

Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb předškolních dětí



*PhDr. Eva Štírová, Ph.D.,
katedra psychologie FF UK*

Co se dozvíte:

Sledování a zaznamenávání individuálního rozvoje dětí a jejich individuálních pokroků umožňuje rodičům a učitelům nejen porozumět a rozpoznat současné potřeby dítěte, ale i zhodnotit účinnost působení na dítě. Navíc slouží i jako prostředek pro komunikaci mezi rodiči a učiteli ve vztahu k pokroku dítěte. Naučit se cíleně pozorovat projevy dětí, sledovat a vyhodnocovat jejich vývoj patří k potřebným diagnostickým dovednostem učitelky v současné mateřské škole, jež se snaží naplňovat svůj předškolní vzdělávací program, který by se měl pružně přizpůsobovat dětem a naplňovat vhodnými činnostmi. Jedním z možných prostředků poznávání individuálních potřeb dětí v mateřské škole je dlouhodobé sledování dětí, jejich poznávání prostřednictvím hry, které je opřené o adekvátní analýzu videonahrávek.

Obsah

1.	Postupy poznávání individuálních potřeb dětí	3
2.	Vyšetření založené na hře	6
2.1	Postup pozorování	6
2.2	Postup participační hry	8
2.3	Využití videotechniky	8
3.	Metoda videotrénink interakcí (VTI)	9
3.1	Základní východiska	9
3.2	Základní oblasti užití videotréninku ve škole	10
3.3	Principy úspěšného kontaktu	11
3.4	Organizace činností	18
3.5	Pracovní metodika	18
3.6	Význam videonahrávky	19
3.7	Úloha videonahrávky	19
3.8	Způsob práce metodou VTI v mateřské škole	20
4.	Závěr	21
5.	Doporučená literatura	22
6.	Přílohy	25–29

1. Postupy poznávání individuálních potřeb dětí

Poznávání individuálních potřeb dětí se stává nezbytnou **součástí práce učitelky** současné mateřské školy s rozdílnými školními vzdělávacími programy. Pro učitelky mateřských škol není problém konkretizovat připravený školní program do tematických celků, je však již obtížnější přizpůsobit zvolená témata a konkrétní činnosti individuálním potřebám dětí. Navíc přibývá **věkově i jazykově a národnostně smíšených tříd**, které jsou vhodnější pro rozvoj sociálních dovedností dětí, ale příprava programu a vedení těchto tříd je pro učitelky náročnější. Je nutné hledat takové činnosti, ve kterých se uplatní všechny děti, či volit práci v menší skupině dětí stejné vývojové úrovně. Znalost individuálních potřeb dítěte či celé skupiny dětí tak napomáhá učitelce plánovat a hodnotit **výsledky výchovně-vzdělávacích aktivit**. Užitek ze sledování dětí v mateřské škole mají i rodiče, pokud se daří postihnout pokrok ve vývoji a stanovit i další kroky v jeho rozvoji.

Mezi odborníky se nejčastěji využívají dva způsoby určování dosaženého stupně vývoje dítěte:

- **Normativní vyšetření** – vyjadřuje měření schopností založené na porovnání schopností jednotlivého dítěte a skupiny dětí stejného věku a sociálního pozadí (všechny tzv. standardizované metody).
- **Kriteriální vyšetření** – jedná se o identifikaci současné úrovně možností jednotlivého dítěte, jeho určitých dovedností, které jsou potřebné k dosažení cíle nebo souboru úkolů.



Normativní testy mají pro nepsychology omezené užití, protože výsledky neposkytují dostatečné informace pro plánování činností, výchovných aktivit dětí. Limitující je také to, že často jsou srozumitelné pouze určitému okruhu profesionálů, mají malou předpověďnou hodnotu a nedávají prostor pro **kulturní a jiné kontextuální odlišnosti**. **Kriteriální testy** jsou zase kritizovány pro jejich lineární a škatulkovací pohled na vývoj dítěte.



Stále častěji jsou používány i další vyšetřovací techniky a metody, jako je:

- **Pozorování** – patří mezi **základní metody poznávání chování** dítěte; může být strukturované, či nestrukturované (bez předem vytvořených obsahových kategorií), jednorázové, či opakované, zaznamenávané, či náhodné, zúčastněné (sami jsme v interakci s dítětem), či nezúčastněné (pozorujeme dítě v pedagogické situaci, kterou sami neorganizujeme). Důležité je ujasnit si **cíl pozorování**, tj. za jakým účelem se sledování uskutečňuje. **Nutná je příprava na pozorování.** Např. při strukturovaném pozorování, které předpokládá vytvoření obsahových kategorií pro sledované jevy, je vhodné postupně si všimnout pouze jednoho prvku chování, neboť pak se můžeme na daný jev lépe koncentrovat. Budeme-li např. sledovat komunikaci mezi dětmi, předem si vytvoříme záznamový arch se seznamem projevů, které nás budou zajímat, které budeme hodnotit, zda se vyskytují a jak často.



Nabídka určitého strukturovaného pozorování i záznamového archu je uvedena v příloze na konci tohoto příspěvku.

- **Rozhovor** – ve vztahu k dítěti je nutno vést s ním **rozhovor adekvátně k jeho schopnostem**; s rodiči je nutno dodržovat takové zásady, jako je dobrovolnost, seznámení s cílem rozhovoru a s délkou jeho trvání; podobně jako pozorování může být rozhovor strukturovaný (předem připravené otázky), či nestrukturovaný (volný), zvláštní formou rozhovoru je anamnestický rozhovor (údaje o vývoji dítěte).
- **Dotazník** – jako **písemná dotazovací technika** je mateřskými školami běžně užíván ke **zjišťování objektivních i dalších informací** o dítěti a jeho rodině, k hodnocení spokojenosti rodičů apod. Také učitelka mateřské školy může být v situaci, kdy vyplňuje dotazník o dítěti. Je to zejména v kontaktu s odborným pracovištěm, avšak je nutné respektovat, že informace o dítěti nelze zasílat automaticky, a to ani v případě, kdy se dozvěděla, o jaké pracoviště se jedná. **Vždy musí nejprve získat souhlas rodičů.**

- **Rozbor kreseb a dalších výtvorů dětí** – hodnocení výtvorů dětí umožňuje usuzovat na **vývojové charakteristiky dítěte** a jeho osobnostní prožitky, po formální stránce si můžeme všimnout, jak kvalitní je provedení produktů, a můžeme posoudit, zda se v nich projevují **dovednosti úměrné věku dítěte**. Po obsahové stránce můžeme zase sledovat, co a proč je zobrazeno.
- **Analýza hry** – sledování hry dětí poskytuje cenné údaje o prožitcích dítěte, jeho aktuálním psychickém rozpoložení, zkušenostech, neboť kromě jiného je hra **prostředkem sebevyjádření**. Sledujeme preferenci typů her, hraček i to, jak je dítě ve hře schopno spolupracovat a komunikovat s vrstevníky, podřizovat se pravidlům aj.

Ale ať již použijeme kteroukoliv z těchto metod či jejich soubor, měli bychom pamatovat na to, že by vyšetření mělo vždy mít:

- jasný cíl
- možnost pokračování
- možnost zapojit rodiče (jejich pozorování doma velmi obohacuje vyšetření)
- reflexi sociálního, kulturního a jazykového pozadí dítěte



V domácím prostředí je vlastně posuzování dítěte integrální součástí **interakce rodičů s dítětem**. Rodiče obvykle vybírají hračky a věci pro hru dítěte na základě věku a přirozeně mají na paměti i **vývojové potřeby dítěte**. Instinktivně posuzují chování dítěte, protože mu chtějí pomoci růst a vyvíjet se. Jakmile se svět dítěte rozšíří na skupinu vrstevníků v mateřské škole, proces **posuzování jeho vývojových potřeb** se rozšiřuje o další sociální kontext. Role učitelky a vychovatelky v mateřské škole během těchto předškolních let vývoje dítěte je přitom zcela zásadní a nezaměnitelná. Včasné vyšetření a adekvátní informace poskytují základnu pro měření kvality a rychlosti učení se jedince, a každý jeho pokrok tak může být efektivně sledován a vyhodnocován.

2. Vyšetření založené na hře

Zatímco u starších dětí může mít jejich vyšetření **charakter tradičních testů a zkoušení**, u mladších a předškolních může tato forma působit velké obtíže: ztížené porozumění standardním instrukcím, velká variace ve verbálních odpovědích, fyzické předpoklady, neznalost neznámých materiálů a prostředí apod. Řešením pro učitelku mateřské školy pak může být **vyšetření během přirozené hry dítěte**.

Vyšetření založené na hře (angl. Play-Based Assessment, tj. PBA) je model vyšetření založený na kombinaci **pozorování dítěte při hře s možností participace a intervence dospělého při této hře** s cílem určit silné stránky i rezervy vývoje dítěte. Je interaktivní formou vyšetření dětí, jež využívá známé herní situace pro poznání dítěte i jeho rozvíjení za spoluúčasti dospělého (rodiče nebo učitelky). Rodiče jsou učitelce rovnocennými partnery v procesu „vyšetřování“ dítěte a jejich pohled a názor jsou vždy důležitou součástí posuzování potřeb potomka. Rodiče a učitelky tak **shromažďují informace o dítěti** prostřednictvím zúčastněného (sami jsme v interakci s dítětem), či nezúčastněného (pouze dítě pozorujeme a nezasahujeme do jeho hry či interakce s ostatními) pozorování s cílem určit blízké **vývojové možnosti každého dítěte**. **Vyšetření založené na hře se tak skládá z fáze pozorování a participační hry.**



Postupy vyšetření při hře mohou mít čtyři podoby:

- dítě si samo hraje – dospělý pozoruje
- dítě si hraje s ostatními dětmi – dospělý pozoruje
- dítě si hraje s dospělým – jiný dospělý pozoruje
- dítě si hraje s dospělým, který současně pozoruje

2.1 Postup pozorování

Pozorování je základní částí vyšetření, protože poskytuje důležitý náhled na dětské chápání, herní vzorce a možnosti dítěte. Osoba, která takto dítě poznává, by měla věnovat minimálně 90 minut k provedení důkladného pozorování, např. ve dvou setkáních během dvou týdnů.

Návrh rozvrhu pozorování rozlišuje **pět hlavních oblastí rozvoje dítěte**:

- fyzický vývoj
- vývoj řeči a komunikačních dovedností
- kognitivní vývoj
- sociální vývoj
- emoční vývoj

Příklad **záznamového archu** pro pozorování dítěte je uveden v příloze na konci tohoto příspěvku.



Větší efektivitu vyšetření zajistíme, když se během pozorování soustředíme vždy pouze na jednu z oblastí, abychom mohli zaznamenat co nejvíce adekvátních detailů. Zaznamenaný skór má sloužit spíše k porovnání aktuální úrovně dovedností dítěte a jeho pokroku než ke srovnání s ostatními dětmi.

Stupnice hodnocení je rozdělena do tří kategorií. Variací číselné stupnice může být doplňování stran trojúhelníku:

- | | | |
|-------------------------|---|-----------------------|
| ● Nerozvinutá dovednost | 1 | _____ |
| ● Rozvíjející se | 2 | _____ / _____ |
| ● Rozvinutá | 3 | _____ / _____ / _____ |

Zjištěný profil umožňuje identifikovat oblasti, kde je potřeba více pomoci dítěti rozvíjet dané dovednosti. V **záznamovém archu** (viz příloha) slouží uvedená rubrika „Další“ k zachycení jakýchkoliv dalších dovedností či pozorovaných forem chování dítěte. Prostor pro „Poznámky“ může být použit např. pro zaznamenání pozorovaných příčin nižšího, či naopak vysokého skóru, zapsání příkladů, odhad dalšího vývoje dítěte v dílčí oblasti a možné prostředky pro jeho rozvoj či pro zaznamenání chování, které nelze oznámkovat (např. zájem, hbitost).

Souhrnný záznam vyšetření by měl pojmenovávat silné stránky dítěte a jeho možnosti rozvoje. Silnější stránky určují zejména tři či dvě strany trojúhelníku, stránky slabé vyjadřuje jedna strana trojúhelníku. Následné předškolní vzdělávací a výchovné programy

a akce pak využívají těchto poznatků a pomocí vhodných prostředků směřují k rozvoji příslušných dílčích dovedností.

2.2 Postup participační hry

Další částí poznávání dítěte je tzv. **participační hra**, kdy je vyšetřující osoba v interakci s dítětem při hře – individuálně nebo ve skupině. Tato fáze vyšetření doplňuje dřívější pozorování a poskytuje úplnější **obraz dítěte**. Chování, které bylo evidentní již ve fázi pozorování, může být dále zkoumáno prostřednictvím participační hry. **Dospělý je přímo** – za jistých podmínek popsaných dále – **zapojen do dětské hry**.

V případě zapojení vyšetřující osoby (rodiče, učitelky) do hry s dítětem je užitečné si tento **proces zaznamenat na video** a později vyhodnotit. Při hře s dítětem je dobré naučit se **nechávat iniciativu na dítěti**, jak nejvíce je to možné, držet se v jeho úrovni očí, abychom tak zajistili snadnou komunikaci s ním, a vést dítě jen v případě, že je to nezbytné. Jedinec přebírá postupně vedení, zatímco dospělý pouze pozoruje, nebo se zapojuje do hry bez toho, aniž by ovlivnil její průběh. Spíše **podporuje aktivitu** dítěte, iniciuje příjemnou a pozitivní interakci, zajišťuje **příznivou emoční atmosféru**.

Při **interakci s dítětem** se dospělý chová jako „doprovod“ dítěte při získávání jeho zkušeností s učním se. **Učení dítěte je asistováno**, ačkoliv si dospělý přitom uvědomuje, co se dítě potřebuje naučit a jakým způsobem se sám chová. Lze to nazvat zprostředkovaným učením na principu toho, že to, co dnes dítě zvládne za pomoci či spoluúčasti dospělého, již zítra dobře zvládne samostatně. (L. S. Vygotskij, R. Feuerstein)

2.3 Využití videotechniky

Velice užitečným **nástrojem pro zaznamenávání a následný rozbor** úrovně rozvinutí jednotlivých zjištěných dovedností dítěte, stejně tak jako pro analýzu našeho působení na dítě, je **videozáznam**. Existuje také dobře propracovaný způsob využití analýzy takového videozáznamu, který je známý jako **metoda videotréninku interakcí**

(VTI). Vhodně doplňuje a zkvalitňuje vyšetření provedené učitelkou, pomáhá zlepšovat kontakt mezi dospělým a dětmi a zvyšovat efekt jeho výchovného působení. Navíc v obtížných situacích pomáhá učitelce hledat další cesty a řešení k jejich zvládnutí. Proto je tomuto postupu věnována další samostatná část textu.

3. Metoda videotréninku interakcí (VTI)

3.1 Základní východiska

Metoda VTI využívá videonahrávek interakcí mezi dětmi a dospělými a prostřednictvím jejich analýzy poskytuje pozitivním způsobem **zpětnou vazbu**, což vede ke zvýšení pocitu kompetence dospělého, v případě mateřské školy k upevnění profesní kompetence učitelky. Tím také dochází ke **zvýšení efektivity jejího působení** jak vzhledem ke skupině, tak k jednotlivým dětem. Citlivé vedení dětí učitelkou či vychovatelkou může navíc kompenzovat (nikoli nahrazovat) **emoční nedostatky v rodině**. Tím se vytvářejí také určité ochranné faktory v prostředí dítěte.

Metoda VTI vychází ze základního předpokladu, že **kontakt s ostatními lidmi** je pro vývoj dítěte životně důležitý. Všimá si, jak jsou prostřednictvím interakce a komunikace dospělého s dítětem naplňovány jeho **tři základní psychologické potřeby**:



- **Potřeba vztahu.** Dítě potřebuje vědět, že v jeho životě jsou lidé, kteří mu budou vždy nablízku, že za stejných okolností **může očekávat stejné reakce**. Potřebuje pevné a jasné **vymezení svého postavení** mezi lidmi. Musí si být vědomo, kým je ve vztahu k ostatním lidem. Potřeba vztahu v sobě zahrnuje podporu a podněty pro **citový a sociální vývoj dítěte** od osob pro něj významných. Dítě potřebuje cítit, že pro ostatní něco znamená, že je součástí sítě vztahů, která mu dává pocit vlastní identity a důležitosti. Dítě se na základě pozitivních citových vztahů učí důvěřovat jiným lidem, a tito lidé tak mohou být přínosem v jeho vývoji.

- **Potřeba kompetence.** Znamená důvěru v sebe a v to, co umím a znám, ve své schopnosti. Dospělí tak mohou dítěti pomoci nejen **poznávat jeho možnosti**, ale kladným očekáváním a důvěrou ho motivovat k dalšímu **rozvoji a podpořit jeho radost** z úspěšně zvládnutých, byť i drobných, kroků v jeho vývoji.
- **Potřeba autonomie.** Představuje snahu **o samostatnost a o realizaci vlastního přínosu** ve vývoji a učení. Autonomie neboli nezávislost znamená pro dítě potřebu zvládnout věci a úkoly sám, i když často pod vedením dospělého. Tím, že dospělý dává prostor a aktivuje dítě, aby samostatně prozkoumávalo svět okolo něj, výrazně podporuje **zdravý vývoj dítěte**. V termínech pedagogiky by bylo možné tuto potřebu nazvat aktivním samostatným přístupem k učení.

Dítě se cítí bezpečně, pokud je mu nabízena podpora při **zvládnutí obtížných úkolů** v průběhu různorodé činnosti, stejně jako při navazování sociálních vztahů. Bezpečí, které zde máme na mysli, můžeme také definovat jako vedení, kdy učitelka usměrňuje dítě pozitivním způsobem, je stálá ve svých požadavcích na dítě, při **vyžadování pravidel a disciplíny**, a to takovým způsobem, že se dítě může cítit akceptováno jako osoba.

Pokud se učitelce podaří, aby si děti **hrály a pracovaly bez napětí**, v uvolněné atmosféře, pokud vzbudí jejich důvěru, snaží se je povzbudit a raduje se z jejich úspěchu, potom jsou kladně ovlivněny jak pracovní výsledky, tak zájem dětí o skupinovou činnost. Příjemná **atmosféra ve skupině** a ve škole je velice důležitá pro **úspěšný průběh vývoje a učení**. Učitelkou podporovaná pozitivní atmosféra ve třídě může napomoci přijetí dítěte skupinou, a tak značně podpořit jeho sociální vývoj.

3.2 Základní oblasti užití videotréninku ve škole

Videotrénink interakcí pomáhá učitelům ve vytváření bezpečného pedagogického klimatu. K tomu využívá následující prostředky:

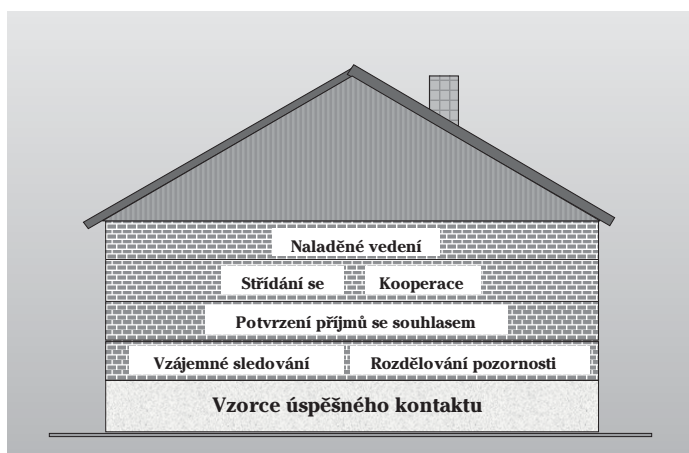
- principy úspěšného kontaktu/komunikace

- organizaci činností
- pracovní metodiku

Těmito prostředky ovlivňuje učitel nejen chování, ale i pracovní výsledky dětí.

3.3 Principy úspěšného kontaktu

Úspěšným kontaktem zde rozumíme **vzorce interakcí** skládající se z prvků, které můžeme zřetelně rozpoznat na videozáznamech běžných situací ze školní třídy či rodiny a které jsou charakteristické pro **úspěšnou interakci mezi dospělými a dětmi**. Mezi **nejdůležitější komunikační vzorce** patří věnování si vzájemné pozornosti, naladění se, pozitivní příjem iniciativ dítěte, pravidelné střídání se v komunikaci a kooperace, jež následně vedou k tzv. naladěnému vedení dítěte. Z **obrázku č. 1** je patrný jejich vzájemný vztah, kdy jsou pro vystavění naladěného vedení potřebná všechna předchozí patra tohoto „komunikačního domečku“. Základnu „domečku“ pak tvoří vzorec věnování si pozornosti, sledování dítěte, upoutání jeho pozornosti, popř. rovnoměrné rozdělování pozornosti mezi více dětí.



Obr. 1. Komunikační vzorce úspěšné interakce

- **Vzájemné sledování a rozdělování pozornosti**

Každý kontakt je založen na sledování druhého. Učitelka sleduje děti a děti sledují učitelku. **Vzájemné sledování je podmínkou pro rozvíjení komunikace.** Děti, nějakým způsobem problémové, mají často potíže právě se sledováním druhého. Učitelé vědí, že sledovat děti, znamená být neustále ve střehu. Když učitelka např. začíná nějakou společnou činnost, toto **vzájemné sledování** je velmi důležité.



Obecně platí, že vždy **na začátku kontaktu se třídou** by toto sledování mělo být adresováno celé skupině dětí, až poté lze věnovat pozornost jednotlivcům. V běžné interakci se učitelka díky sledování automaticky přizpůsobuje dětem a naopak děti se přizpůsobují učitelce, říkáme tomu **vzájemné naladění se.**

- **Příjem a potvrzení příjmu se souhlasem**

Dobrá příjem pozitivně ovlivňuje rozvíjející se interakci mezi lidmi, kteří vstoupili do kontaktu (např. učitelka s dítětem). Pokud není náš příjem zřetelný, dítě bude svou iniciativu opakovat a intenzita takových iniciativ může i výrazně gradovat. Dítě opakuje iniciativy v zájmu kontaktu s dospělým, chce být s námi v kontaktu.

Potvrzení příjmu znamená dát zřetelně na srozuměnou, že jsem porozuměl tomu, co druhý řekl nebo udělal či zamýšlel. Můžeme to vyjádřit **neverbálně** (např. souhlasným pokývnutím), nebo **verbálně** (např. zopakováním toho, co druhý řekl). Opakování je pro dítě ujištěním, že jsme mu dobře porozuměli. Někdy je ale těžké dětem porozumět, i když se o to snažíme. Proto se ptáme a doufáme, že dítě na naši otázku odpoví. Tím, že se ptáme, dáváme dítěti najevo, že je tu něco, co buď neznáme, nebo čemu nerozumíme. Avšak příliš mnoho otázek může dítě zmást.

Příklad reakce učitelky č. 1

Tříletý Honzík ukazuje učitelce svůj obrázek. Učitelka se na něj dívá, ale nerozpoznává, co se Honzík pokoušel nakreslit. Konverzace může probíhat takto:

Učitelka: Co jsi nakreslil, Honzíku?
Honzík: Suna
Učitelka: Cože?
Honzík: SUUNAAA!!!
Učitelka: A co to je?
Honzík: (ukazuje na obrázek)
Učitelka: Kde je?
Honzík: Taa..dyý
Učitelka: A je na obrázku ještě něco jiného?
Honzík: NE!!!

Učitelka se snažila ze všech sil porozumět Honzíkovi. A Honzík udělal, co mohl, aby učitelce vysvětlil, co nakreslil. Díky otázkám učitelky však Honzík poznal, že se mu to nepodařilo vysvětlit, a už jí o tom dál nechce povídat. A učitelka stále nerozumí tomu, co Honzík nakreslil.

Příklad reakce učitelky č. 2

Tříletý Honzík ukazuje učitelce svůj obrázek. Učitelka se na něj dívá, ale nerozpoznává, co se Honzík pokoušel nakreslit. Takto také může probíhat konverzace:

Učitelka: Co jsi nakreslil, Honzíku?
Honzík: Suna.
Učitelka: Aha, Suna. A kde ten Sun je?
Honzík: (ukazuje na obrázek)
Učitelka: Jo tak, to je tedy Sun. A co ten Sun dělá?
Honzík: Papá.
Učitelka: Papá, no ten musí mít ale hlad.
Honzík: Ano.

I v tomto případě se učitelka snažila ze všech sil porozumět Honzíkovi. A Honzík udělal, co mohl, aby učitelce vysvětlil, co nakreslil. Učitelka opakuje, co Honzík říká, a tak mu dodává odvalu, aby pokračoval. Honzík ví, že se mu vysvětlování daří. Učitelka se díky tomu dozvídá o obrázku spoustu věcí. Čím více se dozví, tím větší má šanci, že porozumí, co Honzík nakreslil. Honzík nakreslil SLONA.



Děti potřebují více času k předání informace nežli dospělí. Také potřebují **více času, než informaci přijmou.** Proto je důležité, aby tempo výměn iniciativ bylo pomalé. Jestliže má dítě v jednom okamžiku přijmout nebo předat příliš mnoho informací zároveň, je zmatené. Dítě ujistíme, že mu rozumíme, tím, že zopakujeme, čemu jsme rozuměli. Slyší pak, že jsme mu porozuměli, a to ho povzbuzuje k dalšímu kontaktu s námi. Tím, že nejprve zopakujeme přijatou informaci a teprve potom přidáme další informaci, zpomalíme tempo. Zvýšíme tak pravděpodobnost, že dítě naši informaci přijme. Dítě pak naši informaci zopakuje. Tím nám dává najevo, že ji přijalo a porozumělo nám. Potvrzení příjmu je pak velmi důležité zejména v organizačně složitých situacích a u dětí s poruchami pozornosti.

Potvrzením příjmu se souhlasem, vyjádřením souhlasu neboli souhlasnými reakcemi rozumíme jak verbální, tak neverbální reakce, kterými dospělý **dává najevo, že se děti dobře chovají a pracují.** Učitelka například sděluje celé skupině: „Vidím, že všichni pilně pracují.“ „Vidím, že již všichni dokončují obrázek, dobře pracujete!“ Tím, že pojmenujeme se souhlasným tónem to, co vidíme nebo slyšíme, že druhý dělá, dáváme mu na vědomí, že sledujeme, co dělá, a zůstáváme s ním v kontaktu. **Toto pojmenování je důležitý prvek pro navázání a udržení kontaktu.**

- **Střídání se – předávání řady (slova) a kooperace**

V příjemně probíhajícím kontaktu je třeba, aby učitelka rozdělovala **pozornost na celou skupinu,** jak je to nejvíce možné. Při běžném střídání se, předávání si slova, je logická následnost pořadí, ve kterém někdo hovoří a někdo mlčí. Děti s problémy v chování ne vždy vycítí ono logické pořadí. Potřebují přesné vymezení pořadí, jeho

začátek i ukončení. Děti mohou sledovat nebo poslouchat jen po krátkou dobu. **Snadno ztrácejí pozornost.** Poznáme to tak, že změní předmět zájmu. Také se může stát, že odcházejí od kontaktu s námi a začnou dělat něco úplně jiného.

Interakce potrvá déle, pokud se dítě dostane častěji na řadu, dostane slovo a pomůžeme mu tímto způsobem se zapojit. Pojmenováním toho, co vidíme, že jeden dělá, nejen dáváme najevo, že víme, kdo je na řadě, ale zároveň **pomáháme ostatním zapojit se** a povzbuzujeme je k reakci. Předpokladem je ovšem sledování, teprve pak pojmenováváme, co se ve skupině děje. Sledováním dítěte také zjistíme, jak a kdy odpovídá na to, co říkáme a děláme.



PŘÍKLAD

Příklad 1

Hrajete si se skupinou dětí se stavebnicí. Můžete pojmenovat, co dělá jedno z nich: „Honzíku, koukám, že asi stavíš nějaký velký dům. Už máš hotové zdi.“

Tak Honzík pozná, že jste si ho všimli, a zároveň to povzbuzuje další děti, aby se na něj a jeho stavbu dívaly. Tak se děti mohou učit sledovat své okolí, což je předpokladem pozitivního kontaktu. Protože se ostatní děti dívají na Honzíka, mohou také reagovat: „Jé, to je veliký dům. Já postavím velkou stodolu.“

Pojmenování můžete také použít, abyste zaujali něčí pozornost nebo mu předali řadu. V našem případě můžete říci třeba: „Míšo, vidíš, jak velký dům staví Honzík?“

Honzík ví, že ho sledujete, i když právě teď komunikujete s dalším dítětem. Míša se dostává na řadu. Kromě toho, když je více dětí pohromadě, kontakt pro ně bude příjemný, pokud se každý dostane na řadu. A jedním ze způsobů, jak zapojit všechny, je oční kontakt. Když něco říkáme a rozhlížíme se přitom, jednak se ujišťujeme, že se každý cítí zapojen a přijímá, ale zároveň můžeme rychle zaznamenávat signály, že někdo chce odpovědět. Pak můžeme zopakovat tyto iniciativy, zvětšit je a rozhlížet na celou skupinu.

PŘÍKLAD

Příklad 2

Povídáte si s několika dětmi. Honzík říká, že včera jezdil na tříkolce a naboural. Tuto iniciativu můžete podpořit „velkýma očima“, zvednete ruce před ústa, rozhlížíte se okolo a u toho hlasitě řeknete: „Slyšely jste to, děti? Honzík včera naboural!“

Tak Honzík zažije, že jeho příspěvek stojí za to, aby ho další děti slyšely. Také tím pomůžete ostatním soustředit se na Honzíka.

Další krok by mohl vypadat tak, že se obrátíme zpět k Honzíkovi a zeptáme se: „A stalo se ti něco, Honzíku?“ „Jak se ti to stalo?“ nebo vyzveme ostatní děti, aby reagovaly:

„Kdo ještě někdy naboural?“ „Stalo se vám něco?“ „Bolelo to?“ „Co se potom stalo?“ atd.

Pojmenování je tedy účinným prvkem pro pravidelné předávání řady, tedy střídání se. Střídání se, předávání řady je předpokladem vzájemné spolupráce – kooperace ve skupině dětí. Role učitelky v tomto procesu souvisí s dovednostmi vedení.

- **Naladěné vedení**

Podstatou vedení je vlastně zvládnutí a využití všech předcházejících prvků úspěšného kontaktu, které umožní učitelce vést děti pozitivním způsobem a **vytvořit bezpečný prostor** pro vzájemnou spolupráci, např. ujímání se iniciativ, na které pak dítě odpoví pozitivně, citlivé odvedení, usměrnění pozornosti, navrhování, nabízení alternativ, nabízení možností, plánování a sdílení plánu, řešení problémů.

Iniciativy, kterých se ujímáme, a informace, které přidáváme, pomáhají udržet **dobrý kontakt s dítětem**. Jsou-li dítětem přijaty, pomáhají mu postupovat dopředu. Pokud dítě nepřijímá takové iniciativy, nejspíš je našeho vedení mnoho, je potřeba se vrátit ke sledování dítěte a naladění se na něj. Naše vedení by tedy vždy mělo mít charakter „naladěného“ vedení.

Přílišná míra vedení může dítěti uškodit stejně jako žádné vedení. **Dobré vedení vychází z iniciativy a jejího příjmu a vzájemného strídání se v iniciativách.** Je vlastně vrcholem naší stavby kontaktu s dítětem. Obracíme se na dítě a verbálně i neverbálně dáváme najevo, že jsme otevřeni k jeho iniciativám. Přijímáme je a pak se také sami ujímáme iniciativ (např. přidáním nové informace, která vyzývá dítě k tomu, aby odpovědělo). Takto i vedeme dítě k tomu, aby se učilo základům dobrého kontaktu. Neznamena to však, že musíme schvalovat vše, co dítě dělá. Znamená to, že přijmeme to, co dělá, řekneme stručně, co nechceme, aby dělalo, a především pak **pojmenujeme, co chceme, aby dítě dělalo.** Tak můžeme dítěti pomoci „to“ začít dělat.



PŘÍKLAD

Děti hrají ve skupině pod vedením učitelky hru se slovy a obrázky. Kdo zná odpověď na zadanou otázku, má se přihlásit a počkat, až ho učitelka vyvolá. Honzík zná brzo odpověď, je netrpělivý a velmi výrazně se dožaduje slova, vstává, aby byl dobře vidět, hlásí se jako o život:

Honzík: „Já, já, jáááá! Tady, paní učitelkóóó! Jááááá!“

Učitelka: „Můžeš se hlásit vsedě, Honzíku. Já tě vidím. Dáme čas i ostatním dětem.“

Učitelka tedy takto přijímá iniciativu Honzíka pojmenováním toho, co po něm chce, co od něj očekává.

Učitelka vede a má tudíž pevnou pozici ve třídě, pokud:

- je iniciativní (aktivní)
- pojmenovává vše, co se děje i co chce, aby děti dělaly
- aktivně navrhuje a přijímá názory
- plánuje
- hledá a nachází řešení a aktivuje k tomu i děti, vede je k rozhodování se



Vedením poskytuje učitelka tolik potřebné bezpečí pro dítě.

3.4 Organizace činností

Z hlediska metody VTI rozumíme organizací činností **soubor pravidel a dohod, včetně jejich komunikačních aspektů, a především jasné strukturování sociálních situací**. Potřeba jednoznačně strukturovat každodenní situace nabývá na významu zvláště u problémových dětí. Pro ně jsou běžná pravidla často nejasná a sociální situace velmi složité, a tedy nepřehledné. Děti jim nerozumí. Usnadnit dítěti pochopit tato pravidla a pomoci mu **porozumět sociálním vztahům** je významným úkolem učitelky. To může být ve svém důsledku prevencí negativních projevů dítěte (neposlušnosti, vzdorovitosti, agresivity) a vede k jeho úspěšné socializaci.

Děti potřebují jednoznačný a **jasný řád, pravidelnost a předpověditelnost**. To jim dává pocit jistoty. Dobrou organizací činností i prostoru vytváří učitelka takové podmínky, které zabezpečují **kvalitní průběh činností**. Plánování, řízení činností, koordinace jejich jednotlivých částí, pevné vedení učitelkou, hodnocení a zpětná vazba, ale i dodržování pravidel a dohod jsou některé z těchto podmínek. Zásadní vliv na motivaci dětí a jejich postoj k učení má také atmosféra, kterou učitelka ve třídě vytváří. **Vřelá, uvolněná, podporující atmosféra se smyslem pro pořádek navozuje a udržuje kladné postoje dětí k učení**. Taková atmosféra vyrůstá do značné míry ze způsobu a stylu jednání učitelky s dětmi, z kvality vzájemných vztahů. Je tedy ovlivněna zásadním způsobem jejími komunikačními dovednostmi.

3.5 Pracovní metodika

Jedním z cílů **činností dětí v mateřské škole** je, aby získaly nebo si procvičily **dovednosti důležité pro vstup do základní školy**, pro další vzdělávání. Učitelka ovlivňuje volbou různých metod a postupů značnou měrou to, jak bude tohoto cíle dosaženo. Při realizaci činností s dětmi nejde pouze o to, co učitelka dělá, stejně důležitý je i způsob, jakým to provádí. V procesu činnosti je důležité **vytvoření kvalitní pracovní i učební situace** (didaktické situace), která dětem umožní dosáhnout co nejlépe požadovaných cílů.

V každé **didaktické situaci** jsou ústředními body činnosti, které si mají děti osvojit, a způsob, jakým je učitelka dětem zprostředkovává. Způsob, jakým toto učitelčino zprostředkování probíhá, nazýváme **didaktickým způsobem práce**. Učitelka neustále volí a určuje různé metody práce, jejichž cílem je, aby se děti něčemu naučily.

V průběhu činnosti lze ve způsobu práce učitelky rozlišit momenty, kdy přebírá aktivitu spíše učitelka, a momenty, kdy jsou aktivní samotné děti. Z hlediska vytváření kvalitní didaktické situace je možné sledovat také míru této aktivity:



- učitelka řídí, vede, zadává instrukce, děti poslouchají, přemýšlejí
- děti i učitelka jsou aktivně zapojeny do činnosti
- děti jsou aktivní, mají samostatnou práci, učitelka asistuje, kontroluje a poskytuje zpětnou vazbu

V průběhu činnosti se tyto metody práce střídají. Ve všech těchto formách je ale zásadní, jakým způsobem se učitelka se skupinou nebo jednotlivými dětmi „setkává“, jaké jsou její možnosti či dovednosti komunikace.

3.6 Význam videonahrávky

Učitelka získává **prostřednictvím videozáznamu**, který zachycuje její běžnou činnost s dětmi, **pozitivní zpětnou vazbu** o svém působení na děti, je **sama sobě vzorem, modelem**. Učitelka vidí sebe sama z určitého odstupu a uvědomuje si své jednání v dané sociální, resp. pedagogické, situaci, jež vedla k úspěšnému kontaktu s dětmi. Může si tak zpětně za pomoci videotrenéra situaci popsat, analyzovat a zhodnotit.

3.7 Úloha videotrenéra

Velký důraz je kladen na způsob práce s učitelkou, který je založen na vzájemné spolupráci. Videotrenér plně **respektuje osobnost učitelky, vychází z toho, co již učitelka umí**, z jejích potřeb a možností, aktivuje ji a umožňuje jí hledat vlastní zdroje pro další sebezpoznání

a rozvíjení její osobnosti a sociálních i profesních dovedností. **Videotrenér posiluje a rozšiřuje prostřednictvím volby vhodných záběhů úspěšné chování a jednání učitelky.** Díky tomuto přístupu není metoda VTI pocíťována jako ohrožující a dokáže velmi šetrným a pozitivním způsobem vzbudit zájem učitelky o své chování, jež zvyšuje kvalitu její činnosti s dětmi.

3.8 Způsob práce metodou VTI v mateřské škole



Práce s učitelkou probíhá cyklicky v následujících fázích:

1.) Nahrávka

Pro účely VTI stačí natočit **několikaminutový záznam** z průběhu pracovní nebo jiné aktivity v mateřské škole. Videotrenér se zaměřuje na momenty, které si učitelka sama před natáčením stanovila.

2.) Analýza

VTI trenér si nejprve natočený záznam sám přehraje a vybere takové momenty nebo sekvence, kdy **komunikace ve skupině probíhá žádoucím způsobem** a které jsou nějakým způsobem důležité pro to, aby učitelka mohla udělat krok ke společně definovanému cíli. Kromě toho se snaží identifikovat konkrétní prvky komunikace, které budou pro učitelku užitečné.

3.) Zhlédnutí záznamu – společný zpětnovazebný rozhovor s učitelkou

Následující den nebo týden zhlédne **učitelka za přítomnosti trenéra** videozáznam. Základní principy úspěšného kontaktu se na záznamu **zviditelní** (videotechnika umožňuje zastavení, zmrazení či zpomalení záběrů na obrazovce, a tím i dokonalou analýzu interakce mezi učitelkou a dětmi detail po detailu). Učitelka se tak **učí rozpoznat prvky pozitivní komunikace** a může je hned používat pro vytváření úspěšného kontaktu s dětmi v následujících dnech v různých situacích.

Trenér se snaží během společného rozboru záznamu podněcovat učitelku tak, aby se **sama aktivně účastnila pozorování – a svá pozorování verbalizovala**. Pomocí otázek umožňuje učitelce uvědomit si a popsat pedagogickou situaci: Co jsme viděli? Co jsme slyšeli? Co jste v této situaci dělala? Jak komunikace s dětmi probíhala? Co se přitom dělo? Jak reagovaly děti? apod.



Učitelka daleko rychleji a snadněji **dokáže odhalit příčiny svého jednání** nebo chování dětí a hledat možnosti jiného řešení dané situace: Jak bych mohla jednat jinak? Jaké jiné řešení situace předpokládá? Co bych mohla v komunikaci s dětmi změnit? atd. Učitelé si často zpočátku všímají méně úspěšných momentů, a proto je důležité, aby i tyto momenty videotrenér dokázal využít pro další rozvoj učitelky. Může se jí například zeptat, které prvky úspěšného kontaktu v záznamu vidí a jak by je mohla využít pro to, aby méně úspěšné momenty byly méně časté.

Videotrenér společně s učitelkou vytvoří pozitivní a uskutečnitelné dohody – pracovní kroky. Učitelka se je snaží během určité doby systematicky plnit. Trenér se nestaví do role vševědoucího odborníka, který zná řešení, ale snaží se společně s učitelkou vytvářet plán postupu. **Každý člověk je jedinečný, a proto má svůj vlastní příznačný způsob, jak vstupuje do vztahů s druhými. Videotrénink toto plně respektuje a vychází z tohoto faktu.**



4. Závěrem

Jistě existuje celá řada přístupů a možností, jak **poznávat dítě**, ale základním momentem vždy zůstane, že je důležité též poznat sám sebe, reflektovat svůj styl práce s dětmi. Teprve na základě **sebepoznání a seberozvíjení** můžeme vstupovat do složitějších diagnostických metod a postupů. Jeden z nich jsem se Vám snažila stručně představit v tomto příspěvku. Toto dnes nazývané **dynamické testování za účasti dospělého v aktivitách dítěte**. Tím i aktivní poznávání rozvojového potenciálu dítěte je perspektivní cestou pedagogic-

ko-psychologické diagnostiky nejen v mateřské škole, ale patří k moderním trendům psychologického vyšetřování zejména dětí.

5. Doporučená literatura

- Autor metody – Reuven Feuerstein. [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. [cit. 20. 3. 2005]. Dostupné na World Wide Web: <http://web.pedf.cuni.cz/kpsp/akce2001/centrum/autor.htm>.
- BEAUFORTOVÁ, K. a kol.: *Umění komunikace ve škole* [CD-ROM]. Kladno: AISIS, 2004.
- BRONS, CH., BEAUFORTOVÁ, K., BIDLOVÁ, E., MORAVČÍKOVÁ, V.: *Videotrénink interakcí ve škole*. (Manuál kurzu pro učitele). Praha: SPIN, 1997.
- BIDLOVÁ, E.: Vidotrénink interakcí ve škole. In *Informatorium 3–8*, 1998, 5, č. 1, s. 6–7.
- BIDLOVÁ, E.: Videotrénink interakcí pomáhá učitelům zlepšit jejich práci. In *Moderní vyučování*, 2002, 8, č. 10, s. 6–7.
- Dynamic Assessment*. [online]. [cit. 22. 9. 2004]. Dostupné na World Wide Web: http://www.dynamicassessment.com/_wsn/page3.html.
- ELLIOT, J., LAUCLAN, F., STRINGER, P.: Dynamic assessment and its potential for educational psychologists: part 1 – theory and practice. In *Educational Psychology in Practice*, 1996, 12 (3), s. 152–160.
- Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch*. [online]. Vyd. Textor, Martin R. [cit. 13. 1. 2005]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/767.html>.
- KUCHARSKÁ, A.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Studovna Portál, 2002.
- LIDZ, C. S. (ed.): *Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential*. New York: Guilford Press, 1987.
- LIDZ, C. S.: *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: Guilford Press, 1991.
- LIDZ, C. S., ELLIOTT, J. (eds.): *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications*. Oxford: Elsevier, 2000.

- MEMORY. [online]. Institute für prozessorientierte Lerntherapie und Diagnostik. [cit. 22. 9. 2004]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.memory-aachen.de/downloads/memory-konzept-detail.pdf>.
- Program *Instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina I.* [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. [cit. 20. 3. 2005]. Dostupné na World Wide Web: <http://web.pedf.cuni.cz/kpsp/akce2001/centrum/obsah.htm>.
- Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- SAYED, Z., GUERIN, E.: *Early Years Play: A Happy Medium for Assessment and Intervention.* London: David Fulton Publishers, 2000. Český nepublikovaný překlad určený pro interní potřebu katedry psychologie FF UK.
- SPIN – *nestátní nezisková organizace pro rozvoj metody videotrénik interakcí v České republice.* [online]. Praha: SPIN. [cit. 17. 2. 2005]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.spin-vti.cz/>.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠULOVÁ, L., ZAUCHE-GAURDON, CH.: *Předškolní dítě a jeho svět.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- TAYLOR, M. H.: *Dynamic Assessment With Pre-school Children: Implementation Integrity and Perceptions by Various Stakeholders of Relative Usefulness.* Dundee: University of Dundee, 2000.
- UŽDIL, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte.* 5. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.* 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.
- VYGOTSKIJ L. S.: *Myšlení a řeč.* 2. vyd. Praha: SPN, 1976.
- VYGOTSKIJ L. S.: *Psychologie myšlení a řeči.* 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- WATERS, J.: *Let's Play: A Guide to Interactive Assessment with Young Children.* Newcastle: Newcastle City Council, 1999.
- WATERS, J., STRINGER, P.: The Bunny Bag: a dynamic approach to the assessment of pre-school children. *Educational and Child Psychology*, 1997, 14 (4), 33–44.

C2.2

Instituce a profesionální vychovatelé

Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 561/2004 Sb. [online]. Praha: Portál veřejné správy České republiky. [cit. 21. 3. 2005]. Dostupné na World Wide Web: http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?kam=-zakon&id=3194.

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Přílohy

Informační arch

Jméno dítěte:	Datum narození:
Bydliště:	Národnost:
Mateřská školka:	Mateřský jazyk:
Další informace:	
Datum vyšetření:	
Délka trvání:	Místo:
Přítomní dospělí:	

Souhrnný záznam vyšetření

Jméno dítěte:	Datum narození:
Místo vyšetření:	
Silné stránky dítěte:	
Oblasti dalšího rozvoje:	
současné:	
budoucí:	
Vyšetření prováděl:	
Datum:	

Záznamový arch pro dynamické vyšetření dítěte předškolního věku

vývojové oblasti	jednotlivec	hodnocení	ve skupině	hodnocení
fyzický vývoj	síla		síla	
	pohyblivost		pohyblivost	
	rovnováha/postoj těla		rovnováha/postoj těla	
	koordinace celého těla		koordinace celého těla	
	dovednost hry s míčem		dovednost hry s míčem	
	prostorová orientace		prostorová orientace	
	koordinace zrak – ruka		koordinace zrak – ruka	
	jemná motorika		jemná motorika	
	další:		další:	
vývoj řeči/komunikace	napodobování		napodobování	
	gestikulace/ukazování		gestikulace/ukazování	
	oční kontakt		oční kontakt	
	naslouchání (adekvátní odpověď)		naslouchání (adekvátní odpověď)	
	předřečové cílené sledování		předřečové cílené sledování	
	vokalizace		vokalizace	
	žvatlání, broukání		žvatlání, broukání	
	opakování		opakování	
	pojmenovávání (jednotlivá slova)		pojmenovávání (jednotlivá slova)	

vývojové oblasti	jednotlivec	hodnocení	ve skupině	hodnocení
vývoj řeči/ komunikace	krátké věty (2–3 slova)		krátké věty (2–3 slova)	
	věty		věty	
	využívání větné skladby		využívání větné skladby	
	správná výslovnost		správná výslovnost	
	slovní zásoba		slovní zásoba	
	porozumění instrukci		porozumění instrukci	
	předčtenářské dovednosti		předčtenářské dovednosti	
			plus:	
			střídání se/sdílení (neverbální)	
			střídání se/sdílení (verbální)	
			hraní rolí	
			neverbální komunikace	
			verbální komunikace	
			udržení pozornosti	
			porozumění instrukci	
další:			další:	

C2.2

Instituce a profesionální vychovatelé

vývojové oblasti	jednotlivec	hodnocení	ve skupině	hodnocení
kognitivní vývoj	třídění (barva, tvar, velikost)		třídění (barva, tvar, velikost)	
	přiřazování (barva, tvar, velikost)		přiřazování (barva, tvar, velikost)	
	určení posloupnosti (barva, tvar, velikost)		určení posloupnosti (barva, tvar, velikost)	
	početní představa		početní představa	
	logické myšlení		logické myšlení	
	schopnost zapamatovat si		schopnost zapamatovat si	
	schopnost předvídat		schopnost předvídat	
			plus:	
			skupinové řešení problémů	
	další:		další:	
sociální vývoj	samostatnost		sdílení	
			střídání se	
			nápodoba	
			gestikulace/ ukazování	
			schopnost navázat kontakt	
			vedení	
			schopnost podřídit se	
			akceptování vrstevníků	

vývojové oblasti	jednotlivec	hodnocení	ve skupině	hodnocení
sociální vývoj			akceptace vrstevníky	
			akceptování dospělých	
			další:	
emoční vývoj	schopnost zabavení se samo sebou		sdílení	
	úsměv		úsměv	
	smích		smích	
	pláč		pláč	
	sebekontrola		sebekontrola	
	reakce na změnu emocí		reakce na změnu emocí	
	další:		další:	
Poznámky:				

Datum hodnocení:

C2.2

Instituce a profesionální vychovatelé



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....