků diagnostiky a terapie (Škodová, Jedlička, 2003).
 - Pozornost, paměť. Pro děti s vývojovou dysfázií jsou typické poruchy paměti a pozornosti. Nápadná je hlavně porucha krátkodobé paměti.

Pro ucelenou diagnostiku je důležitý také psychologický nálezn. Pokud psycholog zjistí poruchu intelektu, jde o další přidruženou poruchu a jedná se tedy v podstatě o kombinované postižení.

2.4 Terapie

Pro úspěšnou terapii je velice důležitá týmová práce, spolupráce rodiny a zaměření se na celkovou osobnost dítěte. Zaměřujeme se na rozvoj následujících schopností a dovedností, které ovšem nenacvičujeme izolovaně. Rozvíjíme toto:

- Zrakové a sluchové vnímání. Rozvoj zrakového vnímání je velice důležitý pro pozdější nácvik čtení a psaní. Časté jsou poruchy fonemického sluchu, poruchy rytmu a tempa řeči. Narušena bývá také schopnost sluchem rozlišit jednotlivé prvky řeči.
- Myšlení, paměť, pozornost. Při malé nebo nesprávné stimulaci vývoje řeči, např. preferencí formální stránky řeči (tj. úpravy výslovnosti bez dostatečně rozvinutého sluchového a zrakového vnímání a jejich koordinace s vývojem jemné motoriky) před obsahovou stránkou řeči (rozvíjející myšlení), se sekundárně mohou zhoršovat i rozumové schopnosti dětí (Kaprál, 1982 in Škodová, Jedlička, 2003). Procvičování paměti a pozornosti by mělo probíhat během všech terapeutických postupů.
- Motorika. Poruchy motoriky patří k jedněm z nejtypičtějších příznaků u dysfatických dětí. Úroveň jemné i hrubé motoriky u dysfatických dětí zpravidla neodpovídá věku. Důležité je rozvíjet také motoriku mluvidel. Dětem dělá problémy napodobování i velmi jednoduchých pohybů. K rozvoji motoriky mluvidel můžeme velice dobře využít např. čas během jídla (foukání do horké polívky, olizování rtů, lízání zmrzliny apod.)
- Orientace. Dysfatické děti mají velice často narušenou orientaci v prostoru a pravolevou orientaci. Často nevědí kolik je jim let, nerozumí rodinným vazbám, neznají jména svých rodičů apod. Problémy jim také činí vnímání časových vztahů. V klinické praxi se velmi dobře osvědčuje spojení kresby jednoduchého obrázku ze 2-4 prvků (např. kruh, čáry různé délky) a jejího následného zobrazení v prostoru (např. na zemi) pomocí špejlí, provázků, papírových prvků apod. (Škodová, Jedlička, 2003).

- Kresba. Kresba je důležitou součástí terapie. Děti zpočátku nekreslí vůbec, nebo velice málo a nerady. Nejprve je potřeba nacvičovat jednotlivé prvky a potom zkusíme kombinovat. Osvědčuje se malovat na větší povrch, kdy dítě dokáže lépe uvolnit ruku. Jednotlivé prvky se dítě učí nejprve obkreslováním.
- Řeč. V současné době se sice již upouští od klasického dělení vývojové dysfázie na motorickou a senzoryckou, přesto se v mezinárodní klasifikaci nemocí vývojová dysfázie takto dělí. Proto zde uvádím toto členění.

1. Dysfázie motorická. Dítě chápe a rozumí slyšené řeči. Nedostatky se projevují v oblasti řečového projevu. Tzn. problémy jsou v logomotorické oblasti. Dítě nerado mluví, spoléhá se spíše na neverbální formy komunikace, vždy je opožděn vývoj řeči, aktivní slovník je na výrazně nižší úrovni než rozumění slovům.

2. Dysfázie senzorycká. Dítě nechápe obsah slyšených slov. Problém je v receptivní oblasti řeči. Vývoj řeči nemusí být nápadně opožděn, slovní projev může být poměrně plynulý, ale velmi nesrozumitelný, slova jsou deformovaná. Děti mívají často vlastní slovník.

Metodické postupy pro děti s vývojovou dysfázií prakticky neexistují. Existují pouze určitá metodická doporučení, která je potřeba individuálně upravit pro konkrétního dysfátika.

Terapie probíhá individuálně, nebo v malé skupině. Je důležité zmínit, že v rámci terapie je potřeba dodržovat zejména zásadu individuálního přístupu, protože dysfatické děti se od sebe ve svých schopnostech značně liší. Pro každé dítě je nutné sestavit individuální terapeutický plán.

Využívají se principy tzv. programového učení, které rozpracoval P.L. Galperin. Nikdy však nepůsobíme přímo na poruchu, ale vytváříme náhradní způsoby (kompenzační mechanismy) realizace narušené funkce. Zásadně vycházíme ze smyslu a významu slova, nebo věty a aktivizujeme sémantiku jazyka a jeho komunikační funkci (Mikulajová, Rafajdusová 1993).

Logoped v jednotlivých sezeních:

- procvičuje rozumění řeči
 - procvičuje motoriku
 - nacvičuje nové prvky řeči
 - půjčuje a zajišťuje pomůcky k domácí práci dítěte s rodiči
 - rozvíjí a cvičí sluchovou percepci
 - rozvíjí a cvičí zrakovou percepci
 - rozvíjí a nacvičuje základní grafomotorické dovednosti
 - využívá nejrůznějších technik a dostupných technických pomůcek, zejména audiovizuálních
 - používá podle možnosti speciální počítačové programy
 - pořizuje ve spolupráci s dalšími členy týmu zvukové záznamy, případně videozáznamy (k jejich prezentaci je nutný souhlas rodičů)
 - podílí se s lékařem a psychologem na vedení kompletní dokumentace
 - před nástupem dítěte do školy se podílí na celkovém zhodnocení průběžných výsledků rehabilitace a navržení školního zařízení
 - informuje rodiče o typech speciálních škol, pomáhá zprostředkovat kontakt rodiny se školou nebo SPC, bude-li dítě integrováno v běžné ZŠ (Škodová, Jedlička, 2003).
- Často se také využívá skupinové logopedické terapie. Výhodou bývá mimo jiné stimulace aktivity ostatními dětmi. Děti lépe napodobí jiné děti, než dospělého. Dítě se učí obstát v konkurenci atd.

Faktory které mají vliv na úspěšnou terapii jsou tyto:

- Intenzivní logopedická terapie. Pravidelná logopedická péče je nutnou podmínkou úspěšné terapie. Je velmi důležité, aby dítě pravidelně docházelo k logopedovi. Samozřejmostí je také odpovídající logopedická péče v rámci mateřské nebo základní školy. Největší vliv má potom každodenní péče o dítě doma v rodinném prostředí.
- Rehabilitace jednotlivých složek osobnosti. V rámci terapie je třeba se zaměřit na všechny složky osobnosti a rovnoměrně je rozvíjet.

- **Rodinné a sociální faktory.** Rodina hraje v životě dítěte nesmírně důležitou roli. Je nutné, aby rodiče dítě bezpodmínečně přijali i s jeho postižením a zajistili mu všestrannou podporu a péči. Neméně důležitý je také postoj ostatních lidí mezi kterými se dítě pohybuje. Nesprávné chování veřejnosti vůči dítěti, se může negativně projevit v jeho dalším vývoji.
- **Adekvátní školní zařazení.** Školní úspěšnost dítěte je závislá také na tom, jestli navštěvuje pro něho optimálně zvolené školní zařízení. Rodiče by se při výběru vhodné školy pro své dítě měli poradit s logopedem, psychologem, speciálním pedagogem, příp. dalšími odborníky a zhodnotit tak společně schopnosti a možnosti dítěte. Podle tohoto potom zvolit optimální školní zařízení.

2.5 Metodika reedukace

Existují pouze určitá metodická doporučení, zásady, které je nutné dodržet.

Zásada vývojovosti – důležité je zjistit na jaké úrovni se dítě nachází a z tohoto potom vycházíme. Zajímají nás všechny jazykové roviny.

Zásada multisenzoriálního přístupu – využíváme všech dostupných sensorů. V rámci sluchových cvičení doprovázíme zvukové podněty skutečnými předměty.

Zásada komentování – je třeba neustále komentovat veškeré dění.

Metoda „ Self talking“ – komentujeme situace , ve kterých se dítě nachází. Používáme stále stejné, jednoduché věty , slova.

Metoda „ Parallel talking“ - dospělí jakoby v roli dítěte komentuje aktuální dění, činnosti, pocity dítěte.

Metoda“ korekční zpětné vazby“ – nikdy dítě neopravujeme, ale zopakujeme to za dítě správně.

Metoda alternativních otázek – dítěti klademe cílené otázky.

Zásada názornosti

2.6 Vstup do školy

Většina dysfatických dětí není ve věku 6 let zralá pro vstup do školy. Většinou tedy bývá nutný odklad školní docházky. Před vstupem do základní školy je nutné zvážit celkové předpoklady dysfatického dítěte. Je důležité, aby dítě bylo citově zralé, schopné se soustředit a bylo připravené na systematickou práci. Velice důležité je také posoudit úroveň intelektu a zvážit tak možnost zařadit dítě do zvláštní školy. Pokud má dítě výrazné problémy v komunikaci, ale je psychicky zralé a má dobrý intelekt, bývá lepším řešením zařadit dítě do speciální školy. Odklad školní docházky je pro dítě s vývojovou dysfázií vhodný pouze tehdy, pokud se podaří zajistit dostatečný individuální program zaměřený na zlepšení nedostatků.

Mezi potíže, které se vyskytnou po nástupu do školy patří např.: narušená schopnost naučit se číst a psát, dyspínie, dysmúzie, ve vyšších ročnících potíže při výuce cizích jazyků.

Klíčový význam ve vývoji řeči má komunikace matky s dítětem. Mnohé děti s dysfázií jsou od narození vedeny jako rizikové, u jiných se potíže objeví později. Většinou si odlišnost vývoje dítěte jako první uvědomí matka a tato skutečnost její vztah k dítěti vždy ovlivní. Za příznivých okolností může intuitivní rodinná výchova působit jako ochrana, která ulehčuje postupnou kompenzaci poruch a deficitů. Selhání nebo potlačení intuitivní rodičovské výchovy výrazně naruší ranou komunikaci. V případě rizikových dětí pak místo kompenzačního zlepšování dochází naopak ke zhoršování poruch a deficitů (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Funkčním poruchám řeči lze úspěšně předcházet, prevencí lze ovlivnit, nebo alespoň zmírnit i následky některých organických vad.

3. WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

Waldorfská pedagogika vychází z myšlenek rakouského filosofa Rudolfa Steinera, který se zabýval zákonitostmi vývoje dítěte, proměn jeho vztahu ke světu a postupně se probouzejícími schopnostmi poznávání. První škola pracující podle těchto principů vznikla v roce 1919 ve Stuttgartu, postupně vznikaly další waldorfské školy po celém světě. Hlavní rozvoj nastal v 80-tých letech dvacátého století.

Dnes jsou waldorfské školy ve světě jedním z nejrozšířenějších typů alternativních škol. V ČR je v současné době 7 waldorfských mateřských škol s uděleným mezinárodním statutem (v Praze 6, Praze3, Písku, Turnově, Rovensku p.Troskami, Semilech, Starých Ždánicích) a řada jednotlivých tříd působících v rámci větší mateřské školy.

Základním rysem waldorfské pedagogiky je snaha o rozvoj člověka v jeho celistvosti. Tato pedagogika uplatňuje procesuální přístup z hlediska utváření osobnosti dítěte, akcentuje tedy momenty osobnostně rozvojové a prožitkově postoje. Výchova a vzdělávání vycházející důsledně z vývojových aspektů dítěte se zaměřuje především na utváření vztahu ke světu pomocí sil myšlení, citění i vůle. Výrazným prvkem je pěstování humanity a lidskosti, tolerance a porozumění druhým. Práce s dětmi je tak zaměřena na probouzení vlastního živého myšlení, širokého soucítění, vůle vedoucí k zodpovědnosti a vlastní tvůrčí realizaci.

3.1 Waldorfská pedagogika a základní životní potřeby dítěte předškolního věku

Potřeba náležitého přísunu podnětů zvenčí

Výchovně nejdůležitější je kvalita podnětů jímž je dítě vystavováno. Důležité je umožnit dítěti napodobování zdravých vzorů. Důležité je jaký je sám vychovatel.

Při tvorbě prostředí, ve kterém se dítě nachází, klade waldorfská pedagogika důraz na jednoduchost, čistotu tvarů a organický původ předmětů. Aby se dítěti dostalo co nejpřesnějších smyslových vjemů, používají se zde hračky a předměty vyrobené z přírodních materiálů. Hračka z přírodního materiálu nebo přírodnina sama nesou v sobě stále svou životní sílu příjemně oslovující smysly dítěte (tvar, teplo, jemná barva, povrch, apod.). Podle Heidebranta (1993) je hračka buď dobrodinec, nebo zapřísáhlý nepřítel dětského vývoje tělesného i duševního. Jako přítel podporuje síly představivosti, pokud je jednoduchá, primitivní a nepříliš nákladná. Prostě když odpovídá schopnostem dítěte tvořit, přetvářet a nedokončené ve fantazii dotvářet a dává jim všechny tyto možnosti. Dítě musí mít možnost rozvíjet své od těla se emancipující obrazné síly fantazie, jinak se nakupí a vzdouvají, působí zpět do fyzického organismu, dítě obtěžují a trápí. Může se to projevit v nevychovanosti, špatné náladě atd. Především to však ohrožuje zdravé předpoklady budoucího vývoje. Dokonale krásná panenka s pravými vlasy atd. dokáže těžko vzbudit u dítěte takovou fantazii, jako obyčejná panenka sešitá s hadříků a pouze s naznačenými očima, nosem a pusou. Dětská fantazie zde může všechno dokreslit. Stejně tak kupa písku či hlíny, ze které dítě postaví hrady,

věže, tunely a opět je může zbořit, je mnohokrát lepší než mechanická stavebnice a její přesně dané součástky.

Obsah činností dítěte vychází z přirozených životních situací, z toho co může dítě přirozeně prožívat.

Potřeba smysluplného světa

Pro waldorfskou pedagogiku je charakteristický princip rytmu a řádu. Prožitek existence a platnosti řádu věcí, jejich rytmického proměňování a vzájemného podminování dávají dítěti v prvních sedmi letech života pocit, že vše má své místo, svůj účel a svůj smysl. (Koncepte výchovné práce Waldorfské mateřské školy ve Starých Ždánicích, 1996).

Potřeba životní jistoty

Dospělí jsou ve waldorfské pedagogice těmi, kdo dítě bezpodmínečně přijímá a vyjadřuje mu důvěru v rozsáhlé možnosti jeho vlastní cesty.

Všechny činnosti jsou zde prováděny tak, aby nebylo nutné provádět srovnávání výkonů dětí. Důležité je pozorování všech projevů dítěte a jeho aktuální pohoda či nepohoda.

Potřeba vlastní společenské hodnoty

Ve waldorfských třídách jsou věkově smíšené skupiny dětí, které poskytují vyhovující prostor k širokému sociálnímu učení. Je zde přirozený prostor pro střetávání názorů a potřeb jednotlivých dětí.

Smíšená skupina má mnoho předností. Starší děti pomáhají mladším a mladší děti se zase velice rády podílejí na všem co ty větší podnikají. Takto přeci fungují také rodinné vztahy.

Potřeba otevřené budoucnosti

V prvních sedmi letech života dítěte je jeho přirozeností role tvůrce, nikoli pozorovatele. Základní podmínkou toho, aby se dítě v první fázi života vůbec mohlo

vydat na cestu, je podle Rudolfa Steinera víra v to, že svět je dobrý. Ty které dítě napodobuje by mu měly tuto skutečnost, že svět je dobrý potvrdit.

3.2 Podmínky výchovně vzdělávacího procesu

Uspořádání života ve waldorfské mateřské škole

Život ve waldorfské mateřské škole je naplněn všemi možnými rytmy. Některé jsou dítěti již důvěrně známé (rytmy spojené s fungováním těla), s jinými se setkává při příchodu do mateřské školy, kdy jsou pravidelně střídány činnosti volné, při kterých může projevit svou vůli a tvořivou sílu, a činnosti řízené, kdy se cítí být součástí širšího společenství a učí se cítit projevenou vůli druhého. Jiným typem rytmu je pravidelné střídání činností konaných pouze v určitý den – např. úterní pečení chlebových bochánků, páteční modelování pomocí včelího vosku a podobně. Nejširěji pojatým rytmem jsou slavnosti vycházející ze zákonitostí přírody – ročních období.

Stravování

Ve waldorfské pedagogice se klade velký důraz na stravování dětí. Zcela vědomě je zde rozvíjen vztah k zemi a jejím proměnám v cyklu ročních období.

Je samozřejmou zásadou, že dítě je aktivně účastno v co největším rozsahu celého procesu přípravy pokrmů. Týká se to i té nezákladnější potraviny – chleba. Dětem je umožněno, aby se na přípravě chleba podílely od samého počátku: od zasetí, sklizně, mlácení obilí, mletí mouky, zadělávání a hnětení těsta až k pečení.

U každé třídy waldorfské mateřské školy bývá kuchyňka, kde mají děti možnost krájet ovoce, zeleninu, mazat chléb, míchat pomazánku, cítit vůni koření. Tyto zdánlivé drobnosti působí velmi jemně na rozvíjení smyslů, vytváření atmosféry a nálady ve třídě.

Osobnost učitele

Učitelka je osobnost. Ve vztahu k dítěti vychází z toho, že prapodstata dítěte je dobrá a vytváří podmínky, aby všechny síly dětství a dětského bytí byly uchovány ve významu pro další život. Učitelka je vzor k napodobování. Svým chováním dává příklad k napodobování. Její postoj je pravdivý. Neironizuje, jedná dospěle. Po celou dobu v MŠ koná smysluplnou práci, jedná s důstojností.

Napodobováním vznikají návyky společenské, pracovní, sebeobslužné.

Vnitřní kvalita: má vysokou morální úroveň. Přijímá všechny děti takové, jaké jsou. Má je ráda bez výhrad. Dětem dává najevo sympatii a pozornost verbálně i neverbálně tak, jak je to třeba. Problémy řeší s humorem a nadsázkou. Vytváří atmosféru klidu a pohody. I ve vypjatých situacích zachová klid. Zabrání tím hysterii a zmatku a svým chováním otiskuje životní stopu v dětech. V dospělosti se to u nich projeví jako rozvaha a smysluplné jednání. Záznamy o dětech zpracovává objektivně 3x do roka a posuzuje změny, které nastaly a podle nich určí další výchovný postup. Při změnách v chování dítěte zapisuje své poznatky dle potřeby.

Výtvarné a pracovní činnosti ve waldorfské mateřské škole

Jak dítě roste, chce svými rukama tvořit a formovat. V běžném životě městského dítěte se vyskytuje velmi málo možností, jak tuto potřebu přiměřeným způsobem uspokojit. Bohatost a harmonie barev ve volné přírodě je nahrazena šedí panelových sídlišť nebo dráždivými výboji reklam v ulicích. Ve svém seznamování se světem je dítě stále častěji odsouzeno do role pasivního diváka a pozorovatele televizních seriálů o přírodě, než aktivním účastníkem živých procesů.

Ve waldorfské mateřské škole jsou během týdne k dispozici dva hlavní typy řízené výtvarné činnosti – malování akvarelovými barvami a modelování za pomoci včelího vosku. Při práci s akvarelovou barvou zapouštěnou do mokrého podkladu procítá smysl pro barvy a s ním i cit pro harmonii. Dítě se učí radovat se z vlastního života barvy, nepoužívá ji jen k tomu, aby namalovalo něco předmětného. Barvami uvádí v soulad svoje vlastní duševní prožívání s tím, co barva a hry barev samy ze sebe chtějí vyjádřit. Sledování linie a figurální obrázky nejsou v tomto typu výtvarné činnosti prioritní. Při tomto způsobu malování nemůže také dítě zažívat pocity nedostačivosti nebo neúspěšnosti, neboť žádný z obrázků nelze hodnotit klasickými kritérii splnil – nesplnil. Tento způsob výtvarné činnosti má především léčebné a harmonizující poslání.

Podobnou funkci má pravidelné setkávání s jinou tvořivou činností – zacházení se včelím voskem. Tento materiál je pro dítě velmi příjemný svou barevností, vůní a schopností udržet tvar a teplotu, jež mu byla manipulací s ním vtisknuta. Podobně jako při malování dává se i zde před jakýmkoliv vysvětlováním přednost vlastnímu zážitku dětí, které nejprve přihlížejí, jak to dospělí dělá a tím získávají možnost nápodoby. Celá práce je doprovázena vyprávěním pohádkových příběhů, při jejichž poslouchání může dítě své volně plynoucí představy okamžitě realizovat. Rovněž na závěr této činnosti se vynechávají hodnotící a srovnávací komentáře, které by mohly v příští práci manipulovat nejen sféru představ dítěte, ale i jeho přirozenou chuť k neustálému tvoření.

Péče o jazyk a hudbu

V jedné z přednášek Rudolfa Steinera z roku 1923 se říká: „...Jako vzniká mluvení z chůze, z pohybů rukou, tak vzniká zase myšlení z mluvení“.(Steiner 1993). Výrok tak odkazuje na dvě další oblasti péče o přirozený vývoj dítěte – významnost jazykové a hudební stránky člověka.

S dětmi se ve waldorfské školce zpívá při každé příležitosti. Zpěv zde není koncipován jako samostatná oblast, které se věnujeme ve speciálně vyhrazené době, nýbrž jako součást veškerého života v mateřské škole. Je nedílnou součástí první společné činnosti nazývané „ranní kruh“, který přichází vždy po volné hře jako chvíle společného ztišení a okamžik vzájemného naslouchání druhému. Zpěv a hra na lyru či jiný hudební nástroj jsou přítomny při každém vyprávění pohádek či ukládání k odpolednímu odpočinku. Nejde zde primárně o pouhý nácvik vybraných písní a vytváření hudebních dovedností (ty se přirozeně cvičí také), ale zejména o schopnost vnímat a vyjadřovat přirozeně duševní pocity své i druhého člověka a v neposlední řadě o prožitek rytmu, rytmicky opakovaných celků.

Významné místo v programu dne má každodenní vyprávění a říkadla doprovázená prstovými hrami během ranního kruhu a zcela ojedinělá metoda, která je používána v tomto typu mateřské školy – pravidelná četba klasické pohádky. Obsahem pohádka odpovídá vždy danému ročnímu období, má v denním programu své stálé místo a je čtena nebo vyprávěna vždy více dnů za sebou – obvykle 10 –15 dnů. (Školní vzdělávací program Waldorfské mateřské školy Staré Ždánice).

Spojením slova, hudby a pohybu je eurytmie – pohybová výchova vytvořená Rudolfem Steinerem jako metoda jejíž snahou je harmonizovat vztah člověka ke světu i k sobě samému. Eurytmie rozvíjí radost z volného a přirozeného pohybu a při tom co nejušlechtleji podněcuje fantazii dětí.

4. VLIV WALDORFSKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY NA VÝVOJ DÍTĚTE S DG. VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

4.1 Cíl bakalářské práce, použité metody a techniky

Cílem bakalářské práce bylo zjistit jak ovlivňuje waldorfská mateřská škola vývoj chlapce s vývojovou dysfázií. Konkrétně se jednalo o Waldorfskou mateřskou ve Starých Ždánicích.

Mým úkolem bylo seznámit se jednak s koncepcí waldorfského školství obecně, a dále pak jak funguje tato koncepce v konkrétní mateřské škole. Zajímala jsem se o to, jakou péči věnuje mateřská škola jednotlivým dětem a zejména potom chlapci s vývojovou dysfázií.

Jednalo se o šetření, kdy jsem převážně formou pozorování, rozhovoru a studiem příslušných materiálů zjišťovala průběh vývoje chlapce s vývojovou dysfázií, který již třetím rokem navštěvuje waldorfskou mateřskou školu.

Před vlastním šetřením jsem dostatečně nastudovala odbornou literaturu a seznámila jsem se s problematikou vývojové dysfázie. Celé šetření probíhalo návštěvou mateřské školy a rodiny chlapce v termínu od 16.1.2006 do 21.4.2006, kde jsem se seznámila s režimem mateřské školy, s paní učitelkou a ostatním personálem a samozřejmě s konkrétním chlapcem a jeho rodinou.

K získání potřebných informací jsem použila tyto metody:

- Metoda pozorování
- Rozhovor
- Dotazník
- Analýza dokumentů
- Studium odborné literatury

4.2 Charakteristika místa výzkumu

Místem, které jsem si zvolila pro své šetření v rámci bakalářské práce je Waldorfská mateřská škola Staré Ždánice. Školka má dvě třídy s celkovým počtem dětí 50. Kolektiv dětí je smíšený. Mateřskou školu navštěvují děti ze St. Ždánic, okolních vesnic, ale dojíždějí sem také děti např. z Pardubic, Hradce Králové, nebo Kutné Hory.

Vnitřní zařízení WMŠ

Budova byla postavena v roce 1985 a od té doby slouží svému účelu. Je jednopodlažní, dvoutřídní. Třídy jsou zařízeny v podobném stylu. Jsou dlouhé a proto jsou látkamy rozčleněny na dvě plochy. První je jídelna, kde je velký kulatý stůl, takže všechny děti i dospělí na sebe během jídla i jiných pracovních a výtvarných činností vidí.

Jsou zde skříňky s výtvarným materiálem, které mají děti běžně k dispozici. Je zde skříňka, ve které se suší výkresy a také je zde umístěn pracovní ponk s náradím, dřevem, lepidlem, drátky, špejlemi apod.

V rohu je "roční stůl". Učitelka na něm vytváří podmínky, které zobrazují přírodní děje a jevy. Na něm ožívají skřítkové, víly, květiny.

V další části třídy jsou malé pokojíčky, oddělené závěsy. V jednom je kuchyňka s vybavením, v další je „skřítkův říše“ a v posledním hrací koutek. U vchodu je stolek s židličkami.

V další místnosti je lehárna. Když se sklídí lehátka, je možné tuto místnost využít jako tělocvičnu. V rohu místnosti je koutek, kam chodí děti poslouchat pohádky a vítat skřítku. Děti zde sedí na vlastních polštářcích.

Zařízení zahrady

Zařízení zahrady je uzpůsobeno tak, aby děti měly možnost ke hraní, pracovním činnostem i rozvoji určitých motorických dovedností.

Pískoviště vyhovuje všem věkovým skupinám a je chráněno plachtou proti slunci. Dále jsou zde různé průlezky, vláček, domeček s lavičkami – vše ze dřeva.

Materiální vybavení

Ve třídách jsou využity skříňky bez dvířek, aby děti měly přehled o pomůckách, které mají k dispozici. Materiály a hračky jsou z přírodního materiálu. Děti mají k dispozici kostky, autíčka, zvířátka, ručně šité panenky, přírodní materiál. Výtvarný materiál je také přírodní – včelí vosk k modelování, voskové bloky ke kreslení, akvarelové barvy na malování.

Dále mají děti k dispozici dřevěné stojany, prkna a látky. Využívaný je i zmíněný pracovní ponk.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Tomášek se narodil v listopadu roku 2000, ze druhého rizikového těhotenství (matka po fraktuře pánve). Porod proběhl v termínu císařským řezem. Chlapec vážil 2080g a měřil 51cm. Tomášek je z úplné rodiny, má mladšího bratra a starší sestru.

Psychomotorický a řečový vývoj probíhal zpočátku bez větších nápadností. Později si matka a babička začaly všimnout určitých těžkostí a to zejména v oblasti řeči a jemné i hrubé motoriky. Tomášek začal chodit poněkud později než je obvyklé a to v 17 měsících. Prakticky všemu rozuměl, ale projevil se nedostatky v řečové expresi.

V květnu 2004 byla u chlapce diagnostikována vývojová disfazie (motorická forma) a psychomotorická retardace. Postižení sluchu dle ORL vyšetření nebylo prokázáno. Oční pozadí je s fyziologickým nálezem. EEG abnormní v lehkém až středním stupni.

Speciální pedagogické centrum doporučilo integraci do běžné mateřské školy. Vzhledem k uvedené diagnóze SPC doporučilo, zajistit v péči o chlapce individuální přístup a optimalizovat podmínky pro jeho stimulaci a edukaci.

Rodiče se rozhodli, že Tomášek bude navštěvovat Waldorfskou mateřskou školu ve Starých Ždánicích.

4.4 Vlastní šetření

Koncepce výchovné práce ve Waldorfské mateřské škole ve Starých Ždánicích

Denní rytmus

Všechny činnosti v MŠ probíhají v pravidelném rytmu (ročním, týdenním, denním). Pravidelný rytmus je pro děti velmi důležitý. Získávají při něm jistotu, pocit bezpečí, sebedůvěru.

Rytmus dne je volen tak, aby se střídaly činnosti klidné s rušnějšími - nádech a výdech - a nedocházelo k přepínání a tím i k poškozování tělesných orgánů dětí.

6,30 hod - 8,45 hod	volné hry dětí
8,45 hod - 9,00 hod	vítání skřítky
9,00 hod - 9,20 hod	svačina
9,20 hod - 10,00hod	základní ranní činnost
10,00 hod - 11,30hod	pobyt venku
11,30 hod - 11,45hod	poslech pohádky
11,45 hod - 12,30hod	oběd
12,30 hod - 14,45 hod	odpolední odpočinek

14,45 hod - 15,10 hod	svačina
15,10 hod - 16,00 hod	volné hry dětí

Volné hry dětí

Zde se rozvíjí fantazie dětí. Dětem se nechává naprosto volná možnost výběru hraček. Dítě má možnost vybrat si cokoli, není omezováno. Má možnost hrát si, malovat, kreslit, modelovat, stříhat. Pro větší děti jsou připraveny rámy na tkaní, bavlnky na vyšívání, dřevo a nářadí. Děti vytvářejí z daného materiálu věci užitečné, které později mohou využít jako doplněk ke hrám, jako dárek nebo věc kterou potřebují v denním životě – pouzdro na flétnu, polštářek pro panenku – nevyrábějí věci neužitečné jenom proto, aby vyplnily čas.

Všechny děti dodržují určitá pravidla – neubližovat sobě, ani druhým, respektovat sebe i děti okolo sebe, neničit ani jinak nepoškozovat hračky, zařízení. Pokud se tak stane, hračku nebo jinou poškozenou věc opraví samy, s pomocí učitelky nebo rodičů.

Při ranních hrách jsou také splňována kritéria přípravy na školu. Při tkaní a vyšívání se procvičuje jemná motorika – příprava na psaní, při uklízení hraček si děti procvičují prostorové představy, při skládání látek se v dětech tvoří základy pro pozdější matematiku – geometrické tvary, při třídění přírodního materiálu jsou procvičovány množiny.

Vítání skřítky

Děti sedí v kroužku. Dvě velké děti, které vykonávají funkci pomocníka, přinesou skřítku s postýlkou a křesílko. Všichni společně zpívají skřítkovy písničky, aby se mu dobře vstávalo. Skřítek se jde uvítat s každým dítětem zvlášť. Tato chvíle je očekávaná. Každé dítě skřítku pozdraví a sdělí mu své dojmy, pocity, zážitky. Dostane se na každého a to je v tu chvíli podstatné. Skřítek povzbudí, potěší, pofouká bolístko. Nekárá. Je to vyloženě kladný prvek. Vkládá do dětí naději, pozitivní myšlení, příjemné pocity.

Když skřítek děti přivítá, vezme učitelka malý balónek a při písni hází postupně dětem. Ty jí balónek vracejí. Zde je důležité, aby se učitelka i dítě usmívaly, hleděly si do očí. Tak se pěstují v dětech komunikační dovednosti a sociální vztahy.

Stolování

Před každým stolováním rozdají pomocníci z řad starších dětí nádobí. Mladší to být nemohou – ty čekají na svou chvíli po čtvrtých narozeninách. Tvoří se tak v dětech základ trpělivosti. Potom se společně říká krátká říkanka, ve které se poděkuje přírodě za uzrání. Jí se v klidu, jídlo se vychutnává, jídlo je obřad. Děti mají možnost vzít si pouze to co snědí. Když jíst nechtějí, nemusí si brát. Postupně si však děti zvykají i na jídla jim neznámá a v klidu se nají. Zvláště když vidí, že od stolu nikdo neodchází si hrát a je dostatek času. Po jídle si děti nádobí uklidí, starší děti utrou stolky a po obědě dají židličky nahoru.

Ranní kruh

V ranním kruhu se vždy naplní očekávání dítěte. V pravidelném rytmickém sledu se s jiným dítětem, nebo učitelkou uchopují za ruce a opět se pouštějí, aby se znovu spojili. V dnešní době je to velice důležitý moment, neboť děti jsou izolovány civilizací, touží po kontaktu s okolním světem a neví, jak ho navázat. Zde velice napomáhá napodobování. Učitelka se usmívá, děti ji napodobují, uvolní se a tím získávají jistotu pro sebe a otvírají si cestičku k tomu druhému. Společnou činností vzniká pocit sounáležitosti, která dává dětem pocit hřejivý, radost i uspokojení, že se jejich očekávání splní. Ranní kruh je pracovní forma, při které si učitelka hraje spolu s dětmi. Cvičí se zde celá škála pohybů rukou i nohou, ramen, prstů, které doprovázejí říkadla, písně, básně, příběhy. Tyto náměty se vztahují k ročním obdobím, řemeslům, pohádkám. Nechybí hlavně prstové hry, kterými je procvičována jemná motorika a dítě při nich pozná své tělo ve vztahu k sobě i okolí. Jsou zařazeny i prvky jako je tanec, skákání, plazení, prolézání, kolébání, cválání apod.

V ranním kruhu děti napodobují pohyby a tím se vžívají do představovaných postav. Takovýmto způsobem se také lehce naučí názvy slov a pochopí jejich význam v souvislosti s pojmy. Rozvíjí se přitom i fantazie dětí.

Cílem je zde:

- rozvíjet hrubou a jemnou motoriku
- seznamovat děti s pojmy, která vyjadřují slova a souvislosti mezi pojmy
- umožnit dětem pociťovat atmosféru ročních období a souvislost mezi nimi
- nechat zažít nálady, jako je smutek, radost apod.

Týdenní rytmické činnosti

Týdenní rytmické činnosti se provádějí denně po kruhových hrách v tomto sledu:

pondělí – kreslení voskovými bloky

úterý - malování akvarelovými barvami

středa – modelování včelím voskem

čtvrtek – pečení chleba

pátek – stříhání (ml.děti vytrhávání) papíru a nalepování.

Kreslení voskovými bloky

Dítě při kreslení lineárně vyjadřuje své pocity, zážitky, dojmy. Před vlastní činností starší děti rozdají čtvrtky a voskové bloky, které jsou podle barev uloženy v košíčcích.

Když některému dítěti určitá barva chybí, sám si pro ni dojde.

Vlastní činnost se opět začíná písničkou, která se vztahuje k dané činnosti.

Děti ukončují své práce postupně, odnášejí je do kapsáře, uklidí voskové bloky do košíků a jdou si hrát. Práce se nevystavují. Děti kreslí pro vlastní potěšení a proto, aby všechny prožitky v nich uložené šly ven.

Učitelka pracuje s dětmi. Jejich práce je potom pro ni vodítkem pro další výchovné postupy. V nich se odráží citový stav jejich mysli.

Malování

Den dopředu si děti namáčejí čtvrtky papíru. Před vlastní činností rozdávají postupně akvarelové barvy. Malé děti dostanou jenom jednu barvu, čtyřleté dvě barvy a od pěti let dostávají děti tři barvy.

Malování se opět uvádí písničkou nebo různými příběhy o barvách, které končí otázkou.

Na ni každé dítě najde svou odpověď.

Pečení chlebových bochánků

Ráno se s dětmi zadělá těsto na chleba. Této činnosti se zúčastní každé dítě, které má zájem. Většinou všechny. Některé nasype mouku, jiné přidá sůl, droždí a další přísady. Každé dítě si těsto zamíchá. Konečné vypracování má na starosti učitelka. Děti potom občas kontrolují jak těsto kyne. Při společné práci si děti sednou kolem stolku, jedno dítě vezme sáček s moukou a popráší ostatním dětem ruce. Učitelka při zpěvu příslušné písničky rozdává dětem o hrstiček těsto. Děti si s ním hrají, posléze vypracují bochánek, potřou ho vodou, namočí do semínek a dají na plech. Postupně se umyjí, starší děti uklízejí stolky.

Děti zde zažijí výrobu chleba od samého začátku. Někdy si i samy umelou část obilí. Starší děti dají chlebánky péci.

Modelování včelím voskem

Při práci s voskem sedí děti v kroužku. Učitelka vypráví dětem o včeličkách, květinách. Při vyprávění rozdává dětem kuličky vosku. Nevybírám. Rozdávám tak, jak jí přijdou pod ruku. Kuličky jsou malé, dají se krásně rozprostřít, dají se z nich vykouzlit nejrůznější věci. Trvá delší dobu, než dítě kuličku zpracuje (na rozdíl od modelíny). Cvičí se tak trpělivost a jemná motorika. Mezitím si učitelka s dětmi povídá. Při této chvíli nastává velké duševní sblížení. Dokončené práce dávají děti na pařízek doprostřed kroužku. Tam zůstane asi čtyři dny.

Stříhání a nalepování

Děti dostanou čtvrtku obdelníček barevného papíru, štětec, vodu, starší děti nůžky. Barevný papír si mohou vyměnit nebo přidat. Vystřihují, nalepují, dokreslují – podle své fantazie.

Pobyt venku

Většina pobytu venku je strávena na školní zahradě, kde mají děti možnost zažít proměny přírody. Jsou zde také záhonky, na kterých si děti pěstují zeleninu, hrášek, apod. Zažijí tak pocit růstu, zrání.

Chodí se také na procházky do polí a k vodě. Děti pozorují svět kolem sebe – seskupení mraků na obloze, krásně vykreslený kámen, zvláštní tvary v přírodě. Dle možností děti pozorují práci dospělých.

Roční rytmus – roční slavnosti

Slavení křesťanských svátků patří k duchovní výchově dětí. Jsou nepostradatelnou součástí výchovy. Pro děti jsou dokonce nejdůležitější duchovní potravou. Ale mnoho z obsahu křesťanských svátků nemůže být bezprostředně s dětmi uplatňováno. Důležitější je pěstování určitých zvyků, poznávání obrazů a symbolů.

Nejde jenom o splnění možností pro dodržování svátků, ale především o to, aby rodiče všechno co dělají a co nechají dělat děti, provázeli pravou účastí.

Jsou to tyto slavnosti: Svatý Michael

Svatý Martin

Advent

Svatá Barbora

Svatý Mikuláš

Vánoční hra

Tři králové

Masopust

Velikonoce

Velikonoční týden

Svatý Jan

Oslava narozenin

Ke každé slavnosti se vztahují určité konkrétní činnosti, příběhy, apod.

Charakteristika období nástupu Tomáška do mateřské školy

Chlapec nastoupil do mateřské školy v září 2003. Zvykl si poměrně rychle, a to zejména díky tomu, že do mateřské školy dochází také jeho starší sestra. Tomášek je na svou sestru velmi fixovaný, pokud nejde do mateřské školy ona, nejde ani Tomáš.

V této mateřské škole je obvyklé, že si o každém dítěti vede jeho paní učitelka záznamy, které provází dítě po celou dobu docházky do MŠ. Tyto záznamy vychází z principů waldorfské pedagogiky. Součástí těchto materiálů jsou také kresby dětí. Do těchto materiálů mohou rodiče samozřejmě kdykoliv nahlédnout a konzultovat s paní učitelkou konkrétní problémy, připomínky apod. Spolupráce mateřské školy s rodiči dětí je zde samozřejmostí a nedílnou součástí výchovy.

Důkazem toho je i to, že nebývají výjimkou návštěvy paní učitelky v rodinách dětí, samozřejmě na pozvání rodičů. Učitelka má tak možnost poznat rodinné prostředí dítěte, což může velmi pomoci při její další výchovné práci.

Spolupráce s rodiči vzniká postupně. Ještě před tím než začne dítě pravidelně navštěvovat mateřskou školu, přicházejí rodiče spolu s dětmi na zahradu MŠ. Tam si děti mohou pohrát, mají maminku nablízku. Maminka se dozvídá o průběhu dne v mateřské škole, dostane k dispozici Školní vzdělávací program, ve kterém se dozví vše, co potřebuje vědět. Na zahradě se dozvídá podrobnosti o tom, co ji dále zajímá. Dítě se postupně seznamuje s budoucími kamarády i budoucími „tetami“, jak bude učitelky nazývat.

Maminka zase sdělí učitelkám to, co si myslí, že je důležité při začlenění dítěte do společnosti dětí. Sdělí oblíbená jídla, strojení, činnosti. Také to, co dítě nemá rádo, jak reaguje v různých situacích.

Po určité době, jejíž délka je pro každé dítě jiná, se přejde k návštěvám přímo uvnitř školky v průběhu činností.

Rodiče s dětmi přijdou na různé typy činností jednou nebo vícekrát. Děti si postupně zvyknou a prostředí, učitelky i ostatní děti jsou pro ně známé.

Důležité je, že rodiče nechají své dítě v klidu ve známém prostředí a během dne vědí, co zrovna v tu chvíli dělá.

Hodnocení dítěte dle waldorfské pedagogiky. Z pohledu paní učitelky. Září 2003.

1. První dojem:

Milé dítě. Hned tady, hned jinde.

2. Popis vnější formy:

Stavba těla: jemná, křehká.

Proporce: nohy jsou oproti tělu dlouhé, ruce kratší.

Hlava: malá, oči hnědé, hlava vzadu zploštělá, uši nahoře přilehlé, od střední části odstáté, nos drobný, zdvižený nahoru, ústa malá, dolní a horní ret stejně široké. Dolní čelist drobná.

Trup: hrud' drobná, břicho ploché, krk drobný, ramena drobná, páteř rovná, hlava mírně nakloněna dopředu.

Končetiny: slabě stavěny, ruce i nohy drobné.

Vlasy: hnědé, silné.

Nehty: krátké, kulaté, pevné.

Kůže: suchá, opálená.

Pro waldorfskou školu je charakteristické, že si všímá konstitučního typu dítěte. V každém typu se projevuje jeho individualita. Proto tento popis dítěte. Tomášek je tedy typ respirativní.

3. Držení a pohyb

Ve stoji je jakoby skleslý, hlava nakloněná dopředu, končetiny nakročené. V sedu má nožičky od sebe, tělíčko nakloněné dopředu, ruce rozhozené, v pohybu.

Hrubá motorika: nemotorný, neklidný, proud pohybu trhavý, při chůzi jakoby zakopává o špičky nohou. Při skákání se neodlepí od země, potíže s rovnováhou.

Jemná motorika: Má značné potíže při činnostech, které vyžadují přesnost pohybu rukou. Např. při navlékání korálků, šroubování apod. „prakticky není schopen tyto činnosti zvládnout.

Pohyb v prostoru: zdrženlivý, opatrný, jde sám dopředu k cíli bez ohledu na ostatní.

4. Řeč

Tomášek velmi dobře rozumí. Domlouvá se převážně gesty, používá slabiky, např. ka-ka (dobruška), a-ha (chci na toaletu), má-ma (volá na blízké).

5. Duševní složka – vychází z trojčlennosti – myšlení, cítění, chtění

Vnímání a myšlení

Smysl pro dotek – potřebuje kontakt s dospělou osobou, velice často vyhledává paní učitelku, paní kuchařku a má potřebu se pomazlit.

Smysl pro pohyb – je v neklidu. Nedokáže klidně sedět, alespoň se vrtí. Při hrách se pohybuje v prostoru od hračky k hračce. Při pobytu venku se vydá kamkoliv, i do výšek, do kaluží, naprosto bezmyšlenkovitě.

Smysl pro rovnováhu – má značné potíže s rovnováhou.

Smysl pro JÁ – prosazuje se. Co se mu líbí opakuje.

Vznětlivost – když něco chce, nebo se mu něco nelíbí jde za svým. Chce dosáhnout svého, nebo odmítnout za každou cenu. Vzteká se.

Rozlišovací schopnosti, paměť – ví co se má, co se nemá. Rozlišuje dobré a špatné. Paměť má dobrou.

Cítění

Projevuje radost i zlost. Většinou je v klidu. Je citlivý, vázaný na maminku.

Chtění

Jde si za svým cílem.

Sociální chování

Je milý, kamarádský, nikomu neublíží. Velice rád pomáhá dospělým.

Rodina je harmonická, mají hezké vztahy. Je mezi nimi dobrá komunikace.

Charakteristika chlapcova vývoje v průběhu jednotlivých činností v MŠ (školní rok 2003 – 2006)

Zpočátku se chlapec nerad zapojoval do běžných aktivit. Paní učitelka ho také k ničemu nenutila a Tomášek vše pozorně sledoval. Během několika dnů až týdnů se situace postupně začala měnit k lepšímu a Tomášek se s pomocí paní učitelky zapojil do většiny činností.

Zpočátku, ale i nyní vyhledává spíše společnost dospělých. Cítí se s nimi bezpečněji a velice rád jim pomáhá.

Volné hry dětí

Rok 2003-2004

Tomášek při hře dlouho nevydrží a chodí od jednoho k druhému. Velice rád si vaří v dětské kuchyňce. Často si obléká šaty se závojem, líbí se mu, ale očividně se v nich necítí dobře a chce je hned sundat. Rád si hraje s vláčky. Není trpělivý. Pokud mu něco nejde, hned se zlobí. Při hře chodí od jednoho k druhému.

Mezi dětmi chodí od skupinky ke skupince, pohraje si a jde dál. Děti ho mají rádi. Nemá problémy se s nimi domluvit, děti ho přijímají takového jaký je. Při komunikaci převažují gesta. Všem rozumí.

Velice rád si hraje venku. Nekonečně dlouho vychází do kopce a sjíždí na bobech. Nestěžuje si na mráz, i když nemá rukavice.

V červnu si Tomášek začal více hrát s ostatními dětmi, hlavně s těmi mladšími.

Při chůzi je poměrně těžkopádný. Velice rád se klouže na malé skluzavce. Zkouší rovnováhu, klouže se po bříšku i zádech.

Rok 2004-2005

Velice rád si nyní hraje s ostatními dětmi. Ty starší ho občas odstrkují, ale on se nedá. Buď ho přijmou, nebo odejdou oni. Rád při všem pomáhá. Je milý, upřímný a oblíbený. Má velice bohatou fantazii.

Při svých hrách spojuje koleje a doplňuje je kostkami. Nikdy nic nedokončí, ale je zaujatý tím co dělá.

Paní učitelka začíná důsledně vyžadovat, aby dokončil práci. Snaží se dělat přestávky a dodržovat hranice Tomáškových možností.

Rok 2005 –2006

Tomášek se bez problémů zapojuje do všech činností. Je daleko více ochotnější při komunikaci. Pohyby již nejsou tak trhané, jsou daleko plynulejší. Zapojuje se do her dětí, je s nimi v kontaktu více než dřív. Dokončí rozdělanou práci.

Působí stále nemotorně, ale vše si udělá sám. Oblékne se, navléká korálky. Má při tom nepřírozený, jakoby nemotorný a toporný postoj, ale je neoblomný a vše dokončí.

Když se mu z jeho pohledu děje nějaká nespravedlnost, má hned oči plné slz.

Pokud něco potřebuje zatahá paní učitelku za sukni.

Má přehled o situaci, ví co se po něm chce.

Vítání skřítky

Rok 2003-2004

Tomášek sedává vedle své sestry. Je na ní velmi závislý. Když na něho dojde řada, se skřítečkem si po svém vypravuje. Není mu příliš rozumět, ale je patrné, že se mu chce vypovídat. Hojně používá gestikulace.

Rok 2004-2005

Tomášek již nesedává vedle sestry, ale vedle paní učitelky. Jinak vše probíhá beze změn.

Rok 2005-2006

Když se svěruje skřítečkovi, vždy mu ukazuje různé bolístky po těle a hodně při tom gestikuluje. Už sedí mezi dětmi, nevyžaduje být v blízkosti paní učitelky.

Stolování

Rok 2003-2004

Co se týče stolování, Tomášek velice rád pomáhá při přípravě talířů, skleniček atd. Je samostatný, ale vyžaduje dokrmování. Zřejmě mu dělá dobře péče dospělého. Zpočátku ho paní učitelka krmila, ale postupně s tím přestala a nyní trvá na tom, aby se najedl sám. Není mu to moc příjemné rád by, aby ho paní učitelka stále krmila a zkouší to na ní opravdu důmyslně. Bere lžící obráceně, oběma rukama, nebo levou rukou. Případně v jídle stávkuje a pokukuje co na to paní učitelka. Během jídla vyžaduje sedět vedle dospělého a po jídle si sedá na klín.

Rok 2004-2005

Tomášek stále velice rád pomáhá při přípravě nádobí. Rád asistuje dospělým. Během jídla již však nevyžaduje pomoc paní učitelky. Nají se v klidu a sám. Stále však musí sedět vedle někoho dospělého. Ve školce je zvykem, že paní kuchařky i paní učitelka sedí s dětmi u jednoho stolu. Většinou sedí mezi těmi dětmi, které jsou velmi malé a potřebují při jídle trochu pomoci. Tomášek má velmi oblíbenou jednu paní kuchařku a po jídle jí vždy sedává na klíně a mazlí se.

Rok 2005-2006

Tomášek je při obědě naprosto samostatný. Již nevyžaduje sedět vedle dospělého a ani si už po jídle nesesá na klín. Má velice rád rituály. Rozsvícení a zhasnutí svíčky, což je činnost, která se zde vždy před jídlem a po jídle dělá.

Ranní kruh

Rok 2003-2004

Při ranním kruhu by se rád jenom díval, spíše se povaloval. Nechce se zapojit mezi ostatní děti. Pokud ho paní učitelka zapojí mezi děti, bývá na ní rozzlobený a mračí se. Dokonce odmítá i držet se s ní za ruku, ačkoliv to jinak vyžaduje. Pokud se po něm chce něco, co se mu nelíbí, tak přestává úplně komunikovat. Rád má někoho dospělého jenom sám pro sebe.

Rok 2004-2005

Už se začal zapojovat do ranního kruhu. Nechce se však držet za ruku s ostatními dětmi, ale jenom s paní učitelkou. Naslouchá vyprávění paní učitelky i ostatním dětem.

Rok 2005-2006

Bez problémů se zapojuje mezi ostatní děti a je s nimi daleko více v kontaktu než dříve. Někdy se již drží za ruku s ostatními dětmi, většinou však stále upřednostňuje být v blízkosti paní učitelky. Během činností v ranním kruhu je stále více aktivní. Přestává být pasivním divákem.

Kreslení a malování

Rok 2003-2004

Tomášek kreslit nechce, pokud kreslí tak velmi nerad. Kresba je na úrovni čar. Pohyby během kreslení jsou velmi trhavé. Čáry jsou slabé, roztřesené. Napodobí vertikální a horizontální tah tužkou, kreslí kruhový tvar, zkříží dvě čáry, tužku uchopuje uprostřed.

Rok 2004 –2005

Někdy již kreslí sám od sebe, většinou však stále kreslení odmítá. Když “musí“, kreslí sluníčka.

Rok 2005-2006

Kreslení stále nepatří k Tomáškovým oblíbeným činnostem. Pokud ho paní učitelka vyzve ke kreslení, nebo malování, s milým úsměvem kroutí hlavou a odpovídá ne-ne. Pokud však přece jen kreslí, dokáže se již daleko více soustředit než dříve a také pohyby během kreslení jsou méně trhavé. Je poměrně těžké poznat, co obrázek znázorňuje.

Kreslení napovídá hodně o tom co dítě prožívá uvnitř, i to jak vnímá své tělo zvenčí. Dítě kreslí to co si zrovna uvědomuje. Např. z částí těla je to naposledy krk. Když děti kreslí např. domeček, dá se z toho jak tento domeček vypadá mnoho vyčíst. Záleží na tom, v jaké části papíru je domeček nakreslený, jestli je zavřený, nebo má okna a dveře otevřené, zda se kouří z komína apod. Waldorfská pedagogika vychází z toho, že děti přichází na Zem z jiného světa a postupně se zde zabydlují. O tom jak dobře se zde zabydlují a jak se jim daří vypovídá velmi mnoho kresba dítěte. Když dítě nakreslí most například přes řeku, znamená to, že je zralé pro vstup do školy. Všechny děti jednou tento most nakreslí.

Pečení chlebových bochánků

Tato činnost patřila a patří k Tomáškovým nejoblíbenějším. Plně se zapojuje do všech činností, které souvisí právě s pečením. Velice rád při všem pomáhá a velmi ho baví práce s těstem.

Modelování včelým voskem

Modelování včelým voskem je pracnější než s modelínou. Děti se však učí větší trpělivosti a je to skvělá činnost pro rozvoj jemné motoriky.

Modelování patřilo a patří k Tomáškovým oblíbeným činnostem. U této činnosti vydrží neobvykle dlouho a dává si velmi záležet na tom co vytváří.

Stříhání a nalepování

Toto jsou činnosti „náročné“ na jemnou motoriku rukou a Tomášek je moc dobře neovládá. Děti nejprve začínají s vytrháváním a teprve později dostanou nůžky a vystřihují. S vytrháváním papíru měl Tomášek ještě větší potíže než se stříháním. Vytrhával vždy pouze velké kusy papíru, nebyl schopen vytvořit požadovaný tvar. S nůžkami je to o něco lepší, ale i tak je to pro Tomáška tak trochu trápení.

Řeč

2003-2004

Když Tomášek nastoupil do mateřské školy, seznámila se paní učitelka podrobně s jeho diagnózou. Pečlivě si prostudovala materiály ze speciálně pedagogického centra a domluvily se s maminkou na tom, jak bude probíhat péče o Tomáška ve školce.

Tomáškově je velice špatně rozumět, nerad mluví, převážně používá gesta, citoslovce, jednoslabičné odpovědi. Převažují jednoslovné věty, které mají mnoho významů podle citového zabarvení, intonace apod. Preferuje nonverbální formu komunikace před verbální. Jako komunikační partnery volí zejména dospělé osoby.

Pokud mu někdo nepochopí, vezme ho za ruku a vede tam kam potřebuje. S dětmi se dorozumí bez potíží. Berou ho takového jaký je. Mezi dětmi je velmi oblíbený.

Rozumění a chápání řeči je na daleko vyšší úrovni než, řečový projev. Veškeré mluvní pokyny plní.

Slova, která používá: ham,má-ma, a-ha, hamam (to je paní kuchařka).

Při rozvoji řeči využívá paní učitelka různé metodické listy (např.Šimonovy pracovní listy). Napodobují zvuky zvířat, využívají ozvučené puzzle, didaktické puzzle, atd.

2004-2005

Paní učitelka pomalu přestává reagovat na Tomáškovy zvuky a gesta a vyžaduje slova a slovní odpověď. Zkouší spojovat jednoduchá slova ve věty. Využívají přirozených zvuků a zvuků zvířat. Paní učitelka se snaží pracovat podle doporučení logopeda, ke kterému Tomášek pravidelně dochází.

Slova která ovládá: hop, kulů, mám, tam, bába, babi, bábu, máma, mámu apod.

Při společných činnostech zařazuje paní učitelka vždy jeden úkol pro Tomáška. Vymlouvá se, ukazuje kolem sebe. Nakonec splní to, co se po něm žádá,

např. dokončení rýmu v říkance. Paní učitelka již vyžaduje důsledné zapojení do všech činností.

K rozvoji řeči využívají říkanky pro malé děti, při kterých se spojuje zvuk s pohybem. Ke konci školního roku už se Tomášek snaží deklamovat říkanky. Dokončí verš.

2005-2006

Přes prázdniny udělal Tomášek velký pokrok. Dozrál. Z“miminka“ se stal chlapec. Je ochotnější ke komunikaci a opakování slov.

Pokračují v dokončování veršů. Pracují delší čas stále se stejnou knihou říkanek. Paní učitelka předstírá, že gestikulaci nerozumí a vyžaduje po Tomáškově slovní odpověď. Dále také vyžaduje verbální vyjádření přání. Např. otázkou: “Jaký si dáš chleba? Velký nebo malý?

Začíná pojmenovávat věci. Velice pozorně naslouchá, co říkají děti. Opakuje slova, která se mu říkají např.: myš, pásek, apod. Většinou slova, která zná z dětských říkanek.

Sám se začíná jednoslovně vyjadřovat – čůrat, nebál (čerta). Opakuje i složitější slova např. Markétka (jeho sestra), Honzík apod.

Pouze když chce paní učitelce něco sdělit, nebo se něčeho bojí, začíná gestikulovat rukama i hlavou.

Příklad toho jak Tomášek odpovídá na otázky.

Ot. „Kdo tě přivezl?“ Odp. „Tati“.

Ot. „Kdo je doma?“ Odp. „Mama, Honi“ (Honzík).

Ot. „Markétka přijela s tebou?“ Odp. „Ne, ne, sama“.

Paní učitelka se snaží nebrat na vědomí posunky a gesta, která má Tomášek zafixovaná, ale vyžaduje slovní komunikaci.

Hrubá motorika

2003-2004

Celkově působí Tomášek poněkud nemotorně a těžkopádně. Má potíže s rovnováhou a s rytmem. Pohyby jsou nápadně trhavé. Při chůzi jakoby zakopává o špičky nohou. Při

skákání se neodlepí od země. Neustále je v neklidu. Nedokáže v klidu ani sedět, alespoň se vrtí.

Dokáže se ustrojít sám, ale rád využívá své obluby a nechává se strojit. Dělá mu dobře péče dospělého. Paní učitelka postupně svou pomoc omezila a nyní již trvá na tom, aby se Tomášek ustrojil sám. Stojí u něho, pochválí, ale pomáhá minimálně.

2004-2005

Pohyby jsou trochu plynulejší. Stále působí trochu nemotorně, ale vše zvládne sám. Oblékne se, nají se. Vše s minimální pomocí. Při pohybu jsou stále patrné nadbytečné pohyby a chybí přesnost. Patrné jsou také potíže s prostorovými vztahy. Při hře má potíže při vyhýbání se překážkám. Také je pro něho náročné udržet směr pohybu. Chodí po čáře dopředu i pozadu, na pravou i levou nohu si stoupne s oporou, kope do míče, jde několik kroků po špičkách, poskočí na místě. Houpe se na houpačce, jezdí na kole s postranními kolečky.

Zvládá všechny podstatné pohybové úkony, ale se sníženou obratností, kvalitou a rozsahem neodpovídajícím věku.

2005-2006

Tomášek udělal velký pokrok. Rodiče se mu očividně velmi věnují a je to znát. Již je velmi samostatný a působí daleko méně nemotorně. Na první pohled dokonce vůbec. Určité potíže jsou patrné až při podrobnějším pozorování a to pouze u některých náročnějších situací. Např. při některých pohybových hrách, tanci apod.

K rozvoji hrubé motoriky využívá paní učitelka přirozených situací a rytmických a pohybových her. Dále je to chůze po nerovné, zvýšené, nebo zúžené ploše, balanční polokoule, různé prolézačky, houpačka-talíř, chůze na chodítkách, lezení po žebřinách, skoky, poskoky, házení míčkem. Při pobytu venku se samozřejmě nabízí spousta přirozených překážek, které se dají vhodně využít.

Jemná motorika

2003-2004

U Tomáška se projevuje výrazný motorický neklid a nedostatečná koordinace pohybů. Chybí mu přesnost, často si pomáhá druhou rukou. Má velké potíže prakticky při všech činnostech, které vyžadují jemnou motoriku. Pohyby má velmi trhané. Nedokáže si zapnout zip, knoflík, zavázat kaničku. Nedokáže navlékat korálky apod. Při jídle vyžaduje dokrmování. Preferuje pravou ruku.

2004-2005

Tomáškoví pohyby jsou stále velmi trhavé a nepřesné, ale on má velkou snahu vše dokončit a také se mu to daří. Při jídle je již samostatný, také se sám oblékne. Samozřejmě mu paní učitelka pomáhá s knoflíky apod., ale to až ve chvíli, kdy si již Tomášek opravdu neví rady. Jinak se spíše snaží, aby vše dělal sám, i když na to potřebuje podstatně více času než ostatní děti.

2005-2006

Tomášek již zvládne spoustu nových věcí, které na počátku docházky do mateřské školy vůbec neovládal. Navléká korálky, zapne si knoflíky i zip, nají se, oblékne se. Zapojuje se bez potíží do všech činností. Nepůsobí sice tak uvolněným dojmem jako ostatní děti, ale vše zvládá.

K rozvoji jemné motoriky využívá paní učitelka různé stavebnice, práci s různými materiály, modelování s včelým voskem, vystřihování, nalepování, skládání papíru, šroubování, navlékání korálků, vybarvování omalovánek, kreslení, zapínání knoflíků, prstové hry, apod.

K rozvoji motoriky mluvidel využívá paní učitelka zejména situace během jídla. Např. olizování rtů, foukání horké polévky, pití brčkem apod.

Dále potom např. sfoukávání svíčky, foukání do balónků, napodobování různých zvuků zvířat, dechová cvičení, atd.

Rozvoj zrakového a sluchového vnímání včetně rozvoje fonemického sluchu a také rozvoj paměťových funkcí prolíná do mnoha různých činností v mateřské škole. K dispozici je zde celá řada metodických listů i jiné literatury. K rozvoji těchto schopností je využívána celá řada pohybových i jiných her.

4.5 Závěr šetření

V průběhu tří let, kdy chlapec navštěvuje mateřskou školu, došlo v jeho vývoji k jednoznačně pozitivním změnám. Tyto změny se týkají zejména oblasti řeči, jemné i hrubé motoriky a také oblasti sociální.

Tomášek, který byl zpočátku velmi fixovaný na svou starší sestru a dospělé osoby, se v průběhu docházky do Mateřské školy naučil navazovat vztahy také se svými vrstevníky a postupně se začlenil do kolektivu dětí, což je pro jeho celkový rozvoj nesmírně důležité. S dětmi se bez potíží dorozumí a je mezi nimi oblíbený. Věkově smíšený kolektiv velmi dobře přispívá ke vzájemné toleranci dětí vůči sobě. Starší děti se učí pomáhat mladším, mladší děti se učí trpělivosti apod. a děti se učí vnímat ostatní kolem sebe takové jací jsou. Toto se potom velmi kladně promítá do dalšího života dítěte.

K dalším pozitivním změnám došlo u chlapce také v oblasti jemné a hrubé motoriky. V Mateřské škole je k rozvoji motoriky využíváno velké množství činností. Tyto činnosti se pravidelně opakují a je tedy možné objektivně hodnotit pokroky, které Tomášek v jednotlivých činnostech udělal. Tyto pokroky jsou u Tomáška nesporné. Mnoho činností, při kterých dochází k rozvoji motoriky vychází z přirozených situací během dne /oblékání, stolování apod./ a zde velmi napomáhá správný přístup ze stranu paní učitelky.

Celkově již Tomášek působí daleko méně nemotorně a určité těžkosti jsou patrné až při podrobnějším pozorování, nebo při náročnějších pohybových činnostech.

Pokroků dosáhl Tomášek také v oblasti řeči. Zejména v oblasti řečové exprese. Při nástupu do mateřské školy se chlapec dorozumíval prakticky jenom gesty a jednoslabičnými slovy. Nyní již na otázky odpovídá verbálně a dokáže zopakovat i

složitější slova. Začíná také opakovat krátké věty, které zná z dětských říkanek. Gesta používá hlavně ve vypjatějších situacích, nebo když se něčeho bojí. V běžné komunikaci však již začínají převažovat slova a krátké věty.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá problematikou vývojové dysfázie a zejména potom vlivem waldorfské mateřské školy na celkový vývoj chlapce s touto diagnózou.

Waldorfská pedagogika jako celek úspěšně existuje v mnoha zemích celého světa již téměř sto let. Ve společnosti se však názory na tuto formu vzdělávání velmi liší. Jedni ji vynášejí do „nebe“, druzí zatracují. Proto jsem se podrobně seznámila s koncepcí waldorfské pedagogiky a pokusila jsem se to nejdůležitější shrnout do své práce.

Snažila jsem se získat co nejvíce informací o malém Tomáškovi od jeho rodičů a také od paní učitelky, strávila jsem mnoho hodin pozorováním v mateřské škole a prostudovala jsem si veškeré materiály, které jsem získala od paní učitelky a také od rodičů.

V teoretické části jsem zpracovala psychomotorický a řečový vývoj dětí v předškolním věku, vývojovou dysfázii a waldorfskou pedagogiku.

Ve čtvrté kapitole jsem se zabývala vlastním šetřením, které bylo zaměřeno na to, jak probíhá péče ve waldorfské mateřské škole o chlapce s vývojovou dysfázií. Zaměřila jsem se na to, jak probíhal vývoj chlapce během tří let, kdy navštěvoval toto zařízení.

Na základě šetření jsem dospěla k názoru, že waldorfská mateřská škola poskytuje dítěti péči odpovídající jeho postižení a má jednoznačně pozitivní vliv na rozvoj osobnosti ve všech složkách.

Motto: „...Dítě v úctě přijmout,
v lásce vychovat,
ve svobodě propustit“

(R.Steiner

RESUMÉ

V bakalářské práci jsem se zabývala problematikou vývojové dysfázie u chlapce, který navštěvuje Waldorfskou mateřskou školu ve Starých Ždánicích. Zajímalo mě zejména to, jakým způsobem ovlivňuje MŠ chlapcův celkový vývoj.

V první kapitole jsem se věnovala psychomotorickému a řečovému vývoji dětí v předškolním věku. Ve druhé kapitole jsem stručně shrnula problematiku vývojové dysfázie. V jednotlivých kapitolách jsem se zabývala etiologií, symptomatologií, diagnostikou, terapií a obdobím nástupu do základní školy. Třetí kapitola se věnuje Waldorfské pedagogice. Poslední čtvrtá kapitola se týká vlastního výzkumu. Obsahuje cíle, metody, techniky, které jsem použila. Charakterizuje zařízení, ve kterém probíhalo výzkumné šetření a podrobně se zabývá působením mateřské školy na chlapcův celkový vývoj a to v průběhu jednotlivých činností v časovém rozmezí třech let. Jsou zde uvedeny závěry, ke kterým jsem výzkumným šetřením došla.

Z těchto závěrů vyplývá, že Waldorfská mateřská škola má příznivý vliv na celkový vývoj chlapce s vývojovou dysfázií.

Summary

In my bachelorship thesis, I have investigated a problem of development dysphasia of a boy attending the Waldorf's nursery school in Staré Ždánice. Above all, I have been interested in how the nursery school is influencing the boy's overall development.

In the first section, I concentrated to psychomotoric and speech development of pre-school age children. In the second one, I summarized briefly problems of the evolutionary dysphasia. I have dealt, in separate section, with etiology, symptomatology, diagnostic, therapy and a period before entering an elementary school. The third section deals with the Waldorf's pedagogy. The last fourth section is applied to a research of its own. It covers the targets, methods, techniques, which I applied. It characterizes and describes facilities where the investigations proceeded, as well as it is dealing, in detail, with an nursery school impact to the boy's overall development in a course of separate activities within a time range of three years. Here, relevant conclusions are given, which I have come to during the investigations. It follows from the conclusions that the Waldorf's nursery school has a beneficiary impact to the overall development of a boy with development dysphasia.

SEZNAM LITERATURY

KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5

LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5

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

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6

SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku.* Praha: SPN 1989

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči.* Bratislava: 1993. ISBN 80-900445-0-6

GRUNELIUSOVÁ, E. *Výchova v raném dětském věku. Školky s waldorfskou pedagogikou.* Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-3-4

HEIDEBRAND, C. *O duševní podstatě dítěte.* Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80 –

85791- 00-5

ALTEHAGE, G. *Rudolf Steiner. K vývojovým fázím prvních tří sedmiletí života*. Semily: Opherus, 2002.

Koncepce výchovné práce Waldorfské mateřské školy ve Starých Ždánicích. Staré Ždánice: 1996

Školní vzdělávací program Waldorfské mateřské školy ve Starých Ždánicích. Staré Ždánice: 2003.

STEINER, R. *Všeobecná nauka o člověku*. Příbram: Ioanes, 1996. ISBN 80-902100-1-5.