Masarykova univerzita

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Projekt Centrum integrované podpory pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole

Diplomová práce

Brno 2014

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Mgr. Lucie Procházková, Ph.D.

Vypracovala:

Bc. Eva Štěpánková, DiS.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních 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 24.3.2014 ……..

Děkuji **PhDr. Mgr. Lucii Procházkové, Ph.D.** za poskytnutí cenných rad, za trpělivou spolupráci a vedení diplomové práce. Zároveň také děkuji kolektivu mateřské školy za poskytnutí důležitých materiálů k výzkumné části diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD 5

1 Děti se zdravotním a sociálním znevýhodněním 7

1.1 Vymezení pojmů a legislativa 7

1.2 Možnosti vzdělávání dětí se zdravotním a sociálním znevýhodněním 10

1.3 Dítě s odchylkami ve vývoji v mateřské škole 13

1.4 Poradenské služby 16

2 Faktory ovlivňující školní úspěšnost při nástupu dítěte do školy 19

2.1 Osobnost dítěte předškolního věku 19

2.2 Hra v předškolním věku 22

2.3 Funkce rodiny ve vývoji dítěte 25

2.4 Školní zralost a připravenost a jejich diagnostika 27

3 Projekt Centrum integrované podpory 31

3.1 Obsah projektu 31

3.2 Funkce mentora v projektu 33

3.3 Cíle projektu 34

3.4 Spolupráce s rodinou 36

4 Projekt Centrum integrované podpory pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole 39

4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření 39

4.2 Charakteristika místa šetření a výzkumného souboru 42

4.3 Vlastní šetření 43

4.4 Závěr šetření 59

ZÁVĚR 61

SHRNUTÍ 63

LITERATURA 64

PŘÍLOHY 72

ÚVOD

“ Nemůžeme všechny děti naučit všechno,

ale můžeme je učinit šťastnými “.

Každoročně si klade řada rodičů otázku, zda je jejich dítě zralé pro vstup do základní školy, zda je schopné zvládnout výuku čtení, psaní, počítání. Každý rok také poměrně velkému množství dětí bývá odložena školní docházka o jeden rok z důvodu školní nezralosti – nezralosti nejen fyzické a sociální, ale také psychické, kdy jsou nezralé zejména funkce důležité pro výuku čtení, psaní a počítání. Jde především o smyslové vnímání zrakové a sluchové, jemnou a hrubou motoriku, paměť a pozornost, myšlení a řeč. Přitom tyto funkce můžeme lehce rozvíjet a podporovat běžnými a nenáročnými cvičeními a hrami. Často se však stává, že dítě, kterému byla odložena o rok školní docházka, bývá celý rok ponecháno samo sobě s tím, že „se to samo upraví“.

Určitě se všichni shodneme na tom, že zahájení školní docházky je mimořádnou událostí v životě dítěte a jeho rodiny. Nástup do školy je završením dosavadního vývoje a vstupem do nové etapy. Celkový vývoj dítěte a zvláště zrání centrální nervové soustavy samozřejmě napomáhá vymizení nebo alespoň zmenšení některých obtíží a nedostatků, ale velmi často také ne, anebo ne zcela. Proto bychom neměli vše ponechávat osudu, ale naopak s dětmi cíleně pracovat. Vždyť „dobrý start“ hned zpočátku ovlivní mnohé i v budoucnosti, zážitek velkého neúspěchu může mít vliv nejen na přístup dítěte ke školní práci, ale i k práci vůbec a může ovlivnit celkové uplatnění v životě. Je třeba citlivě vnímat konkrétní dítě, poskytovat mu podněty a klást na něj takové nároky, které jsou v souladu s jeho potřebami a možnostmi, ale také s požadavky, které na něj bezesporu budou kladeny po zahájení docházky do školy.

Pracuji v mateřské škole jako učitelka a rozhodla jsem se zabývat dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, které potřebují individuální přístup a možnost seberealizace pod pravidelným vedením a postupnou přípravou pedagoga pro úspěšný vstup do prvního ročníku základní školy. Projekt Centrum integrované podpory pro děti

se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole je zaměřen na začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu a to prostřednictvím přípravy speciálních pedagogů na roli poradců – „mentorů“ pro pedagogy běžných škol, na kterých jsou či mohou být integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Diplomová práce je zaměřena na problematiku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Cílem práce je zjistit, jak probíhá v projektu výchovně vzdělávací činnost u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jaký přínos má projekt pro děti a jejich rodiče. Práce je rozložena do čtyř kapitol, každá kapitola má čtyři podkapitoly. První tři kapitoly tvoří teoretickou část a kapitola čtvrtá tvoří část výzkumnou. První kapitola se zabývá dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na vymezení pojmů a legislativy, na možnosti vzdělávání dětí se zdravotním a sociálním znevýhodněním, na dítě s odchylkami ve vývoji v mateřské škole a poradenské služby.

Druhá kapitola je zaměřena na faktory ovlivňující školní úspěšnost při nástupu dítěte do školy, na osobnost dítěte předškolního věku, hru v předškolním věku, funkci rodiny ve vývoji dítěte a na školní zralost a připravenost a jejich diagnostiku. Třetí kapitola se zabývá projektem Centrum integrované podpory se zaměřením na obsah projektu, funkce mentora v projektu, cíle projektu a spolupráce s rodinou. Teoretická část diplomové práce byla zpracována na základě analýzy odborné literatury.

Praktická část metodologie má charakterizovat kvalitativní výzkum, který vznikl na základě pedagogické dokumentace dětí. Byly použity techniky - analýzy anamnestických materiálů dětí, přímé pozorování dětí, analýza produktů činnosti dětí a práce s dětmi v mateřské škole.

1 Děti se zdravotním a sociálním znevýhodněním

1.1 Vymezení pojmů a legislativa

Děti, které jsou bez individuálního speciálně pedagogického přístupu v procesu vzdělávání znevýhodněné a často výrazně limitované v rámci svých zdravotních či sociálních omezení, patří mezi **děti se speciálními vzdělávacími potřebami**.

Rozvoj osobnosti dětí se speciálními potřebami bývá limitován především úrovní vlastní aktivity a výchovnými postoji rodičů. Proces zrání i učení bývá u těchto dětí zpomalen a vývoj jednotlivých funkcí je nerovnoměrný. Omezená možnost aktivního poznávání a učení se nápodobou způsobuje problémy při rozvoji řeči, kognitivních funkcí a schopnosti adaptace (Vágnerová, M. 2003).

„*Pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami je odvozen od systému výchovy a vzdělávání jedinců, kterým jejich zdravotní postižení tělesného, smyslového či mentálního charakteru výchovu a vzdělávání na úrovni potřebné pro zdravý rozvoj osobnosti umožňuje jen obtížně nebo bez zásadních kompenzačních zásahů ji v podstatě neumožňuje vůbec*“ (Pilař, J. 2004, s. 295). J. Pilař (2004) dále uvádí, že jde o vzdělávání i těch jedinců, kteří projevují nějaké zvláštní nadání či talent, pro nějž vyžadují zvláštní pedagogický přístup.

Skupinu dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími osobami v České republice blíže specifikuje školský zákon č. 561/2004 Sb., **o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání,** ve znění pozdějších předpisů, který je v §16 rozděluje na tři základní kategorie: osoby se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním. Pro účely tohoto zákona je **zdravotním postižením** mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. **Zdravotním znevýhodněním** je zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání a **sociálním znevýhodněním** rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

S termínem zdravotní znevýhodnění jsou spojeny další pojmy, například zdravotní oslabení a chronické onemocnění. **Zdravotně oslabené dítě** má sníženou odolnost vůči chorobám a sklon k jejich opakování. Zdravotní stav dítěte je ohrožen v důsledku nevhodného klimatického či sociálního prostředí špatným životním režimem, ale i nedostatečnou nebo nevhodnou výživou (srov. Vítková, M. 1998, Müller, O. 2001). Může se projevovat také funkčními poruchami vyšší nervové činnosti, neurotickými stavy, sníženou tělesnou výkonností, zvýšenou unavitelností, dráždivostí, vegetativními potížemi a řadou dalších poruch (Hájková, V. 2008). Neschopnost dítěte uplatnit se ve skupině vrstevníků při jejich pohybových aktivitách mívá nepříznivý vliv na utváření jeho sociálních vztahů. **Nemoc** představuje stav organismu, při němž je narušená jeho schopnost přizpůsobit se podmínkám prostředí. V dětském věku je závažným činitelem vývoje. Jeho vývoj narušují také časté návštěvy či pobyty ve zdravotnických zařízeních, ozdravné pobyty, lázeňská léčba, rehabilitace. **Chronická onemocnění** jsou taková onemocnění, která trvají dlouhou dobu. Dlouhotrvající nemoc může negativně ovlivnit pohybový vývoj jedince, a může být překážkou v rozvoji poznávání (Kollárová, E. 2010).

Drobné postižení centrální nervové soustavy může být důvodem snížené rozumové úrovně, odchylek ve funkcích smyslových orgánů nebo problémů v oblasti motoriky, obratnosti, řeči, orientace v prostoru a čase. U těchto dětí často objevuje hyperaktivita, neklid, poruchy pozornosti, impulzivita, zvýšená dráždivost, nesoustředěnost, výkyvy nálad. Tyto problémy mohou být předpokladem k poruchám učení a chování. Dětem s těmito problémy je třeba věnovat zvýšenou péči a přiměřeně je stimulovat (srov. Matějček, Z. 2001, Vágnerová, M. 2000a).

Sociální znevýhodnění se ve všech bodech týká dětí a žáků, které formuje nějakým způsobem narušené či problémové prostředí. Toto prostředí má vliv na utváření si špatných norem a vzorů chování, na výchovu a vzdělávání, psychiku. M. Vágnerová (2000a) uvádí, že sociokulturní handicap znamená odlišnost sociální příslušnosti a s tím souvisejících zkušeností, které jsou z pohledu majoritní společnosti nežádoucí nebo nedostatečné. Jde o nedostatky či odlišnosti dané působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace. J. Slowík (2007, s. 143) uvádí jako problémové oblasti vzniku sociálního znevýhodnění *„jazykovou bariéru, národnostní nebo rasovou odlišnost (např. barva pleti, způsob oblékání, kulturní projevy atd.), zdravotní handicap (dítěte, rodičů, jiného člena rodiny), nízký sociální a ekonomický*

status (nezaměstnanost, nízké vzdělání apod.), sociálně patologické prostředí rodiny a komunity, ústavní výchovu.“

Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí bývají z rozmanitých důvodů ve významně nižší míře vystavovány smyslovým a jiným podnětům stimulujícím jejich celkový vývoj. Při srovnání s dětmi jejich věku bývá u nich pozorován nižší stupeň rozvoje jemné motoriky, slabší koordinace vizuálního vnímání, kvantitativně omezenější a kvalitativně jinak orientovaná slovní zásoba, horší vyjadřovací schopnosti, menší počet zvládnutých abstraktních konceptů a nižší stupeň rozvoje vyšších i nižších kognitivních kompetencí (Mikuš, M. [online] 2008).

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení (zákon č. 561/2004 Sb. In Sbírka zákonů 2004). Činnosti poradenských zařízení specifikuje vyhláška č. 72/2005 Sb., **o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb., **o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**, která byla aktualizována novelou č. 147/2011 Sb., kde jsou specifikována vyrovnávací a podpůrná opatření při vzdělávání. **Vyrovnávacími opatřeními** při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se pro účely této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. **Podpůrnými opatřeními** při vzdělávání žáků se zdravotním postižením rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu

žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka (vyhl. 147/2011 Sb. In Sbírka zákonů, 2011).

1.2 Možnosti vzdělávání dětí se zdravotním a sociálním znevýhodněním

Předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny a doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Poskytuje dítěti dostatečně podnětné prostředí pro jeho aktivní rozvoj a učení. Děti v mateřské škole získávají zkušenost sociální interakce a komunikace s vrstevníky, základní poznatky o životě kolem sebe, rozvíjí se jejich vnímání, představy, myšlení, řeč, pozornost, soustředěnost a další schopnosti a dovednosti. Hlavní předností institucionálního vzdělávání v předškolním věku je odborné vedení dětí a vytvoření takových podmínek, které umožňují jejich další rozvoj a vzdělávání. Předškolní vzdělávání rozvíjí osobnost dítěte, ale také se podílí na jeho zdravém tělesném, rozumovém a citovém vývoji. V kolektivu si osvojuje základní pravidla chování a mezilidské vztahy. Zahrnuje v sobě tedy aspekty výchovné, vzdělávací a pečující. Zároveň zde dochází k vyrovnávání rozdílů u sociálně znevýhodněných dětí a k zlepšení jejich vzdělávacích a životních šancí. Podmínky pro vzdělávání dětí se zdravotním znevýhodněním a zdravotním postižením je třeba přizpůsobit potřebám, které vyplývají ze zdravotního stavu dítěte (srov. zákon č. 561/2004 Sb., Čáp, P., Mareš. J. 2001). I. Špaňhelová (2004) dodává, že mateřská škola pomáhá dětem naučit se žít podle určitých pravidel, která jsou odlišná od těch v rodinném prostředí, žít v kolektivu dětí, dělit se o hračky, vyjádřit svůj názor i respektovat názor jiných. Děti se naučí odpoutat od rodiny a také žít s jinou autoritou než jsou rodiče.

Předškolní vzdělávání se v České republice uskutečňuje v mateřských školách, v mateřských školách speciálních, v přípravných třídách základních škol a v přípravných stupních základních škol speciálních. Děti se zdravotním a sociálním znevýhodněním se nejčastěji vzdělávají v mateřských školách s využitím vyrovnávacích opatření. Ve všech těchto institucích vzdělávání vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP RV). Ten stanovuje základní pravidla a požadavky, které je nutno respektovat při tvorbě vzdělávacího obsahu, při zajišťování podmínek vzdělávání, při volbě forem a metod práce, při vytváření vzdělávacího prostředí i v procesu vzdělávání, při jakékoliv komunikaci a vzdělávací

práci s dítětem. RVP PV je závazně platný od 1. 9. 2007. Účast na předškolním vzdělávání je vysoká, a přispívá k ní i skutečnost, že se vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí poskytuje bezúplatně.

Sledovaný parametr (statistika MŠMT ČR)	Stav ve školním roce		
	2010/2011	**2011/2012**	**2012/2013**
Počet dětí v předškolním vzdělávání (PV) celkem	328 612	342 521	354 340
Podíl 5letých dětí v MŠ z celkové populace 5letých dětí (v %)	91,2	89,1	88,2
Podíl dětí se zdravotním postižením z celkového počtu dětí v PV (v %)	2,9	2,8	2,8
Podíl cizinců v PV (v %)	1,3	1,4	1,5
Podíl dětí s odloženou povinnou školní docházkou z celkového počtu dětí v PV (v %)	22,5	22,8	22,8
Počet odmítnutých žádostí o přijetí k PV	39 483	49 186	58 939

Tab. 1 Počty dětí v mateřské škole. Zdroj Výroční zpráva ČŠI [online] 2013

V průběhu **vzdělávání nemocných a zdravotně oslabených dětí** je třeba zohledňovat požadavky, které se specifikují při jistých nemocech nebo typech zdravotního oslabení. Zpravidla jde o úpravu denního režimu z hlediska pohybových aktivit jedince, např. vyloučení nebo omezení určitých pohybových činností, relaxace po pohybových činnostech. Významný je i požadavek prevence psychické a fyzické zátěže, přiměřeně rozvrhnout činnosti dítěte, včleňovat oddechové přestávky a relaxační prvky. Učitel musí věnovat patřičnou pozornost utváření sociálních vztahů ve třídě. Pokud je dítě dlouhodobě umístěno ve zdravotnickém zařízení a jeho zdravotní stav to umožňuje, může navštěvovat mateřskou školu při zdravotnickém zařízení (Kollárová, E. 2010).

Vzdělávání **dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího** prostředí, dětí s oslabeným rodinným zázemím či dětí, které pocházejí z jazykově odlišného prostředí a které nemluví jazykem, v němž probíhá vzdělávání, vyžaduje úpravu vzdělávacího obsahu i podmínek vzdělávání z důvodu snížené sociální adaptability těchto dětí či zvýšené potřeby výchovy a vzdělávání v některé oblasti. V mateřské škole jsou uplatňovány speciální vzdělávací metody umožňující včasnou diagnostiku a rozvojovou stimulaci dětí (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004). Sociální znevýhodnění se často promítá do školní neúspěšnosti, výkonů a chování dítěte. Jeho potřeby ovlivňuje nedostatečná připravenost na školu způsobená nedostatkem příležitostí. Intervence by tedy měla zaměřovat na rozvoj kognitivních funkcí,

preventivní podpora by se měla zaměřovat na posilování motivace a radosti z učení (Vojtová, V. 2012).

Děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí mohou být vzdělávány také v přípravných třídách základní školy. Podmínky pro tuto formu vzdělávání jsou stanoveny vyhláškou č. 48/2005 Sb. **o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.** Tyto třídy jsou určeny pro děti se sociálním znevýhodněním v posledním roce předcházejícím povinné školní docházce. Mohou je navštěvovat i děti s odkladem povinné školní docházky. Vzdělávání je bezplatné, bezplatně jsou dětem poskytovány také školní potřeby, učebnice a učební texty (srov. zákon č. 561/2004 In Sbírka zákonů 2004, vyhl. č. 48/2005 Sb. In Sbírka zákonů 2005). Děti jsou do přípravné třídy přijímány na základě žádosti rodičů, která je podložena doporučením školského poradenského zařízení. Vzdělávání je zaměřeno na rozvoj řečových dovedností, sociálních a komunikačních dovedností, hrubé i jemné motoriky, návyků sebeobsluhy a hygieny, prostorovou a časovou orientaci, hudební a výtvarný projev, koncentraci pozornosti a další. Cílem je vybavit dítě odpovídajícími dovednostmi a návyky, aby se snadněji začlenil do vyučovacího procesu v první třídě, čímž se v důsledku předchází budoucím školním neúspěchům. Právě školní neúspěch může v řadě případů negativně ovlivnit další vývoj dítěte. Úkolem přípravné třídy je tedy kompenzovat vývojové nerovnoměrností u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ještě před vstupem do základního vzdělávání (Bartoňová, M., Vítková, M. 2007).

Nejjednodušší a velmi účinnou formou odstraňování znevýhodnění je co nejdelší docházka dítěte do mateřské školy. Autoři projektu Škola pro všechny II uvádějí, že důvodů, proč sociálně znevýhodněné rodiny neposílají své děti do mateřské školy, je několik. Rodiče neznají význam předškolního vzdělávání a nevědí, co jejich dětem může předškolní vzdělávání dát a považují tedy za předčasné a zbytečné svěřit dítě ještě před nástupem do školy nějaké instituci. Rodiny často nemají prostředky na školné, nevědí, že úplatu je možno prominout, neumějí o prominutí úplaty požádat. Pro rodinu je docházka spojena s povinnostmi, kterým není schopna a ochotna dostát (Otevírání školy všem dětem [online] 2008). Přeplněnost mateřských škol v posledních letech nedovoluje přijímat nejmladší děti a vyhovět tak zájmu všech rodičů, kteří chtějí umístit své dítě do mateřské školy (viz tabulka 1).

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky vydalo **Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním** ([online] 2009) kde se uvádí, že školy musí odstranit případné bariéry, které by mohly bránit těmto dětem v docházce do mateřských škol, případně do přípravných tříd základní školy. Ve vztahu k potřebám dětí je především důležité, aby ve školách bylo takové sociálního prostředí, které je pro děti se sociálním znevýhodněním přátelské a přijímající. Při pedagogické práci je nutné posilovat ve všech dětech pocit sounáležitosti a vzájemného respektu. Pedagogičtí pracovníci mají věnovat zvýšenou pozornost dětem ohroženým vyloučením z kolektivu a učinit opatření, která takovému stavu předejdou.

Mateřské školy využívají různorodé projekty, týkající se například podpory pozitivních mezigeneračních vztahů, podpory kladného vztahu ke čtení, podpory prevence a vyšetření zraku, dále pak projekty týkající se inkluzivního vzdělávání a vzdělávání dětí se sociokulturním znevýhodněním, ekologické projekty apod. (výroční zpráva ČŠI [online] 2013).

Předškolní vzdělávání je důležitou přípravou pro vstup do povinného vzdělávání a prevence adaptačních obtíží v základní škole. Dobře fungující mateřská škola podporuje dětské hry i dětskou spontánnost, respektuje individualitu dětí, neorientuje děti předčasně na výkon, ale na radost z činnosti a rozvoj poznání (Čáp, P., Mareš, J. 2001).

1.3 Dítě s odchylkami ve vývoji v mateřské škole

Mateřská škola pro dítě představuje důležitý přechod mezi prostředím rodiny a školskou institucí. Má svůj podstatný socializační význam, umožňuje dítěti získat zkušenosti ze života v rámci vrstevnické skupiny. Výhodou je, že v mateřské škole není vytvářen příliš velký nátlak na výkon dítěte a je poskytován potřebný čas na adaptaci v novém prostředí (Michalová, Z. 2012). Dítě mezi vrstevníky ztrácí výlučné postavení, které znalo z domova, musí se naučit prosadit se, je vystaveno zátěži konkurence. Může však získat uspokojení v rámci sdílení společných zážitků s jinými dětmi (Matějček, Z. 2003).

V mateřské škole je nutné, aby se děti přizpůsobily normám, které jsou tam nastaveny. Chování některých děti se může značně odlišovat od chování ostatních. Jakákoliv odlišnost upoutává pozornost, vyvolává v ostatních nejistotu a mnohdy

i nepříjemné pocity. Odchylka od normy přináší znevýhodnění a může svého nositele nějak stigmatizovat (srov. Michalová, Z. 2012, Vágnerová, M. 2000a).

Pedagog by měl být schopen identifikovat odlišnosti dětí, zejména těch, které se mohou být z hlediska budoucího rozvoje poruch učení či chování rizikové. Těmi může být prakticky cokoli – specifické vzorce chování a myšlení, vycházející z jejich individuální životní zkušenosti, specifické osobnostní rysy nebo určitý charakter jeho sociálního prostředí. Identifikace rizikových odlišností je východiskem pro určení jeho individuální vzdělávací potřeby. Odlišnost dítěte může sehrávat v edukačním procesu roli určité bariéry (Červenka, K. 2011).

Dítě, které kdy se dítě ve škole nechová či nepracuje tak, jak by mělo, jak to od něj jeho okolí vyžaduje a jak lze vzhledem k jeho věku očekávat, nazývá M. Vágnerová (2005) problémovým dítětem. Takové dítě se odlišuje od normy a tudíž od očekávání učitele. Mohou to být odchylky v oblasti chování, prožívání, ale i uvažování, v emočních reakcích. Problémové dítě zpravidla vyžaduje od učitele odlišný přístup, často náročnější než jeho vrstevníci, přitom však přináší učiteli méně uspokojení ve formě žádoucích výsledků. Stejná úskalí musí překonat i rodiče takovéhoto dítěte, a to ať už z hlediska celkové výchovy či v případě školních výsledků.

Problematický a odchylný vývoj dítěte předškolního věku může záviset na prostředí, příčinou může být negativní a nepřiměřený vliv rodiny. Dále na dědičných dispozicích či prenatálně působících škodlivých vlivech. Mnohé problémy jsou výsledkem těchto faktorů, proto jsou problémy u dětí značně rozmanité. **Prostředí** se nemalou měrou podílí na vztahu dítěte ke škole a ke vzdělávání. V užším prostředí je hlavním činitelem rodina, její podnětovost, hodnotová orientace, výchovný styl, vytváření pracovních návyků, vztah rodiny ke škole a pedagogům. Širší sociální prostředí působí na dítě sice zprostředkovaně, ale může jeho postoje výrazně ovlivnit. Zejména se jedná o příslušnost k sociální či etnické skupině (Vágnerová, M. 2000a). J. Průcha a S. Koťátková (2013) uvádějí, že děti si všímají chování a reakcí lidí v různých prostředích a situacích, často jsou svědky i nevhodných jednání a výroků. To vše děti ovlivňuje a odráží se to v jejich chování. Další nevhodné vzorce jednání a postojů získávají sledováním nevhodných televizních pořadů a prožíváním počítačových her, které prezentují násilí. Sociální znevýhodnění se často promítá do školní neúspěšnosti, výkonů a chování dítěte. Jeho potřeby ovlivňuje nedostatečná připravenost na školu způsobená nedostatkem příležitostí. Intervence by tedy měla

zaměřovat na rozvoj kognitivních funkcí, preventivní podpora by se měla zaměřovat na posilování motivace a radosti z učení (Vojtová, V. 2012).

Učitelé nejčastěji považují za problémové děti ty, které vyrušují při výchovně vzdělávací činnosti a ty, které odmítají pracovat (Auger, M.-T. 2005). Role problémového dítěte může fungovat jako sociální stigma, které nepříznivě ovlivňuje jeho sebeobraz. Odráží se to na jeho dalším vzdělávání, postoji ke škole, k učitelům, ke spolužákům, k sobě samotnému (Kohoutek, R. 2000).

Riziko školního selhání také závisí na snížené inteligenci, může být i dáno nezralostí některých dílčích schopností nebo nedostatkem potřebných sociálních zkušeností, tj. nepřipraveností. Lze očekávat, že děti podprůměrně nadané budou ve škole méně úspěšné. Vývoj jejich schopností bývá o něco opožděn, v době, kdy by měly jít do školy, se v jejich myšlení objevují nepřesnosti, uvažují jako mladší děti, jejich myšlení je prelogické a egocentrické, ovlivňované emocemi a vázané na zjevné znaky aktuální situace. Nedovedou posuzovat skutečnost podle více hledisek a uvažovat o jejich vzájemných vztazích. Nechápou vratnost a propojenost různých proměn. Nedovedou uvažovat dostatečně pružně. Nižší inteligence zpravidla ovlivní i rozvoj verbálních schopností, řeč bývá obsahově chudší. Skladba verbálního projevu bývá zjednodušena, nejsou vzácností i agramatismy (Vágnerová, M. 2000a).

Učitel si musí uvědomit, že problémové chování může mít celou řadu příčin. Děti se takto chovají proto, že samy mají nějaký problém, v některých případech to může být jakýsi způsob volání o pomoc. Může se jednat o dítě, které vyrůstá bez hranic, bez jakéhokoliv omezení, často označujeme tyto děti za nevychované v důsledku neadekvátní výchovy v rodině. Tyto děti se hůře přizpůsobují režimu, odmítají autoritu, zkrátka si dělají věci po svém. Toto chování většinu učitelů značným způsobem omezuje (Vágnerová, M. 2005).

Faktory, které jsou odpovědné za vznik a trvání potíží, jde rozdělit do několika skupin. Patří sem genetické vlivy a dispozice jedince: nezralost centrálního nervového systému, případně jeho dysfunkce, poškození mozku, temperament dítěte, emoční labilita, inklinování k problematické skupině vrstevníků a k nevhodným vzorům chování apod. Dalšími okolnostmi bývají rodinné faktory (nesprávné, resp. nejednotné výchovné vedení, konfliktní rodinné prostředí, absence jednoho z rodičů, špatný výchovný vzor, nezájem o dítě, příliš autoritativní nebo naopak liberální a volná rodičovská výchova apod.). Na vznik poruchy chování mají vliv i faktory širšího

sociálního prostředí, zejména vliv vrstevníků, okolnosti ovlivňující začlenění do kolektivu, sociální klima ve skupině, resp. v předškolním zařízení, osobnost učitele a další (srov. Vágnerová, M. 2004, Leskovjanská, G. 2010)

„Každé dítě, i vysoce problémové, potřebuje a zasluhuje porozumění a péči již proto, že je lidskou bytostí. Navíc nikdy nemáme jistotu, jak bude probíhat jeho další vývoj“ (Čáp, P., Mareš, J. 2001 s. 362).

1.4 Poradenské služby

Poradenství zaměřené na řešení podpory dětí, žáků a studentů s určitým postižením či znevýhodněním vůči ostatní populaci je jedním nejdůležitějších prvků systémové podpory účasti těchto žáků ve vzdělávání. Umožňuje vyhledávat, definovat a prostřednictvím speciálních metod a postupů korigovat či odstraňovat obtíže, které žáci mají v důsledku daného postižení či znevýhodnění ve vzdělávacím procesu. Z tohoto pohledu se jedná o systém, který významnou měrou ovlivňuje úspěšnost vzdělávání v individuální rovině u jednotlivého žáka a v makrospolečenské rovině přispívá k úrovni vzdělanosti dané skupiny jako celku (Michalík, J. 2008).

Školská poradenská zařízení zajišťují informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost nejen pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, ale i pro školy a školská zařízení. Poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a také napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi (§ 116 zákona č. 561/2004 Sb. In Sbírka zákonů 2004).

Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. **o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Činnost **pedagogicko-psychologických poraden** je zaměřena zejména na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků. Mezi nejdůležitější činnost, která se týká předškolních dětí, patří zjišťování pedagogicko-psychologické připravenosti dětí na

povinnou školní docházku. O ní vydává zprávu a doporučuje zákonným zástupcům a řediteli školy odklad školní docházky, případně návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření. Také doporučuje zařazení do vzdělávacího programu přizpůsobeného vzdělávacím potřebám žáka, případně zařazení do školy či třídy odpovídající vzdělávacím potřebám žáka. **Speciálně pedagogické centra** zabezpečují speciálně pedagogickou, psychologickou a další potřebnou péči klientům se zdravotním postižením a jejich rodičům a pedagogům. V odůvodněných případech, zejména v pochybnostech, zda se jedná o žáka se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním, také při výchově a vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním. Poskytují jim odbornou pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace ve spolupráci s rodinou, školami, školskými poradenskými zařízeními a odborníky. Pracují s dětmi zpravidla ve věku od 3 do 19 let. Speciálně pedagogická centra se dělí podle zdravotního postižení klientů (srov. Průcha, J. 2009).

Ve školách jsou zřizována **školní poradenská pracoviště,** která slouží poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy. Poradenské služby ve škole jsou zajišťovány výchovným poradcem, školním metodikem prevence, případně školním psychologem a školním speciálním pedagogem, kteří úzce spolupracují zejména s třídními učiteli, asistenty pedagoga, v součinnosti s vedením školy a s celým pedagogickým sborem. Za poskytování poradenských služeb odpovídá ředitel školy. Je žádoucí, aby tyto poradenské a preventivní programy odrážely specifika dané školy i regionu a aby služby poskytované školou byly lépe koordinovány se službami školských poradenských zařízení v regionu (srov. vyhl. č. 72/2005 Sb. In Sbírka zákonů 2005, Zapletalová, J. [online] 2011).

Poradenské služby poskytují také střediska výchovné péče (SVP). Ta zatím status školského poradenského zařízení nemají – jsou součástí zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, která jsou vymezena zákonem č. 109/2002 Sb. **o výkonu o ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů**. Jejich zařazení do systému pedagogicko-psychologického poradenského systému však lze v následujících letech očekávat (nuv [online] 2011-2014). Existence SVP a jejich provázanost s diagnostickými ústavy a diagnostickými pracovišti umožnila poradensky a diagnostiky pokrýt tu skupinu poruch chování, která byla v minulosti bez poradenské

podpory a v některých případech tak umožnila efektivní poradenskou intervenci s výrazným preventivním účinkem umožňujícím předcházet pozdějším závažným negativním projevům a poruchám chování (Michalík, J. 2008).

V současné době je věnována zvýšená pozornost prevenci sociálně patologických jevů, prevenci školní neúspěšnosti, včasné pomoci při problémech osobního vývoje a sociální adaptace, krizové intervenci a konzultacím při plánování i realizaci vzdělávací strategie klientů a podpoře žáků i studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň dochází k prohlubování provázanosti poradenských služeb s vyučovacím a výchovným procesem na školách a školských zařízeních (Novosad, L. 2009).

Shrnutí

Ve školách se setkáváme i s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto děti vyžadují zvláštní přístup. Děti se zdravotním a sociálním znevýhodněním se nejčastěji vzdělávají v mateřských školách s využitím vyrovnávacích opatření. Pokud učitel u předškolního dítěte diagnostikuje odlišnosti a problémy, musí mu věnovat zvýšenou péči, aby mu umožnil bezproblémový přechod do základního vzdělávání. Poradenské služby využívají především učitelé a rodiče při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2 Faktory ovlivňující školní úspěšnost při nástupu dítěte do školy

2.1 Osobnost dítěte předškolního věku

Předškolní věk je období od tří let věku dítěte a končí nástupem do školy, tedy mezi šestým a sedmým rokem. V této životní etapě dochází k počátkům utváření osobnosti dítěte a to hlavně proto, že v jeho psychice došlo k rozvoji sebeuvědomění. Začátky sebeuvědomění již spadají do útlého věku, ale v předškolním věku se dále utváří a plněji rozvíjí. Pro předškolní věk jsou charakteristické změny v tělesných a pohybových funkcích, v poznávacích procesech, v citovém i společenském vývoji. Nejvýraznější v tomto období jsou změny ve vývoji osobnosti.

Dítě v předškolním období charakterizuje získávání dovedností, základní činností je hra a základním sociálním úkolem začlenit se do dětského kolektivu.

Fyzická kondice dítěte hraje svoji roli při zahájení školní docházky – dítě lépe snáší únavu a tělesnou zátěž, která je na něj kladena školním vyučováním, a zároveň vykazuje lepší odolnost proti únavě a infekcím (Kropáčková, J. 2008). Šestileté dítě měří asi 118 cm a váží okolo 22 kg, mezi chlapci a děvčaty není velký rozdíl. Prodlužují se horní i dolní končetiny, pokračuje osifikace kostry, dokončuje se prořezávání mléčných zubů, rozvíjí se podélná a příčná klenba nohy. Přibližně ve věku šesti let dochází k dokončení osifikace (přeměna chrupavky v kost) zápěstních kůstek, což má velký význam pro rozvoj jemné motoriky (srov. Berdychová J., 1980, Machová, J. 2008).

Podle J. Langmeiera a D. Krejčířové (1998) můžeme **motorický vývoj** označit jako stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů. Pohyby dítěte jsou přesnější, účelnější, plynulejší a elegantnější a postupně zvládá i činnosti, které vyžadují složitou pohybovou koordinaci.

Podle J. Jiráska a V. Tiché (1968) dochází k osamostatnění a rozvinutí zrakového vnímání a motoriky ruky a vytvoří se koordinace těchto funkcí. V novějších publikacích se tato koordinace nazývá vizuomotorikou. Např. D. Opatřilová (2003) popisuje vizuomotoriku jako pohybové aktivity se zpětnou zrakovou vazbou.

Kreslení přestává být záležitostí převážně pohybovou a začíná plnit funkci vyjadřovacího prostředku. Kresby šestiletých dětí mají již ráz individuálních projevů

a ukazují znaky stadia realistického zobrazování a realistického vztahu k světu kolem (Jirásek, J., V. Tichá 1968). I. Plevová a A. Petrová (2003 s. 76) uvádějí, že „*dětská kresba představuje originální výpověď o psychickém vývoji dítěte, pomocí výtvarného projevu můžeme poznat lépe schopnosti dítěte, a v neposlední řadě nám výtvarný projev umožní seznámit se s tím, jak děti vidí svět, jak reagují a vyrovnávají se se svým okolím.*“

Kolem čtvrtého roku se u dítěte vyhraňuje **lateralita** (přednostní používání jednoho z párových orgánů). Dominance jedné ruky podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou, pokud je činnost hemisfér stejná, mluvíme o ambidextrii – nevyhraněné lateralitě (Plevová, I. 2003).

Pro vývoj jedince mají základní význam psychické funkce, které mu umožňují orientovat se ve světě a poznávat a uvědomovat si sebe sama. Jejich vývoj probíhá ve vzájemné součinnosti.

Vnímání je globální, snadno se nechá upoutat výrazným detailem. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciace, vnímání prostoru a času je dosud nepřesné. **Paměť** je převážně bezděčná, mechanická, konkrétní. Záměrná paměť se začíná vyvíjet kolem pátého roku. Převažuje paměť krátkodobá, před šestým rokem nastupuje i dlouhodobá. V **myšlení** opouští fázi předpojmového myšlení a přechází na úroveň myšlení, které Piaget nazývá názorné, intuitivní. Dítě již dokáže uvažovat v celostních pojmech, ale usuzování je však vázáno na vnímané a představované**. Pozornost** dítěte je přelétavá, nestálá, krátkodobá. Postupně se vytváří i úmyslná forma pozornosti a dítě se dokáže i déle soustředit. Záleží nejen na věku, ale také na temperamentových zvláštnostech a na zajímavosti činnosti. **Představivost** je v tomto věku velmi živá, tvořivá, bohatá, barvitá. Mezery mezi vnímanými jevy jsou často doplňovány tzv. dětskou konfabulací (smyšlenky, o nichž jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé). Poznávací aktivita se odráží i ve slovní zásobě, v rozvoji **řeči.** Děti zajímá příčina, ptají se „proč“. Zlepšuje se mluvnická struktura aktivního slovníku, řeč se stává převládajícím dorozumívajícím prostředkem. Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou řečového vývoje tzv. egocentrická řeč, která bývá spojena s myšlením a později přechází na úroveň vnitřní řeči (srov. Plevová, I. 2003, Šulová, L. 2004, Vágnerová, M. 2000b).

Nejpřirozenější činností dětí tohoto věku je **hra**, má mimořádný význam pro rozumový vývoj, mravní vývoj, citový vývoj. Hra je v tomto období nezbytná pro

psychický vývoj dítěte a je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte. Hra pomáhá překonat události, které dítě rozumově nechápe (Langmeier, J., Krejčířová, D. 1998).

V souvislosti s motivačně-volní charakteristikou osobnosti dítěte je třeba zdůraznit, že dítě má potřebu být neustále aktivní. Stejně silná se v tomto období jeví i potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. V tomto smyslu dítě potřebuje mít pevné rodinné zázemí. Dítě je velmi vázáno na citový vztah, potřebuje i společenské uznání a touží po seberealizaci (srov. Vágnerová, M. 2000b, Mertin, J., Gillernová, I. 2003).

Sociální city se vyvíjejí ve vztahu k dospělým a ve vztahu k vrstevníkům. Rodiče představují pro dítě ideál, kterému se chce ve všech směrech podobat. Dítě se s rodiči identifikuje a přebírá všechny jejich názory, postoje. Děti si zkouší různé role. Tímto způsobem přijímají také normy a řád platný ve světě dospělých. Dítě si začíná uvědomovat svoji jedinečnost, chápat sebe sama jako subjekt, začíná si také uvědomovat rozdíl obou pohlaví a určité stereotypy chlapecké a dívčí role, které nastavuje společnost. Kolem čtyř let dítě již ví, že jeho pohlavní identita je neměnná (Vágnerová M., 2000b).

V předškolním věku se také u dětí rozvíjí prosociální chování, které respektuje práva ostatních. Vlastnosti jako družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit, soustrast umožňují začlenění do různých lidských skupin, přijetí těmito skupinami a uplatnění se v nich (Matějček, Z. 2007). E. Svobodová (2007, s. 2) uvádí: *„Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem.“*

Osobnost člověka se projevuje prostřednictvím prožívání a chování. U předškolního dítěte převažuje soulad, co právě prožívá, to dává svým chováním najevo. Převažuje tedy expresivní chování nad adaptivním. Intenzívní emoce nesděluje slovy, ale spíše neverbálně. Nedostatek zkušeností způsobuje, že nemá pevné názory a mění je pod vnějším vlivem (Plevová, I., Petrová, A. 2003).

V předškolním věku se také začíná vyhraňovat i osobnost dítěte. Její charakteristické rysy se projevují zejména v citových procesech dítěte a jeho společenských vztazích. Intenzivně se formují i tzv. intelektuální city, projevující se v úsilí poznat věci a získat nové poznatky. Vůle se začíná rozvíjet. Čím je dítě vyspělejší, tím větší sílu vůle dokáže projevit a tedy i požadavky, které na ně klade

výchova, je možné mírně stupňovat. Vznikají sociální city, ty se váží nejen na lidi, ale i věci, děje, situace. Koncem období začíná dítě hodnotit své chování, má už prvky kritičnosti, což svědčí o rozvoji mravního vědomí. Pro rozvoj sebepojetí je důležitá možnost pronikat do širší společnosti a možnost se tam uplatnit. Sebepojetí zahrnuje pozorovatelné charakteristiky (vše co jde vidět a o čem se lze přesvědčit) – zevnějšek, kompetence, psychické vlastnosti, osobní preference, příslušnost k určité sociální skupině a vlastnictví žádoucích věcí. Pro dítě je také důležitý jeho vzhled, tělové schéma. Změna vnějších znaků je chápána jako změna identity. Sebehodnocení a sebepojetí dítěte je dále ovlivněno aktivitou a iniciativou, která se projevuje v pronikání do širší společnosti, hodnocením druhých lidí a kontaktem s vrstevníky, kteří jsou pro předškoláka významnou referenční skupinou (srov. Říčan, P. 1990, Vágnerová, M. 2012).

2.2 Hra v předškolním věku

Předškolní období dítěte je obdobím hry. Hra tvoří hlavní obsah života, je jeho základní činností.

Funkci hry ve výchově spatřujeme již v díle J. A. Komenského, který hru začlenil přímo do svého pedagogického systému. Hru předškolních dětí dokonce považuje za stejně potřebnou jako kvalitní spánek a stravu. Zdůrazňuje její význam pro pobavení, k rozvoji smyslů, myšlení a k obohacení znalostí. V napodobování činností dospělých dokonce spatřoval přípravu na budoucí vykonávání těchto činností. K tomu mají sloužit speciálně vyrobené předměty určené dětem, aby byla zajištěna jejich bezpečnost při hře (Komenský, J. A. 1964).

J. Huizinga (1971, s. 33) definuje hru takto: *„Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím jiného bytí, než je všední život“*.

S. Koťátková (2005) charakterizuje hru jako dobrovolnou spontánní činnost, ke které samo dítě dává podněty, stanovuje cíle a motivační kontext. Dalším znakem hry, který zdůrazňuje Z. Matějček (1989), je zaujetí. Hra je podle něj vážná věc, která se nijak zásadně neliší od práce dospělého. Dítě se při ní ocitá v jiném světě, přičemž zapomíná na vše kolem sebe, na čas, jídlo, spánek. Je to pro něj práce, kterou chce

dodělat. To se však často setkává s nepochopením dospělých, kteří hru nepovažují za nikterak vážnou a nedokáží pochopit, že dítě má zlost, když je jakkoli vyrušeno.

J. Kuric (1986) vidí hru jako nejpřirozenější a dominantní formu aktivity dítěte předškolního dětství. Hra vyplývá z vnitřních potřeb dítěte, proto se v ní mnohem častěji uplatňuje vnitřní motivace než vnější podněty. Dítě si hraje tak, jak chce samo a dobrovolně se ke hře rozhoduje. Nechce být při hře omezováno a chce mít pocit volnosti. Základní charakteristikou hry je spontánnost. Dítě uplatňuje při hře ty poznatky, které získalo na základě smyslového poznávání skutečnosti, na základě myšlení ve hře se rozvíjí jeho fantazie a představivost. Fantazie podle S. Koťátkové (2005) dovoluje překlenout omezení dětských možností. Ve hře se dítě učí také chápat, přijímat a používat pravidla, podle kterých se hra řídí. Nejdříve jsou to vnitřní pravidla a okolo 4. roku pak vlastní aktuální pravidla, která se však v průběhu hry často mění. Dítě zatím není schopno dodržovat pravidla určená z vnějšku. Teprve okolo 5. roku dokáže vysvětlovat a obhajovat pravidla, objevuje se sebekázeň, která je důležitým základem pro schopnost dodržování společných pravidel, která si děti v 6. roce často stanovují.

J. Brierley (1996) doporučuje poskytovat dětem do zhruba osmi let příležitost ke zkoumání a hře, neboť zřejmě napomáhají rozvoji mozku, zlepšují řeč a rozumové schopnosti dítěte, zdokonalují tělesné dovednosti a připravují základy pro rozvíjení citových vztahů. Hraním se rozvíjí také schopnost myšlení bez vnějšího podnětu, což vede k plnému zapojení smyslů a fantazie dítěte.

Podle E. Opravilové (2004) tvoří hra vstupní bránu do světa dítěte, je cestou k jeho osobnosti. Svět dítěte můžeme poznat právě skrze hru. Dítě ve hře navazuje na vlastní prožitky, uplatňuje v ní své zkušenosti a zájmy, navenek prezentuje vlastní představu o okolním světě, hra souvisí se skutečností, v níž dítě žije.

Většina her dětí je motivována jejich vývojovými potřebami, případně i potřebami sociálními a potřebami estetických zážitků. Význam takto motivovaných her spočívá především v jejich vývojových formativních účincích na činnost dětí a na utváření různých vlastností jejich osobností. V průběhu těchto her dochází k učení, aniž si to dítě uvědomuje a aniž o to záměrně usiluje (Mišurcová, V., Severová, M., 1997).

Hra je pro dítě důležitá tím, že v ní může aplikovat a analyzovat nově získané poznatky. S rostoucím věkem dítě stále častěji vyhledává partnera ke hře, což přispívá k rozvoji vztahů k ostatním lidem. Při skupinové hře se totiž děti učí vyjadřování,

vzájemnému respektování, navazování přátelských vztahů a jiným sociálním dovednostem nezbytným k tomu, aby byly schopny vzájemně se domluvit na tématu, plánu, obsazení rolí a vůbec celém průběhu hry. Rozvíjí se tak schopnost spolupráce, která je pro člověka velice důležitá (Koťátková, S. 2005).

Ve hře se rozvíjí také prosociální vlastnosti jako družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit či soustrast, které člověku umožňují začlenit se do různých lidských skupin (Matějček, Z. 2007).

Podle M. Havlínové a kol. (1995) hra podporuje rozvoj všech schopností předškolního dítěte, dítě se hrou snaží dostat do světa kolem sebe, naučit se jej poznávat, orientovat a ovládat. Učí se a nabývá nových zkušeností efektivně a bezpečně. Dítě bere hru velmi vážně, ale je pro něj zároveň radostí, je pro něj důležitá zejména proto, že uspokojuje jeho potřeby a to hlavně vývoj v dospělého jedince. Pokud má dítě potřebu hrát si, ale tato potřeba není na-plněna, mohly by v pozdějším věku vzniknout problémy - u dítěte, kterému nebylo umožněno hraní, může dojít k tomu, že nebude schopno samostatně vykonávat určité činnosti. Při hře je důležitý dostatek prostoru pro hru, oblečení, které hře nebrání, místo pro samotu, dostatek času a pochopení ze strany dospělého.

Z hlediska pedagogického rozlišujeme podle V. Mišurcové, J. Fišera a V. Fixla (1989) hry do dvou základních skupin:

Hry tvořivé (volné, spontánní) - dítě si při hře určuje samo téma své hry a celý její průběh, svou roli zde hraje materiální svět. Patří sem hry předmětové, kdy si dítě hraje s předměty kolem sebe, hry úkolové, v nichž napodobuje dospělé a zkouší různé sociální role, hry dramatizační a hry konstruktivní.

Hry s pravidly - navazují vývojově na tvořivé hry, důležitý je zde vztah k ostatním hráčům a jejich jednání. Mohou to být hry pohybové či intelektuální (didaktické), kam patří i stolní hry.

V. Mišurcová a M. Severová (1997) uvádějí další dělení her, které rozlišuje hry podle kritérií:

kritérium subjektu hry – podle toho, kdo si hraje;

kritérium objektu hry – liší se podle toho, s čím si děti hrají;

kritérium způsobu zacházení s objektem hry – co dítě především při hře dělá;

kritérium motivace a životního významu hry – rozlišujeme následující hry: hry motivované vývojovými potřebami, hry uspokojující především sociální potřeby dětí, hry umožňující náhradní uspokojení různých potřeb dětí a hry rekreační.

Ke hře patří spontaneita, aktivita, uvolněnost a seberealizace. Hra člověku dává možnost srovnat se s okolním světem. Děti se hrou učí, načerpávají energii a vyčerpávají ji, ve hře se dítě realizuje, dítě se hrou zbavuje určitého napětí. (Koťátková, S. 2008).

V průběhu předškolního věku se ve hře začínají projevovat intersexuální rozdíly, tedy rozdílnost celkového rázu herní aktivity u děvčat a u chlapců. Koncem předškolního věku začíná odlišovat práci od hry. Práce začíná být samostatnou specifickou aktivitou, dítě začíná postupně chápat smysl pracovní činnosti a nespokojuje se pouze s tím, že může „jako prát“, „jako uklízet“. Dožaduje se tuto činnost vykonávat v reálné situaci (Plevová, I. 2003).

2.3 Funkce rodiny ve vývoji dítěte

Význam rodiny pro vývoj dítěte je nezastupitelný. Dítě se do rodiny rodí, od svých rodičů získává genetickou výbavu, má rozhodující vliv na celkový rozvoj jeho osobnosti, a to v oblasti tělesné, duševní i sociální. Rodina určuje sociální status dítěte. Prostřednictvím rodiny si dítě uvědomuje své místo a svoji roli ve společnosti.

Pro rozvoj dítěte není důležité pouze materiální zázemí a uspokojování jeho základních potřeb, ale také potřebuje cítit, že je akceptováno, milováno. Velký význam má také pozitivní hodnocení. Tyto atributy přispívají ke zdravému rozvoji jedince a jeho kladnému sebepojetí. Rodina by měla zabezpečovat příjem informací, který je důležitý pro rozvíjení dovedností, schopností a kvalit jedince.

Jednou z významných oblastí podílející se na školní připravenosti dítěte, jak je popisuje D. Přinosilová (2007), je hodnotový systém rodiny v souvislosti se vzděláváním a vzděláním. Úroveň vývojových dovedností závisí na socioekonomickém zázemí rodiny, na stylu výchovy a vedení dítěte. Na rozvoji motivace dítěte ke školním povinnostem mají velký vliv názory a postoje rodičů. Dítě by se mělo umět orientovat v různých sociálních rolích a přizpůsobovat své chování ve vztahu k učiteli a spolužákům. Nutným předpokladem je také dostatečně rozvinutá komunikační schopnost. Dítě musí učiteli rozumět, chápat jeho požadavky a musí se umět vyjádřit.

Dítě připravené pro školní docházku by také mělo respektovat a chápat základní pravidla chování, které by si mělo osvojit v rodině.

Nejvýznamnějším sociálním vztahem dítěte zůstává nadále rodina, která je zdrojem bezpečí a zázemí. Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je nutná pro zdravý duševní vývoj (Čačka, O. 1994).

Právě uspokojení potřeby jistoty a bezpečí od počátku života dítěte je pro jeho další zdravý vývoj podstatnou podmínkou a mateřská osoba plní v tomto ohledu nezastupitelnou roli. Dítě potřebuje být citově uspokojeno, cítit lásku blízké osoby, aby se samo naučilo vytvářet si vůči někomu dalšímu citové vazby. J. Prchal (1988, s. 31) uvádí, že „*Není-li si dítě jisto láskou svých rodičů, projeví se to v jeho vztahu k okolí. Bude nedůvěřivé, plaché, ztratí sebedůvěru a rozhodnost.*“

L. Stašová (2001, s. 79) uvádí, že rodina „*zabezpečuje své členy hmotně, pečuje o zdraví, výživu a kulturní návyky svých členů, vytváří specifické socializační a výchovné prostředí pro děti, předává jim kulturní dědictví, vštěpuje jim morální postoje, ovlivňuje je, usměrňuje, chrání a podporuje.*“

Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. V rámci identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů, v hotové podobě, bez další diferenciace. Identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení, ať už vychází z čehokoliv. Kromě toho, identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu (Vágnerová, M. 2000)

Z. Matějček (1986) doporučuje, aby při výchově si rodiče počínali důsledně, protože důslednost přináší dítěti pocit jistoty, spolehlivou oporu v jeho vlastní cestě životem.

Výchova je významným činitelem ve vývoji dítěte. Je to záměrné zasahování do duševního vývoje, kterým chceme dosáhnout stanovených cílů. Ovšem ani výchova ani prostředí nejsou jedinými činiteli. Inteligence člověka je z velké části určena dědičností, lze ji částečně ovlivnit prostředím a výchovou. Charakter dítěte, jeho chování, myšlení a cítění, to všechno bývá odrazem rodinného prostředí. I v rodině, kde je vcelku soulad, se někdy mohou objevit odlišné názory na výchovu a protikladná výchovná opatření. Rozpor autorit mívá těžké následky, z něho u dítěte pramení pocit nejistoty v jednání.

Dítě je rozkolísané, neví, jak se má chovat. Může dojít až k neurotické poruše (Prchal. J. 1998).

Prostředí rodiny ovlivňuje také postoje dítěte ke školním povinnostem, k dalšímu vzdělávání, rozvoji. „*Rodina podle svých sociokulturních charakteristik působí na motivaci dítěte, na průběh a výsledky jeho učení i činností ve volném čase a na formování psychických vlastností s tím spojených*“ (Čáp, J. 1996, s. 46).

Aby dítě mohlo rozvíjet své schopnosti, dovednosti, zájmy a postoje, nesmíme jej blokovat výchovným působením. Z. Helus (2007) uvádí, čeho by se rodiče měli vyvarovat: traumatizovat dítě nešetrnými reakcemi na jeho projevy, vyvolávat v něm strach a úzkost, nezajímat se o to, co dítě dělá, necitlivě zasahovat do činnosti dítěte, dítě nepřetěžovat a ani nedovolit, aby se nudilo.

J. Čáp (1996, s. 44) uvádí, že „*Funkční rodina s kladným emočním vztahem rodičů k dítěti a s trvalou láskyplnou péčí o ně podporuje rozvíjení emočních a charakterových aspektů osobnosti dítěte i jeho schopnosti*“.

2.4 Školní zralost a připravenost a jejich diagnostika

Nástupem do školy dítě přijímá novou roli - roli školáka. Hlavním kritériem pro vstup do 1. třídy základní školy je věk dítěte. Věková hranice šestého roku má v našem školství dlouholetou tradici. Aby však dítě bylo ve škole úspěšné a zvládalo její nároky, mělo by nastupovat do školy nejen zralé, ale také připravené (Benísková, T. 2007).

U některých dětí se po nástupu do školy objevují obtíže v soustředění, hravost, obtíže v podřizování se kolektivu a vedení učitele. Příčinou těchto problémů může být právě nedostatečná školní zralost nebo připravenost (Zelinková, O. 2001).

Školní zralost lze vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží (Bednářová, J., Šmardová, V. 2010).

V pedagogicko-psychologickém pojetí znamená školní zralost „*stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech.*“ (Průcha, J., Walterová, E. Mareš, J. 2003, s. 243)

A. Petrová (2003) uvádí, že celková zralost pro školu je ovlivněna mnoha faktory. Závisí na biologickém zrání a zdraví organismu, osobnostním vývojovém tempu, na dosavadním vývoji dítěte a na okolnostech jej provázejících, na působení rodiny i předškolních zařízení.

Pro posuzování předpokladů dítěte pro vstup do školy se více preferuje termín **školní připravenost**. Školní připravenost je v poslední době chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech, používá se k vystižení určité úrovně vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě před vstupem do základní školy ovládat. Při rozhodování, zda je dítě připravené na vstup do školy, by měl posuzovatel vždy přihlédnout k vnitřním vývojovým předpokladům (zrání CNS, rozvoj kognitivních procesů) i vnějším výchovným podmínkám, neboť určují jeho psychickou vyspělost (tzn. rozumovou, sociální, emoční a pracovní, jazykovou, motorickou atd.) podmíněnou biologickým zráním organismu a vlivy prostředí (srov. Kořínek, M. 1975, Monatová, L. 2000).

Školní připravenost je ovlivněna měnící se koncepcí výchovně-vzdělávací praxe. V souvislosti se zavedením školních vzdělávacích programů do praxe je tedy nutné uvažovat o připravenosti dítěte pro konkrétní školní systém (Kolláriková, Z., Pupala, B. 2001).

Podle D. Golemana (1997) závisí školní připravenost dítěte na „nejzákladnějších ze všech znalostí – na znalosti, jak se učit“ a uvádí sedm nejdůležitějších aspektů této schopnosti. Jsou jimi sebevědomí, zvídavost, schopnost jednat s určitým cílem, sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat a schopnost spolupracovat.

Pro zjištění nedostatků v oblastech školní zralosti se provádí **diagnostika školní zralosti,** probíhá obvykle ve dvou etapách. Screening provádějí často již dětští lékaři či učitelky v mateřských školách. Opírá se o dlouhodobé sledování dítěte, které mohou provádět i rodiče. V případě zjištěných nedostatků provede komplexní diagnostické vyšetření příslušné poradenské zařízení (Přinosilová, D. 2007).

Dětský lékař v rámci pětileté prohlídky zjišťuje jeho hmotnost, výšku, kontroluje zrak, sluch, držení těla, stav dentice, provádí psychomotorické hodnocení dítěte, zjišťuje znalost barev a úroveň řečového projevu, zjišťuje stav lateralizace (Kropáčková, J. 2008).

Pedagogicko-psychologické vyšetření provádějí pedagogicko-psychologické poradny (PPP), případně speciálně pedagogická centra (SPC) u dětí se zdravotním postižením. Na základě těchto doporučení mohou zákonní zástupci dítěte požádat ředitele školy o odklad školní docházky, případně i o nástup dítěte do školy v pěti letech.

K nejznámějším a nejužívanějším testům školní zralosti patří česká verze Kernova testu, kterou vypracoval J. Jirásek, **Orientační test školní zralosti.** Test obsahuje tři úkoly: kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. Způsob zpracování kresby lidské podstavy slouží jako screening obecné vývojové úrovně. Kvalita nápodoby písma a obrazce složeného z teček umožňuje odhadnout schopnost percepčně analyzovat předlohu a grafomotoricky ji zpracovat. Pokud dítě úkoly nezvládne, je třeba dalšího podrobnějšího vyšetření. K vyhodnocení výsledků se používá pětibodový systém, podobný školním známkám. Hodnocení známkou 4–5 znamená nezvládnutí z hlediska požadavků školy (Vágnerová, M., Klégrová J. 2008).

Ke zjišťování připravenosti dítěte se využívají také další testy, např. **Vývojový test zrakového vnímání** Frostigové; **Obrázkově slovníková zkouška** (autor Kondáš), která zjišťuje slovní zásobu; **Pozorovací schéma k posuzování školní způsobilosti** (autor Kondáš) hodnotí připravenost dítěte na školu z hlediska řeči, činnosti a hry, motoriky a grafomotoriky, sociability, sebeobsluhy, emocionality a chování; **Vinelandská škála sociální zralosti** zjišťuje sociální dovednosti; **Kettwigský test školní zralosti** zjišťuje vizuomotorickou koordinaci, přesné postihování tvarů a úroveň chápání; Edfeldtův **Reverzní test** zkoumá percepční zralost či nezralost dítěte pomocí zjišťování schopností rozlišovat zrcadlové tvary a tím zjišťuje připravenost ke čtení. Diagnostika inteligence se provádí standardizovanými testy, např. **Standorf-Binetova zkouška, Wechslerovy testy inteligence** (srov. Přinosilová, D. 2007, Svoboda, M. et al, 2001)

Jednou z nejnovějších publikací, která pomáhá při zjišťování školní zralosti, je **Diagnostika dítěte předškolního věku** autorek J. Bednářové a V. Šmardové (2007). Formou škál zjišťuje nedostatky v oblasti grafomotoriky, kresby, řeči, sluchového vnímání, zrakového vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, základních matematických představ, sociálních dovedností, práceschopnosti, pozornosti,

sebeobsluhy a samostatnosti. Uvádí také možné následky oslabení jednotlivých oblastí ve školním věku.

J. Kropáčková (2004) uvádí, že učitelky mateřských škol jako nezaujaté osoby dokážou diagnostikovat varovné faktory nedostatečné školní zralosti a připravenosti. Oproti poradenským pracovníkům a pediatrům mají jednu velikou výhodu - každodenní kontakt s dítětem a srovnání s ostatními vrstevníky. Učitelka mateřské školy je s dítětem téměř v každodenním styku a v průběhu výchovně vzdělávací práce využívá běžných diagnostických metod (např. rozhovor, pozorování, rozbor průběhu i výsledků jeho činnosti, analýzu hry, výjimečně i didaktické testy atd.), čímž získává informace o jeho zdraví, funkcích smyslových orgánů, hrubé i jemné motorice, kvalitě jazykového projevu, stupni osvojovaných návyků, sociabilitě, způsobu jeho výchovy, intelektu, emocionalitě atd. Dítě je totiž sledováno v přirozených výchovně vzdělávacích situacích, v relativně dlouhém časovém intervalu, při opakovaných i obměňovaných podmínkách, v porovnání se svými vrstevníky.

Diagnostika připravenosti na školu je prováděna i u zápisu do 1. třídy. Má však určitá omezení, během krátkého času mají učitelé posoudit dítě, se kterým se setkávají poprvé. Zápis probíhá pro dítě v novém, neznámém prostředí, kde se setkává s neznámým člověkem. Během samotného zápisu proto nejde posoudit dítě komplexně po všech stránkách.

Shrnutí

Předškolní období je pro další vývoj dítěte velmi důležité. Dítě se rozvíjí v oblasti hrubé i jemné motoriky, zdokonalují se u něho kognitivní procesy, dochází k rozvoji řeči, vyvíjí se sociální dovednosti. Z činností dominuje v předškolním období hra. Na vývoj dítěte má velký vliv rodina a prostředí. Předškolní období končí nástupem do školy, kam by mělo přicházet zralé a připravené.

3 Projekt Centrum integrované podpory

3.1 Obsah projektu

Projekt s názvem **Centrum integrované podpory – Moravskotřebovsko a Jevíčsko** (CIP – MT) vznikl jako grantový projekt na výzvu Pardubického kraje pro oblast podpory – Rovné příležitosti dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Projekt vychází z Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání, který byl v roce 2011 předložen MŠMT ČR a přijat vládou ČR a má přímou vazbu na projekt Inkluzivně pedagogická kooperace, který realizovalo v letech 2010-12 občanské sdružení EdA, Ústí nad Labem. V rámci tohoto projektu byli proškoleni na pozici mentora i speciální pedagogové v Pardubickém kraji, kteří prošli 160 hodinovým vzděláváním zaměřeným na možnost poskytování poradenské činnosti v mainstreamových školách, poradensko-mentorskou pilotáží a evaluačně metodickým kurzem. Někteří z absolventů tohoto projektu tvoří jádro realizačního týmu tohoto projektu navazujícího na filozofii center integrované podpory tak, jak je definuje Národní akční plán inkluzivního vzdělávání a zároveň navazuje na opatření Národního plánu vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014 (edaos [online] 2010-2013).

Autorem projektu je ZŠ Jevíčko, která dlouhodobě uskutečňuje skupinovou integraci žáků se zdravotním postižením v majoritě s intaktními žáky.

Do projektu je zapojeno sedm škol Moravskotřebovska (dvě MŠ a pět ZŠ), na každé bude realizován projekt poněkud odlišným způsobem, získané poznatky z těchto realizací budou zobecněny pro potřeby ostatních nezapojených škol a budou prezentovány v publikaci shrnující příklady dobré i špatné praxe s cílem seznámit pedagogy škol Pardubického kraje přednostmi a úskalími vzdělávání žáků se SVP v inkluzivním prostředí za intenzivní spolupráce speciálního pedagoga.

V každé škole působí minimálně jeden speciální pedagog, který bude se školou dlouhodobě spolupracovat a bude poskytovat speciálně pedagogickou podporu. Do pozic mentorů bude kromě speciálních pedagogů zahrnut jeden speciální pedagog-etoped a jeden zkušený pedagog elementarista s teoretickým vzděláním i praktickými zkušenostmi v oblasti nápravy specifických poruch učení (projektová žádost, 2012).

Speciální pedagogové − aspiranti na funkci poradce-mentora CIP budou vyškoleni v ročním kurzu zaměřeném na rozvoj jejich personálně sociálních kompetencí, na rozvoj dovedností při tvorbě Individuálních vzdělávacích programů (IVP), ve speciálně pedagogických diagnostických metodách a technikách zaměřených na diagnostiku kognitivních stylů žáků se SVP (edaos [online] 2010-2013).
Mentoři budou vybaveni tablety jako moderními didaktickými nástroji umožňující individuální práci se žáky bez ohledu na konkrétní pracoviště. Mentor se žákem budou "mobilní", mentorovi umožní tablet soustřeďovat přípravy, IVP, metodické materiály a ostatní materiály související s projektem v jedné pomůcce. Projekt bude probíhat od 1. 4. 2013 do 31. 12. 2014, s výjimkou prázdnin.

Projekt je přímo zaměřen na podporu rovných příležitostí dětí a žáků, kteří neprospívají na základních a v mateřských školách z důvodu, že jim tam aktuálně jsou nedostatečně saturovány jejich speciální vzdělávací potřeby. Konkrétní a přímou speciálně pedagogickou podporou i úpravou celého pracovního prostředí žáka dojede k zlepšení jejich školních výsledků a tím i pozdějšího lepšího uplatnění na trhu práce.

Projekt zahrnuje tři cílové skupiny:

1. Děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (děti z mateřských škol s opožděným psychomotorickým vývojem, děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí ohrožené následnou školní neúspěšností, děti s nerovnoměrným ontogenetickým vývojem; žáci základních škol s deficitem v oblasti kognitivních schopností, jejichž následkem je školní selhávání a dlouhodobá neúspěšnost v plnění školních výstupů, žáci základních škol se specifickými poruchami učení a specifickými a nespecifickými poruchami chování; žáci základních škol, kteří z různých výše neuvedených důvodů potřebují speciálně pedagogickou podporu a přitom nejsou v přímé péči školského poradenského zařízení). Předpokládá se o zapojení minimálně 58 dětí a žáků v přímé péči pracovníků projektu.
2. Pedagogové mateřských a základních škol, kteří vyučují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami včetně managementu školy. Projektem bude podpořeno 37 pedagogů mainstreamových škol.
3. Rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jedním z úkolů projektu je odstranění společenského klišé, že za výchovu a vzdělání je zodpovědná škola. Rodiče musí nést svůj díl odpovědnosti za školní přípravu dítěte,

žáka a proto je nutno, aby přijali partnerskou roli. Je přepokládána pravidelná podpora 53 rodičů těchto žáků (projektová žádost, 2012).

3.2 Funkce mentora v projektu

Mentoring není novým fenoménem, jeho historie se vyvíjí již od antiky a v průběhu staletí se objevovaly nové a nové případy významných osobností, které na jejich cestě k úspěchu provázeli moudří rádci či poradci. Původ pojmu najdeme v Homérově postavě Mentora, kterému svěřil Odysseus svého syna Telemacha do péče, když odjížděl do Trójské války. Mentor měl být otcovskou postavou, dosažitelným rádcem, důvěryhodným rádcem, který předkládá výzvy a povzbuzuje. Mentoring představuje přístup, která přispívá k rozvoji vzdělávání (Píšová, M., Duschinská, K. 2011).

U nás je nejčastěji pojem mentoring chápán tak, jak jej definoval prof. R. Kohoutek ([online] 2005) ve slovníku cizích slov *„pozitivní mentorování, kdy kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní i studijní a osobnostní podporu, poradenství, vedení, patronát, předávání vědomostí a dovedností osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí komplexní osobnostní, edukativní a profesní rozvoj.“*

Mentorství jako jedna z forem socializace profesionálních rolí nemá však zcela jednoznačnou definici. Mentorství je pomáhání druhému učit se. Cílem může být také podpora rozvoje mentorovaného dítěte a základním procesem mentorství je učení se. Je zaměřeno na rozvoj a růst jednotlivce. Mentor posiluje a rozvíjí jednotlivce, kterého vede, nabízí vedenému jedinci širokou škálu podpůrných pomocných funkce. Osobní vztah je zaměřen na vzájemné důvěře dvou jednotlivců.

Mentor vyučuje, řeší problémy, vede a nabízí návrhy a rady, aby rozvíjel znalosti a kompetence mentorovaného. Budování pozitivního vztahu mezi mentorem a mentorovaným je ovlivněno také osobními vlastnostmi mentorů, mentor by měl mít odborné znalosti a dovednosti, být při práci trpělivý, pro profesi být nadšený, vzájemně respektovat a uznávat a také mít smysl pro humor jako prevenci stresu. Měl by vlídným a pevným vedením motivovat děti k plnění úkolů. Při kontaktu s rodiči, které je v MŠ denní, by je měl informovat o plánované činnosti dětí. Při individuálním přístupu si dávat pozor, aby ostatní děti nezačaly „žárlit“. Je nutné čas vhodně rozvrhnout.

Mentor je prostředníkem v dorozumívání mezi dětmi, pedagogem a rodiči a také poradcem pedagoga. Podle potřeby může i provádět návštěvy v rodinách a upevňovat

vztahy mezi školou a rodinou. Je zdrojem informací pro rodiče, sděluje jim, jak se děti projevují ve škole a radí jim, co je třeba doma posilovat a procvičovat (Mentoring, 2012).

V projektu **Centrum integrované podpory - Moravskotřebovsko a Jevíčsko** je funkce mentora popsána takto:

1. provádí mentorskou činnost na "přidělené" škole.

- podpora žáků: individuální výuka, příprava didaktických materiálů, pomůcek, reedukační činnosti (SPU, SPCH), podpora klimatu třídy;
- podpora pedagogů školy: zpracování IVP, metodická podpora ve výuce, plnění zadaných individuálních plánů souvisejících s konkrétní podporou žáka;
- podpora vedení školy: pomoc při zpracování legislativního rámce školní integrace dané školy (úprava ŠVP, IVP, výkaznictví,…);
- rodiče: konzultační činnost zaměřená na eliminaci školní neúspěšnosti dítěte či žáka.

2. podílí se autorsky na publikačních vstupech projektu (publikace „Vzdělávání žáků trochu jiných v běžné škole“).

Aby se dítě mohlo všestranně rozvíjet, musí mít mentor o dítě a jeho potřeby zájem. V MŠ provádí mentor s dítětem převážně grafomotorická cvičení, která pomáhají uvolňovat ruku, procvičovat jemnou motoriku a napomáhají též rozvoji řeči. Mentor provádí tato cvičení s dětmi na velké ploše, štětcem, fixem, křídou, v pískovníci i na papír. Dbá na správný úchop náčiní. V oblasti matematických představ s dětmi procvičuje probírané učivo. Při práci využívá hodně pracovních listů, her, říkanek i písní. O individuální práci vede záznamy, zjišťuje úroveň jejich znalostí, které vyhodnocuje pro realizaci dalších aktivit. Mentor pomáhá rozvíjet osobnost dítěte v souladu s jeho možnostmi a schopnostmi, vytváří pro dítě dostatek podnětů k učení a radosti z něho, posiluje sebevědomí dítěte, pomáhá vytvářet vzájemné vztahy mezi dětmi (Mentoring, 2012).

3.3 Cíle projektu

Hlavním **cílem projektu** je nalézt optimální model péče o ty děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří vzhledem ke svému zařazení mezi žáky se zdravotním znevýhodněním nejsou klienty SPC (SPC vzhledem ke svým kapacitním možnostem těmto žákům svou podporu neposkytují nebo poskytují jen výjimečně

a omezeně). Přesto jejich vzdělávací potřeby jsou takového rázu, že bez speciálně pedagogické podpory nedosahují optimálních výsledků ve vzdělávání.

Projekt je zaměřen na pravidelnou individuální podporu dětem z mateřských škol (těm, u kterých hrozí nebezpečí školního selhávání) a žákům základních škol (dlouhodobě a soustavně selhávajícím ve školních výstupech), pravidelnou individuální či skupinovou péči žákům se specifickými poruchami učení a chování, metodickou a konzultační činnost s pedagogy těchto žáků, kteří neprošli speciálně pedagogickou propedeutikou, metodickou podporu vedení škol v otázkách administrativního zajištění integrace, konkrétní pomoc při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a jiných dokumentů potřebných pro práci se žákem se SVP, poradenskou činnost rodičům těchto žáků v oblasti výchovy a vzdělávání.

Projekt podporuje tyto aktivity:

1. rozvoj poradenství, propracování a rozšíření nabídky asistenčních, speciálně pedagogických a psychologických služeb pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
2. uplatňování a zlepšování organizačních forem a výuky a vyučovacích metod podporujících rovný přístup ke vzdělávání, včetně tvorby individuálních vzdělávacích plánů, využití ICT a e-learningových aplikací.

Pro žáky, kteří díky deficitu v oblasti mentálních schopností nezvládají nároky běžných škol a přitom u nich není diagnostikována lehká mentální retardace tak, aby mohli být zařazeni do vzdělávacího programu pro základní školy praktické je nutno nalézt cestu, jak tyto žáky efektivně vzdělávat v systému běžného školství. Autoři projektu jsou přesvědčeni, že to nepůjde bez speciálně pedagogické podpory. Cílem projektu je nastavit její podobu, formy a metody (projektová žádost, 2012).

V žádosti projektu (2012) je zdůvodněna potřebnost takto: Jedním z důvodů je nepřipravenost mainstreamového školství na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším problémem našeho školství je vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a problematika žáků s poruchami chování (specifickými i nespecifickými). Pro systematikou reedukaci těchto obtíží zpravidla škole chybí finanční prostředky, v případě poruch chování je to i nedostatek odborníků. Velkým problémem je možnost zaměstnat i speciálního pedagoga, které nebrání jen finanční možnosti škol, ale je třeba si přiznat, že spolupráci se speciálním pedagogem mnohdy brání i nedůvěra z neznámého. Cílem projektu je tedy i prolomení možných bariér

a přispění k poznání, že speciální pedagog v mainstreamové škole není soupeř či kontrolní orgán, ale kolega, který může mnohé vyřešit a mnohému pomoci.

Vzhledem k tomu, že „všemu důležitému jsme se naučili v mateřské škole“[1], považujeme za nutné zařadit do projektu i mateřské školy, protože kompetence, které zde žák získá před nástupem do základní školy, mohou být pro jeho vzdělávací dráhu rozhodující.

3.4 Spolupráce s rodinou

Spolupráce školy s rodinou představuje velice významný faktor efektivity vzdělávání dětí. Je proto úkolem každé školy vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, navázat a pravidelně s nimi udržovat kontakt, nabízet jim rozmanité formy spolupráce. Individualizovaný přístup uplatňuje škola nejenom ve vztahu k dětem, ale také k jejich rodinám a to tím, že dává rodičům prostor pro výběr takového typu spolupráce, který nejlépe vyhovuje jejich potřebám a možnostem.

Toto vzájemné sdílení poznatků o potřebách dětí napomáhá nejen rodině, ale i mentorovi. Na základě vlastních pozorování v konfrontaci s údaji od rodičů může přizpůsobit podmínky ve škole tak, aby vyhovovaly potřebám dětí, vytvářet individuální plán rozvoje pro každé dítě, řešit problémy vzniklé v průběhu pobytu dětí ve škole a celkově tak směřovat k naplňování cílů své práce.

Při efektivní spolupráci se rodina aktivně podílí na vzdělávání svého dítěte. Komunikace mezi rodinou a školou napomáhá budování vzájemného pochopení a zabezpečuje větší shodu ve výchově a vzdělávání dítěte. Existuje mnoho efektivních způsobů směřujících k zapojení rodin do života školy. Jejich aplikace závisí na charakteru a potřebách každé rodiny, ale také na osobnosti mentora, který by měl být hlavním iniciátorem při vytváření a udržování partnerských vztahů s rodinami dětí (Krejčová, V. 2005).

Má-li být spolupráce mezi školu a rodinou efektivní, je třeba, aby mentor vycházel z přesvědčení, že rodiče jsou primárními vychovateli svých dětí a tudíž mají na výchovu a vývoj největší vliv. Rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí a mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování. Rodiče a mentor by měli být rovnocennými partnery.

---

[1] Volně použitý název knihy R. Fulghuma *Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce.*

Škola rodičům pomáhá se vzděláním, výchovou a především socializací dětí do společnosti. Záleží jen na mentorovi, jak umí rodiče motivovat a získat si je pro spolupráci.

Předpokladem dobré spolupráce je také znát svá práva a povinnosti rodiče. Vzhledem ke vzdělání má rodič právo na umístění svého dítěte na základní škole, právo vybrat si pro své dítě školu podle vlastního rozhodnutí, právo na kvalitní výchovu a vzdělávání svého dítěte, právo na informace o práci školy a na informace o školní práci svého dítěte. Má také právo na pomoc školy a zvláštní přístup k dítěti, pokud jde o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud je s něčím ve škole nespokojen, má právo žádat zjednání nápravy, zapojit se do činnosti organizace rodičů a přátel školy či kandidovat do školské rady. Základními povinnostmi rodiče je zabezpečení materiálních podmínek pro svoje děti, psychický rozvoj a kultivace osobnosti dítěte. Jedná se o utváření emocionálních, charakterových a morálních rysu osobnosti. Další z povinností je zajistit pravidelnou docházku svého dítěte do školy a mít aktivní zájem o jeho vzdělávání (Rymešová, J., Žáková, M. 1993).

Potřeba spolupráce školy a rodiny vyplývá z potřeb dítěte. Ochota spolupracovat by mela být na obou stranách, ale iniciativa ke spolupráci se očekává především ze strany školy. Na mentorovi závisí, zda si svojí snahou prospět žákům získají důvěru rodičů. Dobrá spolupráce s rodinou je v mateřské škole jedním ze stěžejních principů úspěšného předškolního vzdělávání. Při budování spolupráce s rodinou by měl mentor vycházet z těchto zásad: rodičům sdělujeme o dítěti jako první pozitivní informace; rodičům sdělujeme pravdivé skutečnosti; setkáváme se s rodiči co nejčastěji, i malé problémy řešíme ihned; poskytujeme rodinám pomoc a podporu, pokud jsme o to požádáni; trpělivě a se zájmem nasloucháme rodičům; chováme se k rodinám jako ke konkrétním lidem, partnersky a s úctou; záležitosti týkající se dítěte řešíme s rodiči, popřípadě za přítomnosti dítěte, pokud je to vhodné, nikdy však ne před ostatními rodiči a dětmi.

Na počátku spolupráce je možné uzavřít s rodiči dohodu, ve které jsou jasně vymezena pravidla spolupráce, práva a povinnosti všech zúčastněných. Pro každou rodinu může být znění dohody jiné, odvislé od jejích konkrétních potřeb, individuálních a časových možností.

Dobrá komunikace mezi učitelem a rodiči žáka stojí na oboustranném porozumění a důvěře. Ve vztahu k rodinám ze sociálně znevýhodněného prostředí to

platí dvojnásob. Na druhou stranu právě tito rodiče často dostatečně neplní povinnosti, které mají ke svým dětem, resp. zejména k jejich vzdělávání, a bývají někdy vůči škole pasivní. Přitom právě jejich děti potřebují nadprůměrnou péči, aby udržely krok s ostatními. V komunikaci s rodiči je samozřejmě mnoho rizik. Prvním rizikem je vznik konfliktu, který zejména u rodičů sociálně znevýhodněných dětí může být častou reakcí způsobenou nejistotou, podrážděností, případně frustrací a problémy ve zcela jiných oblastech než je vzdělávání dětí. Vyhrocený způsob komunikace může být také do určité míry vlastní náročnému a stresujícímu životu v nevyhovujících bytových podmínkách nebo v materiální nouzi, pokud je to případ dané rodiny. Pracovník školy by měl s touto možností počítat a příliš případný zvýšený hlas nebo expresivní výrazy nebrat osobně (Štrachová, K. 2013).

Při efektivní spolupráci se rodina aktivně podílí na vzdělávání svého dítěte. Mentoři jsou zodpovědní za vytvoření kontaktu s rodinou a jeho pravidelném udržování. Komunikace mezi rodinou a školou napomáhá budování vzájemného pochopení a zabezpečuje větší shodu ve výchově a vzdělávání dítěte.

Shrnutí

Projekt je přímo zaměřen na podporu rovných příležitostí dětí a žáků. Smyslem projektu je napomáhat překonávání překážek ve vzdělávání dětí a žáků, kteří mohou dosahovat úspěchů za přispění speciálně pedagogické podpory. Cílem je zvýšit inkluzivitu českého školství. Nejdůležitější roli hraje v projektu mentor, který individuálně pracuje s dětmi či žáky. Při dobré spolupráci s rodinou těchto dětí a žáků lze dosáhnout ještě lepších výsledků.

4 Projekt Centrum integrované podpory pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole

4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Výzkumná část diplomové práce je zaměřena na děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Jedná se o děti, které nemají statut dítěte se zdravotním postižením, ale jedná se o děti se zdravotním znevýhodněním, které nejsou klienty Speciálně pedagogického centra.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak probíhá v projektu výchovně vzdělávací činnost u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jaký přínos má projekt pro děti a jejich rodiče.

Výzkum diplomové práce projekt Centrum integrované podpory pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole je zpracován metodou kvalitativní. Výzkum bude probíhat dlouhodobě, intenzívně a bude z něj vyhotoven podrobný zápis. Poznání a analýza konkrétního prostředí budou probíhat v terénu. „*Prostředí se chápe jako určitá celistvá kultura. Kultura je soubor hodnot, postojů a pravidel chování skupiny lidí*“ (Gavora, P. 2000, s. 142). V kvalitativním výzkumu by měl výběr osob poskytnout bohaté a autentické údaje k vytvoření nové teorie nebo nových otázek. Osoby musí být dobře vybrány, aby poskytly požadované informace, a jejich počet nemusí být veliký (Skutil, M. 2011). „*Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. Cílem je získat popis zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explorování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí* (Hendl, J. 2005, s. 63).

V práci budou použity kazuistiky tří dětí. Kazuistika je metoda podrobného popisu a výkladu konkrétního individuálního případu. Popisuje se v ní aktuální stav jedince a hledají se příčiny tohoto stavu v obsáhlém kontextu souvislostí. Na základě rozboru a srovnání jednotlivých kazuistik se vyvozují společné projevy, příčiny studovaných jevů a pedagogické přístupy, které lze aplikovat u podobných případů.

Data pedagogické kazuistiky se nejčastěji získávají metodou pozorování a strukturovaným rozhovorem a analýzou produktů jeho činnosti. Lze využít i výsledky odborných vyšetření – se souhlasem rodičů a se zachováním anonymity (Maňák, J.,

Švec. Š., Švec, V. 2005).

Techniky výzkumu, které byly použity jsou – analýza anamnestických materiálů dětí, přímé pozorování dětí při činnostech, analýzy produktů činnosti dětí a práce s dětmi v mateřské škole.

V rámci komunikace s rodiči probíhaly rozhovory, které neměly pevně stanovenou strukturu. Cílem rozhovorů bylo navázání komunikace s rodiči a popis činností pod vedením mentora. Výsledky těchto rozhovorů byly použity do analýzy výchovně vzdělávacího procesu dětí.

Výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem přispívá mentor k rozvoji motorických dovedností, komunikaci a sociální interakci u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

2. Vnímají rodiče roli mentora za přínosnou pro dítě a jeho úspěšný vstup do 1. ročníku základní školy?

Průběh šetření:

Výzkum probíhal v časovém období od září 2013 do dubna 2014 v prostředí mateřské školy. Dvakrát týdně v době odpoledního odpočinku navštěvovaly děti se speciálními vzdělávacími potřebami výchovně vzdělávací činnost formu kroužku, který je podpořen projektem EU pod vedením mentora – samotnou autorkou. Děti byly pozorovány mentorem během výchovně vzdělávacího procesu a na základě diagnostiky byly shledány deficity dílčích funkcí zejména v těchto oblastech – motorické dovednosti, komunikaci a sociální interakce. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami byly pozorovány v průběhu pravidelných odpoledních aktivit skupinovou formou. Sledovány byly reakce dětí na zadané úkoly, pozornost a samostatnost při práci.

Motorické dovednosti:

Cílené zaměření na procvičování a upevňování jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky pomocí grafomotorických cvičení. Dále zaměření na každodenní činnosti jako je sebeobsluha, modelování, manipulační hry, práce s různým materiálem, výtvarné a pracovní činnosti, stříhání, lepení, hry s hračkami a stavebnicemi. Tyto činnosti nerozvíjí pouze jemnou motoriku, ale i vizuomotorickou koordinaci, koncentraci pozornosti a estetické vnímání.

Grafomotorika se u předškolního dítěte rozvíjí v závislosti na mnoha psychomotorických funkcích – vliv na ni má mentální vyspělost dítěte, zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost, významný vliv má úroveň jemné a hrubé motoriky.

Grafomotorické schopnosti dítěte ve školním věku významnou měrou ovlivní psaní. Jestliže je grafomotorika neobratná, dítě může mít potíže s učením se psát jednotlivé tvary písmen, písmo je neúhledné, snižuje se čitelnost. Grafomotorická neobratnost se často odráží do tempa psaní, které je oproti vrstevníkům sníženo. Samotný akt psaní odčerpává hodně pozornosti, která potom nezbývá na obsah psaného a tím se zvyšuje chybovost.

Také kreslení má velký význam pro osvojování dovednosti psaní. Kresba může poskytnout informace o celkové vývojové úrovni, o úrovni jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky o zrakovém a prostorovém vnímání, také o emocionalitě dětí, o vztazích a postojích dítěte, je komunikačním prostředkem, může být rehabilitačním a terapeutickým nástrojem.

Komunikace a sociální interakce:

Řeč je velice důležitá pro vývoj dítěte a pro jeho fungování ve škole má mimořádný význam. Umožňuje rozvoj myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání, učení. Neméně důležitý je i sociální aspekt řeči - řeč slouží k dorozumění, k utváření sociálních vztahů, má dopad na vnímání dítěte druhými a jeho postavení ve skupině.

Úroveň řeči – komunikačních schopností předškolního dítěte je završením dlouhodobého zrání a učení, které je podmíněno a ovlivněno zejména motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Pro vývoj řeči je nezastupitelné také sluchové a zrakové vnímání.

Z vnějších faktorů má v raném věku ve vývoji řeči hlavní úlohu rodina – sociokulturní úroveň rodiny, její podnětnost, výchovný styl, úroveň řečového prostředí, tzv. mluvní vzor. Ale i nadbytek stimulace, zahlcování dítěte přemírou informací, neúměrné nároky na řečový vývoj bez ohledu na vývojová specifika konkrétního dítěte může mít nepříznivé důsledky, může vést k neurotickým projevům, k negativismu, k zadrhávání.

Rodiče jsou pro děti zdrojem porozumění, aktivní slovní zásoby, informací a modelem komunikace. Tím, jak se k dítěti chovají, jak s ním komunikují, vytvářejí vzor „jak se to dělá“, dítě se od nich učí věnování pozornosti, naslouchání, tvoření dialogu,

odezírá prvky neverbální komunikace.

4.2 Charakteristika místa šetření a výzkumného souboru

Mateřská škola se nachází v okrajové části města, které leží v severní části malebného a úrodného kraje. Přírodní podmínky se zde utvářejí po tisíciletí, vytvořily malebný ráz krajiny, v níž kopce svírají údolí s loukami, které jsou střídány převážně jehličnatými lesy.

Mateřská škola je 4-třídní s celodenním provozem. Všechny čtyři třídy jsou heterogenní (smíšené). Stanovená kapacita mateřské školy je 112 dětí, což je 28 dětí na třídu (povolena výjimka z nejvyššího počtu dětí ve třídě). Mateřská škola má vytvořený Školní vzdělávací program formou seznámení dětí s jednotlivými ročními obdobími a s ohledem na věk a individuální zvláštnosti dětí, program rozšiřuje povědomí o okolním světě, prostředí, ve kterém se děti pohybují. Pro dosažení tohoto cíle je jako stěžejní využívána hra, která je pro děti předškolního věku nejpřirozenější činností. Také je využíváno prožitkové učení, které umožňuje nejsnadnější ukládání zkušeností a poznatků. Záměr programu je vypracován tak, aby vyhovoval individuálním potřebám a zvláštnostem dětí i kulturním tradicím země. Program je určen všem věkovým skupinám dětí v mateřské škole.

Mateřská škola je umístěna uprostřed sídliště se spoustou zeleně a děti tak mohou pozorovat změny v přírodě. Na sídlišti se nachází hřiště, které děti velice rády využívají. Mateřská škola je umístěna ve dvou budovách spojených chodbami. Je tak oddělena část hospodářská a část, ve které se nacházejí třídy. Tuto budovu obklopuje prostorná zahrada, která je upravena ke hře a k pohybovému vyžití dětí. Součástí zahrady jsou 3 pískoviště, 3 pružinová houpadla, 2 herní soustavy s houpačkou, skluzavkou a lanem, šplhací strom, dvojdomek, kládová houpačka a prolézací housenka. K zahradě náleží sklad s hračkami k venkovnímu použití a obnovené sociální zařízení.

Třídy jsou dostatečně prostorné a rozdělené na jídelní část, hrací část a odpočinkovou část. V jídelní části se děti stravují a probíhají zde hry a činnosti určené pro práci u stolku. V jídelní i herní části mají děti samostatný přístup k hračkám a veškerému vybavení herních koutků. Výtvarný koutek, hudební koutek, čtenářský koutek, koutek pro experimenty a pozorování, koutek pro kutily. Dle individuálních potřeb a přání si děti vybírají stavebnice, didaktické pomůcky, tělovýchovné náčiní,

rehabilitační a smyslové pomůcky. V odpočinkové části jsou umístěna lehátka, na kterých děti po obědě odpočívají a relaxační koutek, který děti mohu využívat během celého dne. Každá třída má své vlastní hygienické zázemí a šatnu. Třídy jsou dostatečně prostorné a prosvětlené. Hračky, didaktické a rehabilitační pomůcky jsou průběžně doplňovány a obměňovány.

Předškolní výchova směřuje k výchově svobodného dítěte se stanovením určitých hranic. Děti jsou vedeny odpovědnosti za vlastní chování. Ve třídách jsou vytvořena pravidla chování v podobě piktogramů. Děti jsou s nimi srozumitelně seznámeny a společně se dbá na jejich dodržování.

4.3 Vlastní šetření

Sledovaný soubor tvoří tři děti, které byly účastníky projektu EU. Jedná se o jednu dívku a dva chlapce. Jednou z oblastí etiky, která je nezbytnou součástí výzkumného šetření, je zachování anonymity zkoumaných osob. Zákonní zástupci dětí byli informováni o zachování anonymity a byli ujištěni, že zjištěné údaje budou použity výhradně pro účely výzkumu. V rámci šetření se pokládá za samozřejmé písemný informovaný souhlas zákonných zástupců dětí.

Charakteristika pozorovaného dítěte 1

Základní údaje:

Chlapci je šest let a navštěvuje třetím rokem mateřskou školu. Chlapec se verbálně neprojevuje, komunikuje pouze gesty a to ano-ne pokývnutím hlavy. Ve svém rodinném prostředí chlapec verbálně komunikuje. Chlapec má v sobě naprogramovaný, jak říká jeho odborná terapeutka na komunikaci, *„velice silný program v hlavě“* - ostych před cizími lidmi, a to i přesto, že navštěvuje mateřskou školu již třetím rokem, nedošlo k žádnému zlepšení v komunikaci. Chlapec navštěvuje pravidelně logopedickou poradnu s rodiči. Rodiče se velice aktivně podílejí na chlapcově výchově a snaží se pomáhat i v integraci mezi ostatní děti tím, že si zvou chlapcovy kamarády z mateřské školy s rodiči na návštěvu domů, aby se prohloubil vztah mezi dětmi.

Chlapec je velice bystrý, šikovný a je zcela připraven na vstup do základní školy. Jediné, co ho velice omezuje je komunikace mimo domov s cizími lidmi a jeho vrstevníky a to by mohlo negativně ovlivnit chlapcův vstup do základní školy. Rodiče s chlapcem navštěvují terapie komunikace, které se věnují odblokování tohoto problémů,

ale zatím neúspěšně. Chlapec se těší do školy a tak rodiče o odkladu školní docházky nepřemýšlí. Je tady jistá šance, že chlapec v novém prostředí může začít komunikovat bez obtíží, ale to se ukáže až časem.

Z tohoto důvodu je chlapec zařazen do projektu, aby odboural ostych a prohloubil kamarádství s vrstevníky.

Rodinná anamnéza:

Chlapec má dva starší sourozence, kteří navštěvují druhý stupeň základní školy. Mají spolu všichni velice pěkný vztah. Otec chlapce má 38 let, je vyučen. Matka chlapce má 39 let, vystudovala střední školu. Zdravotní stav rodičů je dobrý. Oba rodiče jsou důslední ve výchově a snaží se dodržovat jistá pravidla chování, i když je to někdy s chlapcem velice obtížné.

Současný stav:

V současné době je chlapec vzděláván mateřské škole podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Chlapec navštěvuje mateřskou školu třetím rokem převážně na čtyři hodiny denně, ale poslední rok si zvyká i na odpolední odpočinek, který se chlapci líbí a těší se na něj.

Projevy chlapce při nástupu (září 2013, věk 5 let a 7 měsíců) do výchovně vzdělávací činnosti v projektu:

Motorické dovednosti:

Hrubá motorika je méně obratná, chlapec je bojácnější při relativně náročnějších aktivitách, které vyžadují i jistou míru odvahy. Hraní s hračkami je velice stereotypní, chlapec si nosí pravidelně opakující se předměty a hračky z domu, hraje si převážně jen s nimi. Pomocí hraček se snaží zapojit do kolektivu s ostatními dětmi tím, že dětem hračky ukazuje a vydává přitom různé zvuky.

Jemná motorika a grafomotorika je velice dobře vyvinutá, chlapec nepotřebuje verbální komentář, činnost pochopí sám a zcela sám také pracuje a činnost vždy dokončí. Manipuluje dobře se stavebnicemi a drobnými předměty, staví složité stavby z konstruktivních stavebnic. Užívá nástrojů a předmětů denní potřeb (zatlouká kladívkem hřebíčky do podložky). Obsahová stránka kresby je obsahově bohatá, členěná a námětově různá. Formální stránka kresby je na vysoké úrovni, vedení čáry je plynulé a jisté, chlapec má uvolněnou ruku. Užívá tužky, pastelky a z domu si nosí

pravidelně fixy, které s oblibou používá.

Lateralita je vyhraněná, pravostranná.

Návyky a dovednosti v sebeobsluze:

Chlapec je samostatný.

Sociální chování a emocionální projevy:

Sociální vztah k učitelce je kladný, nevyhledává často její pozornost. Neumí verbálně požádat o pomoc, na požadavky učitelky podle obtížnosti situace občas reaguje negativisticky nebo reaguje pláčem.

Vztah k ostatním dětem je vstřícný, chlapec se chová k dětem slušně a ohleduplně, umí se rozdělit a respektuje ostatní děti. Občas nemá odvahu či potřebu si hrát s ostatními dětmi, nejraději má své území, kde si hraje sám se svými hračkami, které si přináší z domu. Fixuje se na svoje hračky a díky nim se pak snaží proniknout mezi ostatní děti. Chlapec má raději rád volné hraní než organizované činnosti.

Vztah ostatních dětí k dítěti je bezproblémový, uznávají chlapce.

Emocionální projevy chlapce jsou klidné, je velmi citlivý, silně prožívá nepatrné dojmy.

Práceschopnost:

Schopnost zaujetí, soustředění a vytrvalost chlapce při hraní a běžných činnostech je odpovídající věku. Vydrží si hrát dlouho, občas setrvává pouze u toho, co se mu líbí a daří.

Motivace a schopnost soustředění při strukturovaných činnostech, tedy činnostech úkolového typu je na první pohled usilovné a pečlivé, nedá se vyrušit, pokračuje v činnosti, setrvá u úkolu, doku ho nedokončí. Psychomotorické tempo je přiměřené.

Samostatnost při plnění úkolů je bezproblémové a samostatné, pokud se po chlapci nevyžaduje verbální projev, jinak reaguje negativisticky.

Poznávací schopnosti:

Hmatové vnímání – chlapec rozpoznávání předměty podle hmatu, studený – teplý, kulatý – špičatý, těžký – lehký, třídění podle hmatu.

Zrakové vnímání – aktivní identifikace základních i doplňkových barev, tvarů,

zraková analýza, diferenciace a paměť je na vysoké úrovni. Vyhledávání a rozlišování předmětů podle určitého kritéria, určování odlišného prvku v řadě, hledání dvou stejných prvků.

Sluchové vnímání – rozlišuje zvuky, napodobuje a udržuje rytmus, vytleskává jednotlivá slova. Zapamatování si jednotlivých říkanek a krátkých příběhů nelze posoudit, jelikož se chlapec verbálně neprojevuje.

Časová a prostorová orientace, chápání množství u chlapce nelze posoudit.

Řeč – perceptivní složka řeči (porozumění řeči, pasivní slovní zásoba) – porozumění slovům, porozumění v okruhu běžného hovoru. Expresivní složka řeči (vyjadřování, aktivní slovní zásoba) u chlapce nelze posoudit.

Sociální užití řeči – chlapec nedokáže sdělit své myšlenky, pocity, přání, požadavky. Všímat si nonverbálních projevů u chlapce, jako je mimika, oční kontakt, gestika, ostýchavost a nejistota pomáhají s chlapem při komunikaci.

Spolupráce s rodiči:

Spolupráce s rodiči je vstřícná. Rodiče chlapce jsou pravidelně informováni o aktuálních aktivitách v projektu. Snaží se spolupracovat a pravidelně podávají informace o chlapcových terapiích.

Shrnutí:

Projekt u chlapce je zaměřen na úkoly mravní výchovy, kde se posiluje rozhodnost, vytrvalost, nebojácnost a otevřenost. Zaměření na odstranění přílišné závislosti na rodině, rozvíjíme samostatnost a podporujeme chlapcovu osobnost. Seznamování s požadavky a zásadami, které vyžaduje život v kolektivu. Osvojení si společenských pravidel styku s vrstevníky a dospělými, jako umět pozdravit, poprosit, poděkovat, odpovědět na otázku, dále rozvíjet samostatnost a smělost ve společenském styku.

Projevy chlapce na konci období (duben 2014, věk 6 let a 3 měsíce) výchovně vzdělávací činnosti v projektu:

Hrubá motorika se zlepšila, chlapec je odvážnější při relativně náročnějších aktivitách, které vyžadují i jistou míru odvahy. Hraní s hračkami již není jen stereotypní, chlapec si nosí méně hraček z domu a zapojuje se mezi ostatní děti. Zvuky při hře

vydává pořád.

Jemná motorika a grafomotorika je velice dobře vyvinutá, zaměření na procvičování a upevňování.

Lateralita je vyhraněná, pravostranná.

Návyky a dovednosti v sebeobsluze:

Chlapec je samostatný.

Sociální chování a emocionální projevy:

Sociální vztah k učitelce je kladný. Neumí stále verbálně požádat o pomoc, na požadavky učitelky již nereaguje negativisticky a pláč se objevuje minimálně.

Vztah k ostatním dětem je vstřícný. Více se zapojuje mezi ostatními dětmi, už nevyhledává svoje území klidu při hře. Svoje hračky půjčuje dětem a dokáže s ostatními dětmi do jisté míry komunikovat po „svém".

Vztah ostatních dětí k dítěti je bezproblémový.

Emocionální projevy chlapce jsou klidné.

Práceschopnost:

Schopnost zaujetí, soustředění a vytrvalost chlapce při hraní a běžných činnostech se zlepšila, vydrží si hrát delší dobu i u činností, které dříve nepatřily k jeho oblíbeným.

Motivace a schopnost soustředění při strukturovaných činnostech, tedy činnostech úkolového typu je bezproblémové. Psychomotorické tempo je přiměřené.

Samostatnost při plnění úkolů je plně samostatné.

Poznávací schopnosti:

Hmatové vnímání – chlapec rozpoznává a třídí předměty podle hmatu.

Zrakové vnímání – je na stejné úrovni, upevňování a procvičování naučeného a přidávání složitějších prvků.

Sluchové vnímání – tam, kde nepotřebuje chlapec verbálně komunikovat, tak se zapojí do všech činností.

Časová a prostorová orientace, chápání množství u chlapce stále nelze posoudit.

Řeč – u chlapce nelze posoudit, od rodičů jsou podávány informace pravidelně z

logopedické poradny, že řeč je v pořádku.

Sociální užití řeči – chlapec stále nedokáže sdělit své myšlenky, pocity, přání, požadavky. Umí více pozitivně reagovat na požadavky učitelky i dětí.

Shrnutí:

Jako nejvýznamnější pro rozvoj a potřebu chlapce se jeví zaměření na verbální komunikaci. V kontaktu s vrstevníky je komunikace již méně nápadná. Chlapec se projevuje aktivněji a již se ztrácí negativistické reakce na požadavky ze strany učitelky a dětí. Chlapec již nepreferuje jen volné hraní, ale zapojuje se do všech činností. Spolupráce se zlepšila i ve vztahu k ostatním dětem z jiných tříd, ostýchavost téměř vymizela a chlapec se snaží podle „svého“ zapojovat i mezi ostatní děti v projektu. Při aktivních činnostech je chlapec odvážnější a nebojí se relativně náročnějších aktivit. Nutná je motivace chlapce a neustále podněcování k různým činnostem a dodávání pocitu odvahy, jistoty a bezpečí.

Dále je potřeba se chlapci individuálně věnovat v zapojování mezi vrstevníky a pomáhat mu při vytváření kontaktu s vrstevníky. Nadále pravidelně navštěvovat odbornou terapii na komunikaci a logopedickou poradnu s rodiči.

Charakteristika pozorovaného dítěte 2

Základní údaje:

Dívce je šest let a navštěvuje třetím rokem mateřskou školu. Dívka pochází ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, což ovlivňuje její psychický vývoj, především kognitivní vývoj negativním způsobem.

Dívka ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je z rozmanitých důvodů ve významně nižší míře vystavována smyslovým a jiným podnětům stimulujícím její celkový vývoj. Při srovnání se „standardními“ dětmi jejího věku bývá u dívky pozorován nižší stupeň rozvoje jemné motoriky, slabší koordinace vizuálního vnímání, kvantitativně omezenější a kvalitativně jinak orientovaná slovní zásoba, horší vyjadřovací schopnosti, menší počet zvládnutých abstraktních konceptů a nižší stupeň rozvoje vyšších i nižších kognitivních kompetencí.

Z tohoto důvodu je dívka zařazena do projektu, aby se pod pravidelným vedením mentora mohla lépe realizovat v okolním prostředí a mezi vrstevníky.

Rodinná anamnéza:

Dívka má dva sourozence, kteří již navštěvují mateřskou školu. Mají spolu pěkný vztah, navzájem si pomáhají. Otec dívky má 39 let, je vyučen. Matka dívky má 36 let, je vyučena. Zdravotní stav rodičů je dobrý. Oba rodiče se snaží spolupracovat s mateřskou školou, vyhledávají u nás pomoc při zajištění různých organizačních věcí.

Současný stav:

V současné době je dívka vzdělávána v mateřské škole podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dívka navštěvuje mateřskou školu již třetím rokem.

Projevy dívky při nástupu (září 2013, věk 5 let a 5 měsíců) do výchovně vzdělávací činnosti v projektu:

Motorické dovednosti:

Hrubá motorika není obratná, dívka je ale nebojácná při relativně náročnějších aktivitách, které vyžadují i jistou míru odvahy. Špatné držení těla při chůzi, běhu, skákání a lezení. Dívka nedokáže udržet rovnováhu těla, často zakopává o předměty a hračky na zemi, má vrávoravou chůzi, proto nosí rehabilitační obuv. Hraje si s hračkami, snaží se napodobovat ostatní děti, sama si s činností neví rady. Někdy je z kolektivu dětí vyčleňována kvůli tomu, že neustále napodobuje a opakuje činnosti po ostatních dětech.

Jemná motorika a grafomotorika není dobře vyvinutá, ruka není dostatečně uvolněná, přílišný tlak na podložku, že dokáže protrhnout papír tužkou. Dívka potřebuje neustále verbální komentář, aby činnost pochopila a dokončila. Manipuluje dobře s velkými stavebnicemi, ale s drobnými předměty má velký problém. Obsahová stránka kresby je obsahově chudá a často stereotypní. Formální stránka kresby – vymalovávání, obkreslování jednoduchých tvarů. Užívá tužky, trojhranné pastelky, štětce a prstové barvy pro uvolnění ruky.

Lateralita je vyhraněná, pravostranná.

Návyky a dovednosti v sebeobsluze:

Dívka je samostatná, potřebuje pouze dohled a občas verbální podporu.

Sociální chování a emocionální projevy:

Sociální vztah k učitelce je kladný, nevyhledává často její pozornost. Snadno se podřizuje požadavkům. Umí požádat o pomoc.

Vztah k ostatním dětem je sociálně přizpůsobivá, dívka se chová k dětem slušně a ohleduplně, umí se rozdělit. Chrání mladší děti v kolektivu a umí respektovat pravidla. Fixuje se na jednoho kamaráda. Nedodržuje pravidla společenského chování (pozdravit, poděkovat, poprosit). Občas nechápe pravidla her a přijímá je po „svém". Dívka má raději divoké hry bez pravidel.

Vztah ostatních dětí k dítěti je bezproblémový.

Emocionální projevy dívky jsou rychle vzrušivé, vznětlivé a náladové.

Práceschopnost:

Schopnost zaujetí, soustředění a vytrvalost dívky při hraní a běžných činnostech je opožděnější. Nevydrží si hrát dlouho, občas setrvává pouze u toho, co se jí líbí. Často přebíhá od jedné činnosti ke druhé. Její pozornost lze snadno rozptýlit.

Motivace a schopnost soustředění při strukturovaných činnostech, tedy činnostech úkolového typu je na první pohled usilovné, ale vyžaduje pozornost učitelky. Potřebuje dohled a verbální podporu. Psychomotorické tempo je zpomalené.

Samostatnost při plnění úkolů – potřebuje dohled, dokáže pracovat pod individuálním vedením.

Poznávací schopnosti:

Hmatové vnímání – dívka nerozpozná předměty podle hmatu, neumí třídit podle hmatu.

Zrakové vnímání – aktivní identifikace základních barev, diferenciace a paměť – neskládá části v celek, problémy při vyhledávání určitých prvků, určování odlišného prvku v řadě, hledání dvou stejných prvků.

Sluchové vnímání – rozlišuje zvuky, napodobuje rytmus, vytleskává jednotlivá slova, nerozlišuje a neumí určit počet slabik. Dokáže si zapamatovat jednotlivé říkanky a krátké příběhy, při větší vykonané snaze a při individuálním přístupu.

Časová a prostorová orientace – časová orientace – umí určit části dne. Prostorová orientace dívce činí problémy rozpoznat nahoře - dole, vpředu - vzadu, vpravo - vlevo, pod - nad, před - za, mezi, výš - níž, daleko - blízko.

Chápání množství je nedokonalé, dívka nedokáže rozlišit druhy srovnání, jako

jsou protiklady, nerovnosti, stupňování a shodnost. Umí mechanické jmenování číselné řady do-10, ale ne odpočítávání.

Řeč – perceptivní složka řeči (porozumění řeči, pasivní slovní zásoba) – porozumění slovům, porozumění jednoduchým větám, každodenním pokynům a instrukcím.

Expresivní složka řeči (vyjadřování, aktivní slovní zásoba) – aktivní slovní zásoba je chudá a vyskytují se časté agramatismy. Výslovnost je správná.

Sociální užití řeči – dívka dokáže sdělit své myšlenky, pocity, přání, požadavky.

Spolupráce s rodiči:

Spolupráce s rodiči je bezproblémová. Rodiče dívky jsou pravidelně informováni o aktuálních aktivitách v projektu. Snaží se spolupracovat v rámci jejich možností a schopností.

Shrnutí:

Projekt u dívky je zaměřen na úkoly rozumové výchovy, jako je rozvíjení poznávacích procesů, vnímání, představy, pozornost, obrazotvornost, myšlení a posilování paměti. Důležitým úkolem je rozvíjet jednoduché myšlenkové procesy – porovnávání, třídění, určování vztahů a souvislostí mezi předměty. Pomoci osvojit si základní poznatky o předmětech a jevech okolního prostředí. V jazykové výchově rozvíjet slovní zásobu, zdokonalovat vyjadřování, gramatickou a artikulační správnost řeči. Rozvíjet základní matematické představy a orientaci v prostoru.

Rodiče velice vřele uvítali tuto možnost návštěvy kroužku, kdy se dívce bude věnovat pedagog, který rozumí tomu, co dívka potřebuje procvičit a upevnit.

Projevy dívky na konci období (duben 2014, věk 6 let) výchovně vzdělávací činnosti v projektu:

Motorické dovednosti:

Hrubá motorika se výrazně zlepšila, díky cvičení na balančním míči a doporučení rodičům na vyšetření na neurologii kvůli špatnému držení těla. Dívka se oprostila od napodobování ostatních dětí a snaží se sama vymyslet hru nebo činnost, kterou zaujme ostatní děti a tím si získala i více kamarádů.

Jemná motorika a grafomotorika - ruka je již uvolněnější, občas se vyskytuje ještě zvětšený tlak na podložku, ale to už jen minimálně. Dívka se snaží pochopit

nejprve sama pracovní list a potom teprve diskutujeme o možnosti jeho splnění. Obsahová stránka kresby je obsahově bohatší. Formální stránka kresby – stále ráda vymalovává. Užívá tužky, trojhranné pastelky, štětce a prstové barvy pro uvolnění ruky.

Lateralita je vyhraněná, pravostranná.

Návyky a dovednosti v sebeobsluze:

Dívka je samostatná.

Sociální chování a emocionální projevy:

Sociální vztah k učitelce je kladný, nevyhledává často její pozornost. Snadno se podřizuje požadavkům. Umí požádat o pomoc.

Vztah k ostatním dětem je sociálně přizpůsobivá, dívka se chová k dětem slušně a ohleduplně, umí se rozdělit. Chrání mladší děti v kolektivu a umí respektovat pravidla. Snaží se dodržovat pravidla společenského chování, chápe jejich smysl. Dívky se ráda zapojuje i do skupinových her, divoké hry už často nevyhledává. Dívka je ráda, že je v kolektivu dětí a pochopila, že tím, že se zapojí, má více kamarádů.

Vztah ostatních dětí k dítěti je bezproblémový.

Emocionální projevy dívky jsou vyrovnanější a klidnější.

Práceschopnost:

Schopnost zaujetí, soustředění a vytrvalost dívky při hraní a běžných činnostech je již vyrovnanější. Dokáže se do hry pohroužit, rozvíjet ji. Vydrží si hrát delší dobu a již nevyhledává jen svoje oblíbené hry.

Motivace a schopnost soustředění při strukturovaných činnostech, tedy činnostech úkolového typu se velice zlepšilo v soustředění. Dívka se nedá z činnosti vyrušit, pokračuje v činnosti sama, dokud ji nedokončí.

Samostatnost při plnění úkolů – potřebuje již méně dohled a pracuje sama i při skupinové práci.

Poznávací schopnosti:

Hmatové vnímání – dívka rozpoznává předměty podle hmatu a třídí podle hmatu základní předměty.

Zrakové vnímání – aktivní identifikace základních barev, diferenciace a paměť - se zlepšila, skládá části v celek, problémy vymizely při vyhledávání určitých prvků,

určuje odlišný prvek v řadě, hledá dva stejné prvky.

Sluchové vnímání – rozlišuje zvuky, napodobuje rytmus, vytleskává jednotlivá slova, dokáže určit počet slabik. Dokáže si zapamatovat jednotlivé říkanky a krátké příběhy.

Časová a prostorová orientace – časová orientace – umí určit části dne. Prostorová orientace dívce nečiní problémy rozpoznat nahoře - dole, vpředu - vzadu, vpravo - vlevo, pod - nad, před - za, mezi, výš - níž, daleko - blízko.

Chápání množství je v normě, dívka dokáže rozlišit druhy srovnání, jako jsou protiklady, nerovnosti, stupňování a shodnost. Umí mechanické jmenování číselné řady do – 10 a odpočítává předměty.

Řeč – perceptivní složka řeči (porozumění řeči, pasivní slovní zásoba) – porozumění slovům, porozumění jednoduchým větám, každodenním pokynům a instrukcím.

Expresivní složka řeči (vyjadřování, aktivní slovní zásoba) – aktivní slovní zásoba je bohatší a agramatismy se vyskytují v co nejmenší míře. Výslovnost je správná.

Sociální užití řeči – dívka dokáže sdělit své myšlenky, pocity, přání, požadavky.

Shrnutí:

Jako nejvýznamnější pro rozvoj a potřebu dívky se jeví zaměření na rozumovou výchovu. Došlo k výrazným změnám v soustředění při strukturovaných činnostech, dívka dokáže pracovat sama při plnění různých úkolů. Důležitým cílem je neustále rozvíjet a upevňovat jednoduché myšlenkové procesy – porovnávání, třídění, určování vztahů a souvislostí mezi předměty. V jazykové výchově je bohatší slovní zásoba a zdokonalené vyjadřování. Matematické představy a orientace v prostoru je dokonalejší. V kontaktu s vrstevníky je komunikace již méně nápadná. Dívka se projevuje aktivněji, již nepreferuje jen volné hraní a divoké hry, ale zapojuje se do všech činností. Spolupráce se zlepšila i ve vztahu k ostatním dětem. Při aktivních činnostech je dívka odvážnější a nebojí se relativně náročnějších aktivit. Nutná je motivace a podpora ze strany pedagoga. Nadále je potřeba se dívce individuálně věnovat.

Charakteristika pozorovaného dítěte 3

Základní údaje:

Chlapci je šest let a navštěvuje třetím rokem mateřskou školu. Chlapec se verbálně velice špatně projevuje, některá slova mu nejdou porozumět. Chlapec pravidelně navštěvuje s rodiči logopedickou poradnu.

Dále se u chlapce projevuje agresivní chování jak vůči sobě samému, tak i vůči ostatním dětem. Nezvládá projevy vzdoru a tím se sebepoškozuje boucháním hlavy o předměty nebo si ubližuje boucháním pěstí do hlavy a vyjadřuje se k tomu slovně, že je zlý. Objevuje se také negativistický postoj k určitým činnostem, už dopředu říká, že je nezvládne a vzdává se, aniž by se pokusil činnost dokončit nebo alespoň vůbec činnost zahájit.

Z tohoto důvodu je chlapec zařazen do projektu, aby se při činnostech a chování k vrstevníkům dostalo chlapci individuální pozornosti, pochvaly za dobré chování, za slušný pozdrav, to vše je chlapci příjemné a tím by se mělo agresivní chování zmírnit nebo pomoci odstranit závažné sebepoškozování.

Rodinná anamnéza:

Chlapec má dva sourozence, kteří již navštěvují základní školu. Mají spolu pěkný vztah. Otec chlapce má 37 let, je vyučen. Matka chlapce má 36 let, je vyučena. Zdravotní stav rodičů je dobrý. Oba rodiče se snaží spolupracovat s mateřskou školou.

Současný stav:

V současné době je chlapec vzděláván mateřské škole podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Chlapec navštěvuje mateřskou školu třetím rokem převážně na čtyři hodiny denně.

Projevy chlapce při nástupu (září 2013, věk 5 let a 6 měsíců) do výchovně vzdělávací činnosti v projektu:

Motorické dovednosti:

Hrubá motorika je obratná, chlapec je nebojácný při relativně náročnějších aktivitách, které vyžadují i jistou míru odvahy. Dynamická koordinace celého těla při chůzi, běhu, skákání, lezení, podlézání, přelézání, chytání míče, házení a při napodobování pohybových celků. Chlapec se zapojuje do divokých her, kde dává

najevo svoji sílu a dominanci. Pokud prohrává ve hře, projevuje se jeho chování vztekem, vzdorem a občasnou agresí vůči samému či ostatním dětem.

Jemná motorika a grafomotorika není dobře vyvinutá, zvýšený tlak na podložku, nerad kreslí postavy, protože podle chlapce je neumí, po dlouhé motivaci nakreslí hlavonožce a ihned po dokončení činnosti je negativistický sám k sobě. Chlapec potřebuje verbální komentář k činnosti. Manipuluje dobře se stavebnicemi, staví složité stavby z konstruktivních stavebnic. Užívá nástrojů a předmětů denní potřeb (zatlouká kladívkem hřebíčky do podložky). Obsahová stránka kresby je obsahově chudá. Kreslí převážně stereotypní obrázky a to dům, kde jsou postavy schované uvnitř, aby se vyhnul tomuto tématu. Formální stránka kresby – vedení čáry je nejisté, kostrbaté a přerušované. Užívá tužky, trojhranné pastelky, štětce a prstové barvy.

Lateralita je vyhraněná, levostranná.

Návyky a dovednosti v sebeobsluze:

Chlapec je nesamostatný, potřebuje dohled a praktickou pomoc.

Sociální chování a emocionální projevy:

Sociální vztah k učitelce je kladný, vyhledává často její pozornost, podporu a pomoc. Nerad se podřizuje požadavkům učitelky, rád si dělá věci po „svém“.

Vztah k ostatním dětem není příliš vstřícný, chlapec se chová k dětem neslušně, snaží se mít navrch, obtěžuje ostatní svým neadekvátním chováním a reaguje na děti agresivně. Lpí na svých věcech. Chlapec preferuje volné hraní než organizované činnosti. Je hodně hyperaktivní, soutěživý, chce být první, je dravý, sebeprosazující a agresivní. Pravidla her přijímá špatně, rád by si tvořil svoje pravidla, která by využil ve svůj prospěch.

Vztah ostatních dětí k dítěti je problémový, některé děti se chlapci záměrně vyhýbají a jiné děti se mu vyhýbají, bojí se ho.

Emocionální projevy chlapce jsou rychle vzrušivé, nezkrotné a netrpělivé. Občas vzdorovité a agresivní.

Práceschopnost:

Schopnost zaujetí, soustředění a vytrvalost chlapce při hraní a běžných činnostech neodpovídá věku. Nevydrží si hrát dlouho, občas setrvává pouze u toho, co se mu líbí a daří. Přebíhá od jedné činnosti ke druhé. Pozornost je snadno rozptýlitelná

vnějšími podněty.

Motivace a schopnost soustředění při strukturovaných činnostech, tedy činnostech úkolového typu – přerušuje práci, má tendenci nechat činnost nedokončenou. Vyžaduje neustále pozornost učitelky, potřebuje dohled a podporu. Do všeho se hrne, ale ztrácí motivaci. Je stále rozptýlené a permanentně přechází od jedné činnosti ke druhé, aniž by ji dokončilo. Chlapec chce mít vše hotové a je netrpělivý. Psychomotorické tempo je zrychlené.

Samostatnost při plnění úkolů je problémové a nesamostatné, chlapce vyžaduje a potřebuje praktickou pomoc a verbální podporu.

Poznávací schopnosti:

Hmatové vnímání – chlapec rozpoznávání předměty podle hmatu, studený-teplý, kulatý-špičatý, těžký-lehký, třídění podle hmatu.

Zrakové vnímání – aktivní identifikace základních barev, tvarů, zraková analýza, diferenciace a paměť je na nízké úrovni. Vyhledávání a rozlišování předmětů podle určitého kritéria chlapci činí problémy, dále určování odlišného prvku v řadě, hledání dvou stejných prvků.

Sluchové vnímání – rozlišuje zvuky, napodobuje a udržuje rytmus, vytleskává jednotlivá slova. Neumí rozlišit a určit počet slabik ve slově.

Časová a prostorová orientace, chápání množství - časová orientace-umí určit části dne. Prostorová orientace chlapci činí problémy rozpoznat nahoře - dole, vpředu - vzadu, vpravo - vlevo, pod - nad, před - za, mezi, výš - níž, daleko - blízko.

Chápání množství je nedokonalé, chlapec nedokáže rozlišit druhy srovnání, jako jsou protiklady, nerovnosti, stupňování a shodnost. Umí mechanické jmenování číselné řady do – 10.

Řeč – perceptivní složka řeči (porozumění řeči, pasivní slovní zásoba) – porozumění slovům, porozumění v okruhu běžného hovoru. Expresivní složka řeči (vyjadřování, aktivní slovní zásoba) – aktivní slovní zásoba je průměrná. Výskyt častých agramatismů, artikulační neobratnost. Projevy narušené komunikační schopnosti – koktavost.

Sociální užití řeči – chlapec dokáže sdělit své myšlenky, pocity, přání, požadavky.

Spolupráce s rodiči:

Spolupráce s rodiči je dobrá. Rodiče chlapce jsou pravidelně informováni o aktuálních aktivitách v projektu. Rodiče spolupracují a podílejí se na chlapcově výchovně vzdělávacím procesu.

Shrnutí:

Projekt u chlapce je zaměřen na jazykovou výchovu, jak umět aktivně a přirozeně navázat řečový kontakt s ostatními dětmi i dospělými. Jakým způsobem umět kompenzovat vzdor a přestat být agresivní vůči sobě samému i okolí. Provádět jednoduchý rozklad slov na slabiky, určit první a poslední písmeno. Zdokonalovat správnou výslovnost, výraznost, artikulaci, intonaci, hlasitost a tempo řeči. Obohacovat a rozvíjet dialogický projev, učit klást otázky a respektovat mluvčího.

Projevy chlapce na konci období (duben 2014, věk 6 let a 1 měsíc) výchovně vzdělávací činnosti v projektu:

Motorické dovednosti:

Hrubá motorika je obratná, chlapec je nebojácný při relativně náročnějších aktivitách, které vyžadují i jistou míru odvahy. Dynamická koordinace celého těla při chůzi, běhu, skákání, lezení, podlézání, přelézání, chytání míče, házení a při napodobování pohybových celků. Chlapec se zapojuje do skupinových her, kde potlačuje svoji sílu a dominanci. Pokud prohrává ve hře, dokáže se s tím smířit a vyrovnat bez náznaku agresivity tím, že si pro sebe slovně potichu „uleví“.

Jemná motorika a grafomotorika se zlepšila v rámci chlapcových možností, zvýšený tlak na podložku občas přetrvává. U kresby převládají obrázky bez postav, ale pokud je chlapci postava nabídnuta ke kreslení, tak se snaží vyhovět. Chlapec potřebuje verbální komentář k činnosti. Manipuluje dobře se stavebnicemi, staví složité stavby z konstruktivních stavebnic. Obsahová stránka kresby je bohatší. Formální stránka kresby – vedení čáry je jistější a méně přerušované. Užívá tužky, trojhranné pastelky, štětce a prstové barvy.

Lateralita je vyhraněná, levostranná.

Návyky a dovednosti v sebeobsluze:

Chlapec je samostatnější, potřebuje dohled.

Sociální chování a emocionální projevy:

Sociální vztah k učitelce je kladný, vyhledává často její pozornost, podporu a pomoc. Dokáže se podřídit požadavkům učitelky.

Vztah k ostatním dětem je vstřícnější, chlapec se chová k dětem slušněji, snaží se s dětmi vyjít. Chlapec preferuje volné hraní než organizované činnosti, ale dokáže se podřídit. Pravidla her přijímá s nadhledem a umí se podřídit kolektivu.

Vztah ostatních dětí k dítěti je kladný.

Emocionální projevy chlapce jsou vzrušivé, ale již vyrovnanější bez náznaku agresivity.

Práceschopnost:

Schopnost zaujetí, soustředění a vytrvalost chlapce při hraní a běžných činnostech odpovídá možnostem a schopnostem chlapce. Vydrží si hrát delší časový úsek, občas setrvává pouze u toho, co se mu líbí a daří.

Motivace a schopnost soustředění při strukturovaných činnostech, tedy činnostech úkolového typu – dokáže již dokončit činnost. Nevyžaduje často pozornost učitelky. Psychomotorické tempo je přiměřené.

Samostatnost při plnění úkolů je samostatné, chlapce potřebuje pouze dohled.

Poznávací schopnosti:

Hmatové vnímání – chlapec rozpoznávání předměty podle hmatu, studený – teplý, kulatý – špičatý, těžký – lehký, třídění podle hmatu.

Zrakové vnímání – aktivní identifikace základních barev, tvarů, zraková analýza, diferenciace a paměť – vyhledává a rozlišuje předměty podle určitého kritéria, určuje odlišný prvek v řadě, vyhledává dva stejné prvky.

Sluchové vnímání – rozlišuje zvuky, napodobuje a udržuje rytmus, vytleskává jednotlivá slova. Určuje počet slabik ve slově.

Časová a prostorová orientace, chápání množství - časová orientace – umí určit části dne. Prostorová orientace se zlepšila - rozpoznat nahoře - dole, vpředu - vzadu, vpravo – vlevo, pod - nad, před - za, mezi, výš - níž, daleko - blízko.

Chápání množství je dokonalejší, chlapec dokáže rozlišit druhy srovnání, jako jsou protiklady, nerovnosti, stupňování a shodnost. Umí mechanické jmenování číselné řady do – 10.

Řeč – perceptivní složka řeči (porozumění řeči, pasivní slovní zásoba) –

porozumění slovům, porozumění v okruhu běžného hovoru. Expresivní složka řeči (vyjadřování, aktivní slovní zásoba) – aktivní slovní zásoba je průměrná. Artikulační neobratnost přetrvává. Projevy narušené komunikační schopnosti – koktavost.

Sociální užití řeči – chlapec dokáže sdělit své myšlenky, pocity, přání, požadavky.

Shrnutí:

Jako nejvýznamnější pro rozvoj a potřebu chlapce se jeví zaměření na jazykovou výchovu. Umí kompenzovat vzdor a minimálně se u chlapce objevují náznaky agresivity. V kontaktu s vrstevníky je komunikace vstřícnější. Chlapec se projevuje klidněji a již se ztrácí negativistické reakce a agresivita jako obrana na požadavky ze strany učitelky a dětí. Chlapec již nepreferuje jen volné hraní, ale zapojuje se do všech činností. Provádí rozklad na slabiky a umí určit první a poslední písmeno.

Dále je potřeba se chlapci individuálně věnovat a nadále pravidelně navštěvovat logopedickou poradnu s rodiči.

4.4 Závěr šetření

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo zjistit, jak probíhá v projektu výchovně vzdělávací činnost u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jaký přínos má projekt pro děti a jejich rodiče. Výzkum byl prováděn u tří dětí v předškolní třídě mateřské školy ve věku od 5 let a 5 měsíců - 6 let a 3 měsiců, v období od září 2013 do dubna 2014.

Výzkumná otázka č.1 měla posoudit, jakým způsobem přispívá mentor k rozvoji motorických dovedností, komunikaci a sociální interakci u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami? Na základě diagnostiky dílčích funkcí u výzkumného vzorku bylo zjištěno, že u všech tří dětí vedla podpora ke zlepšení jejich připravenosti ke vstupu na základní školu a to zejména v oblasti motorických dovedností, komunikaci a sociální interakci. Na počátku výzkumu byly u dětí diagnostikovány mentorem nedostatky v dílčích funkcích. Na základě zjištěných poznatků a konzultací s ostatními učitelkami, jež tráví s dětmi hodně času, byl vytvořen kroužek, který probíhal v odpoledních hodinách dvakrát týdně. Pomocí kroužku bylo na děti působeno mentorem osm měsíců. Děti udělaly velký pokrok v oblasti motorických dovedností, komunikaci a sociální interakci. Důležitým činitelem bylo navázání úzké spolupráce s rodiči. Zaměření bylo cílené na průběh adaptace dětí na nové prostředí během měsíce září, kdy

došlo k seznámení s rodiči formou besedy o projektu EU. Na konci měsíce září proběhla ukázková hodina pro rodiče, kde měli možnost se aktivně zúčastnit a seznámit se s různými úkoly a hrami, které děti budou během projektu vykonávat. Doma pak mohou rodiče každý den cvičit dle instrukcí se svým dítětem deset až dvacet minut. Rodiče byli seznámeni s jednotlivými oblastmi školní zralosti a měli možnost se dozvědět, jakými činnostmi a hrami je možné dítě v těchto oblastech rozvíjet. Na závěr byli informováni o možnosti zúčastnit se spolu se svými dětmi projektu EU.

Výzkumná otázka č. 2 spočívala v posouzení, jak vnímají rodiče roli mentora za přínosnou pro dítě a jeho úspěšný vstup do 1. ročníku základní školy? Osvěta v této oblasti mentorství a vědění, jak pomoci dětem je důležitá, protože mnoho rodičů zatím neví, jak mohou svým dětem v úspěšném vstupu do školy pomoci a hlavně jak sami sebe připravit na roli rodiče malého školáka. Z reakcí rodičů během projektu EU je zřejmé, že často netušili, v jakých oblastech potřebuje jejich dítě pomoci nebo kde jsou naopak potřeba vyzvednout jeho silné stránky. Cílem je motivovat rodiče k zájmu o rozvoj dítěte, důležité je podpořit posílení rodičovské sebedůvěry a zodpovědnosti za školní připravenost jejich dětí. Důležitým momentem také zůstává návyk rodiče věnovat každodenně soustředěnou pozornost svému dítěti během společného cvičení. Právě tento návyk je později, až dítě nastoupí školní docházku, velmi prospěšný jak pro dítě, tak i pro jeho rodiče. Rodiče vnímají roli mentora za velice přínosnou a měli by zájem o mentorství i na základní škole, o které se do budoucna uvažuje.

Během osmi měsíčního přímého pozorování dětí i vlastní práce s dětmi byl sledován vývoj dětí v jednotlivých oblastech. Výsledky analýzy jsou zpracovány do tří případových studií. Pokud by dílčí funkce nebyly v mateřské škole pomocí mentora dostatečně rozvíjeny a podporovány, bylo by vzdělávání dětí na základní škole mnohem náročnější.

Závěrem lze konstatovat, že všechny děti by měly i po ukončení projektu se svými rodiči pokračovat ve stimulaci oslabených funkcí dle doporučení. Jednoznačně je však možné potvrdit, že došlo k rozvoji a ke zlepšení většiny oblastí potřebných pro školní úspěšnost.

ZÁVĚR

Zajistit svému dítěti kvalitní a odpovídající vzdělání, a tím mu umožnit dobrý start do samostatného života, patří většinou mezi priority každé rodiny. Ale vzdělávání dětí se speciálními potřebami není výjimkou. V každé třídě zaznamenávají pedagogové zvyšující se počet dětí, které jsou hůře zvladatelné. Mnoho dětí jednoduše není dostatečně vyzrálých, aby se vyrovnávaly s řádem, který v mateřské škole panuje.

Je důležité získat podporu rodičů, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole prospívaly a mohly se začlenit do kolektivu. Pedagogové se pak s problémem setkávají v první linii a musí hledat způsoby, jak každému dítěti poskytnout odpovídající individuální péči a vzdělání.

Děti potřebují lásku. Potřebují však také jistotu, řád a vedení, současně jemné a pevné. Rodičovství má své silné stránky i své slabiny, proto je důležitá vzájemná komunikace mezi rodičem a pedagogem.

Právě péče rodičů a čas věnovaný dítěti již v předškolním věku bývá vstupní branou ke školní úspěšnosti. Včasná diagnostika mentora a kvalitní péče je důležitým předpokladem pro nápravu různých obtíží. Všestranným rozvojem a systematickým působením mentora společně s rodiči na oslabené stránky dítěte lze předejít mnoha problémům souvisejícím s počátečním vzděláváním. Proto je kvalitní příprava mentorem v projektu EU zaměřená na rozvoj dílčích funkcí a to zejména na oblasti motorických dovedností, komunikaci a sociální interakci. Pro děti, u kterých jsou některé výše popsané oblasti nedozrálé či oslabené, jde o nenahraditelnou zkušenost, která jim může pomoci překonat obtíže, s nimiž by se jinak při počátečním vzdělávání mohly potýkat.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak probíhá v projektu výchovně vzdělávací činnost u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jaký přínos má projekt pro děti a jejich rodiče.

Předpokládané záměry diplomové práce se opírají o kvalitativní výzkumné šetření. Při realizaci šetření byla využita analýza anamnestických materiálů dětí, přímé pozorování dětí, analýza produktů činnosti dětí a práce s dětmi v mateřské škole. Základní výzkumný soubor tvořily tři děti z předškolní třídy mateřské školy, které se zúčastnily projektu EU. V následných kazuistikách jsou zpracovány výsledky vstupního a výstupního pozorování dětí během projektu. Ze závěrů šetření vyplývá důležitost působení mentora v předškolním zařízení a zapojení rodičů pro přípravu dětí na vstup

do 1. ročníku základní školy. U všech zúčastněných dětí došlo k rozvoji většiny sledovaných oblastí důležitých pro školní úspěšnost.

Lze tedy předpokládat, že cílené a pravidelné cvičení s mentorem ve spolupráci s rodiči zaměřené na rozvoj funkcí potřebných v počátečním vzdělávání, přispívá k prevenci školní neúspěšnosti.

SHRNUTÍ

Výzkumná část diplomové práce je zaměřena na děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak probíhá v projektu výchovně vzdělávací činnost u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jaký přínos má projekt pro děti a jejich rodiče.

Výzkumný vzorek představovaly tři děti se speciálním vzdělávacími potřebami předškolního věku, u nichž byl podporován pomocí mentora rozvoj jednotlivých oblastí dílčích funkcí.

SUMMARY

The research part of the diploma thesis is focused at pre - school aged children with special needs of education.

The aim of the diploma thesis was detection of the project educational activities for pre-school children with special needs of education, the project contrubution for children and their parents, too.

The research sample three children with special needs of education at pre-school age with helping support by the mentor of the parts of sub-functions.

LITERATURA

AUGER, M.-T. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 121 s. ISBN 80-7178-907-0.

BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení.* 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 152 s. ISBN 80-7178-537-7.

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Computer Press: Brno, 2010. ISBN: 978-80-251-2569-4.

BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1.

BERDYCHOVÁ, J., BĚLINOVÁ, L. a BRTNÍKOVÁ, M. *Výchova dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Horizont, 1980, 90 s.

BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 111 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8109-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994, 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996, 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

ČÁP, P. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČERVENKA, K. Od individuální odlišnosti k edukační potřebě: Respekt k odlišnostem jako základ informované intervence In KLENKOVÁ, J. a VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 386 s. ISBN 9788021057319.

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

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Praha: Columbus, 1997, 348 s. ISBN 80-85928-48-5.

HÁJKOVÁ, V. *Podpora speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním znevýhodněním*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 137 s. ISBN 978-80-7290-344-3.

HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.

HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1971, 226 s.

JIRÁSEK, J. a TICHÁ, V. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek: (metodická příručka pro lékaře a sestry školní zdravotní služby)*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968, 106 s.

KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000, 263 s. ISBN 80-7204-156-8.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 8071785857.

KOLLÁROVÁ, E. Tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení. In LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, s. 236-249. ISBN 978-80-7367-679-7.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN, 1964. 52 s.

KOŘÍNEK, M. *Dítě na počátku školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Universita Karlova v Praze, 1975, 91 s.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

KREJČOVÁ, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole. Texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-391-3.

KROPÁČKOVÁ, J. Je dítě připravené jít do školy? *Informatorium 3-8. 2004. roč. 11, č. 1,* ISSN 1210-7506.

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 158 s. ISBN 978-80-7367-359-8.

KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 264 s.

LESKOVJANSKÁ, G. Poruchy chování u dětí předškolního věku. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2010, roč. XVII, č. 4. s. 18-20. ISSN 1210-7506.

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998, 343 s. ISBN 80-7169-195-x.

MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 269 s. ISBN 8071848670.

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (ed) *Slovník pedagogické metologie*. Brno: Paido, 2005, ISBN 80-210-3802.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Aviceum, 1989. 335 s. ISBN neuvedeno.

MATĚJČĚK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přepracované vydání. Jinočany: H & H, 2001. 147 s. ISBN 80-86022-92-7.

MATĚJČEK, Z. Jeden pohled na vztahy v předškolním věku In ŠULOVÁ, L. a Ch. ZAOUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003, s. 454-461. ISBN 80-246-0752-2.

Mentoring a využití jeho metod v mateřské škole a v přípravných třídách. 1. vyd. Boskovice: DENEB Int., 2012, 146 s. ISBN 978-80-905407-0-5.

MERTIN. V a GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-7178-799-x.

MICHALÍK, J. *Školský poradenský systém v České republice*: Východiska, rizika, příležitosti, návrh pojetí. Olomouc: Katedra speciální pedagogiky PdF, Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 93 s. Dostupné z WWW: <uss.upol.cz>.

MICHALOVÁ, Z. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 162 s. ISBN 978-80-262-0182-3.

MIŠURCOVÁ V. a SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. 195 s. ISBN 80-85866-18-8.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J. a FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. 2. vyd. Praha: SPN, 1989.

MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000, 92 s. ISBN 8085931869.

NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 269 s. ISBN 978-80-7367-509-7.

OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 52 s. ISBN 8021032421.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II. Hra (Cesta k poznání předškolního dítěte).* Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, 35 s. ISBN 80-708-3786-1.

PETROVÁ, A. Vstup dítěte do školy. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

PILAŘ, J. Pedagogická rehabilitace In JEDLIČKA, R. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Vyd. 1. Praha: Themis, 2004, s. 293-305. ISBN 80-7312-038-0.

PÍŠOVÁ, M. a DUSCHINSKÁ, K. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. [2. vyd.]. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, 204 s. ISBN 978-80-7290-589-8.

PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

PLEVOVÁ, I. a PETROVÁ, A. Dětská kresba a zvláštnosti lidské psychiky. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

PRCHAL, J. *Vychováváme děti*. 2. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 191 s.

Projektová žádost, ZŠ Jevíčko, 2012, interní materiál.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. a KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 8087000005.

RYMEŠOVÁ, J. a ŽÁKOVÁ, M. *Škola bez tajemství (aneb Co by rodiče měli vědět o škole)*. 1.vyd. Praha: Kvarta, 1993, 51 s. ISBN 80-85570-32-7.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990, 435 s. ISBN 80-7038-078-0.

SKUTIL, M. A KOL. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál 2011. ISBN978-80-7367-778-7.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

STAŠOVÁ, L. In KRAUS, B. a POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

SVOBODA, M. et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-566-0.

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2007. ISBN 80-86307-39-5.

ŠPAŇHELOVÁ, I. Dítě v předškolním období. 1.vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. 71 s. ISBN 80-204-1187-9.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004, 247 s. ISBN 80-246-0877-4.

ŠTRACHOVÁ, K. Jak zlepšit spolupráci s rodiči In *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* Praha: Člověk v tísni o. p. s., 2013, 171 s. Dostupný na: www.majinato.cz.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte předškolního věku: učební texty pro studující speciální pedagogiky - učitelství mateřských škol*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2000a, 100 s. ISBN 80-7083-369-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000b, 522 s. ISBN 8071783080.

VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do vývojové psychopatologie III.: vzdělávací handicap - postižení schopností nezbytných k učení*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003, 100 s. ISBN 80-7083-669-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M. a KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOJTOVÁ, V. Porucha chování u dětí jako potřeba podpory a intervence In VOJTOVÁ, V. a ČERVENKA, K. *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování: Educational needs of children at risk and with behavioural disorders*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 15-26. ISBN 978-80-210-6134-7.

VYHLÁŠKA č. 48 ze dne 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, In *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 11, s. 319-327.

VYHLÁŠKA č. 72 ze dne 17. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních In *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 490-502.

VYHLÁŠKA č. 73 ze dne 17. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných In *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 503-508.

VYHLÁŠKA č. 116 ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních In *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 43, s. 1106-1108.

VYHLÁŠKA č. 147 ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných In *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 56, s. 1499-1501.

ZÁKON č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), In *Sbírka zákonů České republiky.* 2004, částka 190, s. 10262-10324.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 207 s. ISBN 80-7178-544-x.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-200-7.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Eados [online]. 2010-2013 cit. [cit. 2012-12-08]. Dostupné na WWW: <http://cip.edaos.cz/>.

MIKUŠ, M. Sociokulturně znevýhodněné prostředí. *epolis* [online]. 2008 [cit. 2014-01-19]. Dostupné naWWW: <http://www.epolis.cz/page.php?id=28&location=&menu=first&idNotion=23.

Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním *MŠMT* [online]. 2009 [cit. 2014-01-04]. Dostupné na WWW*:* <http://www.msmt.cz/file/1549_1_1/>.

Nuv [online]. 2011-2014 [cit. 2013-08-31]. Dostupné na WWW: <http://www.nuv.cz/poradenstvi>.

Otevírání školy všem dětem: Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi. *Ferovaskola* [online]. 2008 [cit. 2014-01-19]. Dostupné na WWW: <http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Otevirani%20skoly%20-%2010%20principu%20inkluze.pdf#page=2&zoom=auto,0,38>.

Slovník cizích slov. [online]. 2005-2006. cit. [2013-11-28]. Dostupný na WWW: <http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/mentoring>.

SMOLÍKOVÁ, K. Vzdělávací oblasti RVP PV. *Rvp* [online] 4. únor 2005 [cit. 2014-01-03]. Dostupný na WWW: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/160/VZDELAVACI-OBLASTI-RVP-PV.html.

SMOLÍKOVÁ, K. Co přinesla školská reforma do teorie a praxe mateřských škol. *Rvp* [online]. 1. srpen 2006 [cit. 2014-01-03]. Dostupné na WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/704/CO-PRINESLA-SKOLSKA-REFORMA-DO-TEORIE-A-PRAXE-MATERSKYCH-SKOL.html/>.

Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2012/2013. *Csicr* [online]. 2. prosinec 2013 cit. [2014-01-13]. Dostupná na WWW <http://www.csicr.cz/getattachment/dbb46d47-e52b-49ba-915f-b47cdb82cae4>.

ZAPLETALOVÁ, J. Návrh koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole /úpravy na základě realizace projektu RŠPP-VIP II/ *Ippp* [online]. 2011 [cit. 2014-01-07]. Dostupný na WWW: <http://www.ippp.cz/rspp/images/vystupy/koncepce.pdf.>.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Prezentace - Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole