

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

**Snoezelen-MSE jako možnost prevence
a intervence u dětí s problémem v chování,
poruchou chování či emocí v předškolním
vzdělávání**

Diplomová práce

Brno 2021

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Dana Zámečnicková, Ph.D.

Vypracovala:

Bc. Hana Konečná

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 29. března 2021

.....

Bc. Hana Konečná

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala paní PhDr. Mgr. Daně Zámečnickové, Ph.D. za odborné vedení práce, za rady a připomínky, které mi v průběhu psaní práce věnovala.

Poděkování patří kolegyním, dětem a jejich rodičům, díky nimž mohlo být výzkumné šetření realizováno.

Dále děkuji své rodině za veškerou podporu.

Obsah

Úvod.....	5
1 Vymezení okruhu osob.....	7
1.1 Charakteristika dítěte s problémem v chování, poruchou chování a emocí	7
1.2 Klasifikace poruch chování a emocí	12
1.3 Etiologie poruch chování a emocí	15
2 Předškolní období.....	18
2.1 Předškolní věk	19
2.2 Předškolní vzdělávání a prevence rizikového chování v mateřské škole.....	22
2.3 Děti s problémem v chování, poruchou chování a emocí v mateřské škole, možnosti intervence.....	28
3 Snoezelen	37
3.1 Historie a charakteristika konceptu Snoezelen-MSE	37
3.2 Koncept Snoezelen-MSE v současnosti	40
3.3 Využití konceptu v oblasti edukace, prevence a intervence.....	44
4 Snoezelen-MSE jako možnost prevence a intervence u dětí s problémem v chování, poruchou chování či emocí v předškolním vzdělávání.....	49
4.1 Cíl a metodologie výzkumného šetření	49
4.2 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku.....	51
4.3 Vlastní šetření	53
4.3.1 Případová studie č. 1	54
4.3.2 Případová studie č. 2	62
4.3.3 Případová studie č. 3	69
4.3.4 Další možnosti využití konceptu Snoezelen-MSE.....	73
4.4 Závěr výzkumného šetření	74
Závěr.....	79
Shrnutí.....	80
Seznam literatury a zdrojů.....	82
Seznam tabulek	89
Seznam příloh	90
Přílohy	

Úvod

Stále častěji se v mateřských školách setkáváme s nejrůznějšími problémy v chování či poruchami chování u dětí předškolního věku. Příčiny tohoto chování mohou být různé: za nevhodným chováním může stát pouze špatně zvolená bezhraniční výchova, je ale třeba mít vřel do dané problematiky a umět diferencovat mezi tímto chováním a poruchami chování či emocí. Toto se neobejde bez potřebných znalostí a kompetencí pedagoga a bez spolupráce s rodinou či školským poradenským zařízením. V případě mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu jde pak především o spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, případně orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

Najít cestu k úspěšné interakci mezi pedagogem a dítětem není vždy jednoduché. Východiskem této práce je kromě jiného také praxe autorky v oblasti předškolního vzdělávání a práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami, a především zájem o tuto problematiku. Dětem jsou v současnosti poskytována nejrůznější podpůrná opatření. Změnil se dříve až negativistický přístup pedagogů k těmto dětem, které jsou v kolektivu často rušivé, přecitlivělé nebo mají kratší délku pozornosti. Také se využívají nové metody a formy práce.

Jednou z těchto metod je koncept Snoezelen-MSE. Tento koncept je již využíván kromě speciálních škol i v základních a mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu.

Předmětem této práce je působení konceptu Snoezelen-MSE jako možnosti prevence a intervence u dětí s problémem v chování nebo poruchou chování a emocí. Také je pojednáno o propojení práce ve Snoezelen prostředí s aktuální prací ve třídách.

Práce je dělena na část teoretickou a výzkumný projekt.

Část teoretická je členěna do tří kapitol a vychází především ze studia odborné literatury a zdrojů. První z nich vymezuje termín dítě s problémem v chování nebo poruchou chování. Zabývá se rozdílem mezi problémem v chování a poruchou chování či emocí, klasifikací a příčinami vzniku těchto poruch. Druhá kapitola charakterizuje předškolní období a jednotlivé oblasti vývoje dítěte v tomto období, dále popisuje důležitý mezník v životě dítěte, kterým je vstup do mateřské školy, a zmiňuje s tím související kurikulární dokumenty a základní legislativu, a to i pro děti se speciálními vzdělávacími

potřebami. Dále se zabývá možnostmi prevence a intervence v mateřské škole, popisuje problémové chování, příčiny a možná řešení.

Poslední třetí část je věnována konceptu Snoezelen-MSE, jeho historii a zejména využívání v současnosti. Podstatná část je věnována využití tohoto konceptu jako prostředku edukace, prevence a intervence.

Konceptu Snoezelen-MSE je věnována druhá část této práce – výzkumný projekt.

Opírá se především o přímou práci s dětmi ve Snoezelen prostředí. Součástí jsou případové studie, rozhovory a záznamové archy. Toto šetření bylo prováděno metodou kvalitativního výzkumu.

Poznatky jsou shrnuty v závěru práce. Výstupy mohou být využity ostatními pedagogy či zájemci o tuto problematiku, případně mohou posloužit jako podklady k dalšímu výzkumu v dané oblasti.

1 Vymezení okruhu osob

Dítě a celý jeho budoucí život mohou ovlivnit problémy v chování či porucha chování a emocí; ty působí jako bariéra na jeho cestě ke vzdělávání a pozdějšímu začlenění do společnosti. Speciálněpedagogickou disciplínou, která se zabývá edukací dětí s poruchami emocí a chování a dětí v riziku, je etopedie (Vojtová, 2008). Jak uvádí Vojtová (2013), vznik etopedie je možné vnímat jako reakci na potřebu pracovat s určitou částí populace. Morální problémy totiž provázely lidstvo od nepaměti. Slomek (2010) charakterizuje několik stupňů péče o jedince s poruchou chování, od represe, kdy byli jedinci označováni jako defektní a ze společnosti vylučováni či segregováni, přes rehabilitaci, kde se projeví první snahy o převýchovu, až po prevenci, která vychází z principu, že je výhodnější nežádoucím projevům chování předcházet. Vitásková (2005) přidává období integrační, v němž je nejdůležitější přijetí faktu, že každý člověk je jiný; daná skutečnost je již brána za naprosto normální.

Etopedie hledá cesty, jak tyto děti, ať již byly v minulosti nazývány jakkoliv (mravně vadné, či obtížně vychovatelné), motivovat ke vzdělávání pro kvalitu jejich dalšího života (Vojtová, 2013). Obecně je cílovou skupinou etopedie dle Kaleje (2013) celá společnost vzhledem k tomu, že je zde uplatněn prvek prevence. V užším slova smyslu pak cílovou skupinu etopedie tvoří jedinci s poruchou chování a s problémy v chování.

1.1 Charakteristika dítěte s problémem v chování, poruchou chování a emocí

Etopedie a její speciálněpedagogické uplatňování i vzdělávání se zaměřuje na děti v několika skupinách: **děti bez výraznějších problémů v chování**, kde se jedná především o preventivní opatření a aktivity, a **děti v riziku, děti s problémy v chování, děti s poruchami emocí a chování** (Vojtová, 2013).

V současné pedagogice se uplatňuje perspektivní přístup, který podporuje dítě k dosažení jeho vzdělávacího potenciálu. Snaží se o vyloučení překážek na této cestě. Využívá tzv. soft přístupy a terminologii v souladu se společenským vývojem, což souvisí s inkluzivním charakterem uchopení problematiky nežádoucího chování a také dává důvěru pedagogům při podpoře těchto dětí (Vojtová, 2008).

Průcha a Kořátková (2013) uvádí, že učitel musí být schopný zvolit odpovídající metody práce, diferencovat práci podle věku, míry vývoje a potřeb každého dítěte. Měl by být schopen rozeznat odchylky od běžného vývoje a dokázat reagovat dobře zvolenými pedagogickými prostředky.

Děti v „riziku“ (*At-risk Youth*) se nazývají děti, jejichž cesta k dospělosti je nelehká; jsou to děti, které při své cestě musí překonávat tzv. bariéru (Vojtová, 2008). Rizika, jež ohrožují vývoj chování dítěte, rozdělili odborníci do čtyř skupin. Patří sem rizika spojená s osobností dítěte, např. nízká porodní váha, postižení, nemoc, nízká inteligence nebo absence klíčové osoby. Dále se sem řadí rizika spojená s rodinou – neúplná, početná rodina, narušené rodinné prostředí, špatný rodičovský vzor, nedostatečné vedení. Pak můžeme zmínit rizika spojená se sociální sítí a se společností, např. socioekonomické znevýhodnění, přijetí násilí jako normy atd. Poslední skupinou jsou rizika pojící se se školou, jako je školní neúspěch, nesprávné kázeňské prostředky, šikana, odmítání spolužáky apod.

Rizikové faktory se mohou velmi často promítnout v nežádoucím chování dítěte (Walker & Severson, 2002 sec. cit. Vojtová, 2008).

Dítě s problémem v chování / poruchou chování či emocí

Autoři se shodují, že problémy v chování dětí a mládeže bývají mnohdy mylně označovány za poruchy chování (Vojtová, 2008; HutYROVÁ, 2019; Kaleja, 2013; Ptáček, 2006). Ke vzniku poruchy chování nebo emocí dochází postupně: na dítě mohou působit různé rizikové faktory a prostřednictvím jejich působení dochází k vývoji poruchy chování.

Dá se tedy říct, že většinou se porucha chování a emocí vyvíjí od těch nejmenších problémů až k trvalejším projevům nežádoucího chování (Vojtová, 2013).

Vývoj poruchy emocí a chování lze popsat v pěti stupních:

1. Dítě se umí přiměřeně ovládat, své reakce dokáže usměřňovat. Reaguje na problémy denního života, vývoje a získávání životních zkušeností.
2. Dítě se v určitých situacích projevuje jinak než obvykle. Je to chování, kterým dítě reaguje na krizové životní situace. Po vyhodnocení situace je však jeho chování vysvětlitelné.

3. Dítě se problematicky přizpůsobuje změnám, je však schopné se ovládnout a ve škole se přizpůsobit. Jeho chování je neočekávané (problémy mohou být posíleny např. změnou bydliště, školy atd.).

4. Dítě svůj negativní sebeobraz vnímá jako věc, která je nezměnitelná. Nevhodné chování je zafixované a také opakované, je ale možné chování ještě ovlivnit – důležité jsou pozitivní sociální vztahy.

5. Jedná se již o takové chování, kdy je dítě nutno vyjmout z jeho současného sociálního prostředí; na dítě je nutno působit celistvě, je to opakované a zafixované jednání, které vyžaduje segregaci a výraznou intervenci (Kauffman, 2001 sec. cit. Vojtová, 2008, s. 50).

Rozdíl mezi poruchou chování a problémem v chování je nutné vnímat dle Kaleje (2013) a Vojtové (2008) v délce období, kdy toto chování trvá, v příčinách a motivaci a také v intervenčním přístupu. Kaleja (2013) dále uvádí počet prostředí, ve kterých se toto chování vyskytuje, a návaznost na vývojová období.

Autoři se shodují, že důležitá pro diagnostiku je doba trvání. Pro to, aby se jednalo o diagnózu poruchy chování, je nutné, aby **odchylka od vývojové normy trvala minimálně šest měsíců** (srov. Kaleja 2013; Vojtová, 2013; Řičan & Krejčířová, 2006).

O poruchu chování se jedná pouze tehdy, když **dítě či mladistvý normy chápe**, ale nechce se jim podřídit a nerespektuje je. Důvody mohou být různé (dítě není například schopno ovládat své chování), porucha se také projevuje nevhodným chováním k lidem a neschopností udržet a vůbec navázat sociální vztahy, nebo je u nich dána jiná hodnotová hierarchie (například u jedinců z jiného sociokulturního prostředí) (Vágnerová, 2014).

Rozdíl spočívá v tom, že dítě či žák s problémy v chování o svých problémech ví, normy neporušuje úmyslně a není mu to příjemné, se svou situací si neví rady. Naproti tomu jedinec s poruchou chování často závažným způsobem **porušuje normy úmyslně**, či mu je jejich porušování, které je zpravidla dlouhodobější, lhostejné. Možnosti řešení této situaci jsou pak mnohem složitější a vyžadují speciální intervenci (Vojtová, 2013). Vágnerová (2014) říká, že jestliže dítě normy nechápe, nejde o poruchu chování (toto platí například pro mentální postižení). Také Vitásková (2005) vidí poruchy chování jako každou negativní odchylku od normy, kdy se jedná o trvalé, vědomé projevy nežádoucího chování. Otázkou dle Hutýrové (2019) je, co je onou zmiňovanou normou

– pod termínem poruchy chování se totiž většinou rozumí negativní odchylky od normy. Dle Lechty (2010) je pojem norma fikcí, kdy heterogenita ve třídách se považuje v rámci inkluze za běžnou.

Theiner (2007) ale uvádí, že to, zda je chování vhodné či nevhodné, určuje společnost. Společenské normy si lidé osvojují během svého života, za normu je pak považováno to, co se od jednotlivce očekává. Pokud se však nejsou schopni těmto normám naučit a trvale je porušují, mohou se stát pro společnost nežádoucí.

I v oblasti intervence je u problémů v chování a poruch chování rozdíl. Problém v chování je možné řešit běžnými pedagogickými postupy, např. napomenutím, odebráním věci, kdežto **u poruchy chování je nutný speciálněpedagogický postup** (Kaleja, 2013). Jak uvádí dále, je porucha chování vlastně jakousi odchylkou v oblasti socializace: jedinec přestává respektovat pravidla, jež odpovídají jeho věku. Další podmínkou diagnózy poruchy chování je, aby se objevila **nejméně ve dvou prostředích (rodina/škola)** (Kaleja, 2013).

U poruch chování se nevhodné chování neváže na projevy, které jsou typické v daném kritickém **ontogenetickém období**, např. výbuchy vzteku u tříletého dítěte jsou součástí jeho vývoje, stejně tak období negativismu v adolescenci nejsou určujícími pro stanovení diagnózy (srov. Train, 2000; Kaleja, 2013).

Někdy se může jednat jen o vzdor vůči autoritám, např. v pubertě, jiné problémy mohou být, jak uvádí Ptáček (2006), reakcí na různé situace, jichž je v životě dítěte celá řada (rozvod rodičů, šikana). Také děti týrané, zanedbávané pak mohou mít nežádoucí projevy chování – zde se ale jedná o jakási znamení, která mohou dospěle dovést k zjištění velmi závažných jevů, se kterými se dítě potýká.

Munden a Arcelus (2008), stejně jako Train (2000), popisují poruchu chování jako přetrvávající a opakující se vzorec chování, které je delikventní nebo asociální či agresivní. Také Paclt (2007) definuje poruchy chování jako agresivní, antisociální chování porušující normy.

Vágnerová (2014) vidí spojitost neadekvátního chování s emocionální disharmonií, neschopností ovládat své emoce a s rozpoznáváním emocí ostatních.

K charakteristickým rysům poruchy chování patří: neschopnost navázat s vrstevníky či učiteli zdravé sociální vztahy, neschopnost se učit, chování dítěte

i emotivní reakce dítěte jsou nepřiměřené i za normálních podmínek, u dítěte je znatelná deprese či pocit neštěstí, vykazuje somatické symptomy v souvislosti se školou.

Pokud dítě vykazuje jednu či více charakteristik v nějakém časovém úseku, je možné myslet na poruchu chování (Bower, 1981 in Kauffman, 2001, sec. cit. Vojtová, 2008). Nicméně Vojtová (2008) říká, že definice poruchy emocí a chování je nezbytná ke správnému pochopení a uchopení problematiky.

Definice Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání z roku 1992 reflektuje stávající přístupy k problematice a popisuje poruchu emocí či chování takto: *„Je výrazem pro postižení, kdy se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon včetně jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobních dovedností. Současně je toto postižení něco víc než přechodná, víceméně předvídatelná reakce na stresující události z jeho prostředí. Vyskytuje se současně nejméně ve dvou různých prostředích, z nichž alespoň jedno souvisí se školou. Přetrvává i přes individuální intervenci v rámci vzdělávacího programu (pokud se tím odborníků ve svém posudku neshodne na základě historie daného jedince, že intervence bude neúčinná). Poruchy emocí nebo chování mohou koexistovat i s jiným postižením“* (Vojtová, 2008, s. 32).

Dále v této kategorii mohou být i děti či mladiství s emocionálními poruchami, schizofrenií, úzkostnými poruchami, případně jinými trvalými poruchami chování nebo jeho ovládání, a to v případě, kdy mají celkový nebo částečný nepříznivý vliv na jejich školní výkon (Vojtová, 2008).

Mertin a Krejčová (2016) pak zmiňují rozlišení mezi poruchami chování a **specifickými** poruchami chování. Termín „specifické poruchy chování“ je užíván ve speciální pedagogice a překrývá se s psychiatrickou definicí poruch vyvíjejících se na podkladě dispozic, které vznikly specifickými změnami v centrální nervové soustavě.

Poruchy chování bývají zaměňovány za celou řadu jiných poruch nebo situačních reakcí dítěte, mezi které patří právě specifická porucha chování ADHD nebo poruchy afektivní (Ptáček, 2006).

„Specifické poruchy chování jsou spjaty s oslabením ve funkcích a schopnostech, zodpovědných za řízení, regulaci a integraci chování.“ (Mertin & Krejčová, 2016, s. 220)

Patří sem poruchy pozornosti a hyperaktivity ADHD, ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity), dříve označovány jako lehké mozkové dysfunkce (LMD), kdy je chování dětí projevem neschopnosti regulovat své jednání. Vlivem nevhodného prostředí se dle autorů ale na tomto základě může jako odchylka v socializaci rozvinout i porucha chování, a to například chování asociální či antisociální.

1.2 Klasifikace poruch chování a emocí

Poruchy chování mají rozdílné projevy. Jejich problematika je obsažena v oborech jako medicína, psychologie, speciální pedagogika atd. Klasifikace se tak dělí dle hledisek a odpovídá danému oboru (Kaleja, 2013). Tyto klasifikace se zároveň s novými poznatky v jednotlivých oborech a také vlivem mezioborové spolupráce vzájemně prolínají a střetávají, dochází k přehodnocování a sbližování pohledů na třídění těchto poruch (Vojtová, 2013). Klasifikace dle Traina (2001) by se měla brát jako prostředek k dosažení řešení problémů dětí. U dětí je možné zaznamenat širokou škálu příznaků současně, ale zároveň není mnohdy možné zařadit dítě do jedné uvedené kategorie, problém je nutné definovat co nejpřesněji. Každé dítě je ovlivněno spoustou jedinečných okolností, na které je důležité brát zřetel.

V Evropě včetně České republiky se využívá **medicínské klasifikace** – jedná se o Mezinárodní klasifikaci nemocí **MKN-10** (*International Classification of Diseases, ICD*). Projevy chování člověka řadí do kategorie poruch chování, které náleží příslušný kód nemocí (Kaleja, 2013).

MKN-10 řadí poruchy chování a emocí do kategorie poruch chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a adolescenci (F90-F98). Do kategorie poruch chování a emocí patří:

F90 – Hyperkinetické poruchy (poruchy aktivity a pozornosti, hyperkinetická porucha chování, jiné hyperkinetické poruchy, hyperkinetická porucha NS)

F91 – Poruchy chování (porucha chování vázaná na vztahy k rodině, nesocializovaná porucha chování, socializovaná porucha chování, opoziční vzdorovité chování, jiné poruchy chování, porucha chování NS)

F92 – Smíšené poruchy emocí a chování (depresivní porucha chování, jiné smíšené poruchy chování a emocí, smíšená porucha chování a emocí NS)

F93 – Emoční poruchy s nástupem specifickým pro dětství (separační úzkostná porucha v dětství, fobická anxiózní porucha v dětství, sociální anxiózní porucha v dětství, porucha sourozenecké rivality, jiné dětské emoční poruchy, dětská emoční porucha NS, poruchy sociálních funkcí v dětství a dospívání)

F94 – Poruchy sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání

F95 – Tiky

F98 – Jiné poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání (ÚZIS, 2020)

Medicínská klasifikace je často užívanou klasifikací a je pravděpodobné, že se s ní pedagog setká; nejsou v ní však kategorie, které by ukazovaly na speciální vzdělávací potřeby dítěte. Tato klasifikace je zaměřena hlavně na poruchu a její odlišnosti (Vojtová, 2013). Train (2001) uvádí, že hyperkinetické poruchy dle MKN-10 odpovídají dle diagnostického statického manuálu duševních poruch vydaného Americkou psychiatrickou asociací diagnóze ADHD (*Attention deficit hyperactivity disorder* – porucha pozornosti s hyperaktivitou).

DSM-V člení poruchy dle věkového hlediska na začínající v dětství a na začínající v adolescenci, dále dle stupně závažnosti poruchy (lehká, střední, těžká) (Raboch & Hrdlička, 2015). V České republice však pracují odborníci podle Mezinárodní klasifikace nemocí desáté revize (Train, 2001).

V této práci je uvedena desátá revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí, přičemž je třeba zmínit, že v roce 2019 již byla v Ženevě přijata jedenáctá revize MKN-11, která by měla vstoupit v platnost od ledna 2022 (Tevapoint, 2020).

Klasifikací vyvinutou světovou zdravotnickou organizací v roce 2001 je i Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, postižení a zdraví **MKF** (*International Classification of Function, Disability and Health, ICF*), která zahrnuje také sociální perspektivu lidského zdraví.

Další klasifikací je **dimenzionální klasifikace**, která sleduje, jaký stupeň poruchy odpovídá daným projevům a jakým způsobem se chování jedince odlišuje od chování běžného.

Patří sem poruchy chování, jež charakterizuje fyzická nebo slovní agrese, ničení majetku, vzdor, odmítání autorit, negativismus. Dále osobnostní problémy, psychické

problémy (úzkostné chování, stydlivost, sociální uzavřenost), nevyzrálость, roztržitost, problémy s pozorností a také socializovaná agrese – skupinová agrese, krádeže, záškoláctví.

Často užívanou dimenzionální klasifikací je systém *Achenbach System of Empirically Based Assessment* – **ASEBA**, užívaný psychology a speciálními pedagogy v anglosaských zemích. Klasifikace obsahuje tři kategorie:

Externalizované poruchy chování – porušování pravidel, norem, agresivní chování, ničení cizího majetku, podvádění, krádeže

Internalizované poruchy – uzavřenost, depresivní projevy, psychosomatické obtíže, únava

Neseskupené dimenze – sociální a psychické problémy, problémy v pozornosti

Dimenzionální klasifikací je i klasifikace **dle Myszckera**, která vychází z hlediska psychiatrického i školského a je členěna na poruchy chování s externími vlivy (agrese, impulzivita, hyperaktivita), poruchy chování s interními vlivy (strach, méněcennost, úzkost, poruchy spánku), nezralé sociální vztahy (snadná unavitelnost, infantilní chování) či socializovaná delikvence (poruchy vztahů, nezodpovědnost, násilnické chování) (Vojtová, 2010).

Klasifikací, v níž jde o společenské hledisko poruchy chování, je **sociální klasifikace**. Je rozdělena na následující poruchy chování:

Se sociálním základem – chování disociální, nevhodné, které je však zvládnutelné běžnými prostředky; patří sem neposlušnost, vzdorovitost atd.

Asociální chování, které neporušuje zákon, avšak porušuje sociální normy společnosti; tímto jednáním jedinec poškozuje sám sebe, může jít například o toxikomani, záškoláctví, sebepoškozování.

Poruchu antisociálního rázu – protispolečenské, protiprávní jednání, kdy jedinec poškozuje sebe i společnost; je to například násilí, agresivita, krádeže atd.

Sociální klasifikace vychází z koncepce Miloše Sováka. Kritériem je společenská závažnost (srov. Kaleja, 2013; Vojtová, 2013). Slomek (2010) zmiňuje toto členění dle stupně závažnosti, forem i obsahu jako nejčastější. Naproti tomu je však odborníky společenské hledisko považována za zastaralé, nicméně stále využívané (Kaleja, 2013).

Klasifikace – školské hledisko

„Klasifikace na projevy poruchy chování nazírá z jiného pohledu. Řeší konflikt, násilí a závislost ve vztahu ke školnímu prostředí.“ (Kaleja, 2013, s. 32)

Ve vztahu ke školnímu prostředí jsou poruchy rozděleny na:

poruchy chování vyplývající z konfliktu (lhaní, krádeže a záškoláctví),

poruchy chování pojící se s násilím (agresivní chování, šikana a loupeže),

poruchy chování související se závislostí (závislostní chování) (Vojtová, 2013).

Vitásková (2005) uvádí další členění dle věku – poruchy typické pro určité věkové období a poruchy vyskytující se ve všech, nebo ve více věkových obdobích.

1.3 Etiologie poruch chování a emocí

Etiologie poruch emocí a chování je opravdu široká, jak uvádí Ptáček (2006). Má tzv. multifaktorovou etiologii, což dle něj znamená, že příčiny mohou spočívat v biologických, psychosociálních, ale i rodinných faktorech. Odborníci se také shodují, že faktory, které působí na dítě, se vzájemně prolínají, různě propojují a kumulují (srov. Hutyrová, 2019; Vojtová, 2008; Vágnerová, 2014). Níže uvádím některé z možností příčin vzniku problémů a následně poruch chování a jejich rozdělení.

Říčan a Krejčířová (2006) popisují poruchy chování, které jsou podmíněné psychologicky. Patří k nim: **porucha chování jako projev náhradního uspokojení** při ztrátě nebo u citové deprivace; může se jednat o deficit v uspokojování potřeb (potřebu pozornosti či uznání); **porucha chování jako externalizační typ poruchy deprivace**, která vzniká v tíživé situaci a u níž dítě nedovede vysvětlit své chování; **porucha chování založená na emoční deprivaci** se vztahem k traumatickým událostem; dále **porucha chování, která je založena na disharmonickém vývoji osobnosti**: děti mají problém navázat vztahy k druhým lidem, v prožívání jsou často impulzivní, agresivní, sebekontrola chybí; **poruchy chování jako následek jiné závažné psychické poruchy** (schizofrenie, deprese atd.). Uvádí také rodinně podmíněné poruchy založené například na tom, že rodiče nemají dostatečně morální normy a dítěti ukazují asociální druh chování jako normu a vzor. Slomek (2010) spatřuje pro etiologii poruch chování jako rozhodující vliv sociálního prostředí, geneticky podmíněné dispozice a oslabení či poruchu centrální nervové soustavy.

Vágnerová (2014) uvádí jako příčiny vzniku poruch chování kombinaci biologických a sociálních faktorů. Výskyt závažnějších a trvalejších poruch chování se objevuje u 5–10 % dětí a dospívajících. Častěji pak u chlapců než dívek (4:1), nicméně je zde zmíněno, že stanovení jejich četnosti je obtížné, jelikož závisí na rozdílných diagnostických kritériích.

Uvádí, že tendence ke způsobu reagování má dědičné dispozice, které se mohou projevit na úrovni temperamentu. K rizikovým faktorům se řadí dráždivost, impulzivita, snížení zábrán, děti jsou méně citlivé na zpětnou vazbu. Potíže v chování u těchto dětí můžeme pozorovat již v raném věku a jsou hůře ovlivnitelné. Geneticky podmíněné biologické znevýhodnění se projeví narušením vztahů mezi exekutivními funkcemi mozku a chováním. Význam zde mají geny, které ovlivňují metabolismus dopaminu a serotoninu (Vágnerová, 2014).

Dle Kauffman (2001 sec. cit. Vojtová, 2008) a jeho třídění rizik rozvoje poruch chování a emocí se příčiny poruch chování a emocí člení v individuální a v sociální rovině života dítěte na rizika **spojená s individualitou** dítěte v jeho sociální, zkušenostní osobnostní rovině a na rizika, jež se **pojí se sociálním okolím** dítěte. **Mezi rizika spojená s individualitou dítěte** patří osobnostní rovina, což poukazuje na genetické dispozice s odchylkou v možném rozvoji emočních charakteristik, dále na oslabení, případně poruchu CNS. Ve zkušenostní rovině tyto souvisí s různými zkušenostmi, které dítě získává během svého života; mohou to být například reakce lidí na chování dítěte nebo zkušenost s vlastními strategiemi chování. V sociální rovině pak může jít o příčinu v nízké sebeúctě, která ovlivňuje dítě v důvěře ve vlastní schopnosti, což může vést dítě až k naučené bezmocnosti. Další příčinou pak může být nejistá příslušnost k sociální skupině či nedostatek podnětů a příležitostí k učení.

K rizikům spojeným se sociálním okolím dítěte se pojí rizika spojená s rodinou, se školou i širším okolím (Vojtová, 2008).

Na rozvoj problematického chování, jak bylo výše uvedeno, však mají vliv faktory sociální. Studie odhalují skutečnost, že rodičovské odmítání v kombinaci s perinatálními komplikacemi se může projevit při predikci kriminálního chování v pozdní adolescenci, čímž se projevuje provázanost biologických a sociálních faktorů při utváření důležitých vztahů mezi dítětem a matkou. Pokud se tento vztah nevyvíjí dobře, je u dítěte následné riziko projevů antisociálního chování (Hutyrová, 2019).

Na dítě a jeho chování mohou mít negativní vliv vrstevníci nebo sociální skupiny. Nejvýznamnějším a prvotním sociálním prostředím pro dítě je však především rodina (Vágnerová, 2017), která je dle odborníků nejdůležitějším činitelem socializace dítěte a je ovlivněna vzájemným soužitím nejen rodičů, ale všech jejích členů (srov. Šmelová & Prášilová, 2018; Mertin & Gillernová, 2003).

Vztah matky a otce je pro dítě velmi důležitým. Dítě v předškolním věku věnuje velkou pozornost prostředí, ve kterém vyrůstá, přičemž toto prostředí má vliv na jeho další citové prožívání a chování (Mertin & Gillernová, 2003).

Vágnerová (2017) i Špaňhelová (2008) také uvádí rodiče jako emočně významnou autoritu. Ve vztazích sourozeneckých je promítnuta zkušenost s chováním rodičů k dalším členům rodiny, a to jak k dětem, tak i k dospělým. Vlivem vysoké rozvodovosti v České republice se stává rodinné prostředí pro dítě proměnlivé a méně stabilní, je ovlivněn jejich citový vývoj i sociální vztahy (Průcha, 2013; Šmelová & Prášilová, 2018). Mohou být narušeny vztahy se sourozenci, zvýšené napětí se může nežádoucím způsobem projevit v chování k vrstevníkům (Vágnerová, 2017).

Současnou rodinu označuje Šmelová a Prášilová (2018) jako „postmoderní“. Její založení se posouvá do vyššího věku, stoupá počet nesezdaných párů. Postoje k dětem tak bývají často ovlivněny různými individuálními zájmy – kariérou, společenským životem. Dalším faktorem, který se může odrazit ve fyzickém i psychickém zdraví dětí, je vztahová přetíženost vzniklá v důsledku rozvodu rodičů a následně soužití s jejich novými partnery, rodiči, prarodiči atd.

Jak uvádí Vágnerová (2014), děti s poruchami chování v rodině, kde je na jejich výchovu zpravidla jen matka, mohou postrádat mužský vzor a autoritu i vzor emočních vztahů.

„Podmínkou dobrého vstupu do světa cizích lidí je, že dítě nachází ve své rodině, ve svém domově, ve svých rodičích dostatek lásky a vřelosti, jistotu, podnět a pocit bezpečí.“ (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 78)

Na druhou stranu Vágnerová (2014) říká, že i když je rodina úplná, nemusí plnit své funkce: jestliže funguje jen formálně, nedokáže dát dítěti potřebný pocit jistoty a vymezit hodnoty a normy chování, které jsou pro něj a společnost žádoucí.

Zejména v předškolním věku dítě od rodiče přebírá mnoho věcí a bere je jako vzor pro sebe. I pro další budování vztahu mezi rodičem a dítětem je důležité, aby jejich

vzájemná vazba byla silná a pevná (Špaňhelová, 2008). To, jak rodiče přistupují k dětem, a jejich výchovné vedení mají výrazné formativní působení. Pokud je pozitivní, vede k vývoji silné a stabilní osobnosti.

V předškolním a školním věku se rozvíjí i vztahy dítěte s různými lidmi, kdy pro rozvoj dětské osobnosti jsou mimo rodinu důležité také další oblasti – vrstevnická skupina a škola (Vojtová, 2008). Právě chování a vzájemné vztahy s vrstevníky je ovlivňováno zkušenostmi, které dítě získá v rodině. Základ pro tyto vztahy vytváří již bezpečná vazba mezi dítětem a rodičem, přičemž dítě, které vyrůstá v bezpečné vazbě, očekává od svých vrstevníků zpravidla vstřícné reakce. Vliv vrstevníků narůstá zejména v průběhu středního dětství a dospívání (srov. Matějček, 2017; Vágnerová, 2017).

Avšak dítě se většinou poprvé blíže setkává s vrstevníky a přechází do nového sociálního prostředí již v období předškolního věku s nástupem do mateřské školy, kde se mohou mnohdy projevit první rozdíly v chování dítěte.

Shrnutí: Ve výchovně vzdělávacím procesu se můžeme setkat s nejrůznějšími druhy nežádoucího chování u dětí. Je třeba tyto druhy znát a rozlišovat mezi problémy chování a poruchami chování u dětí. Poruchy chování a emocií jsou již závažnějším jevem, vyžadujícím pečlivou diagnostiku a speciálněpedagogický přístup. Klasifikace těchto poruch se člení dle jednotlivých oborů, v nichž je jejich problematika obsažena.

Poruchy mají různé příčiny a odborníci označují jejich etiologii jako multifaktoriální, kdy příčiny člení dle různých hledisek. Stejně tak mají tyto děti různou cestu životem. Mnohé z nich se na této cestě setkají s nejrůznějšími překážkami a rizikovými faktory, které mohou být členěny v rovině sociální či individuální (Vojtová, 2008). Nesporně velký vliv na budoucí chování dítěte má rodina, která je vlastně primárním sociálním prostředím dítěte, důležitým pro jeho vývoj ve všech oblastech. Škola se pak stává dalším sociálním prostředím významným v životě dítěte.

2 Předškolní období

Předškolní období je věk hry a přípravy na školu. Předškolní věk je dle Vágnerové (2017) charakteristický diferenciací vztahu dítěte k okolnímu světu a také upevněním vlastní pozice v tomto světě.

2.1 Předškolní věk

Matějček (2013) označuje název *věk předškolní* za zavádějící, vzniklý v důsledku kulturního a civilizačního tlaku, který dal tomuto vývojovému období jméno. Nedorozumění shledává v tom, že v tomto věku nejde jen o přípravu na školu.

Uvádí stejně jako Vágnerová (2017) i další oblasti rozvoje, např. oblasti vztahu k ostatním, schopnosti spolupráce, prosociálních vlastností atd. Průcha a Kořátková (2013) uvádí pojem předškolní věk v širším pojetí, a to od narození po nástup k povinné předškolní docházce. Toto období dále člení na mladší předškolní věk (od narození do tří let), starší předškolní věk (od tří do šesti let), a kromě toho uvádí ještě termín starší předškolní věk (pro děti s odkladem povinné školní docházky).

Jako období předškolního věku však autoři většinou shodně vymezují období mezi třetím až šestým rokem života dítěte (Helus, 2011; Matějček, 2017; Vágnerová, 2017; Šulová in Mertin & Gillernová, 2003).

Dítě předškolního věku

Piaget nazývá toto období předoperačním a člení je na období symbolické inteligence a názorného intuitivního myšlení. Období symbolické inteligence lze označit jako předpojmové (2–4 roky), kdy slovům i představám chybí logika v uspořádání. Předpojem je konkrétní objekt, jenž však nemá obecnou platnost, poznatky jsou neúplné, chybí úplné pochopení obecných pravidel. Následuje období názorného intuitivního myšlení (4–7 let), kdy je myšlení dítěte spojeno především s tím, co vnímá nebo si dokáže představit, přičemž již dokáže myslet v celostních pojmech. Charakteristické pro myšlení předškolního dítěte jsou dle Piageta (1970) intuitivnost a egocentrismus, myšlení je antropomorfní a magické (Piaget, 1970 sec. cit. Šmelová & Prášilová, 2018).

Období předškolního věku je obdobím podstatných změn, a to i změn tělesných. Zpočátku nedostatečná koordinace se postupně zdokonaluje, na konci tohoto období jsou pohyby dítěte stále více kontrolovány jeho vědomím (Šmelová & Prášilová, 2018). Dítě umí před nástupem do základního vzdělávání koordinovaně chodit, je obratné, umí odhadnout vzdálenost, házet míčem, tleskat, především má mít dobrou rovnováhu (Poláková, 2019). Stejně tak Průcha a Kořátková (2013) uvádí významnou potřebu

pohybu, přičemž prodlužování dlouhých kostí ovlivňuje pohybové dovednosti a také koordinaci.

Rozvoj jemné motoriky je předurčen osifikací ruky, při hře využívají děti nejrůznější materiály – přírodniny, plastelínu, látky (Mertin & Gillernová, 2003).

Dítě se stává samostatnějším a obratnějším. Obratnost a tělesné aktivity v předškolním věku pomáhají dítěti zapojovat se do společných činností s vrstevníky (Bednářová & Šmardová, 2007). V tomto období u dětí dochází také k rozvoji zrakového i sluchového vnímání. Děti se v oblasti zrakového vnímání zaměřují spíše na celek než na detail. Teprve později v předškolním věku si je dítě schopno uvědomit polohu předmětu v prostoru. Rozvíjí se také zraková paměť. Dochází k většímu rozlišování zvuků, zaměření pozornosti na určitý zvuk a vypuštění zvuků z pozadí.

Rozvíjí se vnímání figury a pozadí, jakož i záměrné naslouchání – říkadlům, písním, příběhům.

Také se rozvíjí sluchová analýza a syntéza. Kolem pěti let dítě dokáže určit hlásku na začátku, o něco později na konci slova, posléze dovede slova rozhláskovat, rozlišuje krátké i dlouhé samohlásky, vnímá rytmus (Bednářová & Šmardová, 2007).

Řeč: dítě zhruba kolem čtyř let již přechází ze stadia logických pojmů k intelektualizaci řeči, řeč se také vyvíjí po stránce logické. Chápe obsah, rozlišuje konkrétní a abstraktní pojmy, rozšiřuje se slovní zásoba a zlepšují gramatické formy (Klenková, Bočková, & Bytešnicková, 2012). Bednářová a Šmardová (2007) uvádí, že před čtvrtým rokem by dítě již mělo mluvit ve větách a souvětích, většinu slovních druhů postupně začleňovat, později také časovat slovesa, skloňovat a užívat všech slovních druhů. Výslovnost by se měla zlepšovat. Nicméně přetrvávající patlavost či jiné obtíže je dobré konzultovat s logopedem.

Neverbální symbolickou funkcí je u dítěte především kresba, jejíž vývoj prochází několika fázemi (Vágnerová, 2017).

Ve třech letech začíná kreslit první postavy, tzv. hlavonožce, v období spontánního realismu mezi třetím a šestým rokem kreslí zpravidla podle toho, co považuje na obrázku za důležité, teprve později začíná kreslit to, co vidí, zvětšuje objekty, které ho zajímají, jiné zcela vypouští, personifikuje (srov. Opatřilová, 2013; Přinosilová, 2007). Než dítě začne více kreslit, zejména před prováděním různých cvičení na rozvoj

grafomotoriky, je dobré znát lateralitu dítěte; většina dětí zhruba ve čtyřech letech užívá jednu končetinu přednostně (srov. Opatřilová, 2013; Bednářová & Šmardová, 2007).

Pro děti mají velký význam také pohádky, odpovídají totiž myšlení a způsobu uvažování pro předškolní děti. Tento svět je bezpečný, má svůj spravedlivý řád, pomáhá dětem v orientaci ve skutečném světě, děti se často s hrdinou ztotožňují (Vágnerová, 2017). Dle Svobody (2014) je pro dítě významné sdělovat na jednotlivých příbězích příklady, číst pohádky a stejně tak je potřebné umět i naslouchat a zopakovat podstatu slyšeného.

Pokud jde o poznávací procesy a jejich vývoj, je významný vývoj tzv. egocentrické řeči. Ta může mít význam expresivní – dítě tímto způsobem vyjadřuje své pocity, aniž by bralo ohled na posluchače. Dále regulační – děti dávají sami sobě různé pokyny, jako by tak poslouchaly např. rodiče. Může mít i význam kognitivní – zlepšují si pomocí ní uvědomování a řešení problémů. Egocentrická řeč je řečí pro sebe sama, postupně však přechází do řeči vnitřní, neartikulované.

Chápání prostoru, času, počtu i to, jak dítě chápe prostor, ovlivňuje egocentrismus; děti špatně odhadují, přeceňují velikost nejbližších objektů, prostorové vztahy posuzují podle toho, jak se jim jeví (Vágnerová, 2017). Pohyb je významný pro vnímání prostoru – pojmenování prostorových vztahů, různé hry se stavebnicemi, skládky, kostky, mozaiky. Ke konci předškolního období dokáže kromě základních prostorových pojmů pojmenovat a zpracovat takové pojmy, jako např. vlevo nahoře, vpravo dole atd.

Co se týče vnímání času, je pozvolné; dítěti pomáhají každodenní rituály a někdy mezi čtvrtým a pátým rokem života dokáže přiřadit činnosti charakteristické pro části dne, ale i pojmenovat tok událostí a časovou posloupnost (Bednářová & Šmardová, 2007). Schopnost dítěte přemýšlet o událostech minulých či budoucích, stejně jako uvědomovat si vztahy mezi minulostí, přítomností a budoucností, se projevují mezi čtvrtým až pátým rokem. Úvahy o budoucnosti jsou však o něco složitější, jelikož vyžadují předchozí zkušenost a s tím spojenou schopnost si věci představit. V nazírání světa se projevuje prezentismus. Jak již bylo uvedeno výše, myšlení se vyznačuje egocentrismem: dítě předpokládá, že o věcech přemýšlejí ostatní stejně. Je vázáno na to, co právě dítě dělá. Na konci tohoto období však již dokáže některé situace zobecnit, a to na základě jejich podobnosti. Dítě prochází rozvojem také v oblasti osobnostní a sociální (Vágnerová, 2017).

Dítě se začíná orientovat na své vrstevníky. Děti dovedou ztvárňovat role, dokážou se spolu domluvit a řešit jednoduchá nedorozumění mezi sebou. Během předškolního vzdělávání se ve vzájemné interakci s vrstevníky učí pravidla soužití, řešení konfliktů, odpovědnosti za své jednání, prosociálnímu chování, setkávají se s reakcemi na své chování, rozvíjí komunikaci (srov. Kořátková, 2014; Průcha & Kořátková, 2013; Šulová in Mertin & Gillernová, 2003). Jak uvádí Matějček (2013), většina dětí v předškolním věku vysloveně touží po dalších dětech, po společnosti; vztahy mezi vrstevníky budou již nadále tvořit součást jejich dalšího života.

Emoční vývoj: změny v emočním prožívání v předškolním věku je možné ukázat v několika bodech. **Zlost a vztek** nejsou tak časté jako v batolecím období, vliv má i zralost CNS. Objevuje se v interakci s vrstevníky či při nadužívání zákazů a příkazů. Tím, jak se rozvíjí prosociální chování, zvyšuje se kontrola a ovládání agresivních sklonů chování, děti se učí používat k dosažení svého cíle společensky přijatelnější prostředky.

Strach je vázán na rozvoj představivosti, kdy děti si utváří nejrůznější imaginární bytosti. **Smysl pro humor** souvisí s rozvojem jazykových kompetencí (Vágnerová, 2017).

Vágnerová (2017) i Mertin a Gillernová (2003) se shodují, že dítě dokáže v předškolním věku ovládat své emoce. Dokáže o svých prožitcích mluvit, chápe význam **emocí**. Děti také dovedou již v tomto věku kontrolovat své prožitky a některé své emoce i skrývat, což může ovlivnit působení dospělých i předešlá zkušenost. Za určitých okolností projevují sympatie i empatii, dětský altruismus se projeví například, když se jiná osoba ocitne v nesnázích (Vágnerová, 2017).

Dítě je počátkem tohoto období zpravidla již připraveno k nástupu do mateřské školy a na odloučení od rodiny (Matějček, 2013; Helus, 2011). Mateřské školy mají zpracován tzv. adaptační program, který usnadňuje přechod do předškolního vzdělávání a který spočívá např. v možnosti přítomnosti rodiče ve třídě, kdy tento proces může trvat kolem jednoho měsíce (Šmelová & Prášilová, 2018).

2.2 Předškolní vzdělávání a prevence rizikového chování v mateřské škole

Vstup do mateřské školy je důležitým mezníkem v životě dítěte předškolního věku.

Odborníci se shodují, že vzdělávání v mateřské škole se svou organizací zcela odlišuje od škol základních. Pobyť v mateřské škole je komplexním vzdělávacím působením, dítě je neustále ve vztahu s učitelkou, učí se i ve zcela přirozených situacích (Svobodová, 2010; Matějček 2017). Práce zde je zaměřena na celkový rozvoj osobnosti dítěte.

Dle Matějčka (2013) i Šmelové a Prášilové (2018) předškolní vzdělávání doplňuje a podporuje rodinnou výchovu, usnadňuje dítěti další životní cestu i cestu ke vzdělání. Pro Matějčka (2013) je mateřská škola ve vztahu k rodině jakýmsi spojencem. Pokud například v rodině nastane komplikovaná situace, dává mateřská škola určitý odpočinek od nepřiměřené zátěže a může také oslabit vliv nevhodného chování. Stejný názor uvádí autorky Běhounková, Havrdová a Syslová (2011): mateřská škola je dle nich bezpečným místem, kde se děti mohou s odbornou pomocí vyrovnávat se sociální či emoční deprivací.

Systém vzdělávání je však ve škole mateřské zcela odlišný. Organizace dne není členěna do jednotlivých hodin, ale činnosti se zde střídají (Šmelová & Prášilová, 2018).

Základní právní normou v oblasti veřejného školství je zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který definuje předškolní vzdělání následovně:

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (zákon č. 561/2004 Sb.)

Dítě pěti- až šestileté navštěvuje mateřskou školu v rámci povinného předškolního vzdělávání, jež upravuje výše uvedený školský zákon (Průcha & Koťátková, 2013).

Zákon také stanoví možnosti a způsoby plnění povinného předškolního vzdělávání, jako je individuální vzdělávání dítěte, vzdělávání v přípravné třídě základní školy, ve třídě přípravného stupně základní školy speciální, nebo vzdělávání v zahraniční škole na území naší republiky.

Další legislativní normou je vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Jsou zde upraveny podmínky provozu mateřské školy, organizace, rozsah povinného předškolního vzdělávání, stravování, úplata za vzdělávání atd.

Předškolní vzdělávání je upraveno především souborem kurikulárních dokumentů. Státní úroveň představuje Strategie 2020. K základním prioritám této strategie patří snižování nerovnosti ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky a kvalitních učitelů či odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému (MŠMT, 2020).

Dokumentem na státní úrovni je také rámcový vzdělávací program. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy a následně třídní vzdělávací programy, v nichž pedagogové plánují výuku v kratších úsecích.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2018) je závazný dokument, který stanovuje a vymezuje požadavky, pravidla a podmínky pro vzdělávání dětí předškolního věku (MŠMT, 2018). Šmelová a Prášilová (2018) uvádí, že rámcové vzdělávací programy vytváří pouze jakýsi rámec a dávají učitelům prostor pro tvorbu školních a třídních vzdělávacích programů, a to i s ohledem na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle Průchy a Kořátkové (2013) by učitelé v mateřských školách měli dohlížet na to, zda je třídní vzdělávací program v souladu s rámcovým vzdělávacím programem a také ve shodě s potřebami dětí a jejich rozvojem a zda je zde uplatněn individuální přístup a zajištěny podmínky pro úspěšné rozvíjení klíčových kompetencí. Pedagog by měl činnosti dětí a všechny aktivity pozorovat, umět vyhodnotit a také vytvářet bezpečné klima.

Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje předškolní vzdělávání vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Rizikovní žáci / rizikové děti mohou být definováni dle § 16 školského zákona (561/2004 Sb.) jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je vzdělávání dětí se speciálními potřebami uvedeno v kapitole 8, kde se například uvádí: „*Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovovalo dětem, jejich potřebám i možnostem.*“ (MŠMT, 2018, s. 35)

K úspěšnému a účinnému vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními je mimo jiné nutné zajistit uplatňování principu diferenciaci a individualizace vzdělávacího procesu a zabezpečit možnost realizace všech podpůrných opatření, která byla stanovena, spolupráci zákonných zástupců a potřebných institucí. Dále je třeba ve shodě s právními předpisy zajistit snížení počtu dětí ve třídě či dle stupně přiznaného podpůrného opatření zajistit přítomnost asistenta pedagoga.

Termín „dítě se speciálními vzdělávacími potřebami“ je ve školském zákoně a RVP definován následovně: „*Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Tyto děti mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření z výčtu uvedeného v § 16 školského zákona. Podpůrná opatření realizuje mateřská škola.*“ (MŠMT, 2018)

Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitou podmínkou uplatňování profesionálního přístupu ze strany všech, kteří se na vzdělávání dítěte podílejí. To, jak se bude osobnost dítěte rozvíjet, závisí na působení okolí u dítěte se speciálními potřebami mnohem více, než je tomu u dětí, které nemají své možnosti primárně omezeny. Součástí vzdělávacích strategií pedagoga jsou podpůrná opatření. Existuje pět stupňů podpůrných opatření. První stupeň podpůrných opatření stanovuje sama mateřská škola. Pro dítě je zpravidla vyhotoven plán pedagogické podpory, který vypracovává škola, zejména pokud nestačí zohlednění individuálních potřeb žáka, a průběžně jej vyhodnocuje. V případě, že opatření nevedou ke stanoveným cílům, škola doporučí návštěvu školského poradenského zařízení (v případě MŠ se jedná o pedagogicko-psychologické poradny či speciálněpedagogická centra), které může stanovit podpůrná opatření druhého až pátého stupně (MŠMT, 2018).

Průcha a Kořátková (2013) uvádí, že úspěšnost opatření závisí na spolupráci s okolím, s rodiči a také na přijetí dítěte. S ohledem na předškolní vzdělávání Opravilová (2016) uvádí, že toto vzdělávání by mělo uspokojovat všechny potřeby dítěte, vytvářet mu podmínky pro učení v nejširším slova smyslu, mělo by ale respektovat zkušenosti a limity dané vývojem, možnostmi, zdravotními problémy nebo odlišným sociokulturním prostředím.

Právě škola je místem, kde by dítě mělo dostat příležitost k rozvoji svých kompetencí ve všech oblastech – sociální, emocionální i kognitivní. Podílí se na směřování dítěte

na cestě k dospělosti a je i místem kde je možné nežádoucímu chování předcházet, případně zastavit a přerušit vývoj tohoto chování (Vojtová, 2008). Proto je již v mateřské škole důležité dbát na **prevenci rizikového chování**.

Prevence rizikového chování

V mateřských školách je oblast prevence zaměřena především na oblast primární prevence. Školy vytváří svůj vlastní Minimální preventivní program, vycházející z metodických doporučení MŠMT, rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu. V Metodickém doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které vychází z Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, byly vymezeny formy rizikového chování dětí a mládeže. S většinou forem rizikového chování uvedených v tomto Metodickém doporučení se však zpravidla setkáváme až v pozdějším věku, než je věk předškolní (MŠMT, 2019).

Nicméně jak uvádí Kaleja (2013), pojem prevence je nutné chápat jako předcházení – předchází se různým jevům, které jsou pro společnost nevhodné, neakceptovatelné apod. Cílem preventivních opatření je tedy chránit a podporovat sebe i ostatní. Stejně tak i Slomek (2010, s. 39) říká: „*Prevenci se rozumí ve smyslu překladu pojmu „obrana předem“ předcházení poruchám chování.*“ Jde především o potlačení rizikových faktorů, které zvyšují možnost asociálního chování, a naopak posílení faktorů ochranných, které tyto rizikové faktory tlumí (Vágnerová, 2014).

Za nejúspěšnější prevenci považují Matoušek a Kroftová (1989 sec. cit. Kachlík, Vojtová, & Červenka, 2019, s. 30) prevenci prováděnou v rodině, školním prostředí a okolí dítěte. Vašutová (2008 sec. cit. Kachlík, Vojtová, & Červenka, 2019, s. 31) připisuje důležité preventivní kroky školnímu prostředí a jeho pracovníkům, školu vnímá jako zmenšený model celé společnosti. Pokud nebude žák/dítě respektovat pravidla a hodnoty školy, je velmi pravděpodobné, že společenské normy a zákony mu budou dělat problém. Jak dále uvádí, je třeba dát dítěti příležitost k dosažení úspěchu.

„Úkolem etopedicky zaměřené prevence je bezesporu předcházení jakémukoliv negativně pojatému chování, jednání, fenoménu, který pro dnešní společnost v kontextu normotvorných kritérií představuje hrozbu, nebezpečí apod. Prevence (z lat. praevenire, předcházet) znamená předcházení, představuje jakákoliv preventivní opatření – opatření s cílem předejít problémů či problémům.“ (Kaleja, 2013, s. 48)

Vojtová (2013) i Miovský et al. (2010) pak vidí cíl primární prevence v maximální míře předcházení rizik a snížení míry rizik spojených s konkrétními projevy nežádoucího chování.

Vojtová (2013) člení primární prevenci na dva stupně. V prvním stupni se jedná například o zavedení řádu či pravidel, kdy je cílem naučit děti pohybovat se v nastavených podmínkách a porozumět chování, které se od nich očekává. Druhý stupeň zahrnuje nácvik chování při různých problémových situacích.

V mateřské škole se programy primární prevence zaměřují zpravidla na zdravý životní styl, formy rizikového chování (agrese, šikana, užívání návykových látek) nebo na seznámení možnostmi, jak předcházet rizikovému chování (Vojtová, 2013).

Při vytváření programů primární prevence bychom měli uplatnit znalost protektivních a rizikových faktorů. Těmi protektivními dle Jessora et al. (1995) míníme ty, které dopad rizikových faktorů zmírňují, mohou na rozvoj rizikového chování působit přímo nebo působení rizikových faktorů ovlivňovat. Činitele pojící se s vyšší pravděpodobností výskytu rizikového chování označujeme jako rizikové.

Na budoucí chování dětí má vliv také míra resilience. **Resilience u dětí** se nejdříve hledala jako osobnostní rys, obvykle jako schopnost vypořádat se se stresem a nepřízní (Šolcová, 2009). „*Dnes lze o resilienci hovořit jako o souhrnném výsledku dynamických procesů vzájemného působení mezi dítětem, rodinou a prostředím v průběhu času.*“ (Šolcová, 2009, s. 11)

Míru resilience dle Šolcové (2009) však ovlivňují také rizikové a protektivní faktory.

Faktory rizikové zhoršují proces adaptace, mají negativní vliv a dopad v oblasti fyzického a mentálního zdraví, na socializaci i vzdělávání.

Rizikovými faktory mohou být traumatické životní události, rodinné konflikty, sociokulturní znevýhodnění, dlouhodobé vystavení násilí nebo problémy rodičů vážného charakteru. Faktory protektivní naproti tomu mohou snížit účinek nežádoucích rizikových faktorů a napomáhají resilienci. K protektivním faktorům patří laskavé a vřelé vztahy s ostatními, schopnost navázat kontakt s prostředím školy, kognitivní dovednosti alespoň na průměrné úrovni s dispozicí k jednání, jež vyvolává u ostatních osob vstřícnou reakci. Měřítkem resilience je vlastně dosažení vývojových cílů (Šolcová, 2009).

Rodiče nejsou schopni uchránit vždy své děti před všemi překážkami, kterými mohou být onemocnění, ztráta přátel, rozvod. To, jak se dítě dokáže například vypořádat s rozvodem rodičů, záleží na míře odolnosti konkrétního dítěte. Můžeme však dětem pomoci k lepší míře resilience jejím cíleným budováním. Děti, které nikdy nezažijí nepohodlí, ho pak těžce snášejí. Je dobré děti někdy nechat podstoupit riziko, čímž je myšleno něco, co přiměje dítě vystoupit z jeho komfortní zóny. Děti by také měly znát své emoce, pojmenovat pocity (Hurley, 2018).

Jak podpořit edukační resilienci, popsala ve své strategii Downeyová (2008). Například ve vztahu učitele a žáka uvádí jako příklad zdravé vztahy (respekt, důvěra, podpora, soudržnost), vysoká a realistická očekávání (podporovat úspěch a snahu), posílení sebevědomí (zaměřit se na silné stránky a úspěch).

Stejně tak i Špaňhelová (2008) píše, že v předškolním období je pro vývoj dítěte důležité, aby se dostalo do kontaktu s nejrůznějšími překážkami, a že se mu někdy nedaří, je pro jeho vývoj také důležité. V tomto věku má dítě schopnost se již s jednoduchými překážkami vypořádat, často je toho schopno samo bez pomoci dospělé osoby.

Každé dítě je jiné, a pokud se vzhledem ke své povaze či z jiných důvodů dostane do rozporu s okolím, je třeba s tímto pracovat.

2.3 Děti s problémem v chování, poruchou chování a emocí v mateřské škole, možnosti intervence

Hutyrová (2019) uvádí, že dle některých autorů nemůže mít chování dětí v předškolním věku charakter skutečné poruchy chování vzhledem k tomu, že nemají ustálené morální normy. Dle Říčana a Krejčířové (2006) se s poruchami chování v předškolním věku můžeme setkat v podobě přetrvávajícího negativismu, opozičního chování a nadměrné agresivity. Může se jednat o poruchy opozičního vzdoru, toto chování je charakteristické neposlušností, vzdorovitostí, necitlivostí k ostatním, narušeným vztahem k autoritě.

„V současnosti neexistuje jednotné diferenciatní vymezení poruch chování u předškoláků. Většina autorů se kloní k názoru, že „u předškolních dětí jde nejdříve o disociální projevy v chování. To jsou projevy, kterými se jedinec vymyká ze způsobu, jakým se chovají děti dané věkové a sociokulturní kategorie, odklání se od zvyků

a norem dané společnosti, což vede k těžkostem pro ostatní i jeho samotného. Toto chování, které se zpočátku jeví jen jako nevychovanost, postupně přerůstá do poruchy chování.“ (Leskovjanská, 2011, s. 1)

Dle Leskovjanské (2011) se můžeme setkat u dětí s různými projevy problémového chování. Uvádí například výraznou uzavřenost, vzdor nebo neposlušnost.

Polášková (2017) uvádí jakousi typologii dětí, které můžeme označit za problémové. Tyto děti jsou citlivé, náladové, vysoce vnímavé (dokážou se soustředit na věci, které dospělým připadají nedůležité), vytrvalé (pokud je něco zaujme, nedokážou se odtrhnout a soustředit se na něco jiného), mají vysokou emocionalitu (silná reakce na cokoliv), velmi špatně snáší změnu, mají rády pravidelnost (změna rytmu jim nesvědčí), mají tendence jednat okamžitě, divoce. Sagi (1995) říká, že v mateřské škole mohou být projevy problémového chování dítěte voláním o pomoc, později s nástupem k základnímu vzdělávání bude již méně času k řešení problémů a také se problémové chování ve škole zpravidla stupňuje.

Essová (2011) prohlašuje, že pokud je chování dítěte natolik rušivé, že neustále nabourává chod třídy, pak má dítě zřejmě speciální potřebu.

Mezi **druhy problémového chování** v mateřské škole řadí chování rušivé (vykřikování, hluk, odcházení) nebo destruktivní (rozbíjení věcí, ničení majetku, výtvorů ostatních). Dále sem patří chování emocionální, závislé (pláč, vztek, pomočování), antisociální a agresivní.

Šimanovský (2008), stejně jako Svoboda (2014), pak uvádí možnou souvislost (vztah) mezi potřebami dítěte a agresivním chováním. Jestliže dítě například prožívá častěji pocit nebezpečí, mohou být v mateřské škole pozorovány projevy jako zamlklost, stěžování si, reaktivita a zvýšená podrážděnost – což může mít jako důsledek agresivní chování na různé podněty. Pokud dítě pochází z rodiny, kde se běžně používají vulgarismy, křik nebo verbální napadání, je pravděpodobně jeho potřeba bezpečí nedostatečně sycená. Dítě je tak zvyklé přestat zlobit až s nástupem trestu, často fyzického. V mateřské škole ale toto není možné, není tak dokončen obvyklý proces a dítě v nevhodném chování pokračuje. Autor také zmiňuje u dětí mimo jiné potřebu místa jako základní sociální potřebu, jedná se o jakési ukotvení v rodině či škole. Doma se jedná zpravidla o prostor na spaní, židli u stolu, pracovní kout. V mateřské škole má každé dítě svou značku, ručník, židličku. Některé děti jsou vzhledem k nenasyčení této

potřeby velmi citlivé na své věci, nejčastějším projevem je pak neschopnost spolupracovat, dělit se a snaha až agresivně své místo hájit (Svoboda, 2014).

Děti, jež se chovají agresivně, mohou mít také narušené vnímání tělesnosti, při hře pak mohou tyto děti získávat zkušenosti, že stavy jako agresivita, afekt nejsou pro člověka cizí, ale je třeba s nimi umět pracovat, umět je kontrolovat a zvládat (Michalová, 2012).

Matějček (2017, s. 271) vymezuje pojem **agresivita u dětí**, kdy tento pojem má podle něj širší rozsah a neměli bychom v něm vždy vidět jen samotný akt násilí „[...] znamená však účelné zaměření naší energie vůči něčemu a tím „něčím“ může být jakákoliv překážka, jakýkoliv úkol, či problém. Překážku chceme zdolat, úkol zvládnout.“

Ke vzniku agresivního chování mohou dle něj přispět zejména tři zdroje.

Prvním z nich je nedostatečná možnost dětí se patřičným způsobem odreagovat, kdy nemají možnost hrát si po svém a dostatečně uvolnit svou nahromaděnou energii. Měla by být uspokojena jejich potřeba pohybu, ale také zájmy. Dalším zdrojem je úzkost, stres a nejistota. Úzkost a agrese jsou stejným problémem. Agrese je nesocializovaná obrana před úzkostí. Vnitřní nejistota těchto dětí způsobuje, že další děti k nim přistupují spíše s odstupem. Posledním zdrojem agresivních projevů je citová deprivace. Někdy se tato deprivace může projevovat přejídáním, žalováním, takové děti ubližují slovem, ale i činy, chovají se špatně ke zvířatům. V budoucnu pak mohou k agresivnímu chování strhávat další spolužáky. V případě obou posledních zdrojů je na místě odborná pomoc (Matějček, 2017).

Škola i rodina se podílí na správném vývoji a směřování dítěte a z tohoto pohledu je velmi důležitá jejich vzájemná spolupráce a oboustranná komunikace (Vojtová, 2008).

Důležitost vzájemné spolupráce zmiňují také autorky Běhounková, Havrdová a Syslová (2011). Pokud je spolupráce navázána od počátku vstupu dítěte do předškolního vzdělávání, je tím učitelce umožněno společně s rodiči sledovat dítě v jeho vývoji a také je možné sdělovat a doplňovat informace a řešit včas případné problémy.

V mateřských školách bývají setkávání rodičů s pedagogy organizovaná a mají svá specifika. Komunikaci pedagoga a učitele mohou ovlivnit určité faktory, jako například asymetrie (škola je prostředí, ve kterém se lépe cítí učitel než rodič) nebo typ osobnosti rodiče (rodiče bývají zpravidla připraveni bránit své dítě, rodiče jsou díky médiím více informováni a také to mohou mít odlišná očekávání) (Šmelová & Prášilová, 2018).

Mertin a Gillernová (2003) uvádí jako další faktor to, že učitelka může být při komunikaci s rodiči ovlivněna tím, jak vidí samotné dítě, zejména pokud je přesvědčena, že přístup rodiče dítěti škodí. Je třeba tedy zaujmout vstřícný a chápavý postoj.

I když se dnes ke komunikaci s rodiči mohou využívat webové stránky, elektronická pošta nebo sociální sítě, zmiňují autoři jako základní komunikační metodu rozhovor, na který je dobré se připravit a který by měl vždy začít pozitivně (srov. Ondráček, 2003; Šmelová & Prášilová, 2018; Mertin & Gillernová, 2003).

Je třeba dopředu promyslet popis chování dítěte sdělením silných a slabých stránek, zvážit strategii a návrhy na další postup s cílem dosažení žádoucích způsobů chování, a také správnou formulaci otázek na lepší pochopení chování dítěte (srov. Šmelová & Prášilová, 2018; Ondráček, 2003). Také je samozřejmě důležité prostředí, v jakém s rodiči mluvíme: mělo by být klidné a ničím nerušené, přičemž na vážnější rozhovory je potřeba udělat si dostatek času (Mertin & Gillernová, 2003). Vojtová (2008) shrnuje požadavky na komunikaci rodiče a pedagoga jako na komunikaci oboustrannou, což znamená, že obě strany jsou otevřené a vnímavé. Dále se má jednat o komunikaci srozumitelnou, kdy jedna i druhá strany si rozumí a užívají slovník, který je pro obě strany srozumitelný. Měla by se stát smysluplnou a obě strany by se tedy měly dohodnout na společném cíli intervence. Také by měla být stálá, zejména ze strany pedagoga, kdy by změna jeho názorů mohla rodiče zmást a odradit od další spolupráce.

Bez spolupráce rodičů je intervence omezena jenom na dobu pobytu dítěte ve školském zařízení. Ve vzájemné komunikaci mohou nastat překážky, například pokud pedagog omezuje navázání komunikace jen na potřebu řešit problém. Schopnost navázat úspěšnou komunikaci ovlivňuje také to, že rodiče problémových dětí nemusí mít dobrý pocit při vstupu do školského zařízení, a to na základě vlastních negativních zkušeností, případně do školy vstupují již v obranné pozici (Vojtová, 2008). Další autorky upozorňují na nevhodný, ale často používaný způsob předávání informací mezi učitelem a rodičem, kterým je sdělování informací při vyzvedávání dětí. Učitelé by tímto neměli snižovat profesní prestiž a etiku, s čímž souvisí nevhodnost sdělovat informace rodičům v přítomnosti ostatních (Běhounková, Havrdová, & Syslová, 2011).

Některá témata rozhovorů jsou navíc velmi náročná, jedním z nich může být situace zanedbávaného dítěte; zde musí učitel vést rozhovor tak, aby zjistil co nejvíce informací o situaci v rodině, vždy by se měl pokusit o dohodu, která se týká žádoucích změn.

„Pokud rodič neplní své povinnosti a mateřská škola není schopna prostřednictvím svých pracovníků dosáhnout spolupráce, kontaktuje prostřednictvím vedení školy orgán sociálně-právní ochrany dětí. Škola má také zákonnou povinnost hlásit odboru některé skutečnosti, které ze strany rodičů ohrožují život, zdraví, nebo mravní vývoj dítěte, podle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.“ (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 94)

Škola a OSPOD by si tedy měly být nápomocny, především z důvodu, že je konkrétním objektem dítě. Mezi podmínky úspěšné spolupráce všech stran patří dobrá znalost svých vlastních kompetencí, jejich hranic, kompetencí ostatních osob, schopnost najít bezpečnou rovinu spolupráce s ohledem na mlčenlivost atd. Aby se dítě mohlo vzdělávat, potřebuje bezpečné prostředí, klidné rodinné prostředí, učitele a stejně tak další osoby, které mu věnují potřebnou pozornost (Bořkovcová, Macků, & Němec, 2019).

Možnosti intervence u dětí s problémovým chováním v mateřské škole

Jak už bylo uvedeno, je velmi důležité rozlišit mezi problémovým chováním a poruchou chování a emocí. Učitel v mateřské škole je důležitá osoba a má také možnost často jako první objektivně posoudit chování dítěte, zajistit první kroky k intervenci poruch chování a emocí, a tím dítěti umožnit správný vývoj (srov. Vojtová, 2008; Fialová, 2014).

„Poruchy chování představují natolik závažný problém, že je obvykle nezbytné řešit jej spolu s dalšími institucemi – zdravotnickými zařízeními a orgány sociálně-právní ochrany.“ (Hutyrová, Růžička, & Spěváček, 2013, s. 47)

Hutyrová (2019) uvádí jako doporučení nezbytná pro práci s žáky s projevy problémového chování pozitivní, trpělivý a předvídatelný přístup učitele. Jak uvádí dále, pedagogové musí každodenně pracovat s dětmi, u nichž jsou projevy problémového chování různé, a je nutné si poradit. S očekáváním pedagoga úzce souvisí pojmy jako odměna a trest, ale pouze pedagog přátelský, který má respekt, může tyto výchovné metody předávat jako snahu pomoci a ukázat cestu.

Za nevhodné tresty považuje bití, křik, zákazy, nemluvení s dítětem. Dále zákaz něčeho, co je pro rodinu přínosné – kroužek, spaní u prarodiče apod.

Vždy by mělo dítě slyšet ze strany dospělého důvod, objasnění špatného činu, jak se druhé dítě nebo dospělý může cítit při tom, co dítě udělalo, a také způsob nápravy (Špaňhelová, 2008). Dle Matějčka (2017) má odměna daleko větší účinnost než trest. Trest špatné chování jen zastavuje, naproti tomu odměna správné jednání navozuje a umocňuje.

Odměny je vhodné přizpůsobit individuálně dle odlišnosti dětí; pro jedno dítě může být určitý projev chování obtížný, pro jiné naopak snadný. Je nutné brát ohled na reálné možnosti dítěte. Odměna, která je vhodně zvolená, posiluje sebevědomí, sebedůvěru a sebeúctu. Pravděpodobnost toho, že žádoucí chování bude odměněno, zvyšuje operantní podmiňování. Bendl (2011 sec. cit. Hutyrová, 2019, s. 153) zmiňuje šest Čapkových principů operantního učení:

Odměny je nutné udělovat bezprostředně, jde o tzv. postupné přibližování, kdy ze začátku odměňujeme i maličký úspěch dítěte. Odměňujeme častěji, což je důležité zejména z počátku. Méně oblíbenou činnost můžeme posílit činností, jež je oblíbenější. Odměnu nedáváme za uposlechnutí příkazu, ale za činnost.

Můžeme využít sepsání smlouvy (nejen mezi pedagogem a žákem, ale také s rodiči), což se týká zejména dětí školního věku.

Essová (2011) doporučuje níže uvedené metody ke zvládnutí nežádoucího chování:

Ignorování, upevňování správného chování, přesměrování pozornosti, komunikace, možnost mít čas na sebe (uklidnit se mimo dění).

Sperry (2016) ke zvládnutí a snížení výskytu problematického chování popisuje metodu FLIP IT. Strategie staví na čtyřech krocích: *pocity*, *hranice*, *dotazování*, *nápověda*.

Pocity – mluvit s dítětem o jeho pocitech, pomoci určit, z jakých pocitů jeho jednání pramení, co je příčinou jeho emocí.

Hranice – připomenout dítěti laskavě, jaké jsou hranice. Stanovování jasných hranic dodává pocit bezpečí.

Dotazování – povzbudit dítě, aby zkusilo přemýšlet o způsobu řešení svého problému.

Nápověda – nabídnout dítěti různé tipy k řešení situace.

Tuto strategii je samozřejmě možné dle potřeby propojovat s dalšími vhodnými strategiemi. Velkou úlohu v celém procesu hraje správně zvolená intervence.

Existují dva směry intervenčních konceptů. První z nich je koncept 3R – restrikce, represe, resocializace – zaměřený na zájmy a potřeby společnosti. Druhým je koncept 3P – posilování, pomoc, provázení – a je zaměřen na zájmy a potřeby dítěte. Volba perspektivy, s jejíž pomocí budeme na dítě nahlížet, ovlivní i způsob, jak začneme situaci řešit a jak se budeme snažit situaci ovlivnit (Kachlík, Vojtová, & Červenka, 2012).

Pro děti s poruchou chování a emocí je častým jevem, že zažívají opakované selhání. Důležité je prožívání vlastní sebeúcty: tyto děti by měly být povzbuzovány ve věcech, ve kterých se jim daří, abychom jim tak pomohli zažít pocit úspěchu a budovat jejich sebeúctu (Ogundele, 2018).

Michalová (2012) vidí v zahájení správné terapie formou výchovného působení a pokusu přimět rodiče ke spolupráci přínos mateřské školy jako rozhodující.

Efektivní pomoc v době, kdy dítě poznává první emocionální či sociální těžkosti, je stěžejní pro řešení problémového chování ještě dříve, než dojde ke zhoršení nebo ukotvení takového chování (Běhounková, Havrdová, & Syslová, 2011).

„Výzkumy, které se zaměřují na řešení prvních známek asociálního chování pomocí rodičovských programů, ukazují, že intervence v době, kdy jsou děti ve věku 4 až 8 let jsou zdaleka nejúčinnější.“ (Graham & Smith, 2008 sec. cit. Běhounková, Havrdová & Syslová, 2011, s. 9)

Stejně tak Vojtová (2008) píše, že pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi důležitá již raná intervence. Časná intervence spočívá v depistáži dětí v riziku, podporuje dítě i rodinu, snaží se zamezit okolnostem, které vedou k postižení, koordinuje vliv rodičů, učitelů a vrstevníků, snaží se zabránit dopadu potíží z dětství do dospělosti. Je účinná, pokud je nastavena včas a také pokud se orientuje na známé rizikové faktory. Má za cíl odstranění rizik, případně se dostat co nejrychleji k normálu (Vojtová, 2008).

Důležitými úkoly v oblasti intervence jsou podle Vojtové (2013, s. 118): *„Eliminovat, popř. odstranit, zdroje nežádoucích vlivů, probouzet zájem, pohotovost, usměrňovat aktivity, vytvářet důvěru, sebeúctu, posilovat pozitivní sociální vztahy jedince k sobě samému i k druhým, pomáhat jedinci orientovat se ve vlastním chování, v reakcích okolí*

na něj poznávat a vyhodnocovat chování jedince v přirozených i cíleně vytvořených situacích motivovat dítě k jiným modelům chování posilovat odolnost dítěte vůči negativním vlivům z okolí.“

Dle Polákové (2009) mají děti v předškolním věku již obvykle od svých rodičů zafixovány vzorce chování, stále je však možné učit děti klidnému vystupování a laskavosti. Děti je potřeba vést k tomu, aby se uměly orientovat ve svých pocitech a dokázaly vyjádřit, co cítí. Dobré je přivádět děti k aktivitám, které posilují jejich sebejistotu, sebehodnotu a zároveň učí pocitu odpovědnosti. V mateřské škole probíhá řada činností nebo her, které mohou nepřímo pomáhat řešit jejich problémy s emocemi či chováním (Běhounková, Havrdová, & Syslová, 2011).

Jednou z nově užívaných metod v mateřské škole, která by mohla pomáhat dětem s problémy v chování, případně s poruchou chování a emocí, je koncept Snoezelen-MSE. Dnes se Snoezelen běžně využívá jako terapie pro děti se syndromem ADHD, poruchami pozornosti a poruchami učení (Janků, 2010).

Shrnutí: Předškolní období zahrnuje období zhruba od tří do šesti let, kdy se dítě rozvíjí po všech stránkách. Na začátku tohoto období by mělo být zpravidla připraveno na vstup do mateřské školy. Mateřská škola je místem, kde se dítě poprvé setkává se svými vrstevníky a zvládá mnohdy první odloučení od rodiny. V mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu mají možnost se vzdělávat také děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Vzdělávání upravují příslušné legislativní a kurikulární dokumenty. Ne všechny děti mají stejné podmínky, pro některé je jejich životní cesta složitější. Škola by měla být bezpečným místem k rozvoji všech kompetencí dítěte. V procesu vzdělávání dětí je velmi důležitá role pedagoga a také komunikace a spolupráce školy, rodiny, případně školských poradenských zařízení a jiných institucí podílejících se na výchově dětí.

Již v mateřské škole je vhodné zaměřit se na oblast prevence, především prevence primární s cílem předcházet u dětí nežádoucímu chování, s nímž se však již v mateřské škole setkáváme. Vhodně zvolená intervence má pak zásadní vliv na další pedagogický proces. Nejúčinnější je intervence, která je zvolena včas. Tzv. raná intervence má být prevencí pozdějšího nežádoucího chování. Vliv na budoucí chování dětí má také míra resilience, tuto však mohou ovlivnit faktory rizikové i protektivní. Dětem může k větší

míře resilience pomoci také to, pokud je naučíme vhodným způsobem překonávat překážky, pojmenovat své emoce, znát pocity své i ostatních. Využití konceptu Snoezelen-MSE může být jednou z metod využitelných v oblasti prevence i intervence u dětí s problémy v chování či poruchou chování a emocí.

3 Snoezelen

„*Snoezelen je terapeutický, vědecký koncept, který má tři základní roviny: senzomotorickou, psychologickou a pedagogickou. Podporuje vnímání, stimulaci smyslů do jejich hloubky. Jedná se o komplexní přístup, který je využíván na celém světě.*“ (ISNA-MSE, 2019, s. 2)

3.1 Historie a charakteristika konceptu Snoezelen-MSE

Za vznik Snoezelen prostředí vděčíme dle Filatove (2014) dvěma americkým psychologům. V roce 1966 kolegové Clark a Cleland pracovali v místnosti, kterou nazvali *Sensory cafeteria* (smyslová samoobsluha). Tento výzkum se týkal především osob s autismem, vývojovými vadami, retardací či hyperaktivitou. O jejich výzkum se později opřeli Ad Verheul a Jan Hulsegge v Holandsku v centru De Hartenberg.

Pojmenování Snoezelen pochází z holandštiny a je složeno ze dvou slov: *snuffelen* a *doezelen*, což v překladu znamená cítit a dřímat (ISNA-MSE, 2020).

Názvy tohoto konceptu se však různí. Označení **Snoezelen** se užívá spíše v Evropě, Japonsku a Izraeli. Zkratka **MSE** – *Multisensory environment* je užívána v Americe a Austrálii. Spojení **Snoezelen-MSE** je výsledkem spolupráce odborníků z celého světa.

Ad Verheul založil spolu s profesorkou Dr. Kristou Mertens Mezinárodní Snoezelen asociaci – ISNA, která byla v roce 2012 rozdělena na dvě samostatné organizace. ISNA-Snoezelen professional je vedena prof. Dr. Kristou Mertens ve své původní podobě. ISNA-MSE (International Snoezelen Association – Multisensory Environment) spojuje celkem členy 41 národních organizací z celého světa a sestává z řad odborníků různých vědních oborů – psychologie, speciální pedagogiky, neurověd atd.

Následně se přidala i Česká republika, kterou zastupuje PhDr. Mgr. Renáta Filatova. Spolupracuje s univerzitami po celém světě (Filatova, 2014). PhDr. Mgr. Renáta Filatova je také prezidentkou a garantkou konceptu Snoezelen-MSE v České republice (Snoezelen-MSE, 2020).

V České republice se v 90. letech 20. století objevil jeden z prvních projektů *Škola pro všechny*, zabývající se problematikou vzděláváním dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, který byl ovlivněn projekty přicházejícími především z Dánska a Nizozemí. Postupně se začaly pro děti s hendikepem budovat první rehabilitační třídy,

na čemž se podílela psycholožka Hana Stachová, která absolvovala odborné stáže ve Francii. Ve spolupráci s dalšími odborníky (Kateřina Janků, Renáta Filatova) došlo později k rozšíření konceptu. První Snoezelen místnosti tak vznikly ve speciálních školách, kterými byly Základní škola speciální Blansko a Střední škola pro tělesně postižené GEMINI Brno. V Ostravě bylo Renatou Filatovou v roce 2009 vybudováno Vzdělávací centrum Snoezelen. Následně také vznikla na akademické půdě Masarykovy univerzity Brno první Snoezelen učebna, kde se o její vznik na katedře speciální pedagogiky zasloužila doc. Jarmila Pipeková (Filatova, 2014). Renáta Filatova od roku 2011 organizuje mezinárodní konference Snoezelen-MSE konceptu v České republice. Přednáší na mnoha konferencích u nás i v zahraničí, je také zakladatelkou VERHEUL neurosensory centre OSTRAVA (ISNA-MSE, 2021).

V roce 2018 se podařilo spolku ISNA-MSE z.s. získat souhlas od zakladatele Snoezelen konceptu pana Ada Verheula pro spojení svého jména s nově vzniklým neurosenzorickým centrem s názvem VERHEUL Neurosensory Centre Ostrava. Verheul centrum, které bylo zřízeno, se zabývá koherentní rehabilitací, jejímž základem je neurosenzorický světový koncept Snoezelen-MSE. Je zde dostupná pomoc a řešení pro osoby se smyslovými vadami, nezpracovanou úzkostí, pro děti s autismem i pro děti s poruchami chování. Jedná se zatím o jediné neurosenzorické centrum na území České a Slovenské republiky (ISNA-MSE, 2021).

Česká republika se také v roce 2019 stala místem setkání předních odborníků na problematiku Snoezelen-MSE. Světový kongres Snoezelen-MSE se konal v Praze v říjnu 2019 za účasti zakladatele konceptu Ada Verheula a dalších osobností ze zahraničí (např. viceprezidenta Světové ISNA-MSE – Davida Grupa, Profesora Paula Paglianiho) i z České republiky. Spolek ISNA-MSE, z.s. pořádá v rámci konceptu Snoezelen-MSE kurzy, u nichž se jedná o akreditované, certifikované kurzy pro odborníky i pečující osoby, dále organizuje přednášky, konference a supervize v proškolených organizacích (ISNA-MSE, 2021).

Charakteristika konceptu

Filatova (2014, s. 14) uvádí definici, která byla nově přijata zástupci ISNA-MSE v Alabamě v roce 2012. Koncept Snoezelen-MSE je definován jako: „*Dynamické prostředí intelektuálního vlastnictví postavené na citlivém, propojeném vztahu mezi*

účastníkem, zkušeným doprovázejícím člověkem a kontrolovaným prostředím, ve kterém je nabízeno velké množství smyslových stimulů...“

Vznik a možnosti konceptu Snoezelen-MSE byly podrobně popsány v mé bakalářské práci s názvem „Možnost využití konceptu Snoezelen-MSE v běžné mateřské škole“. V této diplomové práci budou proto vymezeny jen některé principy a myšlenky tohoto jedinečného konceptu.

Metodu Snoezelen dle Opatřilové (2013) můžeme použít jako náplň volného času, jako formu relaxace, seberealizace a edukace.

Janků (2010) deklaruje metodu Snoezelen jako alternativní speciálněpedagogickou metodu či terapii. Speciální prostředí se odlišuje zcela od běžného prostředí, ve kterém žijeme svůj život. Jako speciální prostředí je myšleno prostředí podnětné, které uspokojí naše individuální potřeby prostřednictvím stimulace smyslů.

Jedná se o speciálně navržené místnosti vybavené měkkým nábytkem, kde se působením světelných a zvukových prvků, vůní a hudby vyvolávají nejrůznější smyslové vjemy. Ty pak mohou mít aktivační účinky na různé oblasti vnímání. Koncept Snoezelen-MSE (multisensory environment) navozuje klid a přátelství.

Dle Ponechalové (2009) je celý koncept postaven na celostním přístupu, probíhá v atmosféře důvěry, porozumění a uvolněnosti. Propojují se zde prvky terapie a pedagogiky. Jak uvádí Janků (2010), Snoezelen je světem kouzel, kde se rozvíjí a podněcují naše smysly.

Žáčková a Jucovičová (2018) vidí **smyslové vnímání** jako důležitý proces, kdy informace z našeho okolí jsou přiváděny prostřednictvím smyslových orgánů a nervových dostředivých drah do centrální nervové soustavy, kde jsou informace zpracovány, reakce na ně převedeny pomocí odstředivých nervových drah k výkonným orgánům, pomocí nichž je pak provedena adekvátní reakce na vnímanou informaci. Smysly užíváme v každodenním životě k běžnému fungování, umožňují interakci s okolím, orientaci, reagování, přizpůsobení adaptaci. Smyslové vnímání dítěte je zpočátku jednoduché, postupně se vyvíjí zároveň s rozvojem nervové soustavy a stává se diferencovanějším.

Dle Polákové (2019) dochází při správném propojení smyslových oblastí ke zlepšení mozkových funkcí v mozku, díky čemuž je možné učit se pohybové úkoly, zároveň se učit efektivně a rychle zpracovávat informace. Smysly provázejí člověka neustále,

optimální vnímání je také důležité v předškolním období pro čtení i psaní, proto je o smysly důležité pečovat a snažit se je rozvíjet.

Většinou se setkáváme v souvislosti se smyslovým vnímáním s uváděním pěti základních smyslů člověka, jimiž jsou zrak, sluch, čich, chuť a hmat. Někteří odborníci však předkládají mnohem hlubší rozlišení a následné souvislosti. Soesman (2009) na základě učení Rudolfa Steinera hovoří o dvanácti smyslech, kdy kromě čtyř fyzických smyslů, jimiž jsou hmat, životní smysl, smysl pro pohyb a pro rovnováhu, uvádí smysly duševní, jako je čich, chuť, zrak, smysl pro teplo, a dále smysly sociální – sluch, smysl pro řeč, myšlenky a smysl pro lidské já. Vývoj smyslového vnímání však dle Kranowitz (2005) neprobíhá vždy harmonicky a zpracování smyslových informací není u všech dětí efektivní; poruchy smyslového vnímání bývají patrné u dětí s ADHD, autismem nebo dětskou mozkovou obrnou.

Pozitivní změny, jak uvádí Pagliani (2009), jsou usnadňovány multisenzorickou stimulací. Smysly jsou dle něj prostředkem k prožívání světa.

„Multismyslová stimulace odkazuje na skutečnost, že současně podněcuje více než jeden soubor nervových receptorů. Právě toto synchronizované spojení smyslů vytváří zcela nové schopnosti nebo způsoby získávání informací o světě, který by nebyl zprostředkovatelný pomocí jednoho smyslového orgánu. Klíčovým poselstvím je, že čím multismyslovější stimulace, tím pravděpodobněji bude informace vnímána přesným, hodnotným a spolehlivým způsobem...“ (Pagliani, 2001 sec. cit. Filatova, 2014, s. 23).

3.2 Koncept Snoezelen-MSE v současnosti

Snoezelen v současnosti je využíván v centrech pro osoby se zdravotním, mentálním nebo kombinovaným postižením, domovech pro seniory, stacionářích, hospicích, nemocnicích, rehabilitačních zařízeních, zařízeních pro krizovou a včasnou intervenci, ale také již v základních a mateřských školách (srov. Janků, 2010; Filatova, 2014). Je využíván pro lidi bez jakéhokoliv handicapu. Filatova taktéž proklamuje užití Snoezelen-MSE pro všechny lidi, osoby se speciálními potřebami, včetně lidí s poruchami autistického spektra nebo demencí (ISNA-MSE, 2019).

Pomáhá u dalších diagnóz – duševních poruch, neurologických poruch, poruch chování a emocí u dětí a mládeže, syndromu ADHD nebo ADD (srov. Verhoul, 2003 sec. cit. Janků, 2010, s. 136; Filatova, 2014).

Věkem není omezen. Filatova (2014) uvádí, že od svého vzniku tato metoda zažila velkou spoustu proměn, je propracována jako edukační metoda, terapeutické metoda a také jako metoda relaxační. Stejně tak Ponechalová (2009) popisuje Snoezelen jako metodu terapeutickou (v užším slova smyslu je tato vedena lékařem a terapeutem a zařazena do psychomotorické terapie na neurofyziologickém základu), dále jako terapeuticky orientovaný přístup vykonávaný prostřednictvím odborníka, jako metodu pedagogicko-podpůrnou a metodu volnočasovou.

Snoezelen koncept pro edukaci se využívá například k uvolnění, seberealizaci, vnímání emocionality, socializaci, začlenění do kolektivu atd.

Snoezelen jako metoda relaxační či volnočasová slouží k odpočinku či zklidnění, pro klienta je zde motivující především prostředí (Janků, 2010).

Nejdůležitější zásadou při využití Snoezelen prostředí jako náplně volného času je dostatek času, možnost volby. Pokud podle autorky využijeme Snoezelen jako **metodu terapeutickou**, je nutný komplexní a naplánovaný postup, který je vždy založený na diagnostice klienta, samozřejmostí je zpětná vazba a evaluace (Janků, 2010).

Filatova (2014) považuje terapeutický koncept za nejefektivnější.

Prim. MUDr. Jarmila Zipserová, jež se zabývá tématy diagnostiky a terapie v rehabilitaci, popisuje Snoezelen v rámci rehabilitace, a to ve dvou rovinách: v rovině aktivačně-stimulační (při zapojení Snoezelen-MSE do fyzioterapie, kdy působí jako premedikace) a v rovině inhibičně-relaxační (pomáhá k ukotvení paměťových stop, k posílení vztahu mezi osobou terapeuta a klienta) (Zipserová in Filatova, 2014, s. 9).

Snoezelen dnes prokazatelně pomáhá ke zlepšení zdravotního stavu jedince. Snoezelen prostředí, které bylo původně alternativou k prostředí nepodnětnému, prošlo svým vývojem; později však došlo až k přesycení stimuly, což sebou samozřejmě nese i současná společnost (ISNA-MSE, 2021).

Snoezelen prostředí dle Filatove (2014) může být jak plánované, tak přirozené. Přirozeným prostředím je takové, jež nebylo upraveno (ke smyslové stimulaci může vést i procházka lesem), nicméně plánované Snoezelen prostředí umožňuje brát ohled na individuální požadavky uživatelů, dává možnost toto prostředí řídit dle aktuálních potřeb.

Je důležité, aby se klient v tomto prostředí cítil příjemně a bezpečně, proto již předem volíme vhodné Snoezelen prostředí s ohledem na účel a cílovou skupinu, pro kterou je Snoezelen místnost určena.

Také Ponechalová (2009) doporučuje pečlivě zvolit typ místnosti na základě věku, počtu osob, jejich potřeb a omezení a také možností, které nám dává personální obsazení.

Tato místnost má svá specifika a její vybudování není jednoduché: musíme zvážit nejen vizuální stránku, ale také například odvětrávání a další technické požadavky. Multismyslové místnosti by měly být zároveň proměnlivé, variabilita je i dle Filatove jednou z podmínek dobře vybavené Snoezelen místnosti. Snoezelen vyžaduje aktivní přístup ve všech směrech. Místnost Snoezelen je plná různého vybavení, které samozřejmě také prochází svým vývojem, a proto je její navržení a realizaci vždy vhodné ponechat v rukou odborníků.

V souvislosti s prostředím autorka dále zmiňuje prostředí přenosné – to slouží ke smyslové stimulaci pomůckami, které se zpravidla zavěšují nad dítě, využívá se u dětí, které se nemohou hýbat a jsou připoutány na lůžko (Filatova, 2014).

Snoezelen prostředí umocňuje každou činnost, která je v tomto zvláštním prostředí realizována (ISNA-MSE, 2019). Dle Paglianiho (2009) je Snoezelen-MSE fyzický prostor, kde je řízena multisenzorická stimulace. Příjemné zážitky v multisenzorickém prostředí dělají klienta (dítě) šťastným. Pocit štěstí a pohody vytváří ideální podmínky pro hru, rozvoj a učení.

Nové poznatky v oblasti neurovědy posouvají koncept Snoezelen na vědeckou úroveň (Filatova, 2014).

K rozvoji konceptu Snoezelen uvádí Janků a Kaleja (2018) ve své práci nazvané *Trilinearita Snoezelenu ve speciálněpedagogickém výzkumu* zjištění ve vztahu k oborově vědnímu poznání – panuje zde podle nich stálý nedostatek odborné literatury: poznání pramenící z dosud prováděných výzkumů se rozvíjí pomalu, jako variace cílové skupiny se dle nich příliš často objevuje kombinace kombinované vady a mentálního postižení. Zjištění ve vztahu k terénní speciálněpedagogické praxi ale ukazují, že inkluzivně orientované školy začínají zařazovat atributy konceptu Snoezelen do svého vzdělávání, mění se přístupy a metody. Speciální pedagogové mají nyní odpovídající vzdělání pro tuto práci, děti si tento nový koncept velmi oblíbily. V České republice

není dle zjištění o výzkumné závěry tak velký zájem jako jinde ve světě, přestože účinky Snoezelenu jsou na základě těchto výzkumů výrazné.

„Ve spojení se Snoezelenem se vždy hovoří o smyslovém přístupu, s jehož pomocí se odborníci různých profesí (neurovědci, psychiatři, psychologové, speciální pedagogové) snaží aktivizovat osoby s postižením. Psychiatrické snahy jsou z velké části zaměřeny na marginalizaci psychofarmak v běžné péči o osoby s duševními a neurotickými poruchami, a rovněž o děti a mládež s parciálními funkčními poruchami, jako je např. ADHD. Cílem neurovědecky orientovaných snah (vzhledem ke Snoezelenu) jsou možnosti plasticity lidského mozku.“ (Janků & Kaleja, 2018, s. 1)

Neuroplasticita mozku a Snoezelen

Výzkumy prokazují, že mozek je orgán, který se stále vyvíjí a neustále je schopen budovat nová spojení. Ve Snoezelen prostředí jde o aktivaci všech smyslů, propojují se obě hemisféry. Tato činnost je komplexní a díky tomu se uskutečňuje větší počet nervových spojení (Filatova, 2014).

Různé smyslové podněty poskytované prostřednictvím Snoezelenu vysílají do mozku impulsy, které jsou zpracovány a interpretovány. Aktivován je také limbický systém, který ovlivňuje naše emoce a řídí chování (Mertens, 2008). Chansky (2020) uvádí, že změna je možná, a s tím souvisí *neuroplasticita* – vytvoření nových cest, nových tratí. Stimulací mohou nastat změny, které následně vedou k silnějším propojením a posilování spojení (synapsí). Pokud je určitá část mozku nepoužívaná, přebere jeho úlohu jiná část mozku.

Profesor Koukolík (2012, s. 25) pak popisuje neuroplasticitu takto: *„Neuroplasticita je pojem označující schopnost mozku adaptovat se a měnit v průběhu času. Předpokládá se, že je podkladem paměti, takže umožňuje adaptivní odpověď na podněty probouzející systém odměny i na podněty, které ji ohrožují. Podílí se na regeneraci a reparaci mozku.“*

Neuroplasticita podporuje pozitivní i negativní změny, ke kterým dochází v mozku v reakci na stimulaci. Ústředním principem neuroplasticity jsou tedy funkce, které se nepoužívají, mozek je však schopen ztracené funkce znovu získat restrukturalizací, což se nazývá neuroplastická rehabilitace (Koukolík, 2012).

3.3 Využití konceptu v oblasti edukace, prevence a intervence

Z výše uvedených informací, je patrné, že práce ve Snoezelenu, pokud má sloužit ve všech oblastech využití, vyžaduje dobře proškolený personál s odpovídajícím vzděláním.

Odborníci na problematiku Snoezelenu se shodují, že učitel, terapeut či průvodce musí být seznámen s možnými účinky všech podnětů v místnosti. Měl by to být člověk empatický, kreativní, citlivý, kompetentní a zodpovědný. Co se týče kompetencí sociálních, jedná se zejména o schopnost pracovat v týmu, čelit konfliktním situacím, komunikovat. Z osobnostních kompetencí je to schopnost sebereflexe a zpětné vazby. Pokud jde o kompetence pedagogické – těmi jsou především znalosti, zkušenosti a dovednosti. Osoba pracující ve Snoezelen prostředí musí, kromě odpovídajícího vzdělání, mít základní **neurologické znalosti**. Při využívání metody Snoezelen je však důležitá zásada, že dítě se do ničeho nenutí. Umění naslouchat a trpělivost jsou žádoucí (srov. Filatova, 2014; Janků, 2010). V odborné literatuře je popsán tzv. didaktický trojúhelník, který je nezbytný pro efektivní práci ve Snoezelenu. Je to **prostředí, klient** (dítě) a **pečovatel** (učitel, terapeut, průvodce) (srov. Filatova, 2014; Janků 2010; Mertens, 2008).

Požadovaný výsledek úspěšné intervence se odvíjí od harmonického vztahu mezi vhodně navrženým prostředím, klientem a terapeutem. Specifické prostředí Snoezelenu ovlivňuje chování a prožívání. Toto prostředí je uzpůsobeno potřebám a možnostem klienta.

Ti zde zažívají speciální stimulaci v oblasti vizuální, sluchové. Dále je to stimulace haptická, hmatová (např. rozeznávání vibrací), propioceptivní. Zapojeny jsou také čich a chuť (Mertens, 2008).

Prostředí Snoezelenu pomáhá dětem naučit se ovládat své chování například tím, jak popisuje Messabauer (2014), že ztlumíme světlo, vyvoláme tmou, a tak říkáme nervovému systému dítěte, že by měl začít produkovat melatonin, čímž se vlastně spustí uklidňující proces.

Mega (2020) ve svém článku říká, že působení konceptu Snoezelen-MSE může mít za následek i změny v chování, a dále dodává, že v běžném prostředí dochází často k tzv. přesycení smyslovými podněty, které pak mohou být nesprávně zpracovány

a vyhodnoceny. Také Filatova (2014) v souvislosti s přesyčením stimuly v současné společnosti zmiňuje změnu v rámci navrhování Snoezelen místnosti, a to tak, aby se podněty co nejvíce selektovaly.

Pokud jde o proces výchovy a vzdělávání v místnostech Snoezelen, specifikuje Janků (2010) dílčí oblasti:

„Rozvoj vnímání, emocionality, poznávání, komunikace, motoriky

Rozvoj seberegulace a harmonizace osobnosti

Změny v pozornosti a koncentraci dítěte

Pokles agresivního a autoagresivního chování

Posilování rovnováhy mezi uvolněním a aktivací jedince

Pozitivní socializace a integrace v sociálních strukturách.“ (Janků, 2010, s. 130)

Cílem konceptu v běžných školách, jak uvádí, je dětem i pedagogům umožnit zažít nové situace, budovat nové vazby, rozvíjet vztahy, je místem k řešení některých vzájemných problémů (Janků, 2010).

K základním principům práce ve Snoezelenu dle odborníků patří:

individuální přístup (ke každému klientovi, tj. pacientovi, žákovi, dítěti s ohledem na jeho možnosti a zdravotní stav),

nedirektivní přístup (dostatek času a přizpůsobení se klientovi),

možnost volby (respektovat rozhodnutí, co je a co není dítěti příjemné),

časový úsek (délka jednotlivé lekce by měla dle Filatove (2014) trvat 35–40 minut, při skupinové aktivitě může být i delší, vše záleží na okolnostech).

Je nezbytné, aby každá Snoezelen hodina byla promyšlená a pečlivě naplánovaná (ISNA-MSE, 2021).

Mertens (2002) doporučuje při začátcích s touto metodou zařadit jako počáteční tyto tematické celky: seznámení s místností, objevování místnosti, vnímání účinků vodních sloupů, objevování předmětů, rozvíjení fantazie dle obrazů, zvuků, čichu, chuti, rytmus a zvuky atd. Dále je možné využití místnosti k různým projektům.

Stejně tak i Filatova (2014) zmiňuje důležitost potřeby klienta/dítěte prozkoumat místnost, dává tak průvodci/terapeutovi možnost sledovat reakci na jednotlivé pomůcky,

co se mu líbí, nelíbí, na co se ptá, kdy tyto informace mohou být velmi důležité v dalších hodinách. Hodiny/jednotky ve Snoezelenu mají plán, cíl, strukturu i režii.

Plánování Snoezelen hodiny je závislé na tom, zda bude probíhat terapie, edukace či relaxace. Nesmíme se zapomenout seznámit se zdravotním stavem dítěte: některé diagnózy (jako epilepsie, autismus) totiž vyžadují speciální přístup, pomůcky a případně úpravu místnosti. Samotné hodině by měl předcházet sběr informací, což obsahuje komplexní diagnostiku. Musíme znát zdroje i problémy. Každá Snoezelen hodina má mít cíle hlavní i dílčí, přičemž tyto cíle jsou stěžejní pro další obsah a jsou závislé na možnostech jak dítěte, tak terapeuta. Musí mít také danou strukturu: hodina má obsahovat přivítací rituál, aktivní část, relaxační část, zakončení a následovat má zpětná vazba. Důležité je vést záznamy již od první návštěvy místnosti. Tyto záznamy nám posléze poslouží nejen k vyhodnocování, ale také pro plánování dalších Snoezelen-MSE strukturovaných hodin (Filatova, 2014).

Toto vše se samozřejmě neobejde bez odborných a praktických pomůcek: práce ve Snoezelenu je velmi specifická, stejně jako jsou jedinečné jeho zařízení a také pomůcky. Na trhu je několik firem vyrábějících tyto pomůcky. Jedná se například o firmy 3lobit a MAXIM-ZDR z.s. K vybavení Snoezelenu patří pomůcky pro rozvoj smyslů, motoriky, kognitivních funkcí nebo pro rozvoj emoční inteligence. Pro děti s poruchami chování jsou to různé relaxační balóny, zátěžové deky, polštáře či zvířátka. Firma MAXIM-ZDR z.s. garantuje schválení svých pomůcek odborníky z ISNA-MSE a dodává také kufry pro terapeuty. Jde o kompletní sady pro práci v jednotlivých hodinách a v neposlední řadě také hudební nahrávky Martina Buntrocka k uvolnění a relaxaci (Maxim-zdr, 2021).

Velmi křehká ve Snoezelen prostředí je práce s emocemi. Dle Polákové (2019) je pečovat o emoce dětí důležité stejně, jako pečovat o jejich zdraví. Souvisí i s fyzickými projevy v našem těle. Pocitům dětí je důležité věnovat pozornost a učit je s jednotlivými emocemi pracovat. Filatova (2014) zároveň poukazuje na to, že emoce jsou zodpovědné za naše myšlenky i činy. Silné emoce mohou klienta vylekat a může se tak jednat o sílu prožitku, je tedy na průvodci, aby tu byl pro něj. Vždy by měl nastavit emoční mezník.

V mateřské škole, kde probíhá dále popsany výzkum, je Snoezelen-MSE využíván krom relaxace také k prevenci a intervenci nežádoucího chování u dětí s problémy

s chováním, poruchou chování či ADHD. Pracuje se zde v strukturovaných hodinách, které jsou zaměřeny dle potřeb dítěte. Pedagogové se snaží o propojení pohybu, emocí a smyslů. Při plánování strukturovaných hodin je nutné brát ohled na zásady práce s těmito dětmi, kdy využíváme nejrůznější relaxační techniky, dechová cvičení. Dle Žáčkové a Jucovičové (2014) je např. cílem u dětí s ADHD naučit se uvolnit i v běžných životních situacích a následně se znovu aktivizovat, což je záležitost dlouhodobější a vyžaduje trpělivost.

Další zajímavou metodou, kde se přistupuje k dítěti skrze smysly, je metoda **senzorické integrace**. Ayres (2005) uvádí základní tři senzorické systémy: prvním je propiocepce, jež nám umožňuje automatické pohyby svalů, kloubů, orální motoriku, při níž dítě spoléhá na práci svalů a kloubů. Proprioceptivní aktivity mohou působit na stimulaci nervového systému.

Taktilní systém zahrnuje hmat, poskytuje informace o vlastnostech, velikostech objektů, o našem těle nebo o vzájemné interakci doteků, má také funkci obranou, neboť nás chrání před podněty, které jsou mozkiem interpretovány jako škodlivé.

Vestibulární systém nám poskytuje pocit bezpečí při pohybu. Je důležitý v motorickém vývoji kvůli jeho vlivu na svalový tonus, držení těla, schopnost používat obě strany těla současně i rovnováhu. Dále uvádí smyslové systémy jako zrak, sluch, čich a chuť.

Terapie senzorické integrace se provádí v upraveném prostředí, případně v upraveném prostředí Snoezelen místnosti, které dítě stimuluje k pohybu a k aktivitě. V místnosti pro senzorickou integraci se nacházejí různé typy houpaček, závěsných sítí nebo vaků. Kromě toho v něm lze najít různé překážky, nakloněné roviny, duté válce, pojízdné desky a zátěžové pomůcky. Vše se uskutečňuje prostřednictvím hry. „*Senzorická integrace je důležitou schopností pro proces učení. Znamená schopnost mozku zpracovat přicházející smyslové informace za účelem jejich použití.*“ (Hrčová, 2021)

Shrnutí: Koncept Snoezelen-MSE prošel za dobu své existence mnohými změnami a postupně pronikl i do běžného vzdělávání v základních a mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu. Zde je využíván především k relaxaci a edukaci, částečně i terapii. Práce ve Snoezelen prostředí je jedinečná, originální, využívající nových výzkumů v oblasti pedagogiky, neurologie, psychologie. Kromě patřičného vzdělání musí personál pracující ve Snoezelenu mít i osobnostní předpoklady. Snoezelen je kouzelným

místem, kde můžeme působit na dítě ve všech oblastech jeho vývoje, podněcuje a rozvíjí lidské smysly, je využíván jak pro děti intaktní, pro děti s různým typem postižení i pro děti s problémem v chování / poruchou chování či emoci. Tato práce má však svá pravidla a rituály sloužící k tomu, aby aktivity ve Snoezelen-MSE prostředí byly pro dítě co nejprospěšnější.

4 Snoezelen-MSE jako možnost prevence a intervence u dětí s problémem v chování, poruchou chování či emocí v předškolním vzdělávání

4.1 Cíl a metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření je zaměřeno především na práci s předškolními dětmi v prostředí Snoezelen-MSE a na využití tohoto konceptu u dětí s problémy v chování nebo poruchou chování a emocí a na další návaznost ve třídách. Byl stanoven jeden hlavní cíl a tři dílčí cíle, dále byla položena jedna hlavní výzkumná otázka a tři výzkumné otázky vedlejší.

Hlavní cíl

Hlavním cílem je zjistit, zda je možné využití konceptu Snoezelen jako prostředku prevence a intervence u dětí s problémem v chování, poruchou chování a emocí v mateřské škole.

Dílčí cíle

Zjistit, jestli je práce s dětmi v tzv. strukturovaných hodinách ve Snoezelen prostředí účinná a přináší pozitivní změny v chování dětí.

Určit jakými dalšími způsoby lze případně využít Snoezelen-MSE koncept pro prevenci či intervenci nežádoucího chování dětí.

Zjistit, zda a za jakých podmínek je možné realizovat a co nejlépe propojit práci ve třídě s prací ve Snoezelen místnosti, aby se účinky konceptu Snoezelen-MSE co nejlépe odrazily v podmínkách třídy.

Hlavní výzkumná otázka

Je možné koncept Snoezelen-MSE využít jako možnost prevence či intervence u dětí s problémy v chování / poruchou chování a emocí v předškolním vzdělávání?

Vedlejší výzkumné otázky

Je práce v tzv. strukturovaných hodinách v místnosti Snoezelen-MSE účinná pro oblast prevence či intervence nežádoucího chování?

Jaké jsou další možnosti konceptu při prevenci a intervenci u dětí s problémem v chování nebo poruchou chování?

Jak lze propojit práci ve třídě s prací ve Snoezelen prostředí?

Metodologie výzkumu

Pro výzkumné šetření byla použita metoda kvalitativního výzkumu.

„Kvalitativní výzkum je označení pro různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace dat, nýbrž jejich podrobná analýza.“

(Maňák & Švec, 2004 sec. cit. Skutil, 2011, s. 69)

Pro metodologii kvalitativního výzkumu je důležitá orientace ve zkoumané oblasti na velmi dobré úrovni, hloubkový sběr dat, dále přizpůsobivost a předvídavost. Výzkum je bez předem stanovených hypotéz, o určitém jevu má přinést maximální množství informací (srov. Švaříček & Šed'ová, 2007; Skutil, 2011). Dle Hendla (2005) má kvalitativní výzkum longitudinální charakter, získáváme díky tomu podrobný popis a potřebný vhled do situace.

Při výzkumném šetření bylo využito případové studie jako designu kvalitativního výzkumu. Jedná se o studium určitého případu / konkrétní osoby, nebo několika případů/osob, které je co možná nejdetailnější a využívá veškeré dostupné metody sběru dat (Švaříček & Šed'ová, 2007).

V tomto výzkumném projektu bylo použito několik metod sběru dat: přímé, zúčastněné pozorování, rozhovor, analýza dostupné dokumentace dětí, analýza odborné literatury a zdrojů. Pro sběr dat byly využity také sledovací formuláře a samozřejmě pečlivé vedení veškerých záznamů do předpřipravených záznamových archů.

Pozorování je výzkumnou metodou, která je založena na sledování a analýze jevů; je záměrné, systematické a cílené. Při přímém pozorování výzkumník sám jevy pozoruje, při pozorování zúčastněném je výzkumník zařazen do skupiny, jedná se o dlouhodobé sledování aktivit přímo ve zkoumaném prostředí (srov. Švaříček & Šed'ová, 2007; Skutil, 2011).

Rozhovor, jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007), je v kvalitativním výzkumu nejpoužívanější metodou sběru dat. K hlavním typům patří rozhovor polostrukturovaný, který vychází z předem připravených otázek, a nestrukturovaný, kdy je položena jedna

otázka a výzkumník se dotazuje na základě poskytnutých odpovědí (Švaříček & Šed'ová, 2007). Oba tyto typy byly v tomto výzkumném šetření použity.

4.2 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku

Mateřská škola, v níž probíhalo výzkumné šetření, je umístěna v malém městě Jihomoravského kraje a je to jedna z celkem dvou mateřských škol ve městě. Dohromady školu navštěvuje 100 dětí zapsaných do čtyř věkově smíšených tříd. Děti jsou zde ve věku tři až šest let (v případě odkladů školní docházky jsou tu i děti sedmileté), dvouleté děti tuto mateřskou školu nenavštěvují. S dětmi pracuje osm učitelek a tři asistentky pedagoga. Vzdělávají se zde děti s různými stupni podpůrných opatření. Děti mají asistenty pedagoga, celkem je zde v současné době vzděláváno čtrnáct dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (osm dětí s individuálním vzdělávacím plánem, šest dětí s plánem pedagogické podpory). Ve dvou třídách je sdílený asistent pedagoga. Mateřská škola je dobře vybavena pomůckami i hračkami. Děti mohou využívat interaktivní panel, menší děti Montessori koutek. Dětem je k dispozici tělocvična, v suterénu budovy je umístěna sborovna a relaxační místnost pro pedagogy a v neposlední řadě je to místnost Snoezelen a k ní přilehlý sklad pomůcek.

Místnost Snoezelen byla v mateřské škole zřízena před několika lety, od té doby je pravidelně využívána pro činnosti, jako je edukace, relaxace a částečně terapie.

Návrh i finální zhotovení této místnosti provedla PhDr. Mgr. Renáta Filatova, u níž již před uvedením místnosti do provozu absolvovaly některé z pedagožek potřebná školení pro práci ve Snoezelen-MSE konceptu. Za tuto dobu se podařilo vytvořit pravidla pro užívání této místnosti a zapojit ji do běžného režimu. Pedagožky vytvořily a stále vytváří strukturované hodiny pro děti intaktní i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, dá se tedy říct, že některé hodiny jsou dětem tzv. šity přímo na míru.

Místnost je zařízena v zelené barvě, stylizovaná jako zahrada:

- Hvězdné nebe bílé barvy o rozměrech 205 × 160 cm, baldachýn fialové barvy, rozměr 495 × 420 cm, didaktická tabule, didaktická panenka.
- Stěny i dveře jsou zakryty závěsem v barvě bílé kávy.
- Podlaha je pokryta zeleným kobercem, část podlahy umělým trávničkem.

K nábytkovému vybavení patří: polohovací list, polohovací vlna, jezírko pro rozvoj psychomotorických funkcí, kačenka (houpačka), trampolína Kopretina.

Technické vybavení: optická vlákna, lampa k nasvícení zrcátkového ptáčka, domácí kino, bedny domácího kina + zásuvky pro dálkové ovládání techniky, space projektor s kotoučkem, terapeutická optická vlákna, vodní sloup.

Využívány jsou logopedické a numerické kostky, geometrické tvary z různých materiálů, čichové a hmatové pexeso, hudební nástroje (deštné hole, djembe, shakery, bubínky, kalimba atd.) (Konečná, 2019).

V posledním roce byla místnost doplněna o pomůcky pro rozvoj emoční inteligence.

Výběr výzkumného vzorku

V současné době si všímáme nárůstu dětí s problémy v chování v mateřské škole, přičemž nejčastěji se děti vrací z vyšetření s diagnózou poruchy chování, případně specifické poruchy chování ADHD.

Děti, s nimiž probíhalo výzkumné šetření, jsou z jedné třídy mateřské školy.

Kritériem pro výběr bylo problémové chování dětí: šlo o děti, které mají na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny vypracován individuální vzdělávací plán. Dále bylo podmínkou, aby děti neměly žádná jiná přidružená postižení a zákonní zástupci těchto dětí souhlasili s výzkumem.

Se souhlasem rodičů a ředitelky školy se výzkumu účastnily i ostatní děti ze třídy. Veškerá data byla zpracována v souladu s evropským nařízením GDPR (General Data Protection Regulation), tedy obecným nařízením o ochraně osobních údajů. Obecné nařízení představuje právní rámec ochrany osobních údajů a v ČR je platné od roku 2018 (MV ČR, 2018). Zákonnými zástupci byly podepsány informované souhlasy.

Přímé pozorování u dvou dětí začalo již ve školním roce 2019/2020, u jednoho z dětí až ve školním roce 2020/2021, vlastní výzkumné šetření však bylo započato od září 2020, přičemž několikrát bylo krátce přerušeno vlivem současné pandemie covid-19 v České republice. Výzkumné šetření bylo také ze stejného důvodu zkráceno. Nicméně i tak se podařilo shromáždit dostatek potřebných dat a informací. Celkově tak bylo výzkumné šetření zaznamenáváno po dobu šesti měsíců.

Práce probíhala z velké části v strukturovaných hodinách, které jsme pro děti vytvořili s cílem co nejvíce působit na zlepšení chování těchto dětí pomocí různých technik.

První informant – chlapec ve věku 5 let s diagnózou poruchy chování.

Druhý informant – dívka ve věku 6 let – odložená školní docházka, porucha chování.

Třetí informant – chlapec ve věku 6 let – odložená školní docházka, suspektní diagnóza ADHD.

U prvních dvou informantů byly pozorované výsledky zaznamenávány nejen do sledovacích formulářů ve Snoezelenu, ale byly vytvořeny i formuláře pro pozorování ve třídě. Z časových důvodů nebyly u třetího informanta tyto údaje ze třídy zaznamenávány.

4.3 Vlastní šetření

Již před vlastním výzkumným šetřením se učitelky v mateřské škole snažily dělat více pro děti s problémovým chováním, přičemž u většiny dětí bylo patrné, že mají problém se zpracováním emocí a pochopením pravidel. Bylo proto nakoupeno několik nových pomůcek pro Snoezelen místnost, vytvořena hodina s názvem Emoce a zpracován projekt Kdo je kamarád, ve kterém se děti učí pravidlům. Na každý den mají určeno jedno pravidlo a součástí tohoto projektu jsou i strukturované Snoezelen hodiny odpovídající požadovanému tématu. Poprvé byl tento projekt zařazen do školního vzdělávacího programu ve školním roce 2020/2021, aby spolu s adaptačním programem školy umožnil co nejlepší zapojení do předškolního vzdělávání.

Autorka zaznamenávala práci dětí ve Snoezelen-MSE prostředí a také chování dětí ve třídě. Některé Snoezelen hodiny probíhaly v dopoledním, jiné v odpoledním čase. Vše bylo zaznamenáno do sledovacích formulářů a tabulek, které byly vyhodnoceny zhruba po půl roce. Před zahájením intervence bylo zaznamenáváno problémové chování, především to, **jaké** jsou u informantů nežádoucí projevy v chování, **kdy** k nim dochází, **kdo** je účastníkem interakce a **okolnosti**. Tyto kompletní informace se podařilo shromáždit u informanta č. 2 a byly vhodným podkladem k zahájení intervence.

Chování před začátkem práce ve Snoezelenu bylo zaznamenáváno také u informanta č. 1. Chybí, ale kompletní záznamy o možné motivaci a přesném čase, vycházíme zde tak z dostupné dokumentace, pozorování, rozhovorů s pedagogy a záznamových archů ze Snoezelen hodin. U třetího informanta jsou k dispozici informace z pozorování, z rozhovorů s pedagogy a záznamové archy ze Snoezelen-MSE prostředí.

Před zahájením výzkumného šetření a pro práci ve Snoezelen-MSE prostředí je velmi důležité seznámit se se zdravotním stavem dítěte.

4.3.1 Případová studie č. 1

Jméno: Matyáš (jméno změněno)

Věk: 5 let

Osobní anamnéza: Matyáš se narodil z druhé gravidity, porod byl přirozený, měl standardní vývoj, chůze ve 12 měsících, vývoj řeči nebyl opožděn, nebyl vážněji nemocný, neutrpěl žádný úraz. Od batolecího věku má problémy s usínáním.

Rodinná anamnéza: Matyáš žije s maminkou a jejím novým partnerem v rodinném domě. S novým partnerem údajně dobře vychází, má starší sestru (8 let), se kterou si rozumí. Rodiče jsou rozvedeni. K vyhrocení situace v rodině došlo zhruba v jeho 2,5 letech, později proběhl rozvod rodičů. Otec si brává děti na víkendy a prázdniny. S péčí o děti pomáhají také babičky. Matka se školou spolupracuje. Doma se Matyáš vzteká, domluvy zde příliš nepomáhají, spokojený je údajně u babičky.

Školní anamnéza: Chlapec nastoupil do předškolního vzdělávání zhruba ve 3 letech, adaptace pozvolná, zpočátku problémy s jídlem, jedl pouze suché jídlo (rohlík, chleba, těstoviny, brambory). V současné době jí téměř vše. Sebeobsahu zvládl bez problémů. Ze začátku velký problém s respektováním autority učitele. Motorika i vývoj řeči v normě. Problémy, které přetrvávaly i následující roky: neklid na lehátku, vzteká se kvůli maličkostem, schovává se, hází věcmi, někdy trvá delší dobu, než se zapojí.

Má obtíže se zpracováním emocí. Tendence k sebeobviňování. Některé dny je takřka bez problémů, jindy je patrný problém již při příchodu do šatny.

Závěry z vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně: V projevech chlapce patrný rysy poruchy chování ve smyslu uznávání autority, emoční nevyzrálost a impulzivita. Byl doporučen asistent pedagoga, který by měl Matyáše průběžně monitorovat, pomoci mu usměrňovat jeho chování, provázet ho činnostmi ve třídě. Doporučena individualizace výchovných a výukových přístupů, vštěpovat pravidla a normy chování ve skupině, chválit a posilovat projevy žádoucího chování.

Školské poradenské zařízení stanovilo třetí stupeň podpůrných opatření, byl přijat asistent pedagoga, který je pro tři děti sdílený.

Využití konceptu Snoezelen-MSE

Cíl práce ve Snoezelenu: seznámit Matyáše s emocemi, k čemu slouží a jak s nimi pracovat, zlepšit komunikaci jak s pedagogy, tak s ostatními dětmi. Snížit četnost nežádoucího chování, vnímat školu jako bezpečné přátelské prostředí.

Průběh práce:

Matyáš již prostředí Snoezelenu zná, zejména jeho využití pro relaxaci. Velmi se na tyto pobyty těší. V září nastoupil po prázdninách do mateřské školy v nové roli předškoláka, vypracování úkolů ho zpravidla baví, někdy se ale stalo, že například při vybarvování přetáhl pastelkou obrázek a velmi ho to rozčílilo, zalezl pod stůl. Při domluvě od paní učitelky a konstatování, že obrázek vůbec není špatný, proč se tak zlobí, začal křičet, že je hlupák, nic neumí a podobně. Má také problém přijmout prohru při hře. Matyáš ve třídě často nechtěl a neuměl spolupracovat s ostatními dětmi. Ve Snoezelen prostředí však spolupráci na úkolu zvládl. Jelikož Matyáš má problém zvládat své chování a emoční prožívání, připravili jsme nejen pro něj další strukturované hodiny s názvem Emoce: první úvodní hodina seznamuje s pomocí emušáka Ferdy děti s pojmem emoce, k čemu slouží, jak je správně pojmenovat. Ke zdrojům, s nimiž u Matyáše můžeme pracovat, patří to, že je chápavý, rozumí zadávaným úkolům, má zájem o nové věci a aktivity.

Hodina Emoce – 1. část (odpoledne)

Cíl hodiny: seznámení dětí s pojmem emoce, postavičkou emušáka Ferdy a jeho kamarádkami

Dílčí cíl: pochopení, že emoce jsou naší součástí, pocit sounáležitosti

Využité pomůcky: optická vlákna, aromalampa – levandule, projektor, solná lampa, hvězdné nebe, obrázky, emušák Ferda, písničky

Počet dětí: čtyři

Délka: 35 minut

Před začátkem hodiny jsou děti upozorněny na to, že nerespektování pravidel pro pobyt ve Snoezelenu (pravidla jsou jednoduchá a nijak direktivní – mluvíme na sebe hezky, neubližujeme si, dáváme pozor, abychom se dozvěděli, co si pro nás paní učitelka připravila – na vytváření těchto pravidlech se děti sami podílely) znamená, že se musí

vrátit do třídy; zatím se nikdy nestalo, že by dítě reagovalo ve Snoezelenu tak, aby muselo být odvedeno a hodina ukončena.

Průběh: přivítání, pohlazení. Děti se usadí na kytičky, kdo chce, může si vzít polštář či deku.

Pohádka „Bambulín a Berunka – Noční můra“. Po zhlédnutí pohádky následuje její rozbor. Čeho se bál hlavní hrdina této pohádky? Co zažíval – strach, radost, smutek? Strach nás chrání před nebezpečím, co můžeme udělat, proto abychom strach zahnali?

Děti zkusí dechová cvičení, plíce jsou balónky a musí je nafouknout..., pomáhá myslet na něco hezkého, můžeme si vzít do postýlky plyšáka. Co pomáhá dětem? Děti si vyměňují své zkušenosti.

Matyáš sleduje pohádku se zájmem. Při strachu mu doma pomáhá jeho sestra, u ní se může schovat. Povídání ostatních dětí už ho moc nezajímá. K tomu, aby se nám lépe usínalo, můžeme použít počítání oveček nebo levandulový polštářek – děti si přivoní, nebo také meduňkový čaj (děti přičichávají k meduňce, učitelka je vybízí, aby zkusily její listy rozetřít v prstech a přivonět – voní jako citron), někdy nám může pomoci šálek teplého kakaa nebo malinký kousek čokolády.

Děti dostanou kousek čokolády: jaká je chuť čokolády, co vyvolává? *Čokoláda vykouzlí úsměv na tváři nejen Matyášovi.*

Seznámení s emušákem Ferdou. (*Emušák je zelený plyšový žabák, k němu patří osm plyšových much, představujících jednotlivé emoce, součástí je také kniha plná příběhů a aktivit k jednotlivým emocím.*) Ferda někdy dostane strach, ale má štěstí, protože má kamarádky. Dětem je přečten úvodní příběh a ukázány jednotlivé mouchy a k nim patřící názvy emocí. Každý si může vyzkoušet přilepit mouchu na mucholapku nebo přímo Ferdovi. Děti hádají, kterou mouchu má Ferda nejraději. Je to radost. Pomocí světelných vláken prosvěcují úsměv, dělají smajlíky.

Děti s učitelkou zkusí smíchem přivolat radost (dětem je puštěna audio nahrávka dětského smíchu).

„Chodí radost z města k městu, ke každému najde cestu.

Kde jsou lidé laskaví, tam se radost zastaví.“

Děti chodí v kruhu, při zastavení pohladí kamaráda naproti sobě, vymění si místo.

Aktivita se Matyášovi líbí, při pohlazení je vidět, jako by se celý rozzářil.

Ferda má radost, my máme radost – zkusíme udělat radost někomu dalšímu, třeba tím, že pro něj vyrobíme dáreček. Děti vyrábí šnečka Bambulína z úvodní pohádky. Pomůcky: papír s obrysem šneka, nůžky, lepidlo, očka, barevné papíry, špejle, lepicí pásky.

Protože má Matyáš při takové činnosti obvykle problém, že se mu něco nepovede, učitelka dopředu hlásí, že kdo bude mít hotovo, dostane odměnu ve formě nálepky, aby mu také udělala radost. Děti tvoří šneky zcela dle své fantazie, vlastním tempem; kdo uzná, že je výrobek hotový, může se vydat k oblíbenému bublinkovému sloupu nebo ke světelným vláknům do rybníčka.

Dětem je puštěna písnička Emoce jsou kamarádi (jednoduchá melodie vycházející se známého Pec nám spadla z CD Děti a emoce).

Matyáš udělal svůj úkol s povzbuzením a pochvalou paní učitelky, že takhle je to moc hezké a určitě z toho bude mít kamarád radost. Matyáš má obavy, že se dáreček nebude líbit, ale po přímhově paní učitelky se rozhodl, že kamaráda přece jen obdaruje.

Dárečkem ve formě nálepky od paní učitelky je hodina ukončena, děti se rozloučí zvonečkem a odchází do třídy.

Ve třídě děti obdarovaly své kamarády. Matyáš dal šnečka své kamarádce Andulce, celé odpoledne pak děti chtěly vyrábět „šneky pro radost“.

Matyáš nemá příliš rád změny, také mu vyhovuje spíše menší kolektiv a známé prostředí. Pokud se dostane s někým do konfliktu, umí křičet, házet věcmi i udeřit protivníka.

Hodina Emoce – 2. část: smutek a vztek (odpoledne)

Cíl hodiny: seznámení dětí s emocí zvanou vztek a smutek

Dílčí cíl: jak s těmito emocemi pracovat, proč je důležité se umět omluvit, vliv mého chování na ostatní

Využité pomůcky: optická vlákna, aromalampa – meduňka, projektor, solná lampa, obrázky, emušák Ferda, písničky, karty nálad, bubínky, hůlka, hrníčky, lžičky, med, čaj

Počet dětí: čtyři

Délka: 40 minut

Průběh: přivítání s dětmi, děti se pohodlně usadí a je jím přečten úvodní příběh.

Emušák Ferda a jeho příběh o smutku, který netrvá dlouho. Následuje vyprávění o příběhu. *Matyáš se huř soustředí, paní učitelka se musí několikrát snažit upoutat jeho pozornost neplánovanými otázkami vloženými do příběhu.* Co mu pomohlo? Jaké mouchy přilétly k Ferdovi?

Jednou emocí spojenou s tímto příběhem je i vztek. Děti zkusí vyjádřit vztek. *„Řeřicha, ředkev, mrkev, tuřín, nechte mě, nechte, já teď zuřím.“* Vztek mohou mít nejen lidé, ale i zvířata.

Následuje pantomima – děti napodobují zvířata rozzlobená, smutná, veselá. Využívají k tomu i optická vlákna, polštáře. *Matyáš chce předvádět, má problém vyčkat, až na něj dojde řada.* Jak zastavíme vztek? Paní učitelka použije svítilku a zkusí děti začarovat na hodné, děti se uklidní a potom si ke zvládnutí vzteku vyzkouší bubínky, tanec a nakonec vypínač (tři, dva, jedna, stop – zastavujeme zlobení, na různých částech těla). *Vypínač se Matyášovi velmi líbí a následně bude použit i ve třídě.*

Jak na nás působí, když má někdo zlost? *Většina dětí uvádí, že se bojí.* Učitelka zvedne hlas na imaginární dítě, děti zpozorní. Často zapomínáme na menší kamarády ve třídě, kteří se nás mohou bát, pokud je naše chování ošklivé. Umíme se za chování omluvit, děti navrhují, jak se nejlépe omluvit, a zkusí situace.

Dále děti říkají, jakou barvu má asi vztek a jakou by mohl mít chuť. Děti uvádí barvu černou nebo hnědou, smutek pak vidí šedě a bíle – zlost chutná podle Matyáše jako sýr (nemá ho rád), další děti uvádí, že by mohl být pálivý, nebo nechutná nijak. Minule děti zkoumaly strukturu některých bylinek, které pomáhají při strachu, úzkosti a také při zlobení, dnes je pro děti připraven bylinkový čaj (děti poznávají podle vůně a chuti z čeho čaj je), děti si ho samy doslazují medem. *Matyáš má nedůvěru k novým druhům jídla či pití, čaj nejdříve odmítá, ale když vidí, že chutná ostatním dětem, vyzkouší ho také.*

Při pití čaje je čas na pohádku. Je to příběh „Bambulín a Berunka – Bruslení“. (Dětem je po skončení pohádky vysvětleno, že pokud jim chce někdo pomoc, je zbytečné být ošklivý a lépe je pomoc přijmout). Pokud si se svými emocemi nevíme rady, můžeme požádat o pomoc paní učitelku, maminku nebo kamaráda. Následuje povídání dětí. Děti

si s sebou odnesou omalovánku mouchy, ve třídě ji pak vybarví podle své nálady. Rozloučení zvonečkem.

Třída: děti si vybarvily mouchu zelenou barvou, některé dívky použily růžovou.

Matyáš si mouchu vybarvil zeleně i vystříhl. Dál pracoval u výtvarného stolečku až do odchodu domů.

Další hodiny: ve Snoezelenu bylo realizováno několik dalších hodin na téma Emoce.

Třetí hodina byla zaměřena na důvěru a strach z odloučení, čtvrtá na zvědavost a žárlivost. V hodinách si Matyáš také vyzkoušel nacvičit různé situace, v nichž děti názorně předváděly, jaké chování je podle nich správné, a jaké ne. V dalších hodinách byla práce zaměřena s ohledem na probíraná témata ve třídě: Smysly a lidské tělo, Zima, projekt Ledové království atd. Matyáš se účastnil pobytu ve Snoezelenu také ve formě relaxace, muzikoterapie, edukace ve smyslu matematické a čtenářské pregramotnosti.

Závěr šetření: Na začátku školního roku se Matyáš ve Snoezelenu účastnil hodin s názvy Kamarádi a Medvídek: tyto hodiny jsou zaměřeny na kamarádké vztahy. Právě k cílům hodiny Kamarádi patří rozvoj pozitivních vztahů mezi dětmi, rozpoznávání vhodného a nevhodného chování, pojmenování lidských vlastností. Práce ve Snoezelenu vedla u Matyáše k lepšímu pochopení vlastního prožívání a k tomu, co zažívají ostatní děti. Přesto, že se snaží, dochází u něj občas k nežádoucím projevům chování, nejvíce v oblasti sebeobviňování. Po pobytu ve Snoezelen prostředí byl vždy dobře naladěný, ten den se neprojevovaly žádné nežádoucí projevy v chování, zhoršení nastalo s příchodem nové asistentky pedagoga, která reagovala na jeho chování až přehnaným domlouváním a podbízením; po sjednocení výchovných postupů se četnost tohoto chování v prvních dnech zhoršila, posléze se však výrazně zmírnila. Při jednom jeho špatném dnu na něj paní učitelka zakřičela, což mělo za následek, že se rozplakala menší dívenka, bylo jí totiž Matyáše líto. Matyáš si své chování uvědomil a holčičce se sám omluvil (stejně tak i paní učitelka). Za takové chování dostal opravdu velkou pochvalu a nálepku do deníčku.

Na Matyášovo chování je podle pozorování pedagogů možný také vliv víkendového pobytu u otce, ke kterému dochází vždy po čtrnácti dnech. Projevy jeho chování jsou po takovém víkendu výbušné. Působení konceptu Snoezelen-MSE je tak v těchto

záznamech hůř prokazatelné, velký význam mají vedlejší vlivy, a to především nejbližšího sociálního okolí – rodiny, které v mateřské škole nemůžeme ovlivnit.

Snahou je připravit pro Matyáše bezpečné a podnětné prostředí k co nejlepšímu rozvoji předškoláka ve všech jeho oblastech a pomoci mu zvládat jeho chování. Matyáš má ale snahu na svém chování pracovat, nebojí se již mluvit s učitelkou o svém prožívání, je více otevřený. Stále jsou ale dny, kdy vyžaduje více času na to, aby dokázal vyřešit svůj problém. Nicméně doba trvání, kterou potřebuje ke svému zklidnění a znovuzapojení do kolektivu, je kratší. Zpočátku nepřijímal žádná navrhovaná řešení, nyní se spolu s učitelkou snaží domluvit na možnostech řešení, na kterých se sám podílí. Byl zaveden systém odměn v podobě deníčku s nálepkami, každý den s učitelkou hodnotí svůj den a chování – tzv. sebeevaluace. Pochvaly jsou udělovány také v průběhu dne a mají různou formu (například kreslení srdíček na záda dětí).

Navrhovaná řešení: Využívat nadále koncept Snoezelen-MSE k posilování žádoucího chování, k edukaci i relaxaci. Pokračovat v zavedeném systému odměn. Nadále posilovat jeho žádoucí chování ve třídě. Doporučit rodičům přijmout nabídku pedagogicko-psychologické poradny na individuální péči a práci s rodinou.

Tabulka 1 uvádí data před zahájením aktivit ve Snoezelenu. Délkou je myšlena doba od začátku nežádoucího chování (kterým může být křik, pláč, sebeobviňování, schovávání, házení věcmi, udeření protivníka) po znovuzapojení do kolektivu ve třídě.

(Tyto záznamy byly z časových důvodů vyhotoveny pouze u informanta č. 1 a č. 2.)

Tabulka 1: Matyáš, září / říjen 2020 (před zahájením práce ve Snoezelen místnosti)

Den		1	Délka v minutách	2	Délka	3	Délka	4	Délka	5	Délka	Důvod	Snoezelen
Pondělí	1	x	5	x	25	x	15	x	5				
Úterý	2	x	8	x	15	x	15						
Středa	3	x	15	x	10								
Čtvrtek	4	x	10	x	5								
Pátek	5	x	5	x	5								
Pondělí	6	x	5										
Úterý	7	x	5										
Středa	8	x	10										
Čtvrtek	9	x	5	x	10								
Pátek	10	x	8	x	20								

Tabulka 2: Matyáš po 6 měsících, únor 2020

Den		1	Délka v minutách	2	Délka	3	Délka	4	Délka	5	Délka	Snoezelen
Pondělí	1	x	5	x	5							
Úterý	2	x	5	x	2							ano
Středa	3	x	3	x	5							
Čtvrtek	4	x	5	x	5							ano
Pátek	5	x	5	x	10							
Pondělí	6	x	5	x	15	x	10					
Úterý	7	x	5	x	10							
Středa	8	x	5	x	3							ano
Čtvrtek	9	x	5									
Pátek	10											ano

Ukázka hodnocení z pobytu ve Snoezelen místnosti, hodina Emoce – 2. část

Hodnoticí škála je v rozmezí 1 až 5, 1 je nejlepší, 5 nejhorší

Tabulka 3: Snoezelen místnost – Matyáš

Jméno dítěte	1 nejlepší	2	3	4	5 nejhorší
Pozornost při sledování, čtení	1	2	3	4	5
Pozornost při aktivitě	1	2	3	4	5
Spolupráce s učitelem	1	2	3	4	5
Spolupráce se skupinou	1	2	3	4	5
Jemná motorika, hmat	1	2	3	4	5
Hrubá motorika	1	2	3	4	5
Komunikace	1	2	3	4	5
Reakce na použitou techniku	1	2	3	4	5
Emoce vztek, křik, pláč	1	2	3	4	5
Projevy agrese 1 ne, 5 ano	1	2	3	4	5
Emoce kladné, radost 1 ano 5 ne	1	2	3	4	5
Zapojení smyslů zrak, sluch	1	2	3	4	5
Zapojení smyslů chuť, čich	1	2	3	4	5
Sebeuvědomění	1	2	3	4	5
Svalový tonus, uvolnění	1	2	3	4	5
Oční kontakt	1	2	3	4	5

Stručné zhodnocení: *Matyáš zvládl hodinu hezky, i když u aktivit jako čtení nebo naslouchání jiným má problém s udržením pozornosti. Pokud se rozhodne pro spolupráci, vyžaduje okamžitou pozornost. Velmi se mu líbilo bubnování, také u něj vydržel déle ostatní děti. Ochutnávání jídla nebo nápojů nedělá rád, přesto se překonal.*

Evaluace učitele: *U dětí s krátkodobou pozorností více členit jednotlivé hodiny, lépe promyslet relaxaci.*

4.3.2 Případová studie č. 2

Jméno: Eva (jméno změněno)

Věk: 6 let

Osobní anamnéza: Eva se narodila po termínu, přirozenou cestou, novorozenecká žloutenka, od narození oční vada kosmetického charakteru (kongenitální ptóza, vrozený pokles víčka), v kojeneckém věku spíše neklidná, plačtivá. Její motorický vývoj mírně opožděný, chůze ve 13 měsících, vývoj řeči údajně v normě. Nyní v řeči patrný rotacismus a rotacismus bohemicus – špatná výslovnost hlásek R, Ř.

Rodinná anamnéza: Eva je prvním dítětem, žije s rodiči v bytě, do kterého se nedávno přestěhovali z většího města. Sourozence nemá. Oba rodiče pracují v rodinné firmě. Rodiče se ve svém výchovném postupu příliš neshodnou. Maminka si často neví rady. Prarodiče žijí v jiném městě, nemohou rodině nijak výrazně vypomáhat.

Školní anamnéza: Do mateřské školy nastoupila ve 4 letech, problém s adaptací na režim. Naučila se sice respektovat pravidla třídy, ale má problém s respektováním autority dospělého, často křičí na děti i učitelku, problém při hře: nezvládá prohru, nerada je v podřízené pozici, má tendence děti vést a manipulovat, snaží se zapojovat, ale kvůli svému chování se čím dál více ze strany dětí setkává s odmítáním. Plnění úkolů zvládá s dopomocí, v jejích grafomotorických dovednostech je patrná mírná neobratnost, předmatematické představy oslabené. Špatná výslovnost hlásek R, Ř. Jinak je řeč rozvinutá, gramaticky správná, slovní zásoba bohatá. Na lehátku nevydrží, ráda na sebe upozorňuje, má ráda pozornost, pracuje s asistentkou pedagoga na různých aktivitách, často chce však dělat věci po svém. V loňském roce doporučen odklad školní docházky.

Závěry z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně: Intelektové schopnosti se pohybují v pásmu průměru, jednotlivé složky intelektu nerovnoměrně rozvrženy, lehce odklonitelná pozornost, v chování impulzivita a vzdor. Zaznamenána nezralost sluchového vnímání, zrakové vnímání průměrné, zkřížená lateralita – vedoucí ruka pravá, oko levé. Doporučeno vyšetření psychiatra a neurologa. Přiznána podpůrná opatření třetího stupně a sdílený asistent pedagoga.

Využití konceptu Snoezelen-MSE

Cíl práce ve Snoezelenu: posílení zrakového a sluchového vnímání, vysvětlit důvody respektování autority a dodržování pravidel, zmírnit četnost nežádoucího chování, posílit schopnost spolupráce, seznámení s emocemi a pocity ostatních.

Průběh práce

Eva se s prostředím Snoezelenu seznámila již v minulém roce, a to zejména s občasnou formou relaxace. K většině projevů Evina nežádoucího chování dochází dopoledne, proto zde byly obavy brát Evu do Snoezelenu v dopoledních hodinách, nakonec se dopolední pobyty realizovaly, a právě toto se ukázalo jako přínosné. Ke zdrojům, s nimiž můžeme pracovat, patří například Evina ochota pomáhat menším dětem. V tomto výzkumném šetření byla po prázdninách pro Evu jako první zařazena níže uvedená hodina.

Hodina č. 1 – Letíme na dovolenou (dopoledne)

Cíl hodiny: rozvoj rozumových schopností, smyslového vnímání, podpora sebevědomí

Dílčí cíl: spolupráce se skupinou

Potřebné pomůcky: projektor, hvězdné nebe, solná lampa, písek, tráva, voda, sušenky, ovoce, tvrdý papír, molitanová stavebnice, letenky z tvrdého papíru, kartičky s čísly, klobouky, kšiltovky, sluneční brýle (využijeme z hodiny Moře)

Počet dětí: sedm

Délka: 40 minut

Průběh: po vstupu zaujme děti zvuk letadel. Učitelka děti přivítá a oznamuje jim, že se právě chystají odletět na dovolenou. Část Snoezelenu je vyzdobena jako letiště – cedulky s přílety a odlety, obrázky letadel. Děti se usadí do rohu místnosti a učitelka se dětí ptá, kdo už letěl a co je potřeba k tomu, aby mohly do letadla. *Děti napadne*

vstupenka. Učitelka rozdává dětem pasy a letenky (i pilotovi a letuškám), na nichž je napsáno číslo sedadla. Děti musí najít sedadlo se stejným počtem puntíků. A také projít bezpečnostním rámem z kostek. Následně je vybrán kapitán letadla (*učitelka vybírá dítě s nižším sebevědomím*) a letušky (*Eva, Andulka*). Kapitán letadla je seznámen s plánem. Letuška Eva spočítá pasažéry: kolik je pasažérů, kolik členů posádky, kolik dohromady? *U počítání nastane v chování Evy menší problém*. Zkontroluje čísla letenek, vysvětlí s pomocí paní učitelky, kde máme nouzové východy, vesty (je použita reflexní vesta a plastová krabička) i kyslíkovou masku a také to, proč je důležité poslouchat pilota. Diskuse dětí o tom, proč se musí pilot poslouchat. Co by se stalo, kdyby lidé neposlouchali, je možné, aby si dělal každý, co chce? Proč je důležitá letuška? Jaké to je, když nás v letadle někdo ruší, je to stejně ošklivé, jako když nás někdo ruší ve třídě zlobením?

Učitelka zhasne světla, svítí pouze optická vlákna a dětem je promítnut start letadla.

„Připoutejte se prosím.“

Básnička s pohybem:

„Letí, letí letadlo, pozor, aby nespadlo,
uděláme kontrolu, dáme ruce nahoru.

Zamáváme pilotům, až poletí nad náš dům.“

Letušky připraví občerstvení, dívky dají na tácek ovoce a sušenky a rozdají ostatním dětem. *Eva je při přípravě velmi dominantní*. Znovu básnička, a bude se přistávat. Kde? Učitelka zakryje dětem oči maskami a pomocí hmatu určují, zda přistáváme na poušti (písek), na moři (voda) či na savaně (tráva), učitelka má vše připraveno v miskách. Kde přistane Andulka, kde Pepík, kde Eva? Pilot rozhodne pro přistání na poušti. Vysedáme na poušti a přesunujeme se na druhou stranu, kde je pro děti připraven písek, klobouky, brýle, opalovací krém.

Jakou barvu má písek? Myslíte, že je studený, nebo pálí? Následuje kreslení rukama do písku (písek je vysypán na pečicím plechu). *Eva zkouší kreslení oběma rukama*.

Děti si vzájemně natřou ruce opalovacím krémem, zkouší uhodnout vůni krému na ruce, nasadí klobouky, brýle, aby je sluníčko nespálilo. Jaké zvíře bychom mohli potkat na poušti? Děti dělají slona, opičku – překřížují ruce (tyto cviky jsou vhodné k propojení obou hemisfér mozku). Shodnou se, že nejpravděpodobněji by na poušti

mohly potkat velblouda. Děti dělají z ruliček papíru dalekohled a hledají velblouda. Jeden malý obrázek učitelka skutečně zavěsila ve Snoezelenu a děti ho musí zrakem vypátrat. Jak vypadá?

„Velbloud umí v poušti žít, stačí mu jen málo pít.

Jako kuň má velké zuby a na zádech nosí hrby.“

Pak následuje písnička O velbloudovi.

Učitelka zhasne světlo. Začíná se stmívat, vychází hvězdy (světelné nebe), je třeba se připravit na zpáteční cestu. Letuška (*Andulka*) rozdá zpáteční letenky, každý sedí jinde a je třeba umět počítat. Děti se usadí a paní učitelka ukazuje obrázky, děti hádají, kam poletí příště (k moři, do Afriky, na severní pól). Pozor startujeme a poletíme bez přestávky rovnou domů. Zvuk a obrázek přistávajícího letadla. Letušky se loučí a rozdávají bonbony.

Děti si odnáší letenku a bonbon.

Ve třídě: Děti byly velmi nadšené, takže paní učitelka musela ujistit ostatní, že se na všechny dostane. Eva je po zbytek dne v dobré náladě.

Další hodiny: Eva se účastnila všech hodin na téma Emoce s emuškem Ferdou a stejně jako Matyáš také dalších hodin souvisejících s probranými tématy ve třídě, které byly vždy vhodně upraveny.

Závěry výzkumného šetření:

Díky práci ve Snoezelenu se zlepšil vztah s učitelkou ve třídě. Potěší ji pochvala a odměna. I když na učitelku umí zakřičet či jí odseknout, při příchodu do třídy ji radostně objímá. Pokud je v klidu, umí se omluvit, je snaživá. Eva nedokáže plně ovládat své chování, stále jí dělá problém prohra a má tendence dětem poroučet. Ve Snoezelenu se ale víc sblížila se svými vrstevníky, děti se jí nevyhýbají tak jako zpočátku. Zdá se být více uvědomělá, a pokud ji u stolu nebo v šatně něco rozzlobí, naučila se, že si může v klidu u jídla sednout jinam nebo se oblékat sama ve třídě. Je na jejím rozhodnutí, kdy se vrátí zpět mezi děti na své místo. Zhruba tři týdny před koncem výzkumného šetření se Eva vrátila po několika týdnech ke svému místu mezi děti, v minulosti se to změnilo vždy po několika dnech. Všichni si přejeme, aby to tentokrát tak zůstalo napořád. Po půlroce udělala pokrok v oblasti sebeuvědomění, ale i zrakového vnímání, grafomotoriky, obtíže jí však dělá stále sluchové vnímání,

analýza a syntéza slov. V tabulkách ze třídy jsme se snažili zachytit i možné spouštěče v chování. Dle záznamů je patrné, že doba trvání nežádoucích projevů se zkrátila. Pobyt ve Snoezelenu je pro Evu silnou motivací, vždy se velmi těší.

Doporučení pro další práci: Nadále využívat smyslovou stimulaci ve Snoezelen prostředí se zapojením cviků pro děti se zkříženou lateralitou, pokračovat v upevňování žádoucího chování, rodičům doporučit provést další vyšetření navrhovaná pedagogicko-psychologickou poradnou (psychiatr, neurolog).

Tabulka 4 uvádí data před zahájením práce ve Snoezelen místnosti. Délkou je myšlena doba od začátku projevů nežádoucího chování, kterými může být křik, schovávání se pod nebo za nábytek, otočení zády, házení věcmi po znovuzapojení do kolektivu ve třídě. U Evy jsme se zkusili také zaměřit na možné spouštěče chování.

Tabulka 4: Eva, září 2020 (před zahájením práce ve Snoezelen místnosti)

Den		1	Délka v minutách	2	Délka	3	Délka	4	Délka	Možný důvod k chování	Snoezelen
Pondělí	1	x	10 ráno po příchodu	x	15 kruh	x	5 zahrada			jde po spaní, není služba, konflikt Iva	
Úterý	2	x	10 volná hra, ráno	x	20 tělocvična dopoledne					prohra, hádka s dětmi	
Středa	3	x	15 třída dopoledne	x	5 dopoledne					nepovedený úkol	
Čtvrtek	4	x	5 ráno	x	5					? problém v šatně	
Pátek	5										
Pondělí	6	x	5 šatna příchod	x	10 dopoledne					boj o hračku	
Úterý	7	x	5 třída							nebyla první u oběda	
Středa	8	x	15 třída kruh							nelíbí se jí program	
Čtvrtek	9	x	10 dopoledne							svačina	
Pátek	10	x	5 třída dopoledne							zlomená pastelka	

Tabulka 5: Eva po 6 měsících, únor 2021

Den		1	Délka v minutách	2	Délka	3	Délka	4	Délka	Možný důvod k chování	Snoezelen
Pondělí	1	x	15 šatna	x	5 třída po obědě					jde po spaní	
Úterý	2	x	10 třída, ráno kruh							neznala odpověď, jaký je měsíc	
Středa	3	x	5 dopoledne							svačina	ano
Čtvrtek	4	x	5 třída dopoledne	x	5 šatna					nepovedený pracovní list	
Pátek	5										ano
Pondělí	6	x	10 třída dopoledne							nepovedené tvoření	
Úterý	7										ano
Středa	8	x	10 šatna dopoledne							procházka, chce jít na zahradu	
Čtvrtek	9	x	10 dopoledne							konflikt při volné hře na zahradě	
Pátek	10	x	5 třída dopoledne (Iva)							spor o hračku	ano

Ukázka hodnocení hodiny – Letíme na dovolenou

Hodnoticí škála je v rozmezí 1 až 5, 1 je nejlepší, 5 nejhorší

Tabulka 6: Snoezelen místnost – Eva

Jméno dítěte	1 nejlepší	2	3	4	5 nejhorší
Pozornost při sledování, čtení	1	2	3	4	5
Pozornost při aktivitě	1	2	3	4	5
Spolupráce s učitelem	1	2	3	4	5
Spolupráce se skupinou	1	2	3	4	5
Jemná motorika, hmat	1	2	3	4	5
Hrubá motorika	1	2	3	4	5
Komunikace	1	2	3	4	5
Reakce na použitou techniku	1	2	3	4	5
Emoce vztek, křik, pláč	1	2	3	4	5
Projevy agrese 1 ne, 5 ano	1	2	3	4	5
Emoce kladné, radost 1 ano 5 ne	1	2	3	4	5
Zapojení smyslů zrak , sluch	1	2	3	4	5
Zapojení smyslů chuť , čich	1	2	3	4	5
Sebeuvědomění	1	2	3	4	5
Svalový tonus, uvolnění	1	2	3	4	5
Oční kontakt	1	2	3	4	5
Početní představy	1	2	3	4	5

Stručné zhodnocení: *Eva je ráda středem pozornosti, takže role letušky se jí líbila, měla menší problém s počítáním dětí: otázku o kolik je víc pasažérů než posádky nezvládla ani s dopomocí, poté nastal konflikt při spolupráci s druhou dívkou, kdy měly společně připravit občerstvení. Eva je dominantní, začala křičet. Pobyt ve Snoezelenu však miluje, takže po upozornění, že by mohla místnost opustit, přestala křičet, ale rozdávat už nechtěla a usadila se na své místo, do další aktivity se zakrytýma očima se již zapojila, zbytek hodiny zvládla bez problémů. Vyhledávání velblouda jí trvalo déle než ostatním.*

Evaluace učitele: *Celkově vydařená hodina, lépe vymyslet a zapojit aktivity pro sluchové vnímání.*

4.3.3 Případová studie č. 3

Jméno: Kamil (jméno změněno)

Věk: 6 let

Osobní anamnéza: Kamil se narodil jako první dítě v rodině císařským řezem, krátce byl v inkubátoru. Další vývoj v normě, vývoj řeči pomalejší, chůze ve 12 měsících. Po nástupu do mateřské školy častěji nemocný, především infekce dýchacích cest, celkově je slabší. Má problémy s jídlom, vyžaduje pouze suché jídlo, případně sladkosti, nejí maso ani sýry.

Rodinná anamnéza: Chlapec žije s rodiči v prostorném bytě, oba rodiče chodí do zaměstnání, s péčí o děti pomáhají prarodiče. Má mladší tříletou sestru, na kterou zpočátku žárlil. Rodiče mají úplné středoškolské vzdělání, oba pracují. Rodina se zapojuje do dění ve škole, účastní se také veškerých aktivit pořádaných školou. Maminka projevuje zájem o řešení situace, projevy nežádoucího chování jsou i v domácím prostředí, problém je v nejednotném vedení, tatínek situaci spíše zlehčuje.

Školní anamnéza: K předškolnímu vzdělávání nastoupil ve 3 letech, problém s adaptací, respektováním pravidel, zapojením do kolektivu. Postupné zlepšení, ale Kamil má stále potíže s fungováním v kolektivu dětí, problém mu dělá, pokud někdo nerespektuje přesně daná pravidla. Především špatně snáší jakékoliv změny, nezvládá řešení jednoduchých situací, neustále vyžaduje zásah pedagoga. Hůř se zapojuje do volné hry mezi ostatní děti, při řízené činnosti většinou spolupracuje. Úkoly pro předškoláky zvládá výborně, potíž je spíše ho motivovat k tomu, aby šel úkol splnit jindy, než bylo předem stanoveno (děti si plní úkoly průběžně a samostatně, pouze jednou až dvakrát týdně probíhá s předškoláky skupinová práce). Obtíže ve stravování, v MŠ je již třetí rok, a v oblasti stravování nedošlo k posunu, mamince doporučováno další vyšetření.

Pokud se mu něco nelíbí, projevuje to křikem a nadáváním, po učitelce se umí i ohnat, dětem neubližuje, má s nimi však časté konflikty, které neumí řešit. Často to vypadá, že vůbec nevnímá, co se mu říká, nebo o čem se mluví. Rád pracuje s čísly, má své oblíbené pohádkové postavy, o kterých dokáže mluvit dlouhou dobu a stále se k nim vrací. Má přehled o třídních pravidlech, velmi ho znepokojuje, pokud je ostatní nedodrží.

Závěry z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně: potíže v koncentraci pozornosti, slabé pracovní návyky. Suspektní diagnóza ADHD. Vhodná podpora sdíleného asistenta pedagoga. Přiznán třetí stupeň podpůrných opatření.

Využití konceptu Snoezelen-MSE

Cíl práce ve Snoezelenu: schopnost spolupráce, co nejlepší zapojení do společných činností, radost ze společné činnosti, schopnost komunikace při řešení problému.

Průběh: Také pro Kamila není prostředí Snoezelenu neznámé a stejně jako ostatní děti ho má rád, v tomto školním roce se však více než na edukaci a relaxaci zaměřujeme ve Snoezelenu na problémové chování. U Kamila by se dala využít jeho soutěživost a snaha se zavděčit, jeho smysl pro spravedlnost.

Hodina s názvem: Co se děje v lese (dopoledne)

Cíl hodiny: rozvoj smyslového vnímání, schopnost spolupráce

Dílčí cíle: znalosti o fungování přírody

Pomůcky: obrázky stromů nakreslené na kartonech, přírodniny – větve, kameny, šišky, listy, semínka, květináč, hlína, konvička, projektor, aromalampa – lesní vůně

Průběh hodiny: přivítání, Snoezelen místnost je upravena jako les (obrázky stromů), na zeď je promítán obrázek lesa, děti se usadí, kdo chce, může se položit. Děti jsou požádány, aby zavřely oči a poslouchaly zvuky lesa, které jim pouští paní učitelka. Co děti slyšely? (zvuky různých zvířat, šum listů atd.). Zkouší to napodobit. *Kamil se na zvuky zdánlivě hůř soustředí, ale zapojuje se a vyžaduje vyjmenovávání zvuků ve stejném pořadí, v jakém byly uvedeny v audio záznamu.*

Děti jsou vyzvány, aby se porozhlédly po místnosti a přinesly to, co můžou najít v lese (pracují ve dvojicích). Paní učitelka rozmístila po Snoezelenu šišky, kameny, listy, malé větvičky stromů listnatých a jehličnatých. *Kamil se snaží nasbírat co nejvíce předmětů, chce vyhrát, i když je upozorněn, že nejde o to, kdo bude první.* Všechny poklady děti posbíraly doprostřed místnosti na dvě hromádky. Počítají, která skupina kolik čeho nasbírala, jakou má co barvu, nesoutěží. Paní učitelka zavazuje dětem oči a děti hádají jednotlivé předměty, zkouší je ohmatat, očichat, poslouchají, jaký mají zvuk (bouchání šiškami o sebe, šustění listů).

Jak se máme v lese chovat a proč? Co ještě můžeme v lese najít, jsou tam nějaké rostliny, bylinky, lesní ovoce? Ochutnávka lesního ovoce a bylinek (borůvky, jahody,

bylinky – heřmánek, řebříček). Ukazujeme obrázky rostlin: z čeho vyroste rostlina a z čeho strom? Je to semínko. Podíváme se, jak roste strom, dětem je puštěno krátké video o růstu stromu od semínka. Teď je čas na protáhnutí – písnička *Semienka*, děti předvádí, jak roste semínko. Paní učitelka má připravena různá semínka, která si děti můžou prohlédnout, a také některá zasadit. Dětem je připraven květináč, hlína, semínka, konvička.

Děti pracují na společném sázení. *Kamil dostává konvičku s vodou*. Děti jsou z jedné třídy, dnes si tedy odnáší ze Snoezelenu květináč, o který se musí společně dále dobře starat. Každý den je zalévání na jiném dítěti. Na závěr pohádka „Křemílek a Vochomůrka – Jak zasadili semínko“. Rozloučení.

Ve třídě: Do květináče bylo zaseto osení, které děti pečlivě zalévaly. Kamil na to starostlivě dohlížel a měl stále potřebu péči o semínka řídit. V další Snoezelen hodině udělala další skupina dětí do truhlíku zápichy berušek a broučků, kterými byl pak truhlík ozdoben. Jiná skupina pak vystříhala květiny, které nalepila na truhlík. Kamil byl předem seznámen s připravovanými úpravami, abychom zabránili projevům nežádoucího chování.

Další hodiny: výše uvedená hodina byla poslední realizovanou hodinou před uzavřením MŠ. Kamil se ještě předtím účastnil mnoha dalších, první hodina byla s názvem *Moře*, kde se špatně zapojoval do skupinové aktivity, jako bylo třeba sbírání mušliček, kamínků. Nedokázal se soustředit na příběh, odbíhal od jednotlivých aktivit. Byl nervózní, měl zvednutá ramena. Nejvíc ho zaujalo počítání předmětů a obrázky mořských živočichů. Účastnil se všech hodin na téma *Emoce*. Další hodinou na upevnění a posílení kamarádských vztahů byla hodina s názvem *Hra*, kde je ústředním tématem pohádka, v níž zvířátka hrají společenskou hru, a jedno z nich se při hře vzteká, nikdo s ním nechce hrát a musí si hrát samo se sebou, z čehož je smutné. Děti o problému mluví, zkouší různé společné aktivity – kreslení na velký papír, skládání puzzle, společné tvoření, ochutnávání. Pomocí obrázků děti určují, co je správné a co ne. Jako ostatní děti se účastnil dalších hodin k probíraným tématům, ve třídě patřila k oblíbeným hodina *Ledové království – Zima*.

Závěry: Kamil má stále obtíže se s dětmi domluvit, nerad ustupuje. Podle záznamů ze strukturovaných hodin se však zdá být lepší jeho schopnost spolupráce. V průběhu několika měsíců se nestalo, že by se ve Snoezelenu projevil hlasitým křikem. Jeho

pozornost je ve strukturovaných hodinách i po několika měsících kratší než u ostatních dětí, je třeba rychleji střídat činnosti a dbát na relaxaci. Při relaxačních cvičeních ve Snoezelenu se využívají prvky jógy, protahovací cviky, dechová cvičení. Vyhovuje mu, pokud je práce posílena vizuálně (obrázky nebo kartičky s činnostmi). Vzhledem k jeho zájmům (čísla, počítání), neobvykle dobré paměti, zhoršené schopností domluvit se s ostatními dětmi na jednoduchých řešeních a stereotypech ve hře i jídle mají paní učitelky v dané třídě podezření na poruchu autistického spektra PAS, a bylo by tedy vhodné zvolit jiné metody a organizaci práce s dítětem. Při poslední konzultaci s rodiči ohledně školní docházky byla připomenuta vhodnost opakované návštěvy pedagogicko-psychologické poradně vzhledem ke končící platnosti doporučení ŠPZ.

Tabulka 7: Kamil, září 2020, záznam ze strukturované hodiny Moře

Jméno dítěte	1 nejlepší	2	3	4	5 nejhorší	
Pozornost při sledování, čtení	1	2	3	4	5	
Pozornost při aktivitě	1	2	3	4	5	
Spolupráce s učitelem	1	2	3	4	5	
Spolupráce se skupinou	1	2	3	4	5	
Jemná motorika, hmat	1	2	3	4	5	
Hrubá motorika	1	2	3	4	5	
Komunikace	1	2	3	4	5	
Reakce na použitou techniku	1	2	3	4	5	
Emoce vztek, křik, pláč	1	2	3	4	5	nadávký
Projevy agrese 1 ne, 5 ano	1	2	3	4	5	
Emoce kladné, radost 1 ano 5 ne	1	2	3	4	5	
Zapojení smyslů zrak , sluch	1	2	3	4	5	
Zapojení smyslů chuť , čich	1	2	3	4	5	
Sebeuvědomění	1	2	3	4	5	
Svalový tonus, uvolnění	1	2	3	4	5	
Oční kontakt	1	2	3	4	5	

Tabulka 8: Kamil, únor 2021, záznam z poslední hodiny s názvem Co se děje v lese

Jméno dítěte	1 nejlepší	2	3	4	5 nejhorší
Pozornost při sledování, čtení	1	2	3	4	5
Pozornost při aktivitě	1	2	3	4	5
Spolupráce s učitelem	1	2	3	4	5
Spolupráce se skupinou	1	2	3	4	5
Jemná motorika, hmat	1	2	3	4	5
Hrubá motorika	1	2	3	4	5
Komunikace	1	2	3	4	5
Reakce na použitou techniku	1	2	3	4	5
Emoce vztek, křik, pláč	1	2	3	4	5
Projevy agrese 1 ne, 5 ano	1	2	3	4	5
Emoce kladné, radost 1 ano 5 ne	1	2	3	4	5
Zapojení smyslů zrak , sluch	1	2	3	4	5
Zapojení smyslů chuť , čich	1	2	3	4	5
Sebeuvědomění	1	2	3	4	5
Svalový tonus, uvolnění	1	2	3	4	5
Oční kontakt	1	2	3	4	5

4.3.4 Další možnosti využití konceptu Snoezelen-MSE

Práci ve Snoezelen místnosti se v mateřské škole, v níž probíhalo výzkumné šetření, podařilo dobře zapojit do režimu školy a školního vzdělávacího programu.

Byly zpracovány také hodiny sloužící k posílení edukace: Počítání s beruškou (matematické dovednosti), Čtení s Andulkou (čtenářská pregramotnost), využívány jsou logopedické kostky, hudební nástroje, relaxační pomůcky, karty emocí, obrázky.

Strukturované hodiny jsou tematicky zpracovány do jednotlivých projektů. Například k projektu Zahrada bylo zpracováno několik hodin s názvy Jablko, Bylinky, Jahoda a celá řada materiálů. K prevenci rizikového chování má škola zpracován projekt Filip na zlověstném ostrově, k němuž byla zhotovena hodina s názvem Dobrodružství – jsou zde témata jako zásady bezpečnosti, zdravotní prevence. K další prevenci rizikového chování je ve Snoezelenu využívána také dramatizace pohádek, např. O neposlušných kůzlátkách (jak je důležité poslouchat rodiče a chránit se před cizími lidmi). Škola využívá materiály Asociace Záchranný kruh, které jsou škole zdarma poskytovány. Zpracovány jsou projekty Ledové království se stejným názvem strukturované hodiny,

dalším je pak projekt s názvem Kdo je kamarád, který má pomoci dětem nejen k rozvoji sebeúcty a sebevědomí, ale také k toleranci k ostatním žákům ve skupině. Pomocí vhodných aktivit učí děti vyjádřit své pocity nebo obavy. Seznamuje je s následky nevhodného chování, jako je agrese, šikana, nedodržování pravidel. Rozvíjí prosociální vztahy. Projekt je zařazen obvykle na začátku školního roku, či operativně pro zlepšení vztahů ve třídě. Do projektu jsou zařazovány všechny děti, které navštěvují mateřskou školu, tzn. i děti s poruchami chování, ADHD nebo ADD.

4.4 Závěr výzkumného šetření

Cílem této práce má být zjištění, zda je možné využívat koncept Snoezelen-MSE pro prevenci a intervenci u dětí s problémem v chování, poruchou chování či emocí.

Výzkumné šetření proběhlo u tří dětí jedné třídy mateřské školy, proto bylo možné sledovat, jaký má vliv působení konceptu na dění a vztahy ve třídě. Toto bylo dále hodnoceno na základě rozhovorů s učitelkami, asistentkou pedagoga a ředitelkou mateřské školy. Učitelky zmiňují pozitivní vliv konceptu na chování dětí i kamarádské vazby, všimly si, že děti se vrací uvolněnější, jsou více otevřené pro dění ve třídě. Snoezelen je pro děti velkou motivací, na pobyty se děti velmi těší, práce ve strukturovaných hodinách patří k oblíbeným činnostem.

U Matyáše vedla k lepšímu pochopení vlastního prožívání, zlepšila vztahy nejen mezi dětmi, ale také ve vzájemné interakci mezi Matyášem a pedagogy. Stejně tak Evě se podařilo zaujmout vstřícnější postoj k autoritě učitele, také byla zaznamenána pozitivní změna ve vztahu ostatních dětí ve třídě k Evě. Ukončením strukturované hodiny její působení nekončí, děti si své pocity, ale i znalosti promítají do dalšího chování ve třídě. Také u Kamila hodnotí paní učitelky vliv konceptu jako pozitivní. Ve Snoezelen prostředí je možné prožít prakticky vše, co si záměrně, hodiny mohou být upraveny tak, aby šlo na děti preventivně působit v oblasti vztahů, chování a prožívání, vhodnou intervencí jim pomalu vštěpovat pomocí her a aktivit žádoucí vzorce chování.

Na celé práci je dle slov ředitelky nezbytná vzájemná spolupráce všech pedagogů podílejících se na výchovně-vzdělávacím procesu, zapojení asistentů pedagoga, také spolupráce se školským poradenským zařízením, na základě jehož doporučení je práce ve Snoezelen prostředí upravována. Důležitá je komunikace se zákonnými zástupci dětí,

a je to také samotné dítě, které musí být ochotno se na změnách podílet. Tímto celistvým působením lze očekávat pozitivní změny v chování dítěte a v jeho interakci s vrstevníky.

Ve třídě mateřské školy je dostatek pedagogů, a tím pádem také času pro individuální práci. Obavy pedagogů panují ohledně zvládnutí nástupu do základní školy, kde již nebude tolik prostoru se dětem věnovat.

Na základě provedeného výzkumného šetření tak můžeme zodpovědět výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Je možné koncept Snoezelen-MSE využít jako možnost prevence či intervence u dětí s problémy v chování, poruchou chování a emocí v předškolním vzdělávání?

Na základě výzkumných šetření bylo zjištěno, že působení konceptu Snoezelen-MSE se přenáší i do dění mimo místnost samotnou. Toto potvrzují v rozhovoru učitelky ze svého pozorování, a také na základě sledovacích formulářů a dotazníků lze říci, že působení konceptu Snoezelen-MSE lze kladně využít pro prevenci v mnoha možných oblastech rizikového chování (bezpečnost, zdravý životní styl atd.). Děti v tomto prostředí intenzivně prožívají zprostředkované zážitky všemi smysly, prožívají emoce a jsou seznámeny i s těmi, které nejsou příjemné, ale patří k lidskému prožívání. Pozitivní přínos vidíme i v oblasti intervence (v emočním prožívání, sebepoznání, nastavování nových vzorců chování). Je také vhodné, aby práce ve Snoezelen prostředí byla sladěna s prací ve třídě a probíhala ve vzájemné spolupráci jak mezi dětmi, tak mezi pedagogy.

Vedlejší výzkumné otázky:

Je práce v tzv. strukturovaných hodinách v místnosti Snoezelen-MSE účinná pro oblast prevence či intervence nežádoucího chování?

Strukturované hodiny jsou ideální pro tuto práci v obou oblastech působení. Z realizovaných strukturovaných hodin je patrná jejich náročnost ze strany pedagoga. Hodina je vždy předem naplánovaná, obsahuje cíle, ke kterým chceme dojít. Má daná pravidla a je možné ji zaměřit na potřeby konkrétního dítěte, vyžaduje pečlivou přípravu. Pedagog musí být seznámen se zdravotním stavem dítěte a s jeho možnostmi, a na základě toho volí pomůcky a aktivity, pomocí nichž se snaží cíle dosáhnout.

Účinnost práce ve strukturovaných hodinách je patrná z výsledků výzkumných šetření: většina zaznamenaných výzkumných šetření je právě ze strukturovaných hodin a je možné z jejich záznamů a zápisů pedagogů zpětně vyčíst chování dětí po realizovaných hodinách. Ne každá hodina probíhá dle počátečních představ pedagoga, je třeba umět improvizovat a hledat různá řešení.

Jaké jsou další možnosti konceptu při prevenci a intervenci u dětí s problémem v chování či poruchou chování?

Nastavovat žádoucí vzorce chování můžeme pouze za určitých podmínek: dítě musí být ochotno s námi spolupracovat, musí nám věnovat pozornost. Nevhodné chování může být deficitem v oblasti komunikace, ale také sluchového či zrakového vnímání a dalších jiných oblastech. Snoezelen-MSE koncept je postaven na zapojení všech smyslů člověka, na bezpečí, pohodě a radosti, protože právě v takovém prostředí je možné dítě rozvíjet ve všech jeho oblastech. Během výzkumného šetření se zřetelně projevovalo u dětí nadšení pro jakoukoliv práci v tomto prostředí, ať již to byly aktivity skupinové či individuální.

Právě toto jedinečné prostředí dává pedagogům možnost širokého působení na dítě.

Jak lze propojit práci ve třídě s prací ve Snoezelen prostředí?

Aby se působení konceptu podařilo využít co nejvíce, byly strukturované hodiny vypracovány téměř ke všem integrovaným blokům a tématům, jež jsou součástí školního vzdělávacího programu školy vycházejícího z rámcového vzdělávacího programu. Děti si dané téma mohou probrat opravdu ze všech stran. U projektu Zahrada vidí děti růst rostlin na školní zahradě, učí se názvy rostlin ve třídě a ve Snoezelenu toto téma zpracují všemi smysly, případně jim poslouží k relaxaci. Zpravidla se s dětmi pracuje ve skupinách, a protože se jedná o třídy věkově smíšené, je tomu uzpůsobena i práce ve Snoezelenu. Ne vždy je žádoucí, aby děti byly děleny na velké a malé, právě věkový rozdíl je učí toleranci, pomoci ostatním, umění o pomoc požádat.

Je samozřejmě nezbytné zabezpečit výuku, a proto je nutný dostatečný počet pedagogů a promyšlené plánování aktivit a rozvrh činností.

Doporučení pro praxi na základě výzkumného šetření:

Na základě výše uvedeného šetření je patrné, že zařazování konceptu Snoezelen-MSE do výchovně-vzdělávacího procesu je pro děti přínosné, a bylo by proto dobré v tom

pokračovat. Práci ve Snoezelen prostředí je vhodné nadále uplatňovat ve všech třídách, zapojit více pedagogů a seznámit je s pozitivními dopady této metody. Je důležité brát v úvahu celkovou osobnost dítěte, jeho vnitřní naladění.

Hodiny je vždy třeba dobře plánovat a vést záznamy z každé hodiny. U vyplňování formulářů se spíše snažíme zaměřit na jedno dítě (ve výše popsáných hodinách byla zapojena skupina čtyř až sedmi dětí, ale vždy pouze u jednoho byl veden záznam do sledovacího formuláře, aby byla zjištění možná vůbec časově realizovat). Je třeba propojovat co nejlépe práci ve Snoezelenu s prací ve třídě.

Důležitá je vzájemná komunikace mezi pedagogy: pokud ve Snoezelenu děti pouze neodpočívaly, vrací se do třídy plné dojmů a mají potřebu se o své zážitky podělit. Učitelka, která je s ostatními dětmi ve třídě, by měla s tímto počítat. Stejně tak není možné vpadnout se skupinkou dětí rozjařených ze strukturované hodiny do relaxace ve třídě. Jestliže se děti účastní hodiny Emoce, často v nich prožitky doznívají ještě po příchodu do třídy a na to všechno je třeba myslet. Vždy je zásadní komunikace, plánování, respekt mezi kolegy i mezi dětmi.

Jednotlivé hodiny je dobré utvářet na základě individuálních potřeb dětí. Mateřská škola, kde proběhlo výzkumné šetření, má zhotoveno více než třicet strukturovaných hodin. Záleží však na učitelce, jak si svou hodinu upraví, aby se v ní sama dokázala orientovat a byla pro ni dobře uchopitelná. Je dobré, pokud se učitel umí ve Snoezelenu na dítě napojit, pohotově reagovat a vést hodinu ne jen podle plánu, ale i podle momentální situace a potřeby dítěte. Je to prostředí, kde by se měly příjemně cítit obě strany – dítě i pedagog.

Děti by do Snoezelenu neměly chodit za trest. Mohlo by se stát, že se svým chováním budou snažit dosáhnout cíle, kterým bude právě pobyt ve Snoezelen místnosti. I pokud využíváme Snoezelen jako jakousi formu odměny či motivace, musíme si dát pozor na to, aby se návštěva Snoezelenu nestala pravidlem pro to, aby dítě bylo vůbec ochotno s námi spolupracovat. Snoezelen je však dobrým místem, kde lze komunikaci a spolupráci navázat.

Snoezelen prostředí se osvědčilo pro urovnávání sporů, navazování vztahů, nácvik situací. Děti se v tomto prostředí chovají mnohdy jinak než ve třídě, jsou zpravidla otevřenější a vnímavější, toho je možné využít jak v oblasti prevence nežádoucího

chování, tak intervence proti němu. Děti s problémy nebo poruchou chování vyžadují citlivý přístup, zároveň ale přesně daná pravidla.

Osvědčilo se vést jmenný seznam a například u hodin zaměřených k tématům ve třídě se snažit, aby se dané hodiny postupně účastnily všechny děti. Zároveň však neopomenout aktuální potřeby dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nadále je vhodné ze strany pedagogů zabývat se problematikou či rozvojem konceptu Snoezelen v rámci všech možností jeho využití. Na děti zde můžeme působit ve všech oblastech důležitých pro školní zralost. Předpokladem pro dobré zvládnutí školního učiva je v předškolním věku právě rozvoj smyslového vnímání, a k tomu je koncept Snoezelen-MSE ideální.

Závěr

Diplomová práce se zabývá využitím konceptu Snoezelen-MSE jako možnosti prevence a intervence pro děti s problémy v chování, poruchou chování a emocí. Práce je členěna do dvou částí – na první část teoretickou a druhou výzkumnou část. Teoretická část vychází z dostupné literatury a zdrojů. Je členěna do tří kapitol. První z nich vymezuje okruh osob s poruchou chování, termíny nutné k uchopení problematiky, etiologii a klasifikaci těchto poruch. Další část se věnuje předškolnímu období a vzdělávání v mateřské škole s ohledem na zapojení dětí s problémem v chování či poruchou chování a možnostmi jejich podpory. Třetí kapitola teoretické části popisuje koncept Snoezelen-MSE, jeho charakteristiku, historii i současnost. Zmiňuje možnosti využití v oblasti relaxace, edukace, terapie.

Výzkumná část interpretuje data získaná během výzkumného šetření, které bylo prováděno v mateřské škole. Hlavním cílem bylo zjistit, zda je možné využití konceptu Snoezelen jako prostředku prevence a intervence u dětí s problémem v chování, poruchou chování a emocí v mateřské škole.

Na základě zjištěných výsledků plynoucích jak z pozorování a rozhovorů, tak ze zjištěných dat můžeme říct, že koncept Snoezelen-MSE je přínosný v oblasti prevence i intervence, a to jak pro děti v riziku, tak pro děti s problémem v chování, u nichž je přínosné hlavně zaměření na oblast prevence: je zde totiž možnost, že chování problémové by se do budoucna mohlo rozvinout v poruchu chování. Přínos jsme zaznamenali také v oblasti intervence: jak už bylo zmíněno, aby tento přínos byl efektivní a dlouhodobý, je zde nutný celistvý přístup k dítěti a spolupráce všech zainteresovaných stran (školy, rodiny, dítěte).

Můžeme tedy říct, že hlavní cíl této práce byl naplněn. Zároveň můžeme konstatovat, že na základě výzkumného šetření byly naplněny i dílčí výzkumné cíle. Široká využitelnost konceptu Snoezelen-MSE, která je neustále pedagogy i dětmi objevována, ho předurčuje k co nejširšímu využívání pro práci v mateřské škole.

Shrnutí

Diplomová práce s názvem „Snoezelen jako možnost prevence a intervence u dětí s problémem v chování, poruchou chování či emocí v předškolním vzdělávání“ se ve své teoretické části zabývá vymezením termínu problém v chování a porucha chování, vysvětluje rozdíly v terminologii, diagnostice, klasifikaci a etiologii. Zaměřuje se na děti v předškolním období, na prevenci a intervenci poruch chování v mateřské škole a také na využití metody Snoezelen. Popisuje koncept Snoezelen-MSE od jeho vzniku až po současné pojetí tohoto konceptu, jeho postavení v edukaci, relaxaci a terapii. Druhá část této práce je věnovaná výzkumnému šetření, a to především využitím práce ve strukturovaných hodinách k prevenci a intervenci u dětí s problémem v chování, poruchou chování či emocí. Zároveň popisuje další možnosti a pozitiva tohoto konceptu. Pro šetření formou kvalitativního výzkumu byla použita metoda případových studií, zpracovány byly rozhovory a záznamy z pozorování. Veškerá zjištění této práce mohou být přínosná pro další pedagogy, kteří mají zájem o tuto problematiku, a mohou být inspirací při tvorbě strukturovaných hodin, případně mohou sloužit jako podklady pro další šetření.

Summary

In its theoretical part, this thesis entitled "Snoezelen as a possibility for prevention and intervention in children with behavioral problems, behavioral disorders or emotional disorders in preschool education" deals with the definition of the term behavioral problems and behavioral disorders and explains the differences in terminology, diagnosis, classification, and etiology. It focuses on preschool children, on the prevention and intervention of behavioral disorders in kindergarten and also on the use of the Snoezelen method. It describes the Snoezelen-MSE concept from its inception to its current interpretation and its position in education, relaxation and therapy. The second part of this paper is devoted to the research, especially the use of work in structured classes for prevention and intervention in children with behavioral problems, behavioral disorders or emotional disorders. It also describes other possibilities and positive features of this concept. The method of case studies was used for the research

in the form of qualitative research and the interviews and observation records were processed. All the findings of this work can be beneficial for other educators who are interested in this issue and can be an inspiration in the creation of structured lessons, or can serve as a basis for further research.

Seznam literatury a zdrojů

- Ayres, A. J. (2005). *Sensory integration and the child. Understanding hidden sensory challenges. 25th Anniversary Edition*. Los Angeles, California: Western Psychological Services.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press.
- Běhounková, L., Havrdová, E., & Syslová, Z. (2011). *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte*. Praha: Centrum pro veřejnou politiku.
- Bořkovicová, M., Macků, L., & Němec, Z. (2019). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashofer.
- Černý, P., & Grófová, K. (2013). *Děti a emoce*. Brno: Edika.
- Essa, E. (2011). *Jak pomoci dítěti, metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: Computer Press.
- Essa, E. (2011). *Jak pomoci dítěti, metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: Computer Press.
- Filatova, R. (2014). *Snoezelen-MSE*. Frýdek-Místek: Kleinwächter.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2005) *Kvalitativní výzkum, základní teorie, metody a aplikace* (3. vydání). Praha: Portál.
- Hutyrová, M. et al. (2019). *Děti a problémy v chování, etopedie v praxi*. Praha: Portál.
- Hutyrová, M., Růžička, M., & Spěváček, J. (2013). *Prevence rizikového chování a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Chansky, T. E. (2020). *Freeing your child from negative thinking* (2. vydání). New York: Da Capo Lifelong Books.
- Janků, K. (2010). *Využívání metody Snoezelen u osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Kachlík, P., Vojtová, V., & Červenka, K. (2012). *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování*. Brno: Masarykova univerzita.

- Kaleja, M. (2013). *Teorie a praxe etopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Klenková, J, Bočková, B., & Bytešníková, I. (2012). *Kapitoly pro studenty logopedie*, Brno: Paido.
- Konečná, H. (2019). *Možnost využití konceptu Snoezelen v běžné mateřské škole*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola* (2. rozšířené a aktualizované vydání). Praha: Grada.
- Koukolík, F. (2012). *Lidský mozek, funkční systémy, norma a poruchy* Praha: Galén.
- Kranowitz, C, S. (2005). *The Out-of-Sync Child. Recognizing and Coping with Sensory Processing Disorder*. New York: Penguin Group.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky, dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí* (6. vydání). Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti* (3. vydání). Praha: Vyšehrad.
- Mertens, K. (2002). *Snoezelen – Eine Einföhrung in die praxis*. Dortmund: Verlag modernes lerner.
- Mertens, K. (2008). *Snoezelen-in action*. Aachen: Shaker Verlag.
- Mertin, V., & Gillernová I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka, pedagogická diagnostika* (2. doplněné vydání). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Michalová, Z. (2012). *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál.
- Mioviský, M. et al. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení Scan.
- Munden, A., & Arcelus, J. (2008). *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky* (3. vydání). Praha: Portál.
- Ondráček, P. (2003). *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo..., informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se při výuce chovají rušivě*. Praha: ISV.

- Opatřilová, D. (2013). *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou* (2. vydání). Brno: Masarykova univerzita.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Paclt, I. (2007). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada.
- Pagliano, P. J. (2009). *Pleasure, happiness and play in the Multisensory Environment*.
- Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly. Pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada.
- Ponehalová, D. (2009). *Snoezelen úvod do tematiky*. Bratislava: 3lobit.
- Ponehalová, D. (2009). *Snoezelen úvod do tematiky*. Bratislava: 3lobit.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika* (5. vydání). Praha: Portál.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
- Přinosilová, D. (2017). *Diagnostika ve speciální pedagogice* (2. vydání). Brno: Paido.
- Ptáček, R. (2006) *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Raboch, J., Mohr, M., Pavlovský, P., & Ptáček, R. (2015). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Říčan, P., & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie* (4. vydání). Praha: Grada.
- Sagi, A. (1995). *Problémové dítě v mateřské škole*. Praha: Portál
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko. psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Slomek, Z. (2010). *Etopedie*. Praha: Univerzita J. A. Komenského.
- Soesman, A. (2009). *Dvanáct smyslů. Brány duše: Úvod do anthroposofie*. Hranice: Fabula.
- Sperry, R. W. (2016). *Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ*. Praha: Portál.

- Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál.
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Šimanovský, Z. (2008). *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Havlíčkův Brod: Grada.
- Špaňhelová, I. (2008) *Průvodce dětským světem*. Havlíčkův Brod: Grada.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vydání). Praha: Portál.
- Train, A. (2001). *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2. vydání). Praha: Karolinum.
- Vitásková, K. (2005). *Etopedie – vybrané okruhy etopedické problematiky*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Vojtová, V. (2008). *Úvod do etopedie*. Brno: Paido.
- Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vojtová, V. (2013). *Kapitoly z etopedie I: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti* (3. vydání). Brno: MuniPress.
- Walker, H. M., & Severson, H. H. (2002). Developmental prevention of AT-Risk Outcomes for Vulnerable Antisocial children and youth. In Lane, L. K., Gresham, F. M., & O'Shaughnessy, T. E., *Children with or at Risk for Emotional and Behavioral Disorders*, Boston: Allyn and Bacon.
- Žáčková, H., & Jucovičová, H. (2014). *Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Relaxace nejen pro děti s ADHD* (4. vydání). Praha: D+H.
- Žáčková, H., & Jucovičová, H. (2018). *Smyslové vnímání* (2. vydání). Praha: D+H.

Internetové zdroje

- Downey, J. A. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom. Preventing School Failure. *Preventing School Failure* 53(1), 56–63 [cit. 2021-01-10]. Dostupné z https://is.muni.cz/el/ped/podzim2018/SPp509/Resilience_in_the_classroom.pdf
- Fialová, M. (2015). *Poruchy chování a emocií u dětí předškolního věku* [cit. 2021-03-02]. Dostupné z <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/special-pro-materske-skoly/poruchy-chovani>
- Hrčová, J. (2021). *Senzorická integrace* [cit. 2020-12-28]. Dostupné z <https://3lobit.cz/sisnoezelen/senzoricka-integrace/>
- Hurley, K. (2018). *Resilience in children* [cit. 2020-11-05]. Dostupné z <https://www.psycom.net/build-resilience-children>
- ISNA-MSE. (2019). *Výroční zpráva* [cit. 2021-01-10]. Dostupné z https://isna-mse.cz/wp-content/uploads/2020/07/VZ_isna-mse_2019.pdf
- ISNA-MSE. (2020). *Snoezelen* [cit. 2020-12-08]. Dostupné z <https://isna-mse.org/snoezelen-2/>
- ISNA-MSE. (2021). *O nás* [cit. 2021-02-10]. Dostupné z <https://snoezelen-mse.cz/index.php/o-nas/isna-mse-z-s/>
- Janků, K., & Kaleja, M. (2018). Trilinearita Snoezelenu ve speciálně pedagogickém výzkumu. *GRANT Journal*, 7(1), 52–56 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z <https://www.grantjournal.com/issue/0701/PDF/0701kaleja.pdf>
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M., & Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31(6), 923–933 [cit. 2021-01-24]. Dostupné z: https://ibs.colorado.edu/jessor/pubs/1995_Jessor_VanDenBos_Vanderryn_etal_DEVPS_YCH_ProblemBehaviorModeratorEffects.pdf
- Kachlík, P., Vojtová, V., Červenka, K. (2019). *Edukační přístupy k dětem v riziku, s problémy a s poruchami chování* [cit. 2021-01-10]. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1275/3718/1595-1/0#preview>
- Leskovjanská, G. (2011). *Poruchy chování u dětí předškolního věku* [cit. 2021-01-10]. Dostupné z <https://www.rodina.cz/clanek8366.htm>

- Maxim-zdr. (2021). *Snoezelen – MSE* [cit. 2021-03-20]. Dostupné z <https://www.maxim-zdr.cz/c/technicke-vybaveni-snoezelen/>
- Mega, D. (2020). *Efektivní smyslová stimulace* [cit. 2020-11-21]. Dostupné z <https://3lobit.cz/efektivni-smyslova-stimulace/>
- Messabauer, L. (2014) *Sensory rooms help student with disabilities learn to control behaviour, focus better* [cit. 2020-11-21]. Dostupné z <https://lmessbauer.com/articles/sensory-rooms-help-students-with-disabilities-learn-to-control-behavior-focus->
- MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [cit. 2020-01-22]. Dostupný z <https://www.msmt.cz/file/45304/>
- MŠMT. (2019). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027* [cit. 2021-01-08]. Dostupné z https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávání 2020* [cit. 2020-01-22]. Dostupný z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
- MV ČR. (2018). *Co je GDPR* [cit. 2021-03-20]. Dostupné z www.mvcr.cz/gdpr/clanek/co-je-gdpr.aspx
- Ogundele, O. M. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 7(1), 9–26 [cit. 2020-12-17]. Dostupné z <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5803568/>
- Pagliani, P. (2009). *Současná SNOEZELLEN-MSE* [cit. 2021-01-10] Dostupné z <https://isna-mse.cz/index.php/snoezelen-mse/>
- Polášková, L. (2017). *Problémové dítě v kolektivu mateřské školy online* [cit. 2020-12-10]. Dostupné z <https://www.msvpraxi.cz/onb/33/problemove-dite-v-kolektivu-materske-skoly-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EuwjZXX9>
- Snoezelen-MSE. (2017). *Průvodce konceptem Snoezelen-MSE krok za krokem* [online]. [cit.2021-01-08]. Dostupné z: http://www.snoezelen-mse.cz/wp-content/uploads/2017/05/Pruvodce_ISNA.pdf
- Snoezelen-MSE. (2020). [cit. 2020-01-18]. Dostupné z <http://snoezelen-mse.cz/>
- Tevapoint. (2020). *Mezinárodní klasifikace nemocí* [cit. 2020-12-10]. Dostupné z: www.tevapoint.cz/nova-revize-mezinarodni-klasifikace-nemoci

Theiner, P. (2007). Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi*, 2, 85–87 [cit. 2021-02-02]. Dostupné z: <https://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>

Ústav zdravotnických informací a statistiky. (2020). *Mezinárodní klasifikace nemocí* [cit. 2021-01-08]. Dostupné z <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn>

ÚZIS. (2020). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10, aktualizace k 1. 1. 2020)*. [cit. 2021-01-08]. Dostupné z <https://www.uzis.cz/index.php?pg=record&id=8277>

Legislativa

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. (1999). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. (2004). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. (2005). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Ostatní

Paper presented to the 7th International Snoezelen Association International Conference Celebrating Life, 20th November, Sølund, Denmark.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Matyáš, září / říjen 2020 (před zahájením práce ve Snoezelen místnosti)....	60
Tabulka 2: Matyáš po 6 měsících, únor 2020	61
Tabulka 3: Snoezelen místnost – Matyáš.....	61
Tabulka 4: Eva, září 2020 (před zahájením práce ve Snoezelen místnosti).....	66
Tabulka 5: Eva po 6 měsících, únor 2021	67
Tabulka 6: Snoezelen místnost – Eva	68
Tabulka 7: Kamil, září 2020, záznam ze strukturované hodiny Moře	72
Tabulka 8: Kamil, únor 2021, záznam z poslední hodiny s názvem Co se děje v lese...	73

Seznam příloh

Příloha 1: Rozhovor s ředitelkou MŠ – přepis rozhovoru

Příloha 2: Otázky pro rozhovor s paní učitelkou

Příloha 3: Projekt – Kdo je kamarád

Přílohy

Příloha 1: Rozhovor s ředitelkou MŠ – přepis rozhovoru

Ve vaší mateřské škole již několik let využíváte místnost Snoezelen, můžete nám říct něco k jejímu fungování, jak působí na děti, pro jaké děti je využívána?

Snoezelen v naší mateřské škole vznikl vlastně náhodou.

Před celkovou rekonstrukcí budovy školy jsme přemýšleli, jak bychom využili sklepní prostory. Ve hře byla relaxační místnost pro pedagogy a tenkrát přišla s nápadem asistentka pedagoga, která nám představila do té doby mně neznámý projekt Snoezelen.

Navázali jsme kontakt s Mgr. Renátou Filatovou, tedy osobou nepovolanější, která nám pomohla s realizací, a dokonce se sama podílela na instalaci zařízení u nás ve školce.

Přímo u Mgr. Filatove jsem absolvovala s učitelkou dvoudenní školení v Ostravě a pomalu jsme v naší MŠ začali využívat široké možnosti tohoto konceptu.

Využívají ho všechny děti?

Využíváme koncept Snoezelen jak pro děti intaktní, tak pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a pro děti, které mají různé formy problémového chování. Koncept působí na navazování vztahů, rozvoj komunikace, k tomu všemu využíváme smyslového vnímání. Postupně učitelky zpracovaly hodiny na rozvoj emoční inteligence, prosociálního chování a další projekty v rámci našeho školního vzdělávacího programu.

Nějaké další vize ohledně místnosti Snoezelen?

Je nezbytná vzájemná spolupráce všech pedagogů, kteří se na výchovně vzdělávacím procesu podílejí, zapojení asistentů pedagoga, také spolupráce se školským poradenským zařízením, nejčastěji pedagogicko-psychologické poradny, a na základě jejich doporučení je práce ve Snoezelen prostředí upravována.

Proto naší vizí je nejdříve nadchnout a posléze proškolit pedagogy v naší škole, které tato práce zajímá.

Důležitá je komunikace se zákonnými zástupci dětí, a je to také samotné dítě, které je ochotno se na změnách podílet. Pouze celistvým působením můžeme očekávat pozitivní změny v chování dítěte a ve vzájemných vztazích s vrstevníky.

Ve třídě máme dostatek pedagogů, a tím pádem také času věnovat se individuální práci.

Příloha 2: Otázky pro rozhovor s paní učitelkou

- 1) Využíváte ve vaší třídě koncept Snoezelen-MSE, pokud ano, jakým způsobem?
- 2) Myslíte, že využívání konceptu Snoezelen MSE je pro děti ve vaší třídě přínosné?
- 3) Pozorujete nějaké změny v chování dětí ve třídě poté, co navštěvovaly strukturované hodiny ve Snoezelen prostředí?
- 4) Všimla jste si nějaké změny v chování konkrétního dítěte?
- 5) Jak vidíte koncept Snoezelen-MSE v budoucnosti vaší školy?

Příloha 3: Projekt – Kdo je kamarád

Tento projekt má pomoci dětem nejen k rozvoji sebeúcty a sebevědomí, ale také k toleranci k ostatním žákům ve skupině. Pomocí vhodných aktivit učí děti vyjádřit své pocity, obavy. Seznamuje je s následky nevhodného chování, jako je agrese, šikana, nedodržování pravidel. Rozvíjí prosociální vztahy. Projekt je zařazen obvykle na začátku školního roku, či operativně pro zlepšení vztahů ve třídě. Do projektu jsou zařazovány všechny děti, tzn. i děti s poruchami chování, ADHD, ADD, které navštěvují mateřskou školu.

***Realizace:** Projekt je realizován po dobu pěti dnů v jedné ze tříd mateřské školy.*

***Zajištění projektu:** Ke zvládnutí projektu je potřeba především personální zajištění, což v dané třídě představují minimálně dva pedagogové, ideálně také asistent pedagoga vzhledem k zapojení všech dětí i dětí s SVP. Časově je projekt rozložen na dobu pěti dnů, ale dle potřeby může být samozřejmě tato doba upravena. Jde především o zvládnutí základních třídních pravidel. Projekt je celostní, tedy týká se všech aktivit, jež probíhají v mateřské škole. Prostorově je rozložen na dvě základní části, hlavní část se odehrává ve třídě a souběžně i ve Snoezelen místnosti, umístěné v suterénu budovy. Práci s dětmi v této místnosti řídí proškolená učitelka v oblasti práce s konceptem Snoezelen-MSE.*

Cíle: Osobnostní a sociální výchova, prosociální vztahy, třídní pravidla

Klíčové kompetence:

2. Získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení.

17. Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity, nálady různými prostředky.

25. Uvědomuje si, že za své jednání odpovídá a nese důsledky.

31. Je schopno chápat, že lidé jsou různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným.

38. Zajímá se o druhé i o to, co se kolem něj děje, je otevřený aktuálnímu dění.

42. Uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat, chápe, že všichni lidé mají různou hodnotu.

43. Ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že svým chováním se na něm podílí a že je může ovlivnit.

Dílčí cíle:

1/1 Uvědomění si vlastního těla

1/3 Rozvoj a užívání všech smyslů

2/6 Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování)

2/11 Rozvoj schopnosti sebeovládání

3/3 Posilování prosociálního chování ve vztahu k druhému

5/7 Rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám

Očekávané výstupy:

6. Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů

10. Pojmenovat části těla, některé orgány, znát jejich funkce, mít povědomí o těle a jeho vývoji, znát základní pojmy užívané ve spojení se zdravím, s pohybem a sportem

35. Vědomě využívat všech smyslů, záměrně pozorovat, postřehovat, všímat si (nového, změněného, chybějící ho)

69. Chápat, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný, že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené

61. Být citlivý ve vztahu k živým bytostem, přírodě, věcem

71. Spolupracovat s ostatními

Aktivity budou po celý týden doplňovány strukturovanými hodinami ve Snoezelenu – hodina Srdíčko, Medvěd, Kamarádi. Bude tak propojena práce ve třídě a ve Snoezelen prostředí.

Do Snoezelenu odchází vždy maximálně osm dětí po úvodním komunitním kruhu, některé dny i odpoledne, dle situace ve třídě.

Den první

Pravidlo: Hezká slovíčka otvírají srdíčka

Ranní pozdravení: den v týdnu, počasí, seznámení s pravidly (případně jejich opakování)

- 1. Hezká slovíčka otvírají srdíčka*
- 2. Jsme kamarádi a máme se rádi*
- 3. Každá hračka má své místo*
- 4. Běháme na zahradě, ve třídě chodím pomalu*
- 5. Mopik je náš kamarád*

Kruh:

Básnička s pohybem

*„Na sluníčko zamáváme,
ručičkama zatleskáme,
toho vedle pohladíme
a pěkně se posadíme.“*

Hezká slovíčka otvírají srdíčka. Prosím, Děkuji, Dobrý den, Nahledanou, Promiň.

Vysvětlíme, kdy se jaké slovo používá, co znamená.

Jak je důležité se omhvit.

Říkáme si doma hezká slovíčka? Jak se cítíme, když na nás někdo mluví ošklivě?

(mluví pouze to z dětí, které drží balonek Motýlka, postupně se vystřídají všechny děti)

Pisnička – Štístko a Poupěnka.

(Vzhledem k přítomnosti dětí s poruchou pozornosti se tyto snažíme co nejvíce zapojit, např. rozdávání koleček na sezení, pomáhání s držením a podáváním obrázků.)

Část dětí odchází do Snoezelenu (hodina Srdíčko – sebeuvědomění, pocity ostatních)

Zbylá skupina pokračuje s připravenými obrázky obličejů a vyjadřuje, jak se dnes cítí.

Následuje písnička s pohybem:

„Když máš radost a víš o tom, zatleskej,

když máš radost a víš o tom, řekni nám to také potom,

když máš radost, zatleskej (zaštěkej, zadupej, zamávej, zamrkej.)

I tady se snažíme myslet na děti se SVP, a proto další variantou můžou být: když máš radost, třikrát se nadechni, vydechni, protáhni se atd.

Práce u stolečku – nakreslíme, jak se dnes cítíme (můžeme využít již předtištěný obličej).

Pobyt na zahradě – děti mají příležitost vyzkoušet hezká slovíčka také při pobytu na zahradě či procházce po městě.

Odpoledne: Snoezelen, srdíčkové mandaly k vykreslování

Den druhý

Pravidlo: Jsme kamarádi a máme se rádi

Ranní pozdravení

Roční období, počasí

Co to znamená kamarád?

Jaký má být kamarád?

Co kamarádi nedělají? Nevysmívají se, nepodvádí, nebijí. Nejsme stejní. Vytleskávání jmen dětí (rozklad slov). Připomeneme dětem, jak si říct o pomoc např. při oblékání, stolování.

Kruh: říkanka s ukazováním

„Kamarád, kamarád – to je ten, co mě má rád.

Pomůže mi, poradí, po ruce mě pohladí.

Kamarád, kamarád – to je ten, co ho mám rád.

Pomůžu mu, poradím, po vláskách ho pohladím.“

*Předškoláci – **Snoezelen, strukturovaná hodina Kamarádi** (rozvoj pozitivních vztahů, lidské vlastnosti)*

Malé děti: Co můžu udělat, když je na mě někdo zlý? Pokud malé děti neradi mluví, můžeme použít plyšáka, či maňásku jako prostředníka. Komunikace se také snadněji navozuje ve Snoezelen prostředí.

Pohádka: Bambulín a Berunka, případně jiná pohádka na téma kamarádi

Srdíčkové pravidlo si zkusíme také vytleskat, vybubnovat.

My jsme kamarádi a máme se rádi. Proč je důležité mít kamarády, společná hra.

V šatně při oblékání sledujeme a vybízíme děti k pomoci mladším kamarádům.

Odpoledne: kreslení pastelkami – můj kamarád

Snoezelen – hodina Kamarádi

Den třetí

Pravidlo: Každá hračka má své místo

Ranní pozdravení

Básnička

„Já jsem malý pořádníček,

uklidím si každý míček,

mám šikovné ručičky,

přesto, že jsem maličký.“

Aktivity:

Pojmy první, druhý, třetí, poslední

Proč musíme uklízet hračky?

Co to znamená, já jsem si to vzal první, poslední?

Jsem vepředu, na konci.

Děti si zkusí tvořit řadu na základě pokynů např.: Kuba si stoupne jako první, Pepa nakonec, Miša doprostřed, Jakub poslední, Eva druhá...

Jak se cítíme, když nás někdo strká, shazuje, předbíhá?

Malé děti odchází do Snoezelenu na strukturovanou hodinu s názvem Medvídek
(témata agrese, šikana, city, sebeuvědomění)

Velké děti a „středňáci“ zůstávají pracovat ve třídě.

Aktivita: do pytlíku naházíme různé hračky, které děti musí poznat pomocí hmatu a uklidit na správné místo ve třídě.

Následně se pokoušíme vybavit, co vše jsme vytáhli a uklidili a také určit správný počet věcí, jejich barvu.

Odpoledne – omalovánky medvídek, Snoezlen, pracovní list (co na obrázek nepatří).

Tak jako do košíku s kostkami či legem nepatří například panenka, nepatří některá věc do řady na pracovním listu. Motivací k dodělání úkolu jsou zpravidla nálepky, pochvala, možnost zahrát si oblíbenou hru.

Den čtvrtý

Pravidlo: Ve třídě chodíme pomalu, běháme na zahradě

Pravidlo: Mopík je náš kamarád

Ranní pozdravení

Pozdravení, očička se dívají, uši poslouchají a pusinka jenom šeptá

Pojmy rychle/pomalu

Co se může stát, když běháme? Pravidla pro používání mopíku a kyblíčku s hadrem.

(Děti jsou poučeny o tom, že musí uklidit, když něco rozlijí, pracují samostatně případně mohou pomoci malým dětem, které si neví rady.)

Kruh:

Písnička s pohybem:

*„Dobrý den, dobrý den (úklon vlevo, vpravo),
dneska máme hezký den (rukama uděláme sluníčko),
máme ruce na tleskání (tleskáme),
a nožičky na dupání (dupeme),
dobrý den, dobrý den (úklon),
dneska zlobit nebudem (ukazujeme zamykání pusy).“*

Leh na záda:

Zvedneme pravou ruku, levou ruku,

pravou nohu, levou nohu.

Zvedneme obě nohy a jedeme na kole rychle, pomalu ...

Chodíme po třídě – pomalu, běžíme po zahradě – rychle (učitelka může doprovázet hrou na klavír).

Pohybová hra:

„Štronzo!“ Děti chodí po třídě a reagují na různé pokyny, na pokyn „Štronzo“ zůstávají stát, na zvolání „Opička“ chodí po hranách chodidel, kříží ruce, „Voda“ znamená leh na záda a vztyk atd. Zapojujeme cviky i pro děti s ADHD (vztyk z lehu, chůze s otočkou, chůze na patách, po špičkách, po hranách chodidel. Cviky jsou pro děti s poruchou pozornosti obtížněji proveditelné.)

Končíme uvolňujícími cviky.

Předškoláci: grafomotorická cvičení – motání klubiček, uvolnění rukou (motáme pomalu, rychle), práce s tužkou.

Malé děti dopoledne, případně i odpoledne – Snoezelen upravená hodina Srdíčko

(vyjádření pocitů, zklidnění, sebeuvědomění)

Odpoledne: skládání obrázků na téma chování: Co je správně?, lepení srdíček

Den pátý

Pět základních pravidel

Ranní pozdravení – co nás dneska čeká

Kruh:

Básnička

„Na sluníčko zamáváme,

ručičkama zatleskáme...“

Opakování pravidel.

Když už víme, jak se k sobě chovat, můžeme společně něco vytvořit, například se pustit do pečení buchet. Co budeme potřebovat?

Řekneme dětem stručně, jak se pečou koláče, či dělají vdolky, můžeme také přinést a ukázat suroviny jako mouku, vejce, kvasnice – s dětmi zvládneme i udělat kvásek, záleží na fantazii, kreativitě učitelky a prostorových a časových možnostech.

Papírová varianta:

Děti si rozdělí úkoly: z bílého papíru vyrábíme tvaroh, z černého povidla, z hnědého perník (trhání papíru, jemná motorika), další děti z tvrdého papíru vystřihují kolečka (vdolky, koláče), další mažou lepidlem, dávají náplň, přidávají rozinky, skládají na plech...je třeba, aby měl každý svůj úkol.

Hotové koláče dáme upéct do trouby k paní kuchařce.

Než se koláče upečou, zazpíváme si Pekla vdolky z bílé mouky.

Po deseti minutách a výměně plechů za opravdové, předem koupené koláče můžeme sledovat nadšené reakce dětí. Paní kuchařky mají přece kouzelnou troubu.

Po koláčové hostině následuje samozřejmě společný úklid a pobyt venku.

Odpoledne: Snoezelen, omalovánky na téma kamarádi, školka atd.



Snoezelen – ukázka místnosti



Snoezelen – pomůcka emušák Ferda



Snoezelen – příprava na hodinu s názvem Bylinky