

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**Individuální vzdělávací plán pro děti s odloženou školní
docházkou v mateřské škole**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: doc. Dr. Eva Opravilová, CSc.

Autor diplomové práce: Alena Niewaldová

Studijní obor: předškolní pedagogika

Forma studia: kombinované

Diplomová práce dokončena: listopad 2006

Individuální vzdělávací plán pro děti s odloženou školní docházkou v mateřské škole

Klíčová slova

Odklad školní docházky, školní zralost, školní připravenost, individuální vzdělávací plán, pedagogická diagnostika.

Anotace

Učitelky mateřských škol se věnují kromě předškolních dětí také dětem s odkladem školní docházky. Hledají, jakým způsobem pomoci dětem kompenzovat oblasti, které se jeví jako problémové pro vstup do základní školy.

Jednou z možností by mohla být tvorba a realizace individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odloženou školní docházkou.

Cílem této diplomové práce je pokusit se zmapovat, jaká je v této oblasti situace na mateřských školách v regionu Městské části Praha 8.

Zda jsou v těchto školách individuální vzdělávací plány realizovány, a jestli je dětem s odkladem školní docházky věnována speciální péče.

Dále se pokusit individuální plány vytvořit a následně realizovat. Zjistit, jaké potíže se při realizaci objevily a zda děti díky individuálnímu přístupu učinily pokrok.

Key words

Delay school entry, school maturity, readiness, individual educational program, pedagogical diagnostics.

Annotation

In addition to regular pupils, kindergarten teachers are dealing with children whose entrance into the first grade was delayed. The teachers are always looking for methods that would help these children improve in the areas that appear to be causing the delay.

One option could be an implementation of an individualized educational program.

This diploma thesis attempts to describe the situation at the kindergartens of the city of Prague 8 with regards to this problem.

The main questions of interest were as follows. Are there any individual educational plans implemented in the kindergartens of Prague 8. Is there any special attention paid to the children with delayed school entrance.

Furthermore, we attempt to design and to implement some individual educational plans. Subsequently we monitor if there are any particular problems during the plans' implementation and if there is any progress made by the children due to the individual attention.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 22. listopadu 2006

Poděkování:

Děkuji paní doc. Dr. Evě Opravilové, CSc. za odborné rady a připomínky v průběhu vedení mé diplomové práce.

Současně děkuji paní ředitelce Ireně Podlešákové z MŠ Klíčanská, která mi umožnila realizovat individuální vzdělávací plán s dětmi v této škole.

Dále děkuji všem paním ředitelkám mateřských škol Městské části Praha 8, které mi umožnily provést rozhovory s učitelkami těchto škol a paním učitelkám, které mi vyšly ochotné vstříc.

Děkuji také mému manželovi Jiřímu Niewaldovi a ostatním členům rodiny za podporu v průběhu vzniku této práce.

Na závěr děkuji milé Mamušce a Macechovi za korektury.

Obsah:

Obsah	1
Úvod	3
I. Teoretická část	4
1. Vymezení pojmu odklad školní docházky a jeho legislativní rámec	4
1.1. Povinná školní docházka	4
1.2. Legislativní vymezení povinné školní docházky	4
1.3. Odklad povinné školní docházky	5
2. Vymezení pojmů školní zralost, školní připravenost	7
2.1. Školní zralost	7
2.1.1. Příčiny školní nezralosti dítěte	8
2.2. Školní připravenost	9
2.2.1. Dimenze školní připravenosti	10
2.3. Dítě nedostatečně připravené na školu	11
3. Možnosti péče o děti s odkladem školní docházky v současnosti	12
4. Individuální vzdělávací plán v mateřské škole	16
4.1. Individuální vzdělávací plán	16
4.2. Možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu v mateřské škole	17
4.3. Základní potřeby dítěte	20
5. Současné cíle předškolní výchovy	22
5.1. Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy	23
5.2. Základní znaky osobnostně zaměřené předškolní výchovy	24
6. Základní kompetence při vstupu do základní školy	26
6.1. Kompetence k učení	27
6.2. Kompetence k řešení problémů	27
6.3. Kompetence komunikativní	27
6.4. Kompetence sociální a personální	28
6.5. Kompetence činnostní a občanské	28
6.6. Dílčí cíle a výstupy kompetencí	28
7. Základní dovednosti dítěte potřebné pro vstup do základní školy	30
7.1. Pohybové dovednosti	30
7.1.1. Motorika	31
7.1.2. Pohybová koordinace	35
7.1.3. Vnímání tělového schématu	35
7.1.4. Lateralita	35
7.2. Komunikativní a jazykové dovednosti	36
7.3. Rozumové schopnosti	38
7.4. Sociální dovednosti	41

7.5.	Sebeobsluha, návyky	42
7.6.	Rodinné prostředí	42
8.	Pedagogická diagnostika v mateřské škole	45
8.1.	Pedagogická diagnostika	45
8.2.	Psychologická diagnostika	45
8.3.	Metody pedagogické diagnostiky	46
8.4.	Důvody pro diagnostiku v mateřské škole	47
8.5.	Rizika, které může učitelka v rámci pedagogické diagnostiky odhalit	49
9.	Hra	51
9.1.	Analýza hry jako prostředek diagnostiky v mateřské škole	51
9.2.	Využití hry při realizaci individuálního vzdělávacího plánu	52
10.	Kompetence učitelky mateřské školy	54
10.1.	Činnost předškolního pedagoga	54
10.2.	Profesní kompetence učitelky mateřské školy	55
	II. Empirická část	57
11.	Cíl výzkumu	57
11.1.	Použité metody výzkumu	57
11.2.	Hypotézy	57
12.	Výzkum v regionu	58
12.1.	Vyhodnocení rozhovoru s učitelkami mateřských škol	60
13.	Realizace individuálního vzdělávacího plánu pro dítě s odloženou školní docházkou	70
13.1.	Individuální vzdělávací plán pro dítě M.S.	71
13.2.	Individuální vzdělávací plán pro dítě K.S.	73
13.3.	Individuální vzdělávací plán pro dítě I.J.	74
13.4.	Vyhodnocení realizace individuálního vzdělávacího plánu	76
	Diskuze	78
	Závěr	80
	Seznam použité literatury	81
	Seznam tabulek	85
	Seznam příloh	86
	Přílohy	

Úvod

V současnosti se mnoho hovoří o rostoucím počtu dětí s odloženou školní docházkou na území naší republiky. V souvislosti s touto problematikou si učitelé, psychologové a další odborníci v oblasti výchovy a vzdělávání pokládají mnoho otázek.

Co je důvodem zvyšujícího se počtu dětí, které potřebují odložit školní docházku? Jsou tyto odklady školní docházky odůvodnitelné nebo jde pouze o snahu rodičů „prodloužit dětem jejich dětství“? Nejsou nároky kladené na děti v základní škole příliš vysoké? Připravuje mateřská škola děti dostatečně na vstup do základní školy a připravuje je vůbec?

Na tyto otázky je velmi složité odpovědět, ale mnozí odborníci se o to snažili a stále snaží.

Pokud se na danou problematikou podíváme z hlediska učitelky mateřské školy, můžeme si klást také odlišné otázky.

Jedná se o situaci, kdy již je rozhodnuto o udělení odkladu školní docházky dítěti. Co se s tímto dítětem děje po celou roční lhůtu odložené školní docházky?

Navštěvuje mateřskou školu? Chodí do přípravné třídy nebo zůstane doma?

Pokud dochází do mateřské školy je mu věnována speciální péče? Zaměřují se pedagogové mateřských škol na tyto děti? Jsou schopni pro ně vytvářet individuální vzdělávací plány a věnovat se v jim oblastech, v kterých „zaostávají“?

Mají učitelky potřebné kompetence k tomu, aby dokázaly diagnostikovat problematické oblasti dětí a odborně se jim věnovat v této oblasti?

Jsou v mateřských školách k tomu vytvořené podmínky? Jaké možnosti nabízí legislativa České republiky?

Cílem této diplomové práce je tedy zjistit a popsat skutečný stav a pokusit se navrhnout, co by se v této oblasti dalo dělat.

Vzhledem k tomu, že působím v mateřské škole na území Městské části Praha 8, která je součástí hlavního města Praha, šetření bylo provedeno právě v rámci této části.

I. Teoretická část

1. Vymezení pojmu odklad školní docházky a jeho legislativní rámeček

O odložení školní docházky v současné době mohou požádat zákonní zástupci dítěte, které dosáhlo v probíhajícím školním roce šesti let. Jde v podstatě o odložení povinné školní docházky zpravidla o dobu jednoho školního roku.

Autoři pedagogického slovníku u výkladu pojmu odklad školní docházky odkazují na heslo povinná školní docházka.

1.1. *Povinná školní docházka*

Pedagogický slovník (Průchová, Walterová, Mareš, 2003, s.172) uvádí: „*Povinná školní docházka v ČR začíná podle zákona počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestý rok věku. V praxi se uplatňuje hledisko, zda dítě v tomto věku dosáhlo školní zralosti. Povinná školní docházka trvá devět let a odklad nemá vliv na její zákonem stanovenou délku.*“

Dále pokračuje: „*Podmínky odkladu povinné školní docházky, jejího zvláštního plnění a osvobození dítěte od ní stanoví zákon a vyhláška.*“

1.2. *Legislativní vymezení povinné školní docházky*

Školský zákon č. 561/2004 Sb. definuje povinnou školní docházku v § 36 Plnění povinnosti školní docházky:

- (1) Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.
- (2) Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky, dále na občany jiného členského státu Evropské unie a jejich rodinné příslušníky, kteří na území České republiky pobývají na základě zvláštního pobytového povolení, a dále na jiné cizince, kteří mají na území České republiky trvalý pobyt nebo přechodný pobyt na dlouhodobá víza, a azylanty, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany.
- (3) Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.

- (4) Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.

1.3. Odklad povinné školní docházky

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) stanovuje:

§ 37 Odklad povinné školní docházky

- (1) Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.
- (2) Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonné zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky.
- (3) Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.
- (4) Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.

Zákonní zástupci dítěte, většinou rodiče, převážně informují představitele základní školy o tom, že zvažují možnost udělení odkladu školní docházky již u zápisu do 1. třídy základní školy.

Poté vyplní žádost o odložení školní docházky svého dítěte, kterou zároveň doplní doporučením zpravidla pedagogicko-psychologické poradny a některého odborného lékaře. Může jít o praktického lékaře, ale také například logopeda u dětí s vadami řeči.

Tuto žádost posoudí ředitel příslušné základní školy, do které se dítě zapisuje a vydá Rozhodnutí o odkladu školní docházky na jeden školní rok.

Další možností je, že dítě je řádně zapsáno a přijato do základní školy a teprve poté, zákonný zástupce dítěte požádá o odložení povinné školní docházky o jeden rok.

O odkladu školní docházky by mělo být rozhodnuto před začátkem příslušného školního roku a tudíž je možné o tento odklad požádat i po zapsání dítěte do základní školy.

Postup při podávání žádosti o odložení školní docházky je stejný jako u předchozího případu. Opět je třeba ji doplnit o vyjádření pedagogicko-psychologické poradny a odborného lékaře. Ředitel příslušné základní školy vydá Rozhodnutí o odkladu školní docházky na jeden školní rok.

Většina dětí přechází do základní školy již z mateřské školy, takže v případě udělení odkladu školní docházky, pokračují v docházce do mateřské školy.

V některých případech může být dítěti udělen tzv. dodatečný odklad školní docházky a je mu doporučena docházka do mateřské školy.

Dodatečný odklad uděluje ředitel základní školy se souhlasem zákonného zástupce pokud se u dítěte v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky (Školský zákon).

V praxi se jedná o to, že ředitel v průběhu prvního pololetí školního roku dodatečně odloží dítěti začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.

Národní zpráva o stavu předškolní výchovy v ČR (Sekot a kol., 2000, s.28) ovšem uvádí, že dodatečné udělení odkladu a vrácení dítěte do mateřské školy není považováno za vhodné. Autoři tohoto dokumentu doporučují spíše opakování první třídy základní školy.

Nevelký počet dětí i po udělení odkladu školní docházky zůstává doma s rodiči. Část těchto dětí dochází aspoň do přípravných tříd při základní škole nebo do pedagogicko-psychologické poradny.

2. Vymezení pojmů školní zralost, školní připravenost

O odložení povinné školní docházky se rozhoduje většinou na základě školní zralosti či připravenosti dítěte.

2.1. Školní zralost

Zelinková ve své publikaci *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* uvádí: „Školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou“ (Zelinková, 2001, s.110).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.243) školní zralost definuje jednak v pedagogicko-psychologickém pojetí, kdy „znamená 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 komunikačních dovednostech“.

Dále hovoří v souvislosti s tímto pojmem o oblasti školské legislativy, kdy „je školní zralost dítěte chápána jako podmínka pro zahájení povinné školní docházky po dovršení šestého roku věku, kdy má být dítě „tělesně i duševně přiměřeně vyspělé“.

Žáčková a Jucovičová (2005) zastávají názor, že „pojem školní zralost v sobě zahrnuje několik rovin: jednak zralost fyzickou, dále pak zralost po stránce, kterou můžeme nazvat psychosociální, protože zralost psychická zde souvisí se sociální zralostí“.

Langmeier (1998) považuje za školní zralost „takový stav somaticko – psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství; je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte“.

Lze tedy usuzovat, že školní zralost obsahuje tyto složky:

- A. *fyzickou zralost* – přiměřená úroveň pohybového projevu, motoriky, dítě již není tak často nemocné, probíhá výměna chrupu aj.
- B. *rozumovou zralost* - úzce související se zralostí centrální nervové soustavy. Dítě má dostatečně rozvinutou schopnost vnímání – zrakové i sluchové diferenciaci, myšlení je na úrovni konkrétních logických operací. Jedná se také o vývoj řeči, kdy dítě má srozumitelnou výslovnost, přiměřené vyjadřovací schopnosti, jak po formální tak i obsahové stránce a dostatečnou slovní zásobu. Dále je dítě schopno záměrně se soustředit na určitou činnost, orientovat se v prostoru a čase.

- C. *psychickou zralost* – dítě je schopno odpoutat se od rodiny, zvládat zátěžové situace, projevuje se emoční stabilitou a odolností proti zátěži, je schopno adaptovat se na školní režim.
- D. *sociální zralost* – kdy je dítě schopné navazovat vztahy s vrstevníky, komunikovat s vrstevníky i dospělými, respektovat běžné normy chování, zapojit se do kolektivu dětí.

Pokud dítě selhává v některé z těchto oblastí můžeme hovořit o nezralosti dítěte pro školní docházku.

2.1.1. Příčiny školní nezralosti dítěte

Jaké mohou být příčiny školní nezralosti dítěte? Z pohledu výše uvedeného může jít o:

- A. *fyzickou nezralost*, kdy je dítě často nemocné apod.
- B. *nezralost v oblasti centrální nervové soustavy*, dítě není schopné se déle soustředit, objevují se obtíže ve zrakovém nebo sluchovém vnímání a diferenciaci, myšlení je stále na úrovni konkrétné názorného myšlení.
- C. další příčinou může být *opožděný vývoj řeči*, nedostatečné vyjadřovací schopnosti, chudá slovní zásoba apod.
- D. *psychickou nezralost*, dítě je často emocionálně nevyzrálé, přecitlivělé, těžko snáší změny, může být závislé na rodičích.
- E. *sociální nezralost*, kdy má dítě potíže s navazováním vztahů s vrstevníky nebo s učitelkou, dělá mu potíže respektovat daná pravidla chování apod.

Jaké faktory mohou přispět ke školní nezralosti dítěte?

Novotná (1995) příčiny školní nezralosti rozdělila do 5 kategorií:

1. Nedostatky v somatickém vývoji a ve zdravotním stavu.
2. Opožděný mentální vývoj, snížení inteligence.
3. Nerovnoměrný vývoj potřebných schopností a funkcí (např. LMD).
4. Neurotický vývoj povahy, neurotické rysy osobnosti dítěte.
5. Nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě (nepodnětné rodinné prostředí, malý zájem rodičů, dítě není cílevědomě vedeno, bez zvyšujících se nároků na dítě).

Školní nezralost je tedy komplexní jev, který je založený na řadě příčin. Tyto příčiny a jejich souvislosti je třeba hledat, pokud se směřuje k jejich postupnému překonání nebo odstranění.

Příčinou školní nezralosti zpravidla nebývá jedna z uvedených oblastí, ale tyto oblasti jsou vzájemně propojené a také se ovlivňují.

U některých faktorů způsobujících školní nezralost je vhodné poskytnout dítěti čas, aby dozrálo a dopomáhat mu pouze vedením, zejména dostatkem vhodných podnětů.

U některých nedostatků lze zvolit nápravná cvičení, například u poruch řeči lze doporučit rodičům docházku dítěte na logopedickou ambulanci.

Některé příčiny školní nezralosti jako je snížená inteligence nelze odstranit, ale je možné s dítětem pracovat v rozsahu jeho schopností.

Mnoho těchto příčin může pomoci odstranit právě mateřská škola. Například nedostatky ve výchovném prostředí, mohou být kompenzovány výchovným působením učitelky. Ta respektuje individuální potřeby dítěte a vhodným a profesionálním způsobem by měla rozvíjet právě ty oblasti, ve kterých se nezralost dítěte projevuje.

Předškolní dítě v mateřské škole každodenně přichází do kontaktu s vrstevníky i dospělými a musí tak řešit různé situace. Učí se komunikovat s ostatními, řešit konflikty, ale i přizpůsobit se, když je to vhodné nebo obhájit svůj názor. Dítě se také osamostatňuje a učí se být méně závislé na rodičích.

2.2. Školní připravenost

Podle Kropáčkové (2002) se školní připravenost týká těch kompetencí, které jsou závislé do značné míry na prostředí a učení, na rozdíl od školní zralosti, kdy jde o kompetence, které jsou závislé na zrání organismu.

Autorka uvádí, že pojem školní připravenost se používá k vystižení určité úrovně vědomostí, dovedností a návyků, které by dítě mělo před vstupem do základní školy ovládat.

Naproti tomu školní zralost označuje dosažený stupeň ve vývoji dítěte před vstupem do základní školy.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.241) definuje školní připravenost jako „*souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnutí školního života a nároků vyučování. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.*“

Zelinková (2001) uvádí, že pojem školní připravenost se týká spíše úrovně přípravy z pohledu schopností, vlivu prostředí a výchovy.

Jedná se tedy také o vliv a podnětnost prostředí, ve kterém se dítě nachází. Dítě by mělo být schopné komunikovat s učitelkou i vrstevníky, navazovat sociální vztahy a respektovat určitá pravidla chování a dále být kladně motivováno k tomu, aby se učilo.

Také by mělo ovládat přiměřeně některé dovednosti (v rozsahu odpovídajícím předškolnímu věku dítěte), mít vytvořené návyky a být na určité úrovni vědomostí potřebných pro další vzdělávání dítěte.

2.2.1. Dimenze školní připravenosti

Valentová (In: Kolláriková, Pupala, 2001, s.221) uvádí tyto dimenze školní připravenosti:

- *kognitivní* (rozvoj vnímání, představivosti, pozornosti, paměti, myšlení).
- *emocionálně-sociální* (přijetí nové role školáka, schopnost respektovat školní normy chování, způsob komunikace s učitelem a spolužáky aj.).
- *pracovní* (dítě by mělo převzít nejen pracovní úkoly, ale také u nich určitou dobu vydržet).
- *somatické*, jež by měl posoudit pediatr s ohledem na zdravý vývoj dítěte (zrání organismu dítěte, především jeho centrální nervové soustavy se projevuje emoční stabilitou a větší odolností vůči zátěži).

Dítě by tedy mělo být schopné záměrně udržet pozornost a zapojit paměť, dokončit započatou činnost, mít dostatečně rozvinutou představivost a fantazii a být na úrovni myšlení slovně-logického (pojmového).

Dále by mělo být schopné zapojit se do běžného chodu základní školy, přizpůsobit se změnám a jinému režimu a také komunikovat s vrstevníky a učiteli.

Co se týče pracovních dovedností, dítě by mělo být schopné se do těchto činností bez potíží zapojit, dostatečně ovládat jemnou motoriku, zacházet s grafickým materiálem, ale také zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony.

Nemělo by být často nemocné a mělo by být schopno určitého sebeovládání, být emocionálně zralé.

2.3. *Dítě nedostatečně připravené na školu*

Valentová (In: Kolláriková, Pupala 2001, s.221-222) dále konkretizuje některé varianty dítěte nedostatečně připraveného pro školu:

- *děti výrazně retardované* – u nichž se nedostatečná připravenost projevuje výrazným zaostáváním psychické struktury osobnosti za úrovní a proporcemi normy. Jedná se o úplnou nezralost a nepřipravenost pro vstup do základní školy.
- *děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi*, s pomalým tempem dozrávání, u kterých je pravděpodobný nižší celkový stupeň rozvoje, zvláště v kognitivní oblasti.
- *děti „klasicky“ nezralé*, u kterých neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních i morfologických charakteristik potřebných pro školu.
- *děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí*. Podle Valentové se jedná o nejčastěji uváděnou variantu školní nepřipravenosti v poradenské praxi. Nevyrovnanost se může týkat různých oblastí osobnosti dítěte. Zde není jisté zda jde o přechodnou záležitost.

Národní zpráva o stavu předškolní výchovy uvádí, že nejčastěji bývá odklad školní docházky udělován z důvodu nezralosti, a to pracovní, sociální a emoční nebo kognitivních funkcí (Sekot a kol., 2000, s.48).

Děti často mívají potíže v oblasti percepce, ať již zrakové nebo sluchové. Někdy se objevují nedostatky v oblasti grafomotoriky a pracovních dovedností. Kromě toho převládá u dětí neschopnost déle se soustředit, nepřecházet od jedné činnosti ke druhé. Velké množství dětí se potýká s problémy týkajícími se vady řeči.

3. Možnosti péče o děti s odkladem školní docházky v současnosti

V současné době existuje několik alternativ, jak se nadále věnovat dítěti s odloženou školní docházkou v době tohoto odkladu (zpravidla jeden školní rok).

A. *Dítě může docházet do přípravné třídy*

Podmínky docházky do přípravné třídy upravuje Školský zákon a vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Školský zákon v § 47 Přípravné třídy základní školy stanovuje:

(1) Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí.

(3) O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.

Vyhláška o základním vzdělávání dále upřesňuje v § 7 Přípravné třídy také tyto podmínky:

(1) Nejvyšší počet dětí v přípravné třídě je 15.

(4) Obsah vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a je součástí školního vzdělávacího programu.

(5) Časový rozsah je určen počtem vyučovacích hodin stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání pro první ročník.

(6) Učitel přípravné třídy na konci druhého pololetí školního roku vypracuje zprávu o průběhu předškolní přípravy dítěte v daném školním roce. Zpráva obsahuje vyjádření o dosažené úrovni hlavních cílů vzdělávání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Dále zpráva obsahuje:

- a. vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, předpokládaných schopností, nadání a zájmu dítěte,
- b. případné doporučení pro přípravu individuálního vzdělávacího plánu pro vzdělávání dítěte v dalším období,
- c. další doporučení pro vzdělávání dítěte.

(7) Zprávu předá škola na konci druhého pololetí školního roku zákonnému zástupci dítěte a škole, ve které bude dítě plnit povinnou školní docházku, pokud se nejedná o školu, ve které bylo dítě zařazeno do přípravné třídy. Zároveň se zpráva stává součástí dokumentace školy.

Z těchto ustanovení vyplývá, že přípravné třídy jsou určeny zejména pro děti, které pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí a k docházce do přípravných tříd je potřeba doporučení zpravidla pedagogicko-psychologické poradny. Není tedy zcela zřejmé, zda je možnost docházet do těchto přípravných tříd i pro děti, které pocházejí z běžného a podnětného prostředí nebo jim byl udělen odklad školní docházky.

Také zde není definováno, za jakých podmínek, by mohly navštěvovat děti s odloženou školní docházkou přípravné třídy. A zda mohou vznikat přípravné třídy i při mateřských školách (vzhledem k tomu, že náplň vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání).

Nespornou výhodou docházky dítěte do přípravné třídy je, že je mu zajištěna odborná péče po celý školní rok před vstupem do základní školy, v poměrně nízkém počtu dětí a profesionálním pedagogem.

Dítě má také možnost se seznamovat s prostředím základní školy, do které bude docházet. Dále přijde do kontaktu s učiteli, kteří se mu budou věnovat v dalších letech.

Přínosem je pokud přípravnou třídu vede učitelka, která následně dítě převezme i v prvním ročníku základní školy. Dítě tak na počátku povinné školní docházky nemusí překonávat ostych před cizí osobou a učitelka má možnost se seznámit s individuálními zvláštnostmi dítěte již před vstupem dítěte do školy a podle těchto zjištění postupovat.

Autoři Bílé knihy (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice) doporučují, aby pokles předškolní populace byl využit k umožnění dostupnosti předškolního vzdělávání bez jakéhokoli omezení a také ke zřizování přípravných tříd na mateřských školách (Kotásek a kol., 2001, s.46).

Dále navrhují, aby přípravné třídy pro šestileté děti byly zřizovány při základních školách pouze výjimečně, a to za předpokladu, že není možné jiné řešení.

V současnosti se ovšem mateřské školy spíše potýkají s přeplněností a nedostatkem místa. Předškolní děti mají ze zákona zaručenou možnost docházet poslední rok před vstupem do základní školy do mateřské školy.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. v § 34 Organizace předškolního vzdělávání, odstavci 4 stanovuje:

(4) K předškolnímu vzdělávání se přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Pokud nelze dítě v posledním roce před zahájením povinné školní docházky přijmout z kapacitních důvodů, zajistí obec, v níž má dítě místo trvalého pobytu, zařazení dítěte do jiné mateřské školy.

Zajímavé je, že se zde již nehovoří o dětech, které mají odloženou školní docházku. V praxi ovšem většina mateřských škol tyto děti přijímá za stejných podmínek jako děti, které jsou poslední rok před zahájením povinné školní docházky.

B: Dítě může docházet do pedagogicko psychologické poradny

V současné době nabízí většina pedagogicko-psychologických poraden vyšetření školní zralosti dítěte. Dále poskytuje možnost docházet do různých kurzů přípravy na školu. Jedná se například o kurzy rozvoje grafomotoriky, dovedností, které usnadní nácvik psaní nebo kurzy zaměřené na logopedii aj.

Výhodou je vedení těchto kurzů odborníkem, předchozí odborná diagnóza potíží dítěte a možnost přítomnosti rodičů a následná spolupráce s rodinou. Nevýhodou je, že dítě nedochází pravidelně každý den, nevytváří se zde tak úzké vazby a sociální kontakty s dětmi a kurzy mohou být zaměřeny jednostranně, ne v komplexu s ostatními činnostmi.

C: Dítě zůstane doma a nedochází nadále do žádného zařízení

Toto řešení není příliš vhodné ani v zájmu dítěte. Pokud byl dítěti například udělen odklad školní docházky z důvodu vady řeči, přinejmenším je nutné, aby navštěvovalo s rodiči logopedickou ambulanci. Dále je možné že rodina nemůže dítěti poskytnout vše potřebné pro zdárný rozvoj, a proto je zde také institucionální vzdělávání, které může doplnit výchovné působení rodiny o specifické podněty.

Dítě také nemá příležitost získávat první sociální kontakty a není zde taková možnost odpoutání se od rodiny.

D: Dítě začne docházet nebo pokračuje v docházce do mateřské školy

Pokud ředitel základní školy rozhodne o udělení odkladu školní docházky o jeden školní rok, zároveň by měl zákonným zástupcům dítěte, doporučit docházku dítěte do mateřské školy.

Většina dětí v České republice do mateřské školy v posledním roce před zahájením školní docházky již dochází. Tyto děti tedy nadále pokračují v docházce do stejné mateřské školy.

Otázkou je, jak mateřská škola k těmto dětem přistoupí a jaké jsou její možnosti. Některé mateřské školy mají předškolní třídy, kam jsou zařazovány i děti s odkladem školní docházky. Jinde jsou tyto děti zařazeny do heterogenní třídy, kde jim může být věnována individuální péče.

Jedním z nových prostředků péče o děti s odloženou školní docházkou je vytvoření individuálního vzdělávacího plánu pro jednotlivé děti.

4. Individuální vzdělávací plán v mateřské škole

Než se budeme zabývat možnostmi tvorby a využitím individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odkladem školní docházky v mateřské škole, je třeba vymezit, co to individuální vzdělávací plán je.

4.1. Individuální vzdělávací plán

Z legislativního hlediska stanovuje podobu a funkci individuálního vzdělávacího plánu Školský zákon. Ten vymezuje individuální vzdělávací plán takto:

§ 18 Individuální vzdělávací plán

Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

§ 19 Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem pravidla a náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných a úpravu organizace, přijímání, průběhu a ukončování vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a podmínky pro přeřazování do vyššího ročníku.

Odborná veřejnost vymezuje individuální vzdělávací plán jako aktivitu učitele. Popisuje jeho smysl, funkci, obsah a způsob realizace. Podle Zelinkové (2001) je individuální vzdělávací plán pracovní materiál, který je závazný. Je určen všem, kteří se účastní výchovy a vzdělávání integrovaného žáka.

Na vzniku tohoto programu se může podílet učitel dítěte, žák a jeho rodiče, vedení školy, a také pracovníci pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra.

Zelinková dále uvádí: „Individuální vzdělávací plán je výsledkem cílevědomé a plánovité aktivity, která se stává východiskem práce učitele. Nėjde o nahodilė nebo formální popis. Slouží k individualizovanému vyučování, hodnocení a využívání nových údajů jako zpětné vazby. Podle dosažených výsledků lze plán upravovat. Učitel se tak stává profesionálem, který utváří individuální vzdělávací plán a pracuje podle něj“ (Zelinková, 2001, s.173).

Autoři Pedagogického slovníku (Průchová, Walterová, Mareš, 2003) tvrdí, že individuální programy se vytváří pro děti, které mají specifické potřeby. A to nejen zdravotně znevýhodněné děti, ale například i talentované děti.

Programy mohou vytvářet učitel, psycholog, speciální pedagog, lékař apod. Při jejich tvorbě může spolupracovat ovšem i žák nebo rodiče dítěte. Dále citují: *„Podle metodického pokynu MŠMT ČR musí být individuální vzdělávací program vypracován pro každého individuálně integrovaného žáka se zdravotním postižením.“*

Kaprálek a Bělecký (2004) zastávají názor, že se jedná o dokument, v jehož rámci dochází k plánování obsahu vzdělávání jednotlivých dětí. Jedná se zejména o zkušenost, kterou dítě získá ve škole a v dalších činnostech souvisejících se vzděláváním.

Hovoříme tedy o vytvoření plánu, který respektuje individuální zvláštnosti a potřeby dítěte, které má specifické potřeby (např. děti se zdravotním postižením nebo děti nadané). Při vzniku tohoto plánu je důležitá spolupráce rodiny a školy, pedagogů a také dalších odborníků (speciální pedagog, pediatr apod.).

Ovšem současná legislativa neukládá povinnost vytvářet individuální vzdělávací plán pro děti s odloženou školní docházkou navštěvující mateřskou školu. Neexistuje tedy žádná skutečnost, která by mateřské školy k vypracování tohoto plánu zavazovala. Taktéž nejsou stanoveny podmínky, za jakých by k tomu mělo docházet. Záleží tedy pouze na ředitelce mateřské školy a pedagogických pracovnících, zda tento individuální plán vytvářejí a používají.

4.2. Možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu v mateřské škole

Jak již bylo uvedeno vytváření individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odkladem školní docházky není podle současné legislativy povinné.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) v části 8 nazvané Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných uvádí:

„Při vzdělávání, které integruje děti s postižením či znevýhodněním do vzdělávacího programu běžné mateřské školy, je nutno na jejich potřeby dostatečně pamatovat při přípravě školního či třídního programu. Ten je třeba, co do obsahu i prostředků jednotlivcům či skupině dětí, vhodně přizpůsobit, popř. jej doplnit dílčími stimulačními programy. Tam, kde je to potřebné a účelné, je nutné pro jednotlivé děti sestavovat individuální vzdělávací programy, které jejich vzdělávacím potřebám, fyzickým či psychickým možnostem i sociální situaci maximálně vyhoví.“

Otázkou je, zda do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme zařadit i děti s odloženou školní docházkou.

V Rámcovém programu se jedná o integraci dětí s postižením nebo znevýhodněním, které mají speciální potřeby.

Je možné děti s odloženou školní docházkou zařadit mezi ty, které mají speciální potřeby?

Zmínku o individuálních plánech v mateřské škole můžeme nalézt u těchto autorů v jejich publikacích.

Například Kropáčková (2002) se zmiňuje o tom, že v mateřských školách bývají učitelkami vypracovány individuální vzdělávací plány právě pro děti s odloženou školní docházkou.

Bečvářová (2003) zastává názor, že zpracovávat individuální vzdělávací plán pro děti s odkladem školní docházky je velmi přínosné. Tvrdí, že pokud je ve škole vypracován a realizován individuální plán, vypovídá to o dobrém vedení školy a pracovních kvalitách učitelky.

Dále navrhuje, aby individuální vzdělávací plán byl strukturován pro všechny děti stejné a také, aby cíle byly rozčleněny na cíle krátkodobější podle jejich náročnosti.

Také autoři Národní zprávy o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice se o individuálních plánech zmiňují. V části nazvané Školní zralost a odklady školní docházky je uveden fakt, že dětem s odloženou školní docházkou je věnována zvláštní pozornost (Kotásek a kol., 2001, s.48).

Dále uvádějí, jakým způsobem je dětem s odloženou školní docházkou věnována péče:

- školy organizují různé formy pomoci, které směřují ke stimulaci vývoje dítěte.
- děti jsou přednostně zařazovány do mateřských škol, kde jsou pro ně vytvářeny individuální vzdělávací plány podle nichž se s dětmi pracuje.
- dětem, kterým je školní docházka odložena z důvodu nezralosti je nabízena péče pedagogicko-psychologických poraden, speciálněpedagogických center nebo odborného lékaře. Jsou pro ně též vytvářeny rozvíjející programy.

Usuzuji tedy, že tito odborníci a pedagogická veřejnost považuje individuální péči o děti s odloženou školní docházkou za důležitou.

Otázkou je, zda má smysl udělit dítěti odklad povinné školní docházky, pokud mu nebude poskytnuta následná odborná péče.

Je nezbytně nutné respektovat jeho individuální potřeby a specifické oblasti, v kterých potřebuje rozvíjet.

Dále i Fábryová (2001) zastává názor, že je potřeba s dítětem, které má odloženou školní docházku cíleně pracovat. Podle autorky se předpokládá, že příčiny odkladu a jednotlivé nedostatky budou během školního roku odstraněny a dítěti tak bude usnadněn vstup do základní školy.

Klade si ovšem podmínku, že rodiče (předškolní pedagog, pracovník poradny apod.) budou s dítětem cíleně pracovat a zaměří se na rozvoj nevyzrálých schopností.

Vždyť i profesor Matějček ve svém článku Před zápisem do první třídy (Matějček, 1986, s. 232) upozorňuje že odklad školní docházky o rok není nutné považovat za poškození dítěte, zejména pokud je doporučován psychologem na základě individuálního vyšetření.

Upozorňuje na fakt, že se jedná o zcela přirozené základní opatření, které je ve prospěch dítěte. Toto opatření dává dítěti možnost, aby zralost jeho nervového systému postoupila, což může přispět k úspěšnému zařazení do základního vzdělávání.

I zde si ovšem klade podmínku, že dítě v roce udělení odkladu školní docházky nezůstane bez vedení a péče. Naopak zdůrazňuje, že je třeba se mu věnovat se zvýšenou pozorností.

Individuální vzdělávací plán v mateřské škole tedy zajišťuje dítěti jistotu, že s ním bude i nadále odpovědně a cílevědomě pracováno. Pokud učitelka mateřské školy vypracovává individuální plán, musí nejprve provést pedagogickou diagnostiku, aby zjistila s jakými problémy se dítě potýká. Ideální je také spolupráce s dalšími odborníky – pediatrem, pedagogicko-psychologickou poradnou, logopedem apod.

Dále je nutné, aby si učitelka ujasnila cíl, ke kterému je třeba směřovat a jakých výsledků chce v dané oblasti dosáhnout. Je třeba zamyslet se nad prostředky, kterými toho chce dosáhnout, nad výchovnými postupy, pomůckami, spoluprací s rodinou atd.

Individuální vzdělávací plán umožňuje také učitelce průběžně sledovat pokroky dítěte a odstraňovat problémy, které se mohou během procesu vyskytnout.

4.3. Základní potřeby dítěte

Při péči nejen o děti s odkladem školní docházky se musí brát na zřetel také naplnění a respektování základních potřeb dítěte, které pro dítě předškolního věku definovali J. Langmeier a Z. Matějček (In: Opravilová, 1998a).

Ve stručnosti je můžeme charakterizovat takto:

1. *potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů*
 - je třeba znát a sledovat zájmy dítěte,
 - vytvořit dítěti prostředí, kde bude mít přiměřený dostatek podnětů v pravý čas,
 - dát pozor, aby dítě nebylo stimulováno příliš nebo nemělo příliš malé množství podnětů,
 - k tomu, aby se mohly vytvořit tyto podmínky je třeba dítě dobře znát a brát zřetel na zpětnou vazbu.
2. *potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech*
 - zejména dítě předškolního věku potřebuje dopředu znát, co ho čeká,
 - je třeba, aby se bylo schopno ztotožnit s řádem, který mu pomáhá utužovat volní jednání,
 - dítě by také mělo porozumět důvodu, proč některé činnosti musí vykonávat,
 - orientace v čase a činnostech dává dítěti pocit bezpečí.
3. *potřeba prvotních citových a sociálních vztahů*
 - prvními sociálními a citovými vztahy, které si dítě vytváří, jsou vazby v rodině,
 - úzká vazba je zpravidla zejména mezi matkou a dítětem, tato vazba se může projevovat například při vstupu dítěte do mateřské školy,
 - dítě se učí být samostatnější, nezávislejší,
 - učitelka mateřské školy, může na pozorování vazby dítěte a matky postupně sledovat rejstřík chování dítěte.
4. *potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty*
 - dítě se postupně odpoutává do úzké vazby k rodině a objevuje se potřeba navazovat další kontakty a vztahy,
 - to může nastat právě vstupem dítěte do mateřské školy,
 - jednou z prvních osob, se kterou dítě naváže vztah je učitelka mateřské školy, ta je zpočátku i prostředníkem navazování vztahů dítěte k ostatním dětem,
 - učitelka mateřské školy tedy musí citlivě přistupovat ke každému dítěti, protože často vymezuje místo a postavení dítěte ve skupině.

5. *potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy*

- i malé dítě vyhlíží do budoucnosti v rámci svých věkových a vývojových možností,
- proto je třeba dát mu možnost aktivně zkoušet, pátrat a tvořivě jednat.

Při vypracování individuálního plánu pro dítě s odkladem školní docházky je nutné k těmto základním potřebám dítěte přihlížet. Není možné pouze si uvědomit základní definice, ale je důležité dobře znát každé dítě, jeho schopnosti, dovednosti a také možnosti.

Základní potřeby jsou u všech jedinců v zásadě stejné, ale míra a způsob naplňování jednotlivých potřeb je individuální. K tomuto faktu je tedy třeba při tvorbě a realizaci individuálního vzdělávacího plánu přihlížet.

5. Současné cíle předškolní výchovy

Jedním ze základních požadavků při vytváření individuálního vzdělávacího programu je respektování individuality a osobnosti dítěte. Pokud se tedy hovoří o respektování individuálních zvláštností dítěte, je nutné se i pozastavit nad tím, proč je tento požadavek důležitý a z jakých cílů výchovy tento přístup vychází.

Současná legislativa - Školský zákon definuje cíle předškolního vzdělávání v § 33 takto:

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel a hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání.

Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Záměrem ovšem není, aby všechny děti, které přechází z mateřské školy do základní, odcházely stejně zformované bez respektování jejich individuality, jak tomu bylo v minulosti. Cílem tedy není, aby děti před vstupem do základní školy dosáhly stejné úrovně rozvoje dovedností, vědomostí, návyků apod., ale aby každé dítě dosáhlo úrovně vývoje odpovídající jeho individuálním možnostem a schopnostem. O tom vypovídají i *rámcové cíle předškolní výchovy.*

Ty definuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Smolíková a kol., 2004), který je závazným kurikulárním dokumentem pro všechny mateřské školy takto:

„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.“

Dále sleduje tři rámcové cíle, které je třeba sledovat:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.
- osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Opět je zde důraz kladen na jedinečnost a individualitu každého dítěte a přípravu dítěte nejen na školní vzdělávání, ale také pro život.

Hlavním záměrem předškolní výchovy a vzdělávání není tedy příprava na školu, i když je samozřejmě součástí každodenního vzdělávacího procesu.

5.1. Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy

Pokud hovoříme o rozvoji osobnosti dítěte, musíme si uvědomit, že každé dítě je jedinečná a individuální bytost.

To si v současné době uvědomuje mnoho pedagogů, a to je také jeden z důvodů, proč jsou schopni se ztotožnit s osobnostně orientovaným přístupem k dítěti.

Osobnostně orientovaný přístup vychází z konvergentního zaměření výchovy a vzdělávání. Toto zaměření dává dítěti prostor, ve kterém se může samostatně projevovat a vyjadřovat (může jít o sociální, duchovní nebo věcný prostor).

Oprailová (In: Kolláriková, Pupala, 2001, s.131) uvádí, že: *„Zřetel k základním potřebám a věkovým zvláštnostem doplňuje individualizovaný přístup ke každé jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte a celkově demokratičtější a humanističtější vztah mezi dítětem a dospělým.“*

Osobnostně orientovaný přístup dává učitelce možnost přistupovat k dítěti jako k jedinečné bytosti, vytvářet mu příležitosti k získávání a rozvíjení takových schopností a dovedností, které jsou právě pro toto dítě důležité a potřebné.

Učitelka mateřské školy se může snažit o vytváření partnerského vztahu s dítětem, navazovat kontakty a úzkou spolupráci s rodinou. A to i v období průběhu odkladu školní docházky.

Nejde pouze o získávání určitých poznatků a dovedností. Přikláním se k názoru Oprailové, že k tomu, aby bylo dítě ve škole úspěšné, je pro něj důležitá sebedůvěra ve vlastní schopnosti.

Proto je velmi důležité, aby předškolní pedagog věděl, jaké jsou schopnosti konkrétního dítěte a v jaké oblasti je třeba dítě podporovat.

Mohu se také ztotožnit se slovy Oprailové, že individuální přístup je *„prostě pozornost a ohled na jedinečnost každého dítěte, umění jednat s ním tak, jak mu nejvíc prospívá, a umět volit strategii výchovných postupů, které jsou jakoby šity na míru“* (Oprailová, In: Kolláriková, Pupala, 2001, s.136).

K tomu může sloužit právě vytváření a realizace individuálních plánů. Učitelka mateřské školy je tak vedena k tomu, aby dítě dobře poznala a pokusila se vytvořit individuální plán tak, aby vyhovoval každému dítěti.

5.2. Základní znaky osobnostně zaměřené předškolní výchovy

Jaké jsou charakteristické znaky osobnostně orientovaného modelu můžeme zjistit například v publikaci Předškolní a primární pedagogika. Opravilová uvádí, že osobnostně orientovaný přístup: „*Je charakterizován svobodou, neformálností a individualizovanou strukturací výchovných a vzdělávacích cílů*“ (In: Kolláriková, Pupala, 2001, s.132).

Dále rozlišuje tyto charakteristické znaky osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy:

- A. *Vztah k dítěti* – dítě je vnímáno jako jedinečná bytost, která má být jako taková přijímána. Dítě má právo samostatně se projevat, být samostatnou osobností. Tato pozice dítěte mění také přístup učitelky k němu, který se oproti době minulé mění v partnerský vztah. Učitelka přistupuje k dítěti jako k individuální bytosti, podporuje je v jeho aktivitách a pozitivně motivuje.
- B. *Vztah k rodině* – zásadně se mění vztah mateřské školy k rodině oproti minulosti. Rodina je zodpovědná za správný vývoj a výchovu dítěte. Mateřská škola respektuje autonomitu rodiny a její hlavní roli ve vývoji dítěte. Snaží se s rodinou spolupracovat po všech stránkách doplňovat výchovu dítěte o podněty, které rodina nemůže poskytnout.
- C. *Vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání* – osobnostně orientované zaměření se snaží o plynulý přechod dítěte z mateřské do základní školy. Záměrem není, aby všechny děti odcházely z mateřské školy stejně zformované, se stejnými dovednostmi, ale aby dítě dokázalo využít dovednosti a schopnosti, které již má. Nejedná se zde pouze o přípravu na vstup do školy, ale na celoživotní proces.
- D. *Hra a učení* – hra je považována za nejlepší způsob, jak dítě rozvíjet a obohacovat. Je nejlepším motivačním prostředkem, dítě se v průběhu hry a jejím prostřednictvím nenásilně, dobrovolně a se zaujetím rozvíjí v různých oblastech. Učitelka vytváří při hře takové podmínky, které vychází právě z individuálních potřeb dítěte. Hra se stává hlavním prostředkem výchovy a vzdělávání dítěte.
- E. *Tvořivost a samostatnost* – tento model klade na tyto dvě oblasti důraz. Opět je ale třeba respektovat individuální zvláštnosti jednotlivých dětí.
- F. *Individualizace* – individuální přístup by měl být samozřejmostí pro každého pedagoga. Učitelky v mateřské škole mají pro tento přístup velký prostor. Je ovšem důležité, aby rozpoznaly potřeby jednotlivých dětí.

G. *Alternativnost* – osobnostně orientovaný model dává prostor každé mateřské škole při vytváření její koncepce. Hranice tohoto prostoru jsou vymezeny Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

6. Základní kompetence dítěte při vstupu do základní školy

Při vytváření individuálního plánu pro dítě s odkladem školní docházky je nutné si uvědomit, kam chceme směřovat, co je naším cílem. Je tedy také důležité vědět, jaké předpokládané kompetence jsou potřebné pro vstup dítěte do školy.

Základní dokument určený pro předškolní vzdělávání - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) uvádí jako klíčové kompetence pro etapu předškolního vzdělávání tyto kompetence:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

Jedná se o soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot jako klíčových kompetencí.

Protože si klíčové kompetence jedinec osvojuje dlouhodobě, je na vytváření určitého stupně těchto kompetencí kladen důraz již v předškolním věku.

Autoři tohoto dokumentu (Smolíková a kol., 2004) uvádějí, že osvojení základů klíčových kompetencí v předškolním věku je důležité z hlediska přípravy dítěte na vzdělávání, ale také z pohledu dalšího celoživotního učení a vzdělávání.

Hovoří se zde také o tom, že dobré a dostačující základy klíčových kompetencí, které jsou položeny již v předškolním věku, se mohou stát příznakem toho, že rozvoj dítěte vhodně postupuje. Naopak pokud dítě nezíská dostatečné základy, může být na počátku celoživotního vzdělávání znevýhodněno.

Jak již bylo řečeno, klíčové kompetence jsou soubory předpokládaných vědomostí, dovedností atd. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání sice obsahuje přehled předpokládané úrovně dosažených klíčových kompetencí v jednotlivých oblastech u předškolního dítěte, ale také je zde zdůrazněno, že jde pouze o očekávaný přínos a tyto klíčové kompetence jsou ve svém celku ideálem a nemůžeme tedy očekávat, že dítě dosáhne této úrovně ve všech oblastech.

Přesto ovšem je možné směřovat k tomu, aby každé dítě dospělo do takové úrovně, která je pro něj dosažitelná.

Pokud se zaměříme na jednotlivé kompetence v rámci tvorby individuálního vzdělávacího plánu, musíme si uvědomit jaké kompetence v jednotlivých oblastech by dítě před vstupem do školy mělo mít.

6.1. *Kompetence k učení*

Dítě by mělo mít na konci předškolního vzdělávání určitou úroveň základních poznatků z oblasti světa lidí, kultury, přírody a techniky. Tyto poznatky by mělo využívat v běžném životě i v učení.

Dále aktivně pozorovat dění okolo sebe, s chutí se zapojovat do procesu učení a vnímat pozitivní přínos tohoto procesu.

Mělo by umět vyvinout určité volní úsilí, záměrně se zapojovat do vzdělávacího procesu. Dostatečně dlouhou dobu se na tento proces soustředit a dokončit započatou činnost.

Dále se nebát ohodnotit svoje pokroky i pokroky druhých.

6.2. *Kompetence k řešení problémů*

Dítě by se mělo na konci předškolního období snažit samostatně a aktivně řešit problémy, které zvládne samo nebo s dopomocí dospělého, a to na základě bezprostřední zkušenosti. Nemělo by se bát vymýšlet nová řešení, hledat vlastní řešení beze strachu z neúspěchu. Do těchto řešení zapojit i vlastní fantazii a představivost.

Také používat logické postupy při řešení problémů, ať již myšlenkových či praktických.

Dále se orientovat v základních matematických pojmech a také je prakticky využívat.

Další oblastí je orientace v čase, umět se přizpůsobit běžným proměnám a vývoji. Dítě by také mělo chápat prostorové pojmy a umět se orientovat v prostoru i rovině.

6.3. *Kompetence komunikativní*

Dítě na konci předškolního období by mělo ovládat řeč, vést rozhovor ve vhodně zformulovaných větách.

Mělo by dokázat vést smysluplný dialog, klást otázky a také na ně umět odpovídat.

Samostatně a beze strachu komunikovat s vrstevníky a dospělými v běžných situacích. Umět využívat i neverbální komunikaci.

Dále by mělo mít dostatečnou slovní zásobu, kterou aktivně využívá a obohacuje.

Využívat dostatečně běžné informativní a komunikativní prostředky a vnímat, že lidé hovoří různými jazyky.

Také by mělo ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní.

6.4. *Kompetence sociální a personální*

V této oblasti na konci předškolního období dítě mimo jiné samostatně rozhoduje o svých činnostech.

Nemělo by se bát vyjádřit svůj názor, dokáže jej vhodně zformulovat.

Mělo by umět rozlišit vhodné a nevhodné chování a podle toho reagovat, uvědomovat si odpovědnost za své chování.

Ve skupině dokáže spolupracovat, zvládá vedoucí úlohu, ale dokáže se i přizpůsobit, přistoupit na kompromis.

Ví, jak reagovat při setkání s neznámými lidmi či v nebezpečných situacích.

Dále chápe, že lidé mohou být odlišní a jedineční a jako k takovým k nim přistupuje.

6.5. *Kompetence činnostní a občanské*

Dítě se na konci předškolního období dokáže přizpůsobovat daným okolnostem. Umí plánovat a promýšlet svou činnost a také ji vyhodnotit.

Uvědomuje si odpovědnost za svá rozhodnutí, má smysl pro povinnost.

Dokáže hájit svá práva, vnímá také práva ostatních lidí.

Také se zajímá aktivně o to, co se kolem něj děje a tuto aktivitu vnímá pozitivně.

Chová se v rámci svých možností odpovědně s ohledem na zdraví a bezpečí své i druhých.

Uvědomuje si, že svým chováním může ovlivňovat prostředí, ve kterém žije.

6.6. *Dílčí cíle a výstupy kompetencí*

Pokud se konkrétně zaměříme na dílčí cíle a očekávané výstupy těchto kompetencí v oblasti předškolního vzdělávání, zjistíme, že se objevují ve všech pěti vzdělávacích oblastech, do kterých je rozdělen vzdělávací obsah rámcového programu.

Tyto vzdělávací oblasti – biologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální jsou pojmenovány: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

Pokud jde o očekávané výstupy neboli dílčí výstupy vzdělávání, jde o vzájemné propojení schopností, poznatků, dovedností kognitivních i praktických, postojů a hodnot. A jsou formulovány tak, aby měly charakter kompetencí.

Jedná se o výstupy, které by se očekávaly u dítěte na konci předškolního období. Ovšem je zde také zdůrazněno, že každé dítě se individuálně rozvíjí a tudíž je třeba při rozvíjení a získávání těchto kompetencí respektovat jeho individuální potřeby a možnosti.

Cílem působení předškolního pedagoga by mělo být, aby dítě po dobu jeho působení získalo co nejvíce těchto kompetencí.

Ke kompenzaci nedostatků, které jsou příčinou odložené školní docházky u dítěte by měla sloužit právě roční lhůta odkladu. V této době lze odstranit nedostatky (např. špatná výslovnost, nesprávný úchop psacího náčiní aj.), kompenzovat nedostatek sociálních kontaktů a vhodných podnětů a zlepšit úroveň některých dovedností a návyků.

Tempo rozvoje je u každého dítěte individuální, takže některé děti potřebují na kompenzaci půl roku, jiné celý školní rok a u jiných tento proces pokračuje ještě po vstupu do základní školy.

Také intenzita, s jakou je třeba dítěti se věnovat je individuální, s tím že je třeba respektovat také věkové zvláštnosti a neopomíjet základní potřeby dítěte.

Jaké podmínky jsou pro dítě potřebné? Zejména pozitivní přístup s vhodnou motivací, dostatek vhodných podnětů, individuální přístup a podpora sebevědomí a sebedůvěry dítěte.

7. Základní dovednosti dítěte potřebné pro vstup do základní školy

Při vytváření individuálního vzdělávacího plánu pro dítě s odloženou školní docházkou je potřebné zaměřit se na konkrétní dovednosti, postoje, hodnoty, poznatky apod. Ty můžeme rozčlenit do několika oblastí, které se ovšem ve skutečnosti vzájemně prolínají a úzce spolu souvisejí.

7.1. Pohybové dovednosti

Pohyb je základní potřebou dítěte a pohybová aktivita je jedním z přirozených prostředků osvojování si různých dovedností, zkušeností a poznatků.

Pohyb je pro dítě nepostradatelnou součástí všech aktivit, zejména pokud se jedná o spontánní pohybové aktivity.

Nedostatek možnosti pohybu nebo přemíra řízeného pohybu může mít na dítě špatný vliv a může ovlivňovat jeho další vývoj.

Proto se pohyb a pohybové aktivity stávají součástí každodenního vzdělávacího a výchovného procesu v mateřské škole.

Dvořáková (2002) zdůrazňuje nutnost možnosti pohybu pro dítě. Zastává názor, že: *„Pokud dítěti nebude dána možnost pohybovat se, projeví se to v celém jeho chování; pokud tato deprivace bude dlouhodobější, projeví se v nevratných změnách jak na fyziologické úrovni organismu, tak i na psychice jedince a v jeho sociálních vztazích.“*

Pokud děti nemají dostatek pohybu, jsou rychleji unavené, ztrácí velmi rychle pozornost, může se dostavit také agresivní chování vůči ostatním.

John Brierley (1996) poukazuje na fakt, že růst mozku je propojený s růstem těla. Z tohoto zjištění vyvozuje, že podpora celkového tělesného vývoje v předškolním období může pozitivně působit na dobrý vývoj mozku.

Dítě na konci předškolního období zpravidla projevuje zájem o spontánní pohyb, zvládá základní pohybové dovednosti, ovládá koordinaci oka a ruky, přesnější a drobné pohyby, dokáže správně uchopit psací náčiní a vykonává bez potíží základní pracovní úkony.

Do oblasti pohybových dovedností spadá motorika, pohybová koordinace, vnímání tělového schématu (znalost vlastního těla) aj.

7.1.1. Motorika

Dvořáková (2000) člení základní motoriku z hlediska charakteru pohybu na dovednosti:

- *lokomoční* – přemísťují tělo v prostoru, jedná se o chůzi, běh, krok a běh poskočný, lezení, plazení apod.
- *nelokomoční* – pohyby částí těla, celého těla na místě, kolem některé z os těla. Dále sem také patří pohyby paží, nohou, trupu a hlavy ve stoji, sedu, kleku apod. Obraty ve stoji, převaly a překoty aj.
- *manipulační* – dovednosti ovládní různých předmětů končetinami nebo jinými částmi těla.

Lokomoční, nelokomoční a manipulační činnosti se vzájemně propojují. V období mezi 5. a 7. rokem života dítěte dochází k dozrávání centrální nervové soustavy, a proto je také toto období nejvhodnější pro motorické učení.

Zelinková (2001) rozlišuje motoriku na jemnou a hrubou. Uvádí, že: „*Motorika je pojem označující celkovou pohybovou schopnost organismu.*“

Hrubá motorika

Jedná se o celkové pohyby, kdy dítě je schopno používat tělo a koordinovat všechny pohyby. Uskutečňuje se prostřednictvím velkých svalových skupin

Na konci předškolního období by mělo bez problémů zvládat chůzi, běh, lezení, skoky a poskoky a jejich různé kombinace. Ovládá poměrně dobře házení a chytání a dále udržuje rovnováhu.

Hrubá motorika se vyvíjí zejména v předškolním věku a posléze se zlepšuje co do plynulosti pohybů, koordinace apod.

Nedostatky v této oblasti se mohou projevovat neobratností, nekoordinovaností pohybů a celkovou nešikovností a je nutné nasadit intervenci.

Poruchy vývoje motoriky se mohou také následně projevit dyspraxií – nedostatečně rozvinutými praktickými schopnostmi. Nejedná se o poruchu pohyblivosti. Pohyby jsou ovšem většinou těžkopádné a schází jim plánovitost.

Jak se projevuje dítě s dyspraxií popsala Zelinková v publikaci Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program (Zelinková, 2001, s.60).

Dítě má zpravidla obtíže při osvojování těchto dovedností:

- chůze po schodech nahoru a dolů se střídáním nohou
- zapínání knoflíků, zavázání kličky
- nakreslit kříž oběma rukama zároveň
- chůze doprovázená tleskáním při každém druhém kroku
- nápodoba neobvyklých pohybů
- skoky přes švihadlo
- chytání a házení míče různé velikosti
- tlesknutí mezi vyhozením a chycením míče

Jemná motorika

Jedná se o jemné pohyby, které vykonáváme pomocí drobného svalstva. Vývoj jemné motoriky vychází z motoriky hrubé a kromě drobných pohybů ruky sem patří i motorika očních pohybů, grafomotorika i motorika artikulačních orgánů.

Motorika očních pohybů (nebo také mikromotorika)

Jsou to pohyby očí zleva doprava v průběhu čtení nebo psaní. Pokud má dítě potíže, není schopné fixovat text, sledovat text v řádce – pohyby jsou neplynulé, přeskakují z jednoho řádku na druhý.

Diagnostika motoriky očních pohybů je složitý proces a musí se přenechat očnímu lékaři, ale můžeme sledovat některé příznaky, které mohou na tento problém ukazovat. U předškolních dětí to může být například jmenování předmětů zleva doprava, kreslení vlnovek a čar zleva doprava apod.

Grafomotorika

Pojem grafomotorika autoři Pedagogického slovníku označují (Průcha a kol., 1995, str.73) jako: „*Soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky, ale je řízeno psychikou. Grafomotorika tedy může být nápomocna při diagnostice psychických stavů (únavy, strachu), procesů a vlastností, při diagnostice poruch a nemocí jedince.*“

Úroveň grafomotoriky je také ovlivňována vývojem jemné a hrubé motoriky a úrovní pohybové koordinace.

Podle Zelinkové (2001) je také grafomotorika ovlivněna úrovní vývoje jemné a hrubé motoriky, pohybovou koordinací, senzomotorickou koordinací a úrovní vývoje psychiky.

U předškolního dítěte sledujeme v oblasti grafomotoriky, zda má zafixovaný správný úchop psacího náčiní (při správném úchopu pomáhá prostředník pohybu nahoru, ukazováček dolů a palec uzavírá držení psacího náčiní ze všech stran a podporuje pohyb kupředu).

Dále si všímáme uvolnění ruky a plynulosti pohybů při kreslení. Pokud má dítě v této oblasti potíže, je třeba zařadit uvolňovací cviky.

Metodicky můžeme postupovat zpravidla od vodorovných, svislých a šikmých čar ke kroužkům, oválům a na závěr spirálám.

Důležité je respektovat individuální zvláštnosti dítěte – postupovat podle tempa, které ono potřebuje. Dále dbát na to, aby pohyb ruky byl plynulý a uvolněný. Pohyby opakovat, vracet se k již zvládnutým pohybům a vymýšlet nové náměty. Také je potřebné rozvoj grafomotoriky zařadit do celku, tak aby bylo přihlíženo k rozvoji celé osobnosti jedince.

Při procvičování grafomotoriky dětí předškolního věku musíme vycházet nejprve z pohybů ve vzduchu, následně kresbou na velké archy papíru, kdy cílem je pohyb a ne obsahová a formální stránka kresby a až na závěr využívat pracovní listy.

V dnešní době existuje mnoho publikací, které jsou zaměřeny na rozvoj grafomotoriky dítěte. Mnozí rodiče s dětmi vypracovávají již před vstupem do školy pracovní listy, ale bohužel je kladen důraz pouze na tyto pracovní listy, které by měly být až vrcholem. Často je opomíjeno správné držení tužky nebo uvolnění zápěstí dítěte. Děti tak mohou získat špatné návyky, které se mnohem obtížněji odstraňují. V mateřské škole lze také k rozvoji motoriky využít jako pomůcku pískovničku.

Pod oblast grafomotoriky můžeme také zařadit *kresbu* a úroveň jejího rozvoje.

Dětský výtvarný projev je členěn na několik stádií. První je stadium čáranic, kdy kresba dítěti přináší radost z pohybu a uspokojení. Dochází také k rozvoji jemné motoriky. Postupně přechází ze stadia čáranic do stadia prvotního obrazu (kolem 2. roku dítěte), kdy již nastává spojení kresby s představou. Dítě nejprve vytvoří čmáranici a následně z představy, kterou vyvolá vznikne pojmenování.

Následně dítě plynule přechází do dalšího stádia – vytváření grafických typů. Objevuje se dominantní znak, který se spojuje v představě s konkrétním předmětem, ale také předměty jemu podobnými.

Dítě již je schopno nakreslit znovu útvar, který se již zachovává v představě. Postupně se tento grafický typ zdokonaluje a obohacuje o další detaily. Vytváření nového grafického typu je pro děti namáhavé a může být ovlivněno potřebou vyjádřit vztahy, jednání osob nebo zachytit duševní hnutí.

Co se týče zobrazení člověka, tak prvním zobrazením je tzv. hlavonožec. Celý člověk je zobrazen kruhovou formou, z které vyrůstají končetiny. Postupně je hlavonožec obohacován o další detaily (ruce, vlasy apod.). Později se objevuje kreslení trupu, který může mít různou podobu (kruhovou, trojúhelníkovou, lahvovitou apod.)

U předškolního dítěte se již objevuje rozlišení mužské a ženské postavy oblečením, snaha o naznačení pohybu nebo vztahu mezi jednotlivými postavami.

Typický je také smíšený profil, kdy do profilu jsou otočeny pouze některé části těla, zpravidla nohy.

Pokud hodnotíme kresebný projev dítěte, musíme vždy přihlížet k individuálním zvláštěm a dalším okolnostem. Některé děti, zejména chlapci neradi kreslí, a to se také projevuje ve výsledku kresebného projevu.

Důležité je posuzovat výsledný produkt nejen po stránce formální, ale také obsahové a nečinit závěry pouze z jednoho výtvarného produktu.

Ten totiž může být ovlivněn řadou faktorů – například tím, že je dítě unavené, nesoustředěné, nejedná se o téma, které je zaujalo apod.

Kresbu můžeme také používat jako diagnostický prostředek. Zde je ovšem důležitá znalost odborných vědomostí a poznatků, aby nedocházelo ke zjednodušení.

Například nemůžeme z jedné kresby, které dítě nakreslilo červenou pastelkou usuzovat, že má agresivní sklony. Je možné, že jednoduše žádnou jinou pastelku právě nemělo k dispozici. Musíme tedy také přihlížet k okolnostem vzniku kresby a ostatním souvislostem.

Motorika artikulačních orgánů

Motorika artikulačních orgánů je velmi podstatná pro rozvoj řeči, a to zejména výslovnosti dítěte. Patří sem pohyblivost jazyka a rtů.

Učitelky v mateřské škole by měly často zařazovat do běžných činností různá artikulační cvičení jako je pohyb jazyka ze strany na stranu nebo vyplazování, dosahování jazykem na špičku nosu, vedení jazyka podél zubů apod. Dále by měly procvičovat pohyby koutků úst – našpulení, přibližování, oddalování aj. Tato cvičení mohou být součástí prevence poruch řeči.

Nedostatky v motorice mluvidel mohou tedy vést k poruchám výslovnosti. Nejnáročnější na obratnost jazyka jsou hlásky L, R, Ř.

7.1.2. Pohybová koordinace

Uplatňuje se v každodenních činnostech dítěte a úzce souvisí s vývojem hrubé a jemné motoriky. Výrazné obtíže mohou mít právě děti nezralé. Je důležitá také u některých druhů sportů jako je lyžování, jízda na koloběžce apod.

Jak můžeme procvičovat například pohyby rukou a prstů předkládá Zelinková (2001):

- střídat polohy dlaň – pěst jednou rukou, oběma rukama stejně, střídavě pravá a levá ruka
- pokládat prsty na plochu nejprve jedna ruka, potom druhá, nakonec obé zároveň
- střídat pohyb dlaň, pěst, prsty

Tyto hry jsou u dětí velmi oblíbené a nenásilnou formou napomáhají k rozvoji koordinace v oblasti jemné motoriky.

7.1.3. Vnímání tělového schématu

Pojem tělové schéma není podle Zelinkové jednotně chápán a definován. „*Souhrnně lze říci, že je to soubor vnitřních představ, které zahrnují informace o částech těla, vzájemných vztazích mezi částmi těla a možnostech aktivity, patří sem i orientace na vlastním těle, ve stavbě těla*“ (Zelinková, 2001, s.61).

Toto schéma umožňuje vnímání pohybů celého těla i jeho částí. A to jak v prostoru, tak i při manipulaci s předměty.

Děti s poruchami vnímání tělového schématu si hůře osvojují pohybové dovednosti.

Vnímání tělového schématu můžeme podporovat různými cvičeními – orientací na vlastním těle (s otevřenými i zavřenými očima), znalostí částí vlastního těla nebo cvičením rovnováhy, jemné motoriky, hmatovým rozlišováním apod.

7.1.4 Lateralita

Lateralita znamená přednostní užívání jednoho z párových orgánů – ruky, nohy a smyslových orgánů. Je odrazem aktivity odpovídajících korových polí v mozku.

Rozlišujeme praváctví, leváctví a nevyhraněnou lateralitu (ambidextrií), a to podle převahy užívaného orgánu.

V šesti letech by již mělo být jasné, jaká preference ruky je dominantní. Pokud ještě v této době není dominance jasná, jedná se o *nevyhraněnou lateralitu*. Tyto děti mohou mít potíže na začátku povinné školí docházky, vzhledem k tomu, že střídavě používají obě ruce. Jedná se zejména o nácvik psaní.

Dále se může vyskytnout také tzv. *zkřížená lateralita*, kdy dítě má dominantní pravou ruku a levé oko nebo naopak. U těchto dětí se mohou také projevovat obtíže, kdy si stále pletou směry a podobná písmena nebo mají tendence psát na řádek odzadu.

Učitelka mateřské školy může poměrně jednoduše zjistit dominanci ruky, například úkolem dát klíč do zámku nebo sáhnout si na nos apod. Méně častěji užívaná je diagnostika dominance nohy, oka (může se použít např. krasohled) nebo ucha.

7.2. Komunikativní a jazykové dovednosti

Pokud se zaměříme na jazykové dovednosti, je nutné se orientovat v rozvoji řeči dítěte a vědět, na jaké dovednosti se zaměřit. Jedná se zejména o slovní zásobu, gramatickou strukturu jazyka, výslovnost aj.

Slovní zásoba

Slovní zásoba neroste rovnoměrně. Zpočátku vývoje řeči dítěte je ještě možné registrovat jednotlivá slova, ale postupně velmi rychle přibývají další.

Kolem šestého roku věku dítěte je zpravidla jeho slovní zásoba kolem 3 000 slov.

Nedostatečná slovní zásoba může vést k neschopnosti vyjádřit smysluplně myšlenky nebo porozumět slyšenému textu.

Na rozvoj a obohacování slovní zásoby má značný vliv prostředí, ve kterém dítě žije.

Gramatická struktura jazyka

Gramatická struktura jazyka se postupně tvoří v době, kdy dítě začíná používat věty. Vyvíjí se asi do pěti let života dítěte. Pokud se po tomto období objevují nedostatky, může to značit potíže ve vývoji.

Velmi důležitý je jazykový cit, který se rozvíjí vlivem zkušeností. Děti s nižší úrovní jazykového citu mohou mít následně potíže při osvojování pravopisu mateřského jazyka.

Vývoj výslovnosti je také postupný. Nejmenší potíže se objevují u samohlásek, kdy jejich výslovnost může být ovlivněna pouze špatným mluvním vzorem.

Na konci předškolního období by dítě již mělo zvládat správnou výslovnost všech hlásek. Podle Kutálkové (1996) však existuje skupina dětí, která potřebuje na vývoj výslovnosti sedm let. Mezi posledními hláskami, které si dítě osvojuje jsou hlásky L, R a Ř.

Pro další vývoj je také důležitá diferenciací hlásek, zejména schopnost hlásky diferencovat i ve slovech, kde se sejdou těsně vedle sebe, se také ukončuje na konci šestého roku života dítěte.

Tempo a plynulost řeči

Tempo a plynulost řeči jsou dalšími faktory, které mohou ovlivnit srozumitelnost řeči. Jde o individuální charakteristiky, které mohou být ovlivněny temperamentem dítěte, zvýšenou impulzivitou apod. Je mnohdy těžké tyto charakteristiky změnit.

Z hlediska řeči receptivní neboli porozumění řeči je velmi důležité sledovat

mnohé faktory, kterými je její úroveň ovlivněna, zejména rozsah slovní zásoby, úroveň sluchového vnímání, ale také psychiku dítěte a vliv vnějšího prostředí.

Na konci předškolního období je dítě zpravidla schopné tvořit vhodně zformulované věty, vést rozhovor, porozumět tomu, co slyší, klást otázky a také na otázky smysluplně odpovídat a popsat situaci reálnou na obrázku.

Při osvojování řeči a porozumění řeči je také velmi důležitý vliv okolního prostředí. Zejména rodina má značný vliv na vývoj jazykových i komunikačních dovedností dítěte. V mnohých případech můžeme diagnostikovat stejnou vadu řeči u dítěte i u jednoho z rodičů.

V dnešní době tráví řada dětí velkou část dne u televizních obrazovek. Mnoho dětí sleduje pořady, které jsou určené pro dospělé. Pokud nevyhovuje program některé z televizí, většina domácností má k dispozici video nebo DVD přehrávač.

Čas, který děti prožijí u televize nesporně krátí dobu, kdy mohou být aktivní, aktivně poznávat svět nebo provádět nějakou pohybovou aktivitu (jízda na kole, procházky, míčové hry apod.). Také jsou mnohdy omezeny společné aktivity rodiny (výlety do Zoo, do přírody, návštěva divadla apod.). Dítě má méně příležitostí k aktivní komunikaci, pasivně přijímá to, co slyší a vidí na obrazovce, což bývá mnohdy nevhodné.

Podle autorů knihy Krotíme obrazovku (Říčan, Pithartová, 1995) je velké množství času, které dítě stráví u obrazovky nevhodné právě z hlediska omezování doby, kterou dítě tráví aktivně. Dále je negativně ovlivňován rozvoj fantazie a představivosti dětí. Dalším důsledkem velkého množství času stráveného dětmi u obrazovky je oslabování sociálních vazeb.

Dalším prostředím, které má velký vliv na dítě z hlediska rozvoje řeči je mateřská škola. Vzhledem k tomu, že se dítě učí nápodobou, je velmi podstatným vzorem učitelka, která přichází s dítětem do kontaktu.

Nesporný je požadavek správné výslovnosti. Učitelka mateřské školy by měla také dávat pozor na nářečí a používání takových slov, kterým dítě nemůže rozumět.

Dítě ovšem také často přebírá zrychlené tempo řeči, a proto je nutné, aby učitelka byla vzorem i v této oblasti. Hlasitost mluvního projevu je jedna z dalších oblastí, kterou je třeba regulovat.

Co se týče rozvoje řečových dovedností, nabízí se mnoho možností. Primárně se obohacuje ve všech činnostech, které dítě v mateřské škole vykonává. Ať se již jedná o komunikaci s dospělými či dětmi, různé artikulační hry nebo hry zaměřené na obohacování slovní zásoby.

I při rozvoji těchto dovedností je nutné brát ohled na individuální možnosti dítěte, uvědomit si, že každé dítě má jiné schopnosti a žije v jiných sociálních podmínkách.

Kutálková (1996) doporučuje několik základních pravidel, která lze vztahovat na všechny děti:

- *dostatek přiměřených podnětů* – pokud tyto podněty dítě nedostává v rodině, může je vyrovnávat a obohacovat mateřská škola.
- *respektovat věk dítěte* je jedna ze zásad, která by měla být samozřejmá.
- *respektovat dosažený stupeň vývoje* – ne všechny děti se vyvíjí stejně rychle, je důležité začít na tom stupni stadia vývoje, na kterém se dítě právě nachází.
- *zájmy* - pokud budeme respektovat zájmy dítěte a využijeme je při rozvoji těchto dovedností, bude proces osvojování těchto dovedností pro dítě mnohem jednodušší a zábavnější.
- *pochvala* je velmi důležitou složkou, která u dítěte vzbuzuje zájem o další činnosti a zvyšuje mnohdy jeho sebevědomí.
- *rozvoj smyslového vnímání a tělesné obratnosti* – teprve na konkrétních zkušenostech s reálným světem může vyrůst představitost, myšlení, řeč a fantazie.

7.3. Rozumové schopnosti

Rozumové schopnosti se ve svém vývoji vzájemně ovlivňují s vývojem psychických funkcí. Proto nelze oddělit od sebe vývoj těchto schopností. Jsou definována období, kterými dítě v rámci rozumového vývoje prochází. Podle J. Piageta se dítě od 2 do 7 let nachází v období rozumového vývoje, které nazval předoperačním obdobím.

Dítě v tomto období ještě nechápe myšlenkové operace. Ale je již schopno poznávat i to, co není fyzicky přítomno. Myšlení je vázáno na to, co dítě vnímá nebo si umí představit. Myšlení je stále často intuitivní a egocentrické.

Okolo sedmého roku dítě přechází do stadia konkrétních myšlenkových operací, kdy již dovede situaci posoudit i z pohledu druhé osoby, jeho myšlení je vázáno na realitu a chápe že realita je proměnlivá. Také je schopno abstrakce, ale jen s konkrétními věcmi.

Důležitou oblastí vývoje je prostorová orientace, jejíž zvládnutí je nezbytně nutné pro další výuku čtení a psaní. V předškolním věku je prostorové vnímání nepřesné v oblasti odhadu velikosti a vzdáleností. Přesto již dítě dokáže rozlišit nahoře – dole, vpředu – vzadu, nad, pod, vedle a také pojmy první, poslední nebo předposlední.

Před nástupem do školy by dítě mělo mít také určitý stupeň pravolevé orientace. Děti by měly být schopné ukázat pravou (levou) ruku, nohu apod., sáhnout si na pravou (levou) nohu (ucho, rameno aj.), orientovat se v prostoru a položit předmět na stůl např. vpravo dolů.

Některé děti jsou schopné zvládat i složitější úkoly, například orientaci na obrázku nebo kresebný diktát.

Podstatná je také orientace v čase, zejména zvládnutí základních pojmů: ráno, poledne, večer, dnes, zítra, předtím, potom. Dále by dítě mělo znát alespoň částečně názvy dnů v týdnu a měsíců v roce a orientovat se v ročních obdobích.

Další oblastí, které je nutné věnovat pozornost, je percepce. Ta se obecně zařazuje mezi poznávací procesy. Opatřuje informace o vnějším i vnitřním prostředí. A to prostřednictvím oka (zraková percepce) nebo ucha (sluchová percepce). Kvalita smyslového vnímání může ovlivňovat vývoj motoriky, řeči i myšlení.

Zraková percepce

V předškolním věku je zrakové vnímání celkové. Dítě není schopno vnímat celek jako souhrn mnoha částí a nedokáže označit vztahy mezi nimi.

Zraková percepce se rozvíjí v několika oblastech (dělení dle Zelinkové, 2001):

- *vnímání figura – pozadí*, kdy dítě mezi mnoha podněty stejného druhu vybere jeden určitý a věnuje mu pozornost. Pokud má dítě potíže, tak pracuje nepořádně a často ztrácí rychle pozornost. Je to důsledek toho, že dítě je schopno soustředit se pouze na jeden předmět, od kterého má problémy se odpoutat.

- *konstanta vnímání* – dítě je schopné vnímat určitý předmět při rozdílných podmínkách, v odlišné poloze. Tuto dovednost můžeme procvičovat například tříděním předmětů podle nějakého specifika, vyhledáváním předmětů podle barvy, tvaru apod. nebo označení tvaru, který se odlišuje od ostatních. Pokud má dítě v této oblasti potíže, projevuje se to později při nácvičku čtení a počítání.
- *vnímání polohy v prostoru* napomáhá dítěti rozlišovat tvary písmen a číslic. Pokud se vyskytnou potíže mohou být spojeny s poruchou lateralizace nebo vnímání tělesného schématu.
- *vnímání vztahů v prostoru* souvisí s předchozím zvládnutím vnímání polohy v prostoru a rozlišování figura- pozadí. Dítě vnímá předměty vzájemně mezi sebou.

Sluchová percepce

Sluchová percepce je podle Zelinkové (2001, s.76) „*schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové)*“.

Právě předškolní období je dobou, kdy dochází k rozvoji sluchové analýzy, syntézy a diferenciaci.

Do kategorie sluchového vnímání patří také vnímání a *rozlišování zvuků neřečových* tj. zvuků přírodního a společenského prostředí. Je snazší než zpracování řeči.

Rozlišování prvků lidské řeči - již v předškolním věku je dítě schopno uvědomit si, že věta se skládá ze slov, je schopno dělit slova na slabiky. Dítě na konci předškolního období by mělo poznat hlásku ve slově, a to jak na začátku slova, tak i uprostřed a na konci slova.

Sluchová paměť je nedílnou součástí sluchové percepce. Děti s nedostatečnou sluchovou pamětí, mohou mít obtíže ve škole. Především se jedná o činnosti, ve kterých dítě musí zpracovávat informace bez zrakové podpory.

Kromě zrakové a sluchové percepce je důležitá také *percepce hmatová (taktilní)*. Zelinková uvádí, že prostřednictvím této percepce dítě může ihned vnímat realitu.

Jedná se o poznávání předmětů hmatem, rozlišování různě drsných povrchů, poznávání geometrických tvarů podle hmatu, třídění podle tvaru a velikosti apod.

Předčíselné představy a tedy i schopnosti pro matematiku jsou podle Fábryové (2001) „*podmíněny, tvořeny jednotlivými dílčími složkami, které tvoří zrakové a sluchové vnímání, prostorová orientace, paměť, verbální slovní označení.*“

Dítě by tak mělo na konci předškolního období chápat některé matematické pojmy a také je prakticky využívat. Znamená to činnosti spojené s tříděním předmětů podle velikosti, barvy, tvaru apod., orientace v čísle a číselné řadě do desíti, porovnávání množství a dovednost určit více, méně, stejně aj. Důležitá je také orientace v základních geometrických tvarech apod.

K rozvoji předmatematického myšlení může přispět opět učitelka mateřské školy. Pokud si uvědomí, že většina činností, které v mateřské škole s dětmi vykonává, lze k rozvoji této oblasti využít. Velmi důležité je, aby se sama orientovala v základních pojmech, protože pokud je sama špatně používá, dítě toto převeze a zafixuje si nesprávně, což se může projevit až v dalších ročnících základní školy. Také se nesmí jednat o klasickou výuku matematiky. V tomto období není důležité, aby dítě například poznalo číslici 3, ale aby si mohlo uvědomit, že tři mohou být pastelky, velké kostky, ale i malé korálky různé barvy, tři tlesnutí nebo prsty. Jedná se tedy hlavně o to, aby si utvořilo univerzální model, kdy si uvědomuje číslo tři bez ohledu na velikost, barvu nebo materiál předmětu.

Brierley (1996) upozorňuje na to, že: *„Je třeba organizovat dívkám více početních, pokusných a prostorových činností tak, aby se učily pomocí praktického zacházení a experimentování stejně, jako se učí řeči.“*

A to z toho důvodu, že řečové schopnosti mají po určitou dobu (okolo čtvrtého a pátého roku) u dívek větší úlohu v myšlení a řešení problémů.

7.4. Sociální dovednosti

Dítě se v předškolním věku učí navazovat užší kontakty s vrstevníky, a to jak jednotlivě, tak i s celou skupinou. Dále si osvojuje schopnost navazovat kontakty s dospělými v různých situacích. Učí se řešit konflikty a potlačit svá přání ve vztahu k ostatním.

Před vstupem do školy by dítě mělo být již přiměřeně zralé, schopné odpoutat se od rodičů. Mělo by znát a dodržovat některá pravidla společenského chování a v kontaktu s vrstevníky a dospělými by nemělo být bojácné. Také by se již neměla objevovat emocionální nezralost, dítě by mělo být schopné zvládat krizové situace.

Pokud se objevují významné odchylky ve vývoji sociálního rozvoje dítěte, může se jednat o poruchy. Mezi tyto poruchy patří například elektivní mutismus, autismus nebo reaktivní přichylnost.

Elektivní mutismus patří mezi poruchy sociálních vztahů a hlavním projevem je, že dítě výběrově nekomunikuje s určitou osobou někdy pouze v určitém prostředí. Projevuje se také sociální úzkostností, zvýšenou citlivostí nebo rozhodnou vzdorovitostí. Častější je u dívek. Důležité je zjistit, zda dítě s touto poruchou komunikuje s jinými osobami, jestli rozumí jazyku a je schopné se vyjadřovat.

7.5. Sebeobsluha, návyky

Zde se jedná o vytvoření správných návyků při stolování, hygieně, dítě by mělo být samostatné, co se týče sebeobsluhy a oblékání.

Mělo by tedy umět správně držet a používat příbor, čistě stolovat a umět se při jídle samo obsloužit. Také si umýt ruce vždy po toaletě, dbát na svou úpravu apod. Dále se umět samostatně obléknout, zavázat si kličku u boty.

Při osvojování těchto návyků a dovedností hraje velkou roli vliv rodiny. Zvyky které se v rodině dodržují, dítě automaticky přejímá jako samozřejmé.

Některé děti jsou velmi samostatné, jiné dítě neumí používat nůž a vidličku, protože doma jí jenom lžící, aby nezdržovalo.

Co se týče mateřské školy, může kladně přispívat této oblasti právě tím, že dítě pozná i jiné možnosti než ty, které přejímá z rodiny.

Dokonce i Brierley (1996) tvrdí, že vzor rodiny a pedagogů je jedním z nevlivnějších, také protože člověk je schopen nápodoby.

7.6. Rodinné prostředí

Vzhledem k tomu že rodina je neoddelitelnou součástí života dítěte, hraje v jeho rozvoji primární roli a ovlivňuje je v mnoha oblastech (komunikační, sociální, tělesná, hodnotová apod.), nelze ji při vytváření individuálního plánu ignorovat.

Podle Pedagogického slovníku (Průchová, Walterová, Mareš, 1998, s.211) je rodina: *„Nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního styl.*

Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti.“

Rodinné prostředí je nejvýznamnější z hlediska vlivů na vývoj dítěte. Má značný vliv na utváření a základní psychický, tělesný a sociální vývoj dítěte. Také ovlivňuje jeho kognitivní a emoční vývoj, utváření postoje a hodnot. Dále se zde utvářejí citové vztahy, které se vyznačují hloubkou a trvalostí mezi jednotlivými osobami.

Pokud rodina správně funguje, naplňuje i základní potřeby dítěte. Pokud je rodinná výchova jakýmkoliv způsobem narušená, může negativně ovlivňovat vývoj dítěte a utváření jeho osobnosti.

Nejčastějšími typy dysfunkčních rodin jsou podle Zelinkové (2001):

- *nezralá rodina příliš mladých rodičů*, rodiče často mají obtíže vyrovnat se samy se sebou a nezvládají výchovu vlastního dítěte.
- *přetížená rodina* z hlediska pracovního, ale i konfliktů v rodině, péče o nemocnou osobu apod.
- *ambiciózní rodina*, kde je hlavním cílem uplatnění osobních ambic rodičů často na úkor dítěte.
- *perfekcionistická rodina*, která klade na dítě příliš vysoké nároky, mnohdy nebere ohled na jeho možnosti, schopnosti aj.
- *autoritářská rodina*, kde převládají příkazy a časté tresty, dítě ztrácí možnost se samostatně vyjadřovat a rozhodovat.
- *rozmazlující výchova*, která se snaží dítěti odstranit všechny překážky a za každou cenu mu vyhovět.
- *rodina liberální a improvizující*, kdy nenaplnuje potřebu dítěte mít určitý řád.
- *odkládající rodina*, ve které výchovu rodičů zastupují prarodiče nebo jiní členové rodiny.
- *disociovaná rodina*, která trpí narušením vnějších vztahů rodiny s okolím nebo naopak vnitřních vztahů mezi členy rodiny.

Pokud je rodina bezproblémová, potřeby dítěte bývají uspokojovány. Dítě má často zdravé sebevědomí, uznává hodnoty lidských vztahů, je schopno respektovat určité povinnosti a přebírat odpovědnost v rozsahu jeho schopností. Dítě je uspokojováno po citové stránce a může se vyvíjet ve zdravou osobnost.

V současnosti je rodina ve vzdělávacím systému postavena na první místo. Institucionální výchova pouze doplňuje výchovné působení rodiny a respektuje její práva. I mateřská škola je otevřená spolupráci s rodiči. Dává jim možnost spoluúčastnit se i na předškolním vzdělávání. Rodina a škola se stávají partnery, projevuje se otevřenost a vstřícnost ze strany školy. Pedagogové se snaží s rodinou otevřeně komunikovat, informovat rodiče o pokrocích či potížích dítěte a spolu s rodinou spolupracují na jejich odstranění. Rodičům je také poskytováno odborné poradenství v oblasti výchovy a vzdělávání předškolních dětí

Také legislativa podporuje spolupráci rodin a mateřské školy. Vyhláška o předškolním vzdělávání 14/2005 Sb. v §1 Podmínky provozu a organizace mateřské školy odstavci (1) uvádí:

„Mateřská škola spolupracuje se zákonným zástupcem dítěte a dalšími fyzickými a právníckými osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dítěte a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.“

Učitelka mateřské školy musí být tedy schopna spolupracovat s různými rodiči a setkává se s pestrou škálou osobností rodičů a jejich výchovnými způsoby. Někteří rodiče spolupracují s mateřskou školou velmi intenzivně, jiní projevují velmi malý zájem.

Tina Bruceová v publikaci *Předškolní výchova* (1996) uvádí typologii rodičů podle míry jejich zapojení do práce v mateřské škole, kterou převzala a doplnila od Chris Atheyové:

- rodiče, kteří plně schvalují vše, čemu se dítě ve škole učí, případně se pokoušejí toto učivo ještě rozšířit.
- rodiče, kteří se sice horlivě snaží spolupracovat s učitelem, avšak ne vždy vhodným způsobem.
- rodiče, kteří jsou sice fyzicky v mateřské škole přítomní, ale nejsou aktivní.
- rodiče, jejichž hlavní kontakt se školou spočívá v tom, že jen přivádějí a odvádějí děti, nanejvýš se ještě účastní třídních schůzek.
- rodiče, kteří děti do školy ani neprovázejí, ani se školou nevyhledávají kontakt.

S takto širokou škálou spolupráce či nespoupráce rodičů se může setkat kterákoliv učitelka mateřské školy. Na ochotu spolupracovat se školou musí přihlížet i při vytváření individuálního plánu. Pokud rodina s učitelkou spolupracuje, může se podílet právě na tomto individuálním rozvoji dítěte v jeho nejpřirozenějším – rodinném – prostředí.

Výše uvedené oblasti jsou oblasti, v nichž by mělo dítě prokázat určitý stupeň zralosti. Pokud tomu tak není, je pravděpodobné, že by mohlo mít v následném vzdělávání na základní škole obtíže.

Cestou individuálního působení je to možné kompenzovat. Tyto oblasti se také staly základem vlastního pojetí individuálního vzdělávací plánu pro děti s odloženou školní docházkou.

8. Pedagogická diagnostika v mateřské škole

Aby byla učitelka schopná posoudit, zda je dítě dostatečně připravené na školu, aby si byla vědoma oblastí, ve kterých dítě zaostává, vyskytují se potíže nebo naopak, v kterých vyniká, tak musí být schopna používat odpovídající pedagogickou diagnostiku.

8.1. Pedagogická diagnostika

V Pedagogickém slovníku (Průchová, Walterová, Mareš, 2003) najdeme pod pojmem pedagogická diagnostika tento výklad:

„Vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí. Formuluje teorii pedagogického diagnostikování, metody diagnostikování a také způsob interpretace pedagogických diagnóz. Podle některých odborníků je součástí pedagogické evaluace, podle jiných je samostatná disciplína.“

Kucharská (In: Mertin, Gillernová, 2003) definuje pedagogickou diagnostiku jako *„hodnocení obsahů výchovy a vzdělávání, které provádí učitel popř. speciální pedagog.“*

V pedagogické rovině je cílem zhodnocení výchovného působení na dítě, zjištění nějakého stavu, který je východiskem pro možné změny.

Zelinková (2001) tvrdí, že: *„Pedagogická diagnostika je dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte.“*

Na základě diagnózy, kterou stanovíme volíme vhodné přístupy a měníme podmínky. Tyto změny ovlivňují vývoj dítěte, dochází ke změnám ve vývoji a dítě se dostává na vyšší úroveň.

Nutné je tyto změny neustále sledovat a hodnotit a následně na ně vhodné reagovat.

8.2. Psychologická diagnostika

Například Kucharská (In: Mertin, Gillernová, 2003) definuje psychologickou diagnostiku jako: *„Proces, který se zaměřuje na rozpoznání rozdílnosti stavů člověka v daném okamžiku oproti minulému stavu či porovnání s jinými lidmi.“*

Tvrdí, že psychologická diagnostika se uskutečňuje v případě, že je známé psychologické pozadí problému. A tehdy je-li potřebné řešit problém psychologickými prostředky. Po diagnostickém procesu následuje intervence nebo psychologická terapie.

Psychologickou diagnostiku neprovádí učitelka mateřské školy vzhledem k rozsahu jejích odborných znalostí. Ale může ji provádět pracovník pedagogicko psychologické poradny, se kterým může následně mateřská škola spolupracovat. Spolupráce ovšem musí probíhat za souhlasu zákonných zástupců, zpravidla rodičů dítěte.

8.3. *Metody pedagogické diagnostiky*

Pedagogická diagnostika využívá několik metod, neboli postupů, pomocí nichž předškolní pedagog získává informace o dítěti.

Pozorování – učitelka mateřské školy má možnost pozorovat dítě v průběhu celého dne v různých situacích, může sledovat, jak se chová mezi vrstevníky, jak komunikuje s ostatními dospělými, jak zvládá různé role v sociálním prostředí, ale také může sledovat úroveň a stupeň používání určitých dovedností.

Proto je velmi důležité, aby učitelka používala tuto metodu s jasným cílem, čeho chce při pozorování dosáhnout.

Rozhovor – rozhovor může být řízený – opět musí být učitelka připravena a vědět jaký záměr sleduje a co se chce dozvědět. Dále může jít o rozhovor bezděčný, při kterém učitelka zjistí neplánovaně důležité informace. Rozhovor může učitelka vést s dítětem, ale také s rodiči.

Dotazník – dotazník může učitelka využít při zjišťování určitých informací od rodičů, musí vědět, jakým způsobem pokládat otázky a jak tento dotazník vyhodnotit.

Didaktické testy vědomostí a dovedností – zde se učitelka zaměřuje na to, jaký pokrok děti učinily.

Analýza hry – vzhledem k tomu, že většinu času náplně činnosti dítěte v mateřské škole tvoří hra, je jistě nezbytnou součástí diagnostického procesu.

Rozbor produktů – v mateřské škole má učitelka možnost vytvářet zásobník produktů, zejména kresby. Při posuzování a hodnocení kresby ovšem učitelka nesmí docházet k unáhleným závěrům. Je třeba, aby vycházela ze všech informací, které o dítěte má.

Podstatné je, aby si učitelka mateřské školy provádějící pedagogickou diagnostiku uvědomovala, že jejím cílem je poznat individuální zvláštnosti dětí, zapojení dítěte do skupiny nebo sledování pokroků dětí v rámci jejího pedagogického vedení.

Mertin (2003) dodává, že diagnostika má smysl pouze tehdy, pokud její výstupy jsou dále využity ve prospěch dítěte formou konkrétních opatření. Jinak se může stát diagnostika zcela bezúčelnou.

V průběhu diagnostického procesu se učitelka musí snažit o to, aby její závěry byly objektivní a splňovaly odborné požadavky. Závěry, které v rámci pedagogického procesu vyvodí, mohou být ovlivněny jejím vlastním postojem a také předpokládaným očekáváním.

Na výsledky diagnostického procesu může mít podle Zelinkové (2001) vliv Golemův efekt. Jedná se o důsledek učitelova negativního očekávání. Učitel je přesvědčen, že dítě nemůže podat lepší výkon. Díky takovému očekávání učitel vnímá takové chování dítěte, kterým se potvrzuje jeho očekávání. Svůj postoj dává najevo, čímž upevňuje nežádoucí chování dítěte.

Pygmalionův efekt je opakem Golemova efektu. V tomto případě je učitelovo očekávání pozitivní. Učitel opět vnímá pouze ty reakce, které odpovídají jeho očekávání.

Učitelka v mateřské škole může volit a provádět několik druhů diagnostiky:

Při vstupu dítěte do mateřské školy provádí tzv. *vstupní diagnostiku*. Zjišťuje, na jaké vývojové úrovni se dítě nachází, jaké oblasti vyžadují speciální péči a v kterých dítě vyniká.

V průběhu docházky dítěte do mateřské školy provádí učitelka tzv. *průběžnou diagnostiku*, kdy se snaží zjistit, jaké pokroky dítě učinilo a kde je třeba se nadále věnovat se zvýšenou péčí.

Před odchodem dítěte do základní školy ještě učitelka provádí *výstupní diagnostiku*, kdy zhodnotí celý průběh vývoje dítěte a výchovně vzdělávacího působení na něj.

8.4. *Důvody pro diagnostiku v mateřské škole*

Proč by měla učitelka v mateřské škole diagnostikovat a využívat pedagogickou diagnostiku? Mertin (2003) uvádí tyto důvody pro diagnostiku:

- hledá příčinu určitého stavu dítěte, vzdělávacích a výchovných problémů.
- zjišťuje rozvoj dítěte v různých oblastech, stanovuje jeho silné i slabé stránky.
- hledá adekvátní metody výchovy a vzdělávání.
- srovnává účinnost jednotlivých postupů, metod, pomůcek, zjišťuje efekt svého působení.

- připravuje podklady pro informace rodičům, odbornému pracovišti, pro formální rozhodnutí, pro diagnózu.

Také Kucharská (2002) se zamýšlí nad významem diagnostiky v mateřské škole. Vnímá význam diagnostiky pro několik důvodů:

- pro obsah výchovy a vzdělávání. Pedagogická diagnostika je prostředkem poznávání dítěte, z tohoto základu můžeme vycházet při plánování výchovně vzdělávacího působení. Lze ji využívat při zpětném hodnocení výsledků výchovných a vzdělávacích aktivit. Diagnostika je také důležitá pokud se řeší školní zralost dítěte.
- pro dítě. Napomáhá k vytvoření individuálního vzdělávacího programu, který respektuje individuální potřeby každého dítěte.
- pro rodiče. Učitelka, která se dítěti věnuje, může rodiče informovat o oblastech, ve kterých má dítě potíže nebo kde naopak vyniká. Na základě výstupů pedagogické diagnostiky může rodičům doporučit návštěvu odborníka například při rozhodování, zda je dítě zralé pro vstup do školy.

Kropáčková (2002) uvádí některé výhody, které má učitelka v mateřské škole pro pedagogickou diagnostiku na rozdíl od ostatních odborníků (speciálního pedagoga, logopeda apod.).

Dítě je sledováno:

- v přirozených výchovně – vzdělávacích situacích,
- v relativně dlouhém časovém intervalu,
- při opakovaných i obměňovaných podmínkách,
- v porovnání s jeho vrstevníky.

Při přípravě na konkrétní diagnostickou činnost je velmi důležité, aby si učitelka stanovila cíl tohoto působení a na základě výsledků diagnostiky plánovala další činnosti nebo měnila své vlastní působení na dítě. Podstatné je, aby učitelka dokázala vytvořit takové podmínky, ve kterých bude moci dítě objektivně sledovat a poznávat jeho reakce a způsoby chování. K tomu jsou nejvhodnější přirozené herní situace.

Opravilová (1998c) tvrdí, že na základě využití pedagogické diagnostiky je možné zajistit uspokojování základních potřeb dítěte a dospět k tomu, aby činnost dítěte byla dostatečně přiměřená. Dále mohou být vytvořeny takové podmínky, které dítěti umožní prožít smysluplně každý den, a to v souladu s jeho možnostmi.

Učitelka mateřské školy má výhodu každodenního styku s dítětem, prožívání a sledování dítěte v různých situacích, pozorování jeho rozvoje po všech stránkách osobnosti (vlastnosti, chování, návyky, dovednosti, schopnosti apod.).

Má možnost poznávat osobnost a individuální zvláštnosti každého dítěte a podle těchto charakteristik pak vybírat vhodné metody pro další výchovně vzdělávací proces.

Z výsledků pedagogické diagnostiky také může vycházet při vytváření a realizaci individuálního vzdělávacího plánu pro dítě s odloženou školní docházkou. Nejen, že na počátku docházky musí dítě dobře poznat a odhalit příčiny odkladu, ale také využívat diagnostiku průběžně při hodnocení vlastní práce a pokroků dítěte v jednotlivých oblastech.

8.5. Rizika, která může učitelka v rámci pedagogické diagnostiky odhalit

Diagnostický proces může pomoci učitelce odhalit některé příznaky, které mohou naznačovat pozdější potíže, například v období docházky do základní školy.

Tyto potíže mohou signalizovat různé problémy a jedním z nich mohou být například specifické poruchy učení, které se diagnostikují v pozdějším věku.

Zelinková (2003) vytvořila škálu rizik dyslexie pro předškolní věk:

1. *pohybová neobratnost v rámci hrubé motoriky*: dítě je pohybově neobratné, má potíže s během, často se nezapojuje do pohybových her, má obtíže při nácviu jízdy na kole.
2. *pohybová neobratnost v rámci jemné motoriky*: u dítěte se projevují obtíže zejména v sebeobsluze, např.: při zapínání knoflíků, šněrování bot, při hrách využívajících jemnou motoriku jako je navlékání korálků apod.
3. *špatná senzomotorická koordinace (zrakově – pohybová)*: dítě neochotně kreslí, jeho kresba je primitivní a neodpovídající věku, také má potíže při stavění z kostek.
4. *opožděný vývoj v oblasti laterality*: dítě používá střídavě buď pravou, nebo levou ruku i na konci předškolního období.
5. *opožděný vývoj v oblasti prostorové orientace a orientace v tělesném schématu*.
6. *poruchy vývoje zrakové pozornosti a paměti*: obtíže se projevují při skládání obrázků, puzzle apod., dítě je také bezradné v kresbě.

7. *opožděný vývoj řeči*: nesprávná artikulace velkého množství hlásek, potíže ve výslovnosti složitých výrazů.

Důležitý je fakt a uvědomění si, že v předškolním věku se ještě nejedná o stanovení diagnózy dyslexie. Učitelka mateřské školy ovšem může objevit projevy, které signalizují riziko dyslexie a tedy ve spolupráci s dalšími odborníky (psycholog, speciální pedagog, logoped) vytvořit individuální vzdělávací plán.

Specifické poruchy učení obecně nelze ještě předškolním věku diagnostikovat vzhledem k rozdílnostem ve zrání centrální nervové soustavy dítěte. Je ale možné objevit právě některé charakteristické projevy a potíže, které mohou naznačovat (ale nemusí) riziko pozdějšího vzniku některé z těchto poruch.

Pedagogická diagnostika je tedy pro dítě prospěšná z mnoha důvodů. Učitelce mateřské školy pomáhá poznat osobnost a individuální zvláštnosti dítěte, a tak následně respektovat jeho základní potřeby. Je zdrojem informací pro vytváření individuálního plánu a realizaci individuálního vzdělávacího a výchovného působení.

Pomáhá učitelce hodnotit její působení na dítě a vybírat vhodné postupy a metody pro jednotlivé děti.

Učitelka ovšem nesmí dělat unáhlené závěry, svá zjištění si musí neustále ověřovat a i nadále sledovat, v čem dítě dělá pokroky, kde stagnuje a v které oblasti se objevují potíže.

9. Hra

Jak již bylo zmíněno, jednou z významných součástí pedagogické diagnostiky je analýza hry. V současné době tvoří hra převážnou náplň dne, který dítě prožije v mateřské škole. Většina činností se provádí a rozvíjí prostřednictvím herních činností. Také individuální péče může probíhat prostřednictvím hry.

9.1. Analýza hry jako prostředek diagnostiky v mateřské škole

Hra je hlavní činností dítěte předškolního věku. Jedná se o činnost vrozenou, která ovšem může být ovlivněna vnějším prostředím. Dítě prostřednictvím hry poznává své okolí a získává zkušenosti, rozvíjí různé dovednosti a vytváří sociální vazby.

Skrze hru dítě komunikuje s okolím, vyjadřuje v ní svoje přání a prožitky. Je také formou prostřednictvím, které dítě může zpracovávat nepříjemné zkušenosti a vyrovnávat se s nimi.

Nejen dítěti hra přináší radost a naplnění, je často spontánní a samoučelná.

Analýza hry může být jednou ze základních diagnostických metod, které používá učitelka mateřské školy. Tuto diagnostickou metodu může využívat zejména při vypracování individuálního vzdělávacího plánu pro dítě s odkladem školní docházky.

Ve hře dítěte může učitelka sledovat jakým typům her dává přednost nebo kterých se vůbec neúčastní. Může pozorovat, jakým způsobem vychází se svými vrstevníky, jak navazuje vztahy, jak spolupracuje s ostatními, dokáže se podřídit pravidlům apod.

Dále je možné získávat informace o jeho momentálním psychickém rozpoložení, aktuálních prožitcích a zkušenostech. Zjišťovat úroveň a stupeň používání dosavadních dovedností apod.

I pro tuto metodu pedagogické diagnostiky platí obecná pravidla. Učitelka mateřské školy si vždy musí uvědomit a stanovit cíl, co chce z analýzy hry vysledovat, na kterou oblast se zaměří. Důležité je, aby se snažila o objektivnost a pozorovala zejména spontánní hru dítěte, ve které se dítě projevuje zcela přirozeně.

Spontánní hru vymezuje Kořátková (2005) jako volnou hru: „Činnost, při které dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet.“

Dítě se samo rozhoduje, kde si bude hrát, koho zvolí za partnery pro hru, jaké bude potřebovat a využívat pomůcky a hračky. Přináší námět hry a určuje jaké role se budou ve hře vyskytovat. Bývá touto hrou plně zaujato, někdy až tak, že nevnímá své okolí. Učitelka tak může aniž by vstupovala do hry dítěte sledovat mnoho složek a vlastností osobnosti dítěte.

Při vypracování individuálního vzdělávacího plánu je důležité, aby učitelka mateřské školy nejprve dítě dobře poznala. Dále zjistila úroveň vývoje dítěte v jednotlivých oblastech a stanovila, v kterých je třeba zvýšená péče. K tomu právě může sloužit analýza hry dítěte.

9.2. *Využití hry při realizaci individuálního vzdělávacího plánu*

Vzhledem k tomu, že hra tvoří převážnou část náplně dne předškolního dítěte, musí k tomuto faktu přihlížet i učitelka mateřské školy. Zejména při realizaci cílů, které si stanoví při vypracování individuálního vzdělávacího plánu pro dítě s odloženou školní docházkou. Hra tedy nemusí být pouze prostředkem pedagogické diagnostiky, ale také by měla být hlavní činností, jejímž prostřednictvím učitelka realizuje dané cíle.

Šulová uvádí, že hra působí na některé základní složky osobnosti a to v těchto oblastech (In: Problémové dítě a hra, 2001):

- *v rovině kognitivní*, procvičuje a kultivuje vnímání, paměť, a rozvíjí řečové dovednosti. Dítěti napomáhá v hledání různých způsobů řešení problémů. Dále rozvíjí tvořivost a fantazii dítěte.
- *v rovině motivačně – volní* procvičuje volní vlastnosti dítěte. Jejím prostřednictvím se také formuje u dítěte sebepoznání, zejména skrze skupinovou hru.
- *v rovině emocionální* hraje hra velmi důležitou roli. Dítě má možnost se prostřednictvím hry vyrovnávat se svými emocemi nebo negativními prožitky.

Hra také umožňuje rozvoj některých dovedností (pracovních, pohybových, komunikativních apod.). Pokud si učitelka mateřské školy tento vliv hry plně uvědomuje, je také schopna jej využívat. V oblasti individuálního přístupu nabízí dítěti takové podněty a pomůcky, které mu pomohou rozvíjet problémové oblasti.

Například v oblasti pohybových dovedností se nám osvědčil volný přístup dětí k pomůckám jako jsou balanční míče, obruče, hmatové talíře, prolézací dráhy apod. Děti v rámci spontánní hry tyto pomůcky využívají a zároveň se rozvíjejí některé pohybové dovednosti. Do těchto činností se často zapojují i děti, které se řízeným pohybovým činnostem spíše vyhýbají.

Při postupování ke stanoveným cílům v individuálním plánu využívá učitelka mateřské školy také formu řízené hry. Při té již není pouhým pozorovatelem, ale i iniciátorem nebo spoluhráčem dětí. Je důležité, aby sledovala určitý vzdělávací a výchovný cíl, který si předem stanoví. Při stanovení tohoto cíle může vycházet právě z individuálního vzdělávacího plánu.

10. Kompetence učitelky mateřské školy

Pokud hovoříme o tom, že v náplni práce učitelky mateřské školy by mělo být i vytvářet individuální plány pro děti a nutnost provádět pedagogickou diagnostiku, musíme se také zamyslet nad tím, jaké další činnosti by měla učitelka mateřské školy vykonávat a jaké potřebné kompetence tyto činnosti vyžadují.

10.1. Činnost předškolního pedagoga

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Smolíková a kol., 2004) vymezuje, jaké činnosti by měl předškolní pedagog vykonávat. Mezi tyto činnosti patří analýza věkových a individuálních potřeb dětí, realizace vzdělávací činnosti (individuální i skupinové) směřující k rozvoji dětí nebo plánování a realizace individuálních vzdělávacích činností s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dalšími činnostmi je znalost a využívání metodik a didaktických prvků nebo sebevzdělávání. Jednoznačně sem spadá i provádění evaluační činnosti a následné využití výsledků evaluace v procesu vzdělávání.

Nedílnou součástí činnosti předškolního pedagoga je i spolupráce s rodinou a veřejností. Proto je mezi tyto činnosti zařazeno i provádění poradenství a spolupráce s dalšími partnery ve vzdělávání.

Smolíková (In: Vedení mateřské školy, 1999) pokládá za standardní činnosti učitelky mateřské školy tyto činnosti:

- *činnosti pedagogické* - příprava výchovně vzdělávacího projektu, programu dne, vytváření individuálních programů, výběr a příprava pomůcek a prostředí. Důležitou součástí jsou také činnosti diagnostické. Dále sem spadají činnosti, které rozvíjejí jednotlivé schopnosti a dovednosti dětí.
- *činnosti sociálně-pečovatelské* – zajištění základní péče o děti, jejich bezpečí a ochrana před úrazem, a také zajištění zvýšenou péčí o děti, které ji potřebují.
- *činnosti provozně-organizační* – kdy učitelka zajišťuje organizaci průběhu dne, přebírá a předává děti. Také sem patří estetická úprava interiéru a exteriéru mateřské školy a třídy. Velmi důležitý je organizační styk s rodiči a s ostatními zaměstnanci školy.
- *činnosti zaměřené na komunikaci a spolupráci s rodiči, s odbornými partnery a s veřejností* – jedná se o pedagogickou spolupráci s rodiči, spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou a dalšími odborníky.

- *činnosti sebevzdělávací* - rozvíjení osobnostních kompetencí a další vzdělávání.

Bečvářová (2003) zastává podobné členění a přidává ještě oblast administrativní. Tato oblast se týká vedení povinné a další dokumentace.

Každodenní náplní učitelky mateřské školy je tedy kontakt a péče o předškolní děti. Nejedná se pouze o vytváření programů a projektů, které budou děti přiměřeně rozvíjet a respektovat jejich osobnost a individuální potřeby, ale také o plnohodnotné zapojení dětí do těchto činností a následné hodnocení tohoto procesu a vyvození závěrů.

Kromě toho by měla učitelka mateřské školy vytvářet přátelské prostředí, ve kterém se každé dítě může cítit dobře, shledává dostatek porozumění a ocenění jeho úspěchu, má možnost se spontánně projevovat a přinášet svoje vlastní invence.

Ke každému dítěti by měla přistupovat jako k individuální a jedinečné bytosti, respektovat jeho osobnost a uspokojovat jeho základní potřeby. Měla by být schopna rozpoznat schopnosti každého dítěte a také úroveň rozvoje dovedností.

Přistupovat ke každému dítěti pozitivně a spravedlivě (nezvýhodňovat žádné dítě či naopak). Velmi důležitá je také schopnost empatie nejen ve vztahu k dítěti.

Z praktického hlediska dbá učitelka na to, aby prostředí bylo esteticky vhodné, plně funkční a pro děti podnětné, ale také musí odpovídat bezpečnostním předpisům a předcházet rizikům úrazů.

Nedílnou součástí práce učitelky je také kontakt s rodiči. A to nejen v oblasti organizace, ale i vzájemné spolupráce a komunikace směřující ku prospěchu dítěte.

Další složkou práce učitelky mateřské školy je kontakt se spolupracovníky a odbornou a širokou veřejností.

Do tohoto spektra může patřit i vypracování a realizace individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odloženou školní docházkou.

Z výčtu těchto činností vyplývá, že vykonávání všech těchto a dalších činností, tak aby byly na profesionální úrovni klade na učitelku požadavek mít bohaté spektrum profesních kompetencí.

10.2. *Profesní kompetence učitelky mateřské školy*

Z přehledu hlavních činností, které by měla vykonávat učitelka mateřské školy tedy můžeme odvodit kompetence, které jsou podstatné pro vykonávání této profese. Jedná se o požadované odborné znalosti, schopnosti, ale také praktické dovednosti a postoje.

Gillernová (In: Mertin, Gillernová, 2003) rozlišuje hlavní skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy takto:

- *sociálněpsychologické profesní dovednosti* – jedná se o dovednost přiměřené sociální interakce v různých sociálních vztazích, do kterých učitelka vstupuje. Jde také o dovednost empatie, respektování osobnosti dítěte, umět k dítěti přistupovat otevřeně a dovést je pochválit a také mu naslouchat. Dále je podstatná dovednost objektivního náhledu a posouzení situace, tolerance k názorům ostatních.
- *profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností*, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku.
- *metodické profesní dovednosti* - metodické profesní dovednosti souvisejí zejména s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se s nimi zabývá. Z toho vyplývá nutnost tuto činnost metodicky a didakticky zpracovat. Může jít o dovednosti z různých oborů, například výtvarné, hudební či pohybové činnosti, logopedie aj.
- *speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti* - učitelka by měla respektovat vývojové a individuální charakteristiky dítěte.

Z tohoto přehledu základních kompetencí učitelky mateřské školy vyplývá, že by měla mít nejen znalosti z oblasti předškolní pedagogiky, vývojové psychologie, pedagogické diagnostiky, biologie a zdravotní péče o dítě, ale také další praktické znalosti a dovednosti.

Nutností je také, aby se jednalo o vyrovnanou a zralou osobnost, která je také schopná řešit krizové a nepředvídatelné situace.

Otázkou je, zda v současnosti, kdy je povolání učitelky mateřské školy specifickou profesí, která vyžaduje mnoho různorodých znalostí a dovedností je dostačujícím středoškolský stupeň vzdělání, který současná legislativa považuje za dostačující pro výkon tohoto povolání.

Například autoři Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Kotásek a kol., 2001) doporučují aby bylo zajištěno vysokoškolské vzdělávání pro budoucí předškolní pedagogy na úrovni bakalářského studia.

A to vzhledem k potřebě zvládat širší oblast odborných pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání.

II. Empirická část

11. Cíl výzkumu

Cílem je zjistit aktuální stav týkající se problematiky vytváření a realizace individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odloženou školní docházkou.

1. Prostřednictvím výzkumu v regionu Městské části Praha 8 zjistit, v jaké míře jsou v mateřských školách využívány individuální vzdělávací plány pro děti s odloženou školní docházkou.

Jaký postoj zaujímají učitelky mateřských škol k realizaci individuálních vzdělávacích plánů. Zda je považují za potřebné, a jaké potíže vnímají při jejich vypracování a realizaci.

2. Dále zjistit, zda je dětem s odkladem školní docházky poskytována v mateřských školách v regionu v roce odkladu speciální péče a jaká.

3. A nakonec se pokusit vypracovat a realizovat vlastní individuální vzdělávací plán pro děti s odloženou školní docházkou v mateřské škole.

11.1. Použité metody výzkumu

Základním zdrojem poznatků výzkumu využívání individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odloženou školní docházkou v regionu byl rozhovor a analýza zjištěných dat. Rozhovor byl strukturovaný a částečně standardizovaný.

Další metodou byl experiment – sloužil k ověření realizace individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odkladem školní docházky. Účelnost tohoto plánu byla sledována metodou pozorování.

11.2. Hypotézy

Hypotézy diplomové práce zní:

1. Předpokládám, že ve většině mateřských škol v regionu Městská část Praha 8 jsou vytvářeny a realizovány individuální vzdělávací plány pro děti s odloženou školní docházkou.
2. Předpokládám, že je dětem s odkladem školní docházky v roce odkladu věnována zvýšená péče ve většině mateřských škol v regionu Městská část Praha 8.
3. Předpokládám zlepšení v konkrétních oblastech u dětí s odloženou školní docházkou při realizaci individuálního vzdělávacího plánu.

12. Výzkum v regionu

Charakteristika regionu v oblasti mateřských škol

Městská část Praha 8 je jednou z částí hlavního města Praha. Do části patří celé části Bohnice, Kobylisy, Čimice a Karlín a také části Libně, Troje, Střížkova, Nového města a Žižkova.

Rozloha Městské části Praha 8 je 21,82 km. Celkový počet obyvatel činil ke dni 1.9.2001 104 900 obyvatel.

Na území této Městské části je dvacet čtyři mateřských škol zřizovaných obcí, z toho sedmnáct mateřských škol s právní subjektivitou, šest mateřských škol při základních školách a jedna škola sloučená s jinou mateřskou školou.

Do těchto mateřských škol docházelo ve školním roce 2005/2006 2239 dětí. Od školního roku 1997/1998 se celkový počet docházejících do mateřských škol v tomto regionu výrazně nezměnil. Stabilně se pohybuje okolo počtu 2 200 dětí.

Dále jsou v tomto regionu dvě speciální mateřské školy zřizované hlavním městem Praha a jedna církevní mateřská škola zřizovaná Kongregací Dcer Panny Marie pomocnice.

Na území Městské části Praha 8 také působí dvě poradny. Pedagogicko-psychologická poradna Praha 8 zřizovaná hlavním městem Praha a Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna zřizovaná Arcibiskupstvím pražským.

Pro úplnost uvádím přehled mateřských škol a počet docházejících dětí v období od školního roku 1997/1998 zřizovaných Městskou částí Praha 8.

Tabulka č. 1

Počty tříd a dětí mateřských škol Městské části Praha 8 od školního roku 1997/1998 do školního roku 2006/2007

Mateřská škola, Praha 8,		šk.rok 1997/8	šk.rok 1998/9	šk.rok 1999/0	šk.rok 2000/1	šk.rok 2001/2	šk.rok 2002/3	šk.rok 2003/4	šk.rok 2004/5	šk.rok 2005/6	šk.rok 2006/7
1. MŠ	tříd	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
	děti	72	69	67	68	73	61	41	66	67	75
2. MŠ	tříd	5	4	4	4	4	4	2	2	2	2
	děti	125	100	98	82	85	77	50	50	48	48
3. MŠ	tříd	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	děti	75	72	71	72	66	73	75	75	75	75
4. MŠ	tříd	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	děti	125	125	125	125	119	124	125	125	125	125
5. MŠ	tříd	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	děti	98	97	98	99	110	102	97	102	102	108
6. MŠ	tříd	3	3	3	2	0	0	0	0	0	0
	děti	75	62	48	44	0	0	0	0	0	0

Mateřská škola, Praha 8		šk.rok 1997/98	šk.rok 1998/99	šk.rok 1999/0	šk.rok 2000/1	šk.rok 2001/2	šk.rok 2002/3	šk.rok 2003/4	šk.rok 2004/6	šk.rok 2005/6	šk.rok 2006/7
7. MŠ	tříd	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5
	děti	95	100	87	74	118	116	121	124	127	129
8. MŠ	tříd	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	děti	96	93	85	80	78	100	100	100	100	100
9. MŠ	tříd	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	děti	45	43	49	49	43	50	48	50	48	48
10. MŠ	tříd	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	děti	100	102	102	100	105	107	108	108	105	106
11. MŠ	tříd	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	děti	95	89	86	87	87	92	100	100	100	100
12. MŠ	tříd	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	děti	93	88	87	80	87	87	87	87	94	108
13. MŠ	tříd	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	děti	75	76	65	60	62	72	79	81	81	81
14. MŠ	tříd	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	děti	125	127	127	128	130	126	125	134	135	133
15. MŠ	tříd	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	děti	55	54	54	50	53	53	54	54	54	54
16. MŠ	tříd	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	děti	98	103	104	102	106	108	108	108	102	108
17. MŠ	tříd	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	děti	108	105	102	102	104	108	108	108	108	108
18. MŠ	tříd	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	děti	54	52	0	0	0	0	0	0	0	0
19. MŠ	tříd	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	děti	84	83	84	100	100	99	100	100	100	100
20. MŠ	tříd	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
	děti	123	122	100	97	90	106	104	98	98	103
21. MŠ	tříd	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	děti	97	92	96	84	100	100	100	100	100	100
22. MŠ	tříd	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
	děti	83	75	66	63	69	75	75	75	75	74
23. MŠ	tříd	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5
	děti	115	99	86	82	90	93	98	100	96	123
24. MŠ	tříd	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	děti	98	87	82	88	86	82	99	97	97	100
25. MŠ	tříd	3	3	3	3	7	8	8	8	8	8
	děti	75	75	75	70	103	135	135	132	132	132
26. MŠ	tříd	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3
	děti	79	83	82	70	75	75	75	74	70	75
Celkem	tříd	98	96	92	89	93	94	91	92	92	93
Celkem	děti	2363	2273	2126	2056	2139	2221	2212	2248	2239	2313

Situace v regionu je celkem stabilizovaná. Mateřské školy prošly optimalizací a v současné době se neuvažuje o zrušení či sloučení některé z mateřských škol.

Naopak ve školním roce 2006/2007 otevřela jedna mateřská škola místo původních tří tříd čtyři.

V minulosti byla naposledy zrušena mateřská škola k datu 1.8.1999.

12.1. Vyhodnocení rozhovoru s učitelkami mateřských škol

Bylo mi umožněno vést rozhovory s učitelkami na 22 mateřských školách zřizovaných Městskou částí Praha 8.

Rozhovory probíhaly na půdě mateřské školy, často v průběhu odpoledního odpočinku dětí, a to v období měsíce června 2006. Kladené otázky se týkaly situace ve školním roce 2005/2006.

Do rozhovoru s učitelkami mateřských škol byla zapojena vždy jedna učitelka z každé mateřské školy, tedy 22 osob. Podmínkou bylo, aby tato učitelka měla ve své péči alespoň jedno dítě s odloženou školní docházkou.

Vyhodnocení rozhovorů bylo anonymní, o čemž byly všechny učitelky dopředu informovány. Také všechny rozhovory byly vedeny s vědomím a souhlasem pí. ředitelky těchto zařízení. Seznam otázek, které jsem učitelkám pokládala vždy ve stejném pořadí uvádím v příloze č.1.

Záměrem těchto rozhovorů bylo zjistit zda jsou v mateřských školách v regionu využívány individuální vzdělávací plány pro děti s odkladem školní docházky nebo je jim věnována jiná speciální péče.

Dále zda učitelky těchto konkrétních škol považují tvorbu a realizaci individuálních plánů za potřebnou a jaké potíže v této souvislosti vnímají.

Otázka první: Podle jakého Školního vzdělávacího programu mateřská škola pracuje?

Tato otázka směřovala k zjištění, jaké má mateřská škola zaměření. Zda vypracovává vlastní Školní vzdělávací program nebo využívá některý z alternativních směrů (Zdravá mateřská škola, Začít spolu apod.)

Z odpovědí vyplývá, že 19 mateřských škol vypracovává vlastní Školní vzdělávací program a 3 školy jsou zapojeny v programu Zdravá mateřská škola. Žádná z mateřských škol se nehlásí ke kurikulu Začít spolu, Montessori nebo jiné variantě.

Otázka druhá: *Počet tříd v mateřské škole?*

Vzhledem k tomu, že jsou v regionu zastoupeny školy dvou až pětitřídní, cílem této otázky bylo zjistit zastoupení jednotlivých škol.

Tabulka č. 2

Počet mateřských škol a množství tříd na jednotlivých školách

Počet tříd	Počet mateřských škol
2 třídy	3
3 třídy	5
4 třídy	11
5 tříd	3

Z tabulky lze vyvodit, že ve školním roce 2005/2006 bylo v regionu nejvíce mateřských škol se čtyřmi třídami a to celých 50%. Škol se třemi třídami je 22,7%. Stejně procento – 13,6 % zaujímají školy se dvěma a pěti třídami. Díky zaokrouhlovací chybě je celkový součet 99,9%.
Ve školním roce 2006/2007 přibyla jedna třída, kdy jedna mateřská škola otevřela místo tří čtyři třídy.

Otázka třetí: *Počet zapsaných dětí na třídě?*

Vzhledem k faktu, že množství dětí, se kterými musí učitelka mateřské školy pracovat může ovlivnit kvalitu její práce zejména v oblasti individuální péče, byla položena tato otázka.

Tabulka č. 3

Počet dětí zapsaných na jednu třídu

Počet dětí	Počet MŠ	MŠ s počtem tříd			
		2	3	4	5
24 dětí	2	1	1	x	x
25 dětí	10	1	3	5	1
26 dětí	4	x	x	3	1
27 dětí	6	1	1	3	1

Z tabulky a odpovědí můžeme odvodit, že nejvíce mateřských škol má zapsáno 25 dětí, jedná se o 45,4 % škol. Z toho je nejvíce škol se čtyřmi třídami.

Další početnou skupinu 27,3 % tvoří školy s maximálním počtem dětí 27 na třídu. Zapsaných 26 dětí na třídu je v 18,2 % případů. A pouze 9,1 % škol má jenom 24 dětí ve třídě.

Můžeme předpokládat, že důvodem k zvolení vysokého počtu dětí na třídu je v současnosti velký počet dětí, které přicházejí k zápisu do mateřské školy. Otázkou zůstává, jaký je přiměřený počet dětí na jednu třídu mateřské školy, zejména z pohledu kvalitní péče a využívání možnosti individuální péče.

Otázka čtvrtá: Děti jsou rozděleny do heterogenních nebo homogenních tříd?

Cílem bylo zmapovat, v jakém zastoupení jsou v regionu děti v homogenních nebo heterogenních třídách. Domnívala jsem se, že v současnosti se spíše ustupuje od rozdělení dětí do tříd podle věku a převládají heterogenní třídy.

Z odpovědí vyplývá, že ne všechny mateřské školy mají vždy třídy buď pouze homogenní nebo heterogenní. 10 mateřských škol má pouze heterogenní třídy, 8 mateřských škol pouze homogenní, ale 4 mateřské školy zvolily variantu všechny třídy heterogenní a jedna třída homogenní – předškolní.

To odpovídá zejména současnému tlaku rodičů na to, aby jejich děti byly připravovány na vstup do základní školy poslední rok před zahájením povinné školní docházky.

Moje domněnka, že převážná většina mateřských škol má heterogenní třídy se plně nepotvrdila – 54,5 % škol má alespoň jednu třídu homogenní.

Otázka pátá: Kolik dětí s odkladem školní docházky je v mateřské škole?

Množství dětí s odkladem školní docházky se liší také podle počtu tříd a dětí zapsaných na třídách jednotlivých mateřských škol. Je pravděpodobné, že větší mateřská škola bude mít také více dětí s odloženou školní docházkou.

Tabulka č. 4

Počet dětí s odkladem školní docházky na mateřských školách

Počet dětí s OŠD	Počet MŠ	MŠ s počtem tříd			
		2	3	4	5
2 děti	1	x	1	x	x
4 děti	4	1	2	1	x
5 dětí	1	x	x	4	x
6 dětí	4	2	x	3	x
7 dětí	4	x	2	2	x
8 dětí	3	2	x	x	2
9 dětí	2	x	x	1	1
10 dětí	2	x	x	2	x
11 dětí	1	x	x	4	x

Z tabulky vyplývá, že nejvíce případů odkladu školní docházky se vyskytuje u mateřských škol, které mají čtyři třídy. Tento údaj ovšem není směrodatný, vzhledem k malému vzorku škol. Dále nemůžeme vyvozovat žádné závěry, protože musíme brát ohled na konkrétní složení dětí, které je každý rok v mateřských školách odlišné.

Například v mateřské škole, kde působím, bylo ve školním roce 2005/2006 deset dětí s odloženou školní docházkou a ve školním roce 2006/2007 dochází pouze jedno dítě s odkladem docházky.

Otázka šestá: Jaké jsou nejčastější důvody odkladu školní docházky u těchto dětí?

Jako nejčastější důvod odkladů školní docházky uvádějí učitelky mateřských škol nezralost – 22. Tento důvod uvedly všechny učitelky mateřských škol. Z toho 6 tuto odpověď specifikovalo: že se jedná o nezralost sociální 5 odpovědí a 1 odpověď označující nezralost pracovní. Dále uvedlo 8 odpovídajících jako další častý důvod odkladu zdravotní důvody a 7 odpovídajících vady řeči.

Z odpovědí vyplývá, že nezralost může být kombinovaná s vadou řeči nebo provázena zdravotními příčinami nebo může být doprovázena jinými potížemi.

Jedná se tedy o komplexní jev a není vždy jednoduché stanovit přesné příčinu školní nezralosti.

Otázka sedmá: Souhlasíte s důvodem udělení odkladu povinné školní docházky u těchto dětí?

Záměrem bylo zjistit, zda se učitelky mateřských škol shodnou s výslednou diagnózou, která byla důvodem odkladu školní docházky u dětí, docházejících do mateřské školy. Zejména proto, že učitelka mateřské školy nemá mnoho příležitostí vyjádřit se v případě, kdy rodiče žádají o odklad školní docházky svého dítěte. V současnosti se k žádosti o odložení školní docházky vyjádření mateřské školy nepřikládá, legislativa nestanovuje tuto povinnost.

Z odpovědí vyplývá, že 12 učitelek plně souhlasí s důvodem odkladu školní docházky u dětí, které mají v péči. Nesouhlas s důvodem odkladu projevilo 10 učitelek, a to alespoň u jednoho dítěte. Většinou se jednalo o důvody, kdy učitelky zastávaly názor, že se jedná o zbytečný odklad školní docházky.

Otázka osmá: *Jaké metody využíváte k diagnostice?*

Cílem otázky bylo zjistit, zda si mateřské školy vypracovávají diagnostické archy nebo využívají různé metodické materiály nebo jiné alternativy při diagnostikování dětí. Dovednost provést pedagogickou diagnostiku úzce souvisí se schopností vypracovat individuální vzdělávací plán a pracovat s dítětem v individuální rovině.

Největší počet mateřských škol (13) si podle odpovědí vytváří vlastní diagnostické archy. Některé mají podobu jedné stránky pro každé dítě, jiné jsou obsáhlejší, anebo se týkají celé skupiny (třídy) dětí.

Pouze pro problémové děti vytváří diagnostické archy 1 mateřská škola a 1 škola využívá informace z Pedagogicko-psychologické poradny. Materiál Barevné kamínky využívá také 1 mateřská škola.

6 mateřských škol nevytváří žádné diagnostické archy, učitelky diagnostiku využívají a provádějí, ale neexistuje žádná dokumentace.

Otázka devátá: *Jaké nejčastější potíže se objevují při diagnostice dětí?*

Otázka byla kladena s cílem zjistit, zda se učitelky mateřských škol domnívají, že jsou dostatečně kompetentní provádět pedagogickou diagnostiku. Dále šlo o odhalení potíží, které jim v tomto procesu brání nebo jej ztěžují.

Tabulka č. 5

Nejčastější potíže, které učitelky vnímají při provádění pedagogické diagnostiky

Nejčastější potíže	Počet odpovědí
Nevnímám potíže	12
Vysoký počet dětí ve třídě	4
Neinformovanost ze strany PPP	2
Neobjektivnost učitelek	2
Homogenní třídy	1
Nemá diagnostické materiály	1

Z odpovědí můžeme vyvodit, že 54,6 % učitelek nevnímá konkrétní potíže v rámci diagnostiky. 18,2 % uvádělo jako problém vysoký počet zapsaných dětí na třídu.

9,1 % odpovídajících považuje za negativní nedostatečnou informovanost ze strany Pedagogicko-psychologické poradny a stejné procento odpovědí považuje za zápor také neobjektivnost učitelek. 4,5 % odpovědí uvádí jako překážku, že jsou děti rozděleny ve třídě podle věku (homogenní třída) a stejné procento odpovědí uvedlo, že nemá diagnostické materiály.

Otázka desátá: Vytváříte individuální plány pro děti s odkladem školní docházky a jakým způsobem?

Záměrem bylo ověřit, zda opravdu většina mateřských škol v regionu využívá možnosti vypracovat a postupovat podle individuálního vzdělávacího plánu pro dítě s odloženou školní docházkou.

Z výsledků vyplývá, že je tomu právě naopak. 9 mateřských škol individuální plány vůbec nevypracovává. K tomu můžeme přičíst 1 mateřskou školu, která tyto plány sice používá, ale nedokumentuje je písemně.

1 mateřská škola je zpracovává pouze u dětí se závažnými poruchami a 4 školy využívají individuální plány vypracované pedagogicko-psychologickou poradnou.

Dále 2 mateřské školy se nacházejí ve stadiu, kdy pracují na podobě, jak by tyto plány měly vypadat a 1 škola je využívá jako součást měsíčních plánů.

Pouze 4 mateřské školy odpověděly kladně, tedy že vypracovávají individuální vzdělávací plány pro děti s odloženou školní docházkou.

Otázka jedenáctá: Jaké dokumenty používáte při tvorbě individuálních plánů?

Na tuto otázku odpovídaly pouze učitelky těch mateřských škol, které využívají určitou variantu individuálních plánů (vlastní, z PPP, u závažných poruch apod.). Sešlo se tedy 13 odpovědí.

Z výsledků vyplývá jednoznačně, že všechny mateřské školy vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání a jejich individuální plány jsou součástí Školního vzdělávacího programu.

2 mateřské školy využívají jako další pomůcku materiál Barevné kamínky a 2 školy vycházejí z kurikula Zdravá mateřská škola.

Otázka dvanáctá: Jaké používáte pomůcky?

Zde byla škála odpovědí velmi pestrá. Jednalo se o vlastní pracovní listy, běžné didaktické pomůcky, didaktickou pomůcku Logico piccolo, materiály Barevné kamínky, Svět předškoláka – písanka a matematika, Demonstrační obrázky nebo Šimonovy pracovní listy.

Šlo pouze o informativní otázku a cílem bylo zjistit, zda jsou využívány tradiční pomůcky a následně objevit i nějakou zajímavou či novou pomůcku.

Otázka třináctá: *S jakými odborníky v této oblasti spolupracujete?*

Na území Prahy 8 působí dvě Pedagogicko-psychologické poradny. S běžnou poradnou zřízenou hlavním městem Praha spolupracuje 14 mateřských škol. S další poradnou (zřizovatel Arcibiskupství pražské) spolupracuje 8 mateřských škol.

Zajímavý je fakt, že i přesto že většina škol spolupracuje s Pedagogicko-psychologickou poradnou, značná část učitelek těchto škol vyjadřovala nespokojenost s nedostatečnou spoluprací, která se převážně omazuje na testy školní zralosti u předškolních dětí.

Učitelky mateřských škol spolupracujících s poradnou nezřízenou hlavním městem Praha byly velice spokojeny se způsobem spolupráce. Pracovnice poradny navštěvují tyto mateřské školy, u dětí s odloženou školní docházkou doporučují oblasti, kterým je potřeba se věnovat a také jakým způsobem.

To, že některé mateřské školy i přes nespokojenost se stávající spoluprací nezmění poradnu, může být spojeno i se vzdáleností jednotlivých poraden od těchto škol.

Dále z celkové počtu 22 mateřských škol jich také 17 spolupracuje s logopedkou, ať již formou návštěv v mateřské škole nebo doporučením docházky dítěte do logopedické ambulance rodičům.

Otázka čtrnáctá: *Jak spolupracujete s rodinou u dětí s odkladem školní docházky?*

Cílem bylo zjistit, jak učitelky tuto spolupráci hodnotí. Zda rodiče projevují zájem o vzdělávání dítěte v roce odkladu.

13 učitelek odpovědělo, že s rodiči dětí, které mají odklad školní docházky spolupracují běžným způsobem jako s ostatními rodiči. 5 mateřských škol podle odpovědí věnuje zvýšenou pozornost spolupráci s rodiči těchto dětí. 4 učitelky považují spolupráci s rodiči v tomto případě za špatnou, zejména ze strany rodičů.

Otázka patnáctá: *Liší se nějak péče o předškolní děti a děti s odloženou školní docházkou ve vaší mateřské škole?*

Záměrem bylo zjistit, zda to, že dítě s odloženou školní docházkou dochází v tomto roce do mateřské školy, pro něj znamená nějakou změnu či zvýšené nároky oproti době, kdy do školy docházelo v roce předcházejícím.

11 učitelek odpovědělo na otázku záporně a hodnotí péči o děti s odloženou školní docházkou za srovnatelnou s péčí o předškolní děti. 7 učitelek uvádí mírně zvýšené nároky na děti s odkladem a 4 odpověděly kladně – děti mají svůj plán.

Otázka šestnáctá: *Pokládáte tvorbu individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odloženou školní docházkou za důležitou a proč?*

Cílem této otázky bylo zjištění osobního názoru jednotlivých respondentů. Odpovědi by se daly rozdělit do několika skupin.

- 1) První skupinou jsou učitelky, které souhlasí s přínosem individuálních plánů, ale za určité podmínky.

Těmi podmínkami jsou:

- když je na třídě více dětí s OŠD,
- u dětí s LMD, poruchou motoriky apod.,
- tam, kde si učitelky nepředávají zkušenosti,
- pokud je třída heterogenní s tříletými dětmi,
- pokud má dítě závažnější problém (integrace, větší vada apod.),
- individuálně podle složitosti případu.

- 2) Další větší skupinou jsou učitelky, které v zásadě s používáním a důležitostmi individuálního plánu souhlasí.

Uvádějí tyto přínosy:

- dětem velmi pomáhá, zejména pokud spolupracuje rodina,
- slouží k lepší orientaci, sleduje vývoj dítěte časově a je to přehledné,
- je důležité zasadit do celkového plánování, aby děti s OŠD nebyly pasivní,
- je třeba rozvíjet v určitých oblastech,
- je třeba brát zřetel, že mají zvládnout stejné učivo jako děti předškolní.

- 3) Poslední poměrně početná skupina se obává přílišného papírování. Domnívá se, že není třeba individuální plány vypracovávat písemnou formou.
- 4) Jedna učitelka vyjádřila názor, že není třeba vypracovávat individuální plány, protože stačí použít plán pro předškolní děti.
- 5) Jedna učitelka nepokládá individuální plány za důležité, protože mohou být pouze formální, cituji: „stačí selský rozum“.
- 6) Jedna z učitelek také nastolila otázku, zda je učitelka mateřské školy dostatečně kvalifikovaná pro vypracování takového plánu.

Otázka sedmnáctá: *Jaké nejčastější potíže vnímáte při tvorbě individuálních plánů?*

Záměrem bylo zjistit, s jakými potížemi se musí vyrovnávat učitelky mateřských škol při vytváření individuálních plánů.

Na tuto otázku opět odpovídaly pouze učitelky mateřských škol, které se na vypracovávání individuálních plánů určitou formou podílejí. Zároveň některé odpovídající přímo navrhovaly, jak tento problém zmírnit či řešit.

Celkem se sešlo 13 odpovědí. Pro úplnost je uvádím i s navrhovanými řešeními.

Potíže, které učitelky vnímají:

- děti rozděleny podle věku, zejména tříleté děti ve třídě, neochota ostatních pí. učitelek,
- není třeba rozepisovat do detailů, stačí srozumitelný a přehledný plán,
- málo času, nedostatečná kvalifikace učitelky, vysoký počet dětí ve třídě, sledování návaznosti a posloupnosti s vyhnutím se zbytečnému papírování,
- vysoký počet dětí na třídě, zbytečné papírování,
- špatná spolupráce s rodinou, přenášení odpovědnosti z rodiny na mateřskou školu,
- vysoký počet dětí – nejlépe 15 dětí ve třídě, děti rozděleny do heterogenní třídy,
- nespolečná spolupráce učitelek, přesouvání problémů rodiny na mateřskou školu,
- vysoký počet dětí ve třídě, maximálně 20 dětí na třídu,
- pokud je u dítěte závažnější problém, tak je to velká zátěž pro ostatní děti,
- vysoký počet dětí ve třídě, nedostatek času na individuální péči,
- tři učitelky nevnímají žádné potíže při vypracování individuálního plánu.

Nejčastějším problémem učitelky shledávají vysoký počet zapsaných dětí ve třídě.

Navrhují maximální počet dětí na třídu 20. To bohužel při současné naplněnosti mateřských škol nebude, zejména ve velkých městech, možné.

Některé učitelky vyjadřují také jako problém nedostatek času věnovat se individuálně dětem s odkladem školní docházky. Je nutné si uvědomit, že i ostatní děti, které do třídy docházejí mají nárok na individuální přístup. Zejména nově nastoupivší tříleté děti vyžadují zvýšenou péči.

Dalším negativem shledávají některé učitelky přílišné papírování a pouze formálnost individuálních plánů. Otázkou je, jak tuto hranici, kdy je plán funkční a přínosný pro dítě, a kdy se stává pouze formální záležitostí rozpoznat. Jisté je, že zde musí být ochota těch, kdo má plány vypracovávat a podle nich pracovat. Také přesvědčení o důležitosti a významu používání těchto plánů.

Z výsledků vyhodnocení dotazníku vyplývá, že používání individuálních vzdělávacích plánů pro děti s odloženou školní docházkou není v mateřských školách v regionu zcela běžné. Některé školy dokonce ani nepovažují za důležité vypracovávat tyto plány písemnou formou.

Vzhledem k tomu, že neexistuje jednotný vzor, jak by měl individuální vzdělávací plán v mateřské škole vypadat, každá mateřská škola si jej vypracovává sama, pokud se rozhodne jej realizovat.

Otázkou zůstává, zda učitelky mateřských škol mají všechny potřebné kompetence k tomu, aby individuální vzdělávací plán dovedly odborně vypracovat a realizovat.

Hypotéza, že ve většině mateřských škol v regionu Praha 8 jsou vytvářeny individuální vzdělávací plány pro děti s odloženou školní docházkou se nepotvrdila.

13. Realizace individuálního vzdělávacího plánu pro dítě s odloženou školní docházkou

Působím v mateřské škole sídlištního typu. Škola má čtyři třídy, děti jsou do nich rozděleny podle věku. Maximální počet dětí zapsaných na třídu je 27 dětí.

Škola si vytváří vlastní Školní vzdělávací program nazvaný „Já a svět“, který je rozdělen do měsíčních celků, které učitelky rozpracovávají v Třídních vzdělávacích programech.

Ve školním roce 2005/2006 jsem působila ve 4. třídě, kam docházely děti ve věku od pěti do sedmi let. Jednalo se tedy o děti poslední rok před vstupem do školy a děti s odloženou školní docházkou.

Ve třídě bylo zapsaných 27 dětí. Z toho 3 děti s odkladem školní docházky. Pro tyto děti jsem se pokusila vytvořit individuální vzdělávací plán a podle tohoto plánu s nimi pracovat.

Záměrem bylo pokusit se pomocí individuálního plánu kompenzovat nedostatky, které by mohly dítěti v následném vzdělávání na základní škole činit potíže.

Při vytváření konstrukce individuálního plánu jsem vycházela z diagnostických materiálů (dále Záznam o dítěti), které se ve škole běžně využívají. Nejprve jsem stručně zhodnotila aktuální projevy dítěte v mateřské škole, právě protože podrobnější záznamy jsou uvedeny v Záznamu o dítěti.

Cíle individuálního plánu jsem rozdělila na dlouhodobé, jejichž dosažení jsem předpokládala na konci školního roku, a cíle krátkodobé. Krátkodobé cíle vycházely z cílů dlouhodobých a již se týkaly konkrétních dovedností. Ty byly členěny na dovednosti pohybové, sebeobsluha a návyky, rozumové dovednosti, komunikativní dovednosti, chování a jednání.

Pokroky dětí v jednotlivých oblastech jsem průběžně zaznamenávala opět do Záznamu o dítěti.

Součástí individuálního plánu je také část věnována rodině, kam jsem zaznamenávala zejména podnětnost rodinného prostředí, a také průběžný stav spolupráce rodiny s mateřskou školou.

Struktura individuálního plánu byla pro všechny děti totožná. Pokud v některých oblastech nebylo třeba individuální péče, je to u této oblasti uvedeno.

Individuální přístup jsem realizovala zejména v průběhu ranních her dětí, kdy jsem využívala toho, že se děti teprve scházely a bylo jich tedy méně. Pokud děti zůstávaly v mateřské škole i odpoledne, probíhala tato péče i v průběhu odpoledních činností.

Využívala jsem běžně dostupných pomůcek a hraček, k většině pomůcek mají děti volný přístup a mohou si je samy půjčovat.

Průběžně jsme sledovala vývoj dětí v jednotlivých oblastech a zaznamenávala do Záznamu o dítěti. V průběhu školního roku jsem také na základě diagnostiky stanovila další konkrétní cíle do individuálních plánů.

Na základě těchto pozorování a záznamů jsem mohla na závěr školního roku vyhodnotit, zda dítě učinilo pokroky, v kterých oblastech nastala výrazná změna nebo kde se objevila stagnace.

13.1. *Individuální vzdělávací plán pro dítě M.S.*

Jedná se o chlapce, který do mateřské školy přešel až v tomto školním roce z jiné školy z důvodu stěhování. Podle Rozhodnutí o odkladu školní docházky je příčinou odkladu pracovní nezralost, dyslálie a mluvní neobratnost.

Chlapec se zpočátku hůře adaptoval, plakal a velmi těžko snášel nově vzniklé situace. Postupně díky klidnému přístupu a velmi dobré spolupráci s rodinou se situace stabilizovala a chlapec se začal chovat přirozeně. Zprvu měl také potíže navazovat vztahy a komunikovat s vrstevníky ve třídě.

Dlouhodobým cílem v této oblasti tedy bylo překonání úzkosti a strachu z cizích dospělých. Dále umět se vyrovnat se změnami ve vzniklých situacích a okolních vlivech.

K tomuto záměru měly přispět krátkodobé cíle – vést dítě k celkovému sebeovládání, podporovat sebevědomí dítěte, vzbuzovat a prohlubovat důvěru v jeho vlastní schopnosti.

Chlapec se v průběhu roku plně zklidnil. Nejprve si zvykl na učitelky a děti na třídě. Potíže mu stále činilo pokud se vyskytla pro něj nečekaná situace (např. suplování jiné učitelky). V polovině školního roku už chlapec ve většině případů snášel i tyto změny a na konci školního roku mu nečinily žádné potíže.

Také během prvních třech měsíců se podařilo prostřednictvím ostatních dětí zapojit jej do her. Zpočátku se účastnil společných her dětí pouze krátkou dobu, a pak dal přednost samostatné činnosti u stolku (kreslení, konstruování). Na konci školního roku se plně zapojoval do všech spontánních činností dětí, některé aktivity sám vymýšlel nebo vnášel nové nápady.

Pracovní nezralost se projevovala zejména v oblastech pracovních činností jako je vystřihování a používání nůžek, skládání apod. Na druhé straně chlapec velmi rád a dobře konstruoval z různých stavebnic (Lego, Cheva, Seva apod.).

V této oblasti jsem podporovala zejména zájem dítěte o výtvarné činnosti celkově. Chlapec měl možnost experimentovat s materiálem, volně vystřihovat. Postupně jsem přidávala vystřihování podle tvaru, zpočátku s velkými obtížemi. Na konci školního roku již vystřihování chlapci nečinilo potíže.

Obtíže se objevovaly také v oblasti grafomotoriky. Chlapec sice používal správný úchop psacího náčiní, ale úchop byl velmi silný až křečovitý. Také linie a tvary reprodukoval spíše v hrubých liniích a s potížemi.

Nejprve jsme uvolňovali pohyb ruky na velké archy papíru. Když chlapec tento pohyb zvládal, přešli jsme k pracovním listům. Na konci školního roku již byl úchop uvolněný, dítě zvládalo tvary klubíčko, vrchní a dolní oblouk, rovnou čáru a pokoušelo se o spirálu.

Kresba byla odpovídající věku dítěte. Chlapec o tuto oblast projevoval zájem. Začal se také zajímat o kresbu neobvyklých témat, což se projevovalo ve výtvarných pracích po obsahové stránce. Po formální stránce kresba odpovídala běžnému vývoji dítěte.

V mluvním projevu byl chlapec neobratný, vyjadřoval se pouze v krátkých větách. Komunikaci s dítětem také zhoršovala vada řeči. Šlo o špatnou výslovnost hlásek Č, Ž, Š, R a Ř.

Dlouhodobým cílem v této oblasti bylo rozvíjet komunikativní dovednosti dítěte a dosáhnout co nejlepší výslovnosti všech hlásek ve spolupráci s logopedkou.

Ihned na začátku školního roku jsme společně s rodiči navázali spolupráci s logopedkou, která dochází do mateřské školy. Rodiče s dítětem také navštěvovali logopedickou ambulanci.

Na konci školního roku již chlapec správně vyslovoval, a v běžné řeči používal sykavky. Hlásku Ř již uměl správně vyslovit, ale ne vždy ji používal správně v běžné řeči.

Dále jsem se zaměřila na rozvoj slovní zásoby dítěte a rozvoj vyjadřovacích schopností.

K tomu bylo využito různých pomůcek, například Logico Piccolo, společenská hra Abeceda, Povolání, Co k sobě patří aj.

Na konci školního roku se chlapec již vyjadřoval ve srozumitelné zformulovaných větách. Dokázal reprodukovat krátký text.

Jednou z dalších oblastí, které jsem věnovala zvýšenou pozornost byly pohybové dovednosti. Dítě bylo poměrně mohutného vzrůstu a díky tomu mělo potíže s obratností. Zejména činnosti jako je chytání a házení nebo kotoul vpřed mu činili problémy. Chlapec se těmito činnostem spíše vyhýbal, byl nejistý a nevěřil si.

Cílem bylo vzbudit u chlapce zájem o pohybové aktivity a těžit z každého drobného úspěchu v této oblasti. Dítě se poměrně rychle osmělilo, začalo se do těchto činností zapojovat a s pomocí rodičů se nám podařilo vzbudit zájem dítěte o pohyb. Na závěr školního roku začal chlapec hrát aktivně fotbal a na tréninky se vždy těšil.

Individuální vzdělávací plán a Záznam o dítěti pro chlapce M. S. příkládám v příloze č.2.

13.2. Individuální vzdělávací plán pro dítě K. S.

Jednalo se o děvče, které již navštěvovalo mateřskou školu čtvrtým rokem. Důvodem odkladu školní docházky na jeden školní rok byla dočasná školní nezralost dítěte.

I přesto, že dívka již znala učitelky a ostatní děti, projevovaly se obtíže při adaptaci. Dívka byla citově vázána na matku, zpočátku v mateřské škole plakala, zejména po odchodu matky. Do her a ostatních činností se ovšem zapojovala bez potíží.

Nezralost se projevovala v několika oblastech, na které jsem se zaměřila.

1) Emoční nevyrovnanost, která se projevovala zejména v úzké vazbě na matku. Dítě bylo méně samostatné, vyžadovalo často pomoc a pozornost učitelky na třídě.

V této oblasti bylo dlouhodobým cílem podporovat sebedůvěru a sebejistotu děvčete ve všech činnostech. Podporovat dítě ve snaze vykonávat některé činnosti samostatně.

Dítě si postupně vytvořilo pozitivní a důvěrný vztah k oběma učitelkám, o pomoc se k nim obracelo čím dál méně. Na konci školního roku docházelo do mateřské školy s chutí a bylo plně samostatné.

2) Neschopnost soustředit se delší dobu. Děvče mělo potíže soustředit se delší dobu, dokončit započatou činnost. Neustále vyžadovalo pozornost a pomoc dospělého.

Postupně jsem se snažila povzbuzováním a posloupností činností od jednodušších a vyžadujících kratší pozornost ke složitějším, které vyžadují delší pozornost, prodloužit dobu, kdy je dítě schopné se déle koncentrovat a soustředit na nějakou činnost.

Na konci školního roku dítě samo vyhledávalo tyto činnosti, vydrželo u nich přiměřeně dlouho a téměř vždy je dokončilo.

3) Grafomotorika a kresebný projev. Zde bylo třeba dbát na správný úchop psacího náčiní a sklon kresby vzhledem k tomu, že dítě je levák. Zpočátku byla kresba linií a tvarů nejistá a roztřesená. Opět jsem postupovala od kresby na velké archy až po kresbu na pracovní listy. Také jsem využila netradiční pomůcku – pískovničku.

Na konci školního roku dítě bez potíží reprodukovalo všechny požadované tvary, zvládalo klubičko, horní a dolní oblouk, rovnou čáru, oblouček u spirálu.

Co se týče kresby, dítě projevvalo strach pokud mělo nakreslit něco, co ještě nikdy nekreslilo. Výtvarný projev se ustálil u jednoho grafického typu a bylo velmi těžké u dítěte docílit toho, aby se pokoušelo i o jiné typy.

Kresba se postupně obohacovala po formální stránce – objevila se snaha o naznačení pohybu, postava byla obohacována o details. Po obsahové stránce ovšem byla na téměř stejné úrovni.

Snažila jsem se využívat radosti, kterou dítě prožívalo, pokud se pokusilo nakreslit něco nového s úspěchem. Přesto se ještě na konci školního roku projevovala určitá nejistota v této oblasti.

4) Špatná výslovnost hlásek R a Ř. Dítě ostatní hlásky vyslovovalo správně a v běžné řeči také nemělo potíže s jejich využíváním. Na odstranění špatné výslovnosti spolupracovala rodina s logopedkou, kterou dívka navštěvovala ambulantně již v loňském školním roce.

Výslovnost se velmi rychle srovnala a již na začátku prosince děvče správně vyslovovalo všechny hlásky. Na konci školního roku byla výslovnost všech hlásek správně zafixovaná a používaná v běžné řeči.

U tohoto dítěte se projevovaly velmi rychlé změny zejména v průběhu prvního pololetí školního roku. V období ledna již nemělo téměř žádné potíže a nezralost se skoro neprojevovala. Troufám si říct, že pokud by dítě mělo možnost nastoupit do základní školy například v únoru, nemělo by již žádné potíže s výukou.

Individuální vzdělávací plán pro toto dítě a Záznam o dítěti přikládám v příloze č.3.

13.3. Individuální vzdělávací plán pro dítě I. J.

Tentokrát se jednalo opět o chlapce, který do mateřské školy docházel již třetím rokem. Důvodem odložení povinné školní docházky byla pracovní nezralost a dyslalie.

Chlapec se velmi rychle zadaptoval, nečinilo mu potíže navázat kontakt s učitelkami. Potíže se objevovaly v komunikaci s dětmi, které mu vzhledem k vadě řeči mnohdy nerozuměly. Někdy tyto potíže překonával zvýšenou agresivitou vůči ostatním dětem, zejména chlapcům.

Co se týče komunikačních dovedností projevovala se chudá slovní zásoba, chlapec komunikoval spíše v jednoduchých větách, měl potíže souvisle vyjadřovat myšlenky, přání apod. Občas se projevovaly nedostatky v gramatické části projevu.

Mezi krátkodobé cíle individuálního plánu tedy patřilo obohacování slovní zásoby, rozvíjení mluvní obratnosti a osvojování a upevňování správných gramatických pravidel.

V průběhu školního roku chlapec začal používat delší věty, na konci školního roku již dokázal souvisle vyjádřit myšlenku. Potíže mu dělalo převyprávět krátký text nebo souvisle popsat děj. Také začal používat širší slovní zásobu a upravil se mluvní projev po stránce gramatické struktury jazyka.

Co se týče výslovnosti, chlapec na začátku školního roku špatně vyslovoval tyto hlásky: S, C, Z, Š, Č, Ž, L, R a Ř.

V průběhu školního roku se začal osvojovat správnou výslovnost hlásek C, Z, S, ale v běžné řeči je často vyslovoval špatně.

Rodičům byla na začátku školního roku nabídnuta možnost individuální logopedické péče v mateřské škole (logopedkou, která dochází jednou týdně). Rodiče odmítli s tím, že již dochází do logopedické ambulance. Přesto pokrok dítěte v této oblasti byl velmi malý. Proto byla rodičům také doporučena docházka dítěte do základní školy pro děti s vadami řeči. Rodiče opět tuto možnost nevyužili s tím, že do běžné základní školy již dochází starší sourozenci.

Další oblast, ve které se objevovaly potíže u dítěte byly pracovní činnosti a grafomotorika. Chlapec měl obtíže zejména u vystřihování a skládání papíru.

Nabízela jsem tedy řadu činností, u kterých mělo dítě možnost využívat nůžky, a to volné vystřihování i vystřihování některých tvarů (od jednodušších ke složitějším). Dovednost používat nůžky a vystřihovat po čáře a jednoduché tvary se zlepšovala pouze mírně.

Dále byly nabízeny dítěti příležitosti ke skládání s dopomocí učitelky. Na konci školního roku již chlapec skládal samostatně, ale stále nepřesně.

V oblasti grafomotoriky zprvu velmi obtížně reprodukoval tvary a linie. Opět jsem nabízela možnost kresby na velké archy papíru nebo na tabuli. Postupně jsme přecházeli k pracovním listům. Na konci školního roku chlapec reprodukoval linie a tvary pouze s menšími obtížemi.

Na začátku školního roku se téměř u všech činností dítěte projevovала nesoustředěnost, neschopnost vydržet déle u jedné činnosti. Proto dalším z cílů individuálního plánu byla kultivace pozornosti dítěte. A to prostřednictvím krátkodobých cílů, které byly zaměřeny na povzbuzení dítěte, aby danou činnost dokončilo a prožilo. Dítě si například velmi oblíbilo společenskou hru Dáma, čehož jsem v této oblasti mohla využít.

Na konci školního roku se chlapec již soustředil delší dobu, zejména u činnostech, které jej zaujaly vydržel poměrně dlouho .

V průběhu prvního pololetí školního roku se také projevovaly potíže v oblasti zrakového a sluchového rozlišování. To se potvrdilo i vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně, kdy bylo dítěti doporučeno cvičit právě zrakové a sluchové rozlišování.

Proto jsem se v individuálním plánu zaměřila i na tuto oblast. Konkrétní cíle jsem v této oblasti stupňovala podle toho, jak dítě zvládalo předchozí činnosti.

K procvičení zrakového rozlišování jsem využívala také pomůcku Logico piccolo, která dítě velmi zaujala a bylo schopno se u ní soustředit delší dobu.

Ke konci školního roku se projevovalo mírné zlepšení v oblasti zrakového rozlišování, v oblasti sluchového rozlišování činilo dítěti slyšet určitou hlásku ve slově, na začátku slova bylo schopno určit pouze některé hlásky.

U tohoto dítěte se v průběhu školního roku projevovaly velmi mírné pokroky téměř ve všech oblastech, na které jsem se zaměřila. Značné zlepšení nastalo pouze v oblasti grafomotoriky a schopnosti soustředit se delší dobu na nějakou činnost a tuto činnost dokončit. V ostatních oblastech se projevovaly stále potíže, které mohou činit dítěti problémy v dalším vzdělávání na základní škole. Za problémovou považuji zejména oblast řeči.

Opět příkládám vzor individuálního plánu pro toto dítě a Záznamu o dítěti v příloze č. 4.

13.4. Vyhodnocení realizace individuálního vzdělávacího plánu

Při vypracování a následné realizaci těchto individuálních vzdělávacích plánů pro děti s odloženou školní docházkou jsem se potýkala s několika obtížemi:

1) *vysoký počet dětí ve třídě*. I když pravidelně každý den nedocházely všechny děti zapsané na třídu, přesto se počet dětí pohyboval často mezi 18 až 20. Vzhledem k tomu, že na třídě pracuji s pí. ředitelkou, která má zkrácený úvazek přímé práce u dětí, na dopolední činnost jsem byla převážně sama.

Mnohdy bylo velmi obtížné věnovat se individuálně jednomu dítěti a současně dohlížet na 18 dalších dětí rozptýlených po celé ploše třídy.

Také jsem si kladla otázku, pokud se budu věnovat individuálně pouze dětem s odloženou školní docházkou, zda nezanedbávám ostatní děti, které mám v péči.

2) další obtíží byla *nedostatečná spolupráce s odborníky*, zejména s pedagogicko-psychologickou poradnou. Vzhledem k současné legislativě, která neumožňuje poradně sdělovat mateřské škole výsledky vyšetření bez souhlasu rodičů, je mnohdy obtížné pro učitelku mateřské školy seznámit se s výsledky vyšetření dítěte v poradně.

Přivítala bych zejména, pokud by pracovník poradny byl schopen a oprávněn do zprávy pro mateřskou školu uvést zjištěné problémové oblasti a možnosti jejich řešení.

Například zjištění, že dítě má potíže v oblasti zrakového rozlišování, a proto je potřebné je procvičovat.

Bohužel mnozí rodiče nejsou ochotni nechat učitelku mateřské školy do této zprávy nahlédnout, i když by to mohlo přispět ke zkvalitnění její péče o dítě.

3) s tím souvisí další oblast potíží a to je *nedostatečná spolupráce rodičů*. Toto je oblast individuální, záleží samozřejmě na každé rodině. Ale v poslední době se setkávám s případy, kdy rodiče ztrácejí jakýkoliv zájem o spolupráci s mateřskou školou ve chvíli, kdy je dítě zapsáno do základní školy. Vzhledem k tomu, že zápis do základní školy probíhá zpravidla v měsíci lednu nebo únoru, jedná se ještě téměř o půl roku docházky dítěte do mateřské školy.

V těchto konkrétních případech, kdy jsem realizovala individuální vzdělávací plány, jsem se setkala spíše s kladnou odezvou od rodičů. Pouze u posledního dítěte byla spolupráce obtížnější.

4) dále bylo potřeba si neustále uvědomovat, že *nejde pouze o formální stránku* vypracování individuálního vzdělávacího plánu, ale také o jeho realizaci, aby jeho vypracování mělo smysl.

5) také jsem potřebovala *rozšiřovat své znalosti a dovednosti* v některých oblastech, např. oblast rozvoje zrakového vnímání apod. Uvědomuji si také, že oproti běžné učitelce mateřské školy mám výhodu studia na vysoké škole a vím, kde potřebné informace vyhledat.

Diskuze

V rámci realizace diplomové práce jsem došla k několika zjištěním. Prvním byla informace, jak je to s individuálním vzdělávacím plánem v mateřské škole z legislativního hlediska. I přesto, že se o realizaci plánu hovoří, z legislativního hlediska je jeho vypracování pro mateřské školy nezávazné.

To se také odráží ve výsledcích výzkumu. Zde se nepotvrdila moje první hypotéza. Předpokládala jsem, že ve většině mateřských škol v regionu jsou vytvářeny a realizovány individuální vzdělávací plány pro děti s odloženou školní docházkou.

Z výsledků průzkumu ovšem vyplývá, že je tomu spíše naopak. Pokud mateřské školy plány realizují, tak spíše jen za určitých podmínek a pouze pro některé děti. A to i přesto, že většina dotázaných učitelek mateřských škol považuje vytváření a realizaci individuálních vzdělávacích plánů pro děti s odloženou školní docházkou za přínosné.

Jak z odpovědí vyplývá, jednou z překážek, která k tomuto stavu přispívá je strach ze zbytečného papírování. Některé učitelky se domnívají, že dostatečně znají svou práci a dovedou děti přiměřeně rozvíjet i bez písemného zaznamenávání. Otázkou je, jak zjistit, zda je tato skutečnost pravdivá.

Dále z rozhovorů s učitelkami mateřských škol vyplynulo, že se péče o děti s odloženou školní docházkou příliš neliší, nebo je mírně zvýšená na rozdíl od předškolních dětí. Zvýšená péče těmto dětem je věnována pouze v 50 % mateřských škol v Městské části Praha 8. Nepotvrdil se tedy ani druhý předpoklad, a to že zvýšená péče je věnována většině dětí s odkladem školní docházky v regionu.

Dotázané učitelky mateřských škol také vyjadřují z pohledu možnosti realizace individuálního plánu jako problém vysoký počet dětí na třídu.

To je stav, který se v brzké době zřejmě nezmění, vzhledem k problematice financování mateřských škol. V současnosti je stav takový, že čím víc dětí je v mateřské škole zapsaných, tím větší finanční příspěvek škola dostane.

Možná by bylo vhodné zjistit, jak vysoký počet dětí ve třídě ovlivňuje kvalitu práce učitelky mateřské školy nebo jak ovlivňuje vzdělávání a výchovu dítěte.

Jak z výzkumu vyplývá, může ovlivňovat realizaci individuální péče v mateřské škole.

Poslední hypotéza se týkala již konkrétního vypracování a realizace individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odloženou školní docházkou. Předpokladem bylo, že u dětí v konkrétních problémových oblastech nastane za dobu realizace plánu viditelné zlepšení.

Z průběžné diagnostiky a sledování dětí vyplynulo, že dvě děti ze tří učinily během školního roku značný pokrok v problémových oblastech a nepředpokládám u nich větší potíže po vstupu do základní školy. U třetího dítěte tento pokrok není tak výrazný a potíže v následném základním vzdělávání spíše předpokládám.

Z těchto výsledků ovšem nemohu vyvozovat závěry, zda k úspěchu či neúspěchu dětí přispěla realizace individuálního vzdělávacího plánu, protože nemohu dokázat, zda by děti stejného pokroku nedosáhly i bez individuální péče.

Přesto se domnívám, že individuální vzdělávací plán pro děti s odloženou školní docházkou je v mateřské škole důležitý a může přispět ke zkvalitnění určité péče o tyto děti. Realizace tohoto plánu je ovšem možná za určitých podmínek. Jako je například nižší počet dětí na třídě, dostatečná kompetentnost předškolních pedagogů, otevřená spolupráce mateřské školy s dalšími odborníky a v neposlední řadě zájem a spolupráce s rodinou dítěte.

Závěr

V průběhu výzkumu jsem se setkávala s různými názory na způsob péče o děti s odloženou školní docházkou. Většina učitelek mateřských škol, s kterými jsme hovořila odpovídala otevřeně a ochotně se podělila se svými zkušenostmi. V některých případech, zejména při rozhovorech s některými ředitelkami jsem vnímala snahu odpovídat co nejlépe podle předpokládaného očekávání. Může to být také důsledek toho, že ředitelky mateřských škol musí často obhajovat svou práci před rodiči, inspekcí, zástupci obce apod.

Ve většině případů šlo také o učitelky, které se tomuto povolání věnují již řadu let. Mnohdy se domnívají, že na základě mnohaletých zkušeností jsou schopné se kompetentně věnovat dětem s odloženou školní docházkou bez zbytečného psaní a administrativy, které vidí ve vypracování individuálních plánů. Nemohu hodnotit, zda tomu tak je, ale mohu zhodnotit tento postoj z pohledu učitelky, která má „pouze“ deset let praxe.

Při vypracování a realizaci individuálního vzdělávacího plánu jsem neustále objevovala oblasti, ve kterých bylo třeba získávat informace a dále se vzdělávat.

V rámci pedagogické diagnostiky jsem musela vyhledat konkrétní vývojové řady v jednotlivých oblastech. Například v oblasti kresby mi nestačily pouze základní znalosti, jak se vyvíjí kresba postavy předškolního dítěte. Bylo třeba zjistit, jak hodnotit vývoj kresby dítěte po formální i obsahové stránce.

V oblasti zrakového a sluchového vnímání jsem se snažila zjistit, jak tuto oblast diagnostikovat, a jaké činnosti mohou pomoci k rozvoji dítěte.

Uvědomila jsem si také, že je důležité neustále vyhledávat nové materiály a pomůcky.

Co mě v těchto činnostech omezovalo? Zejména nedostatek času. Pokud se mám plně věnovat dětem, splňovat všechny administrativní podmínky na třídě (třídnice, docházka dětí apod.), podílet se na estetickém vzhledu třídy a celé školy (nástěnky, výzdoba, práce dětí aj.), rozvíjet spolupráci s rodiči (individuální pohovory a společné akce), plánovat činnost s dětmi a následně ji hodnotit a z tohoto hodnocení vyvozovat další postupy, provádět a zaznamenávat pedagogickou diagnostiku atd., kde pak najít čas na vypracování individuálního plánu a následnou individuální péči?

Nehledě na fakt, že ve třídě nejsou pouze děti s odloženou školní docházkou, ale další předškolní děti, kterým chci poskytnout také odbornou péči a přispět k tomu, aby nebyly dalšími adepty pro odklad školní docházky.

Domnívám se tedy, že je nutné hledat kompromis. Snažit se najít rovnováhu tak, aby byla plná péče věnována všem dětem. Uvědomit si, co je mým hlavním cílem, a snažit se k němu směřovat tak, aby to bylo ku prospěchu dítěte.

Seznam použité literatury

- Brierley, J.: *7 prvních let života rozhoduje*. Praha, Portál 1996. ISBN-80-7178-109-6
- Bečvářová, Z.: *Současná mateřská škola*. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-537-7
- Budíková, J., Krušinová, P., Kuncová P.: *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno, Computer Press 2004. ISBN 80-722-6637-3
- Bruceová, T.: *Předškolní výchova*. Praha, Portál 1996. ISBN 80-7178-068-5
- Doležalová, J.: *Psaní v písku*. Hradec Králové, Benjamín 2005.
- Dvořáková, H.: *Didaktika tělesné výchovy dětí a dětí s hendikepy*. Praha, UK Pedagogická fakulta 2000. ISBN 80-7290-005-6
- Dvořáková, H.: *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha, Portál 2002. ISBN 80-7178-693-4
- Fábryová, L.: *Co má umět předškolák*. In: Informatorium 3-8, 2001, č.2, s. 14-16.
- Gillernová, I.: *Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení*. In: Mertin, V., Gillernová, I. (eds.): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X
- Hadj Moussová, Z., Duplinský J., a kol.: *Diagnostika - Pedagogickopsychologické poradenství II*. Praha, UK v Praze Pedagogická fakulta 2002. ISBN 80-7290-101-X
- Kaprálek, K., Bělecký, Z.: *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha, Portál 2004. ISBN 80-7178-887-2
- Kolláriková, Z., Pupala (eds.): *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-585-7
- Kotásek, J., a kol.: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha, nakladatelství Tauris 2001. ISBN 80-211-0372-8
- Kotátková, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha, GRADA Publishing, a.s. 2005. ISBN 80-247-0852-3

Kropáčková, J.: *Podíl mateřské školy na posuzování školní zralosti*. In: *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů*. Praha, Asociace předškolní výchovy 2002.

Kucharská, A.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika (2)*. In: *Informatorium 3-8*, 2002, č. 2, s.7.

Kucharská, A.: *Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí předškolního věku*. In: Mertin, V., Gillernová, I. (eds.): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X

Kutálková, D.: *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha, GRADA publishing, a.s. 2005. ISBN 80-247-1040-4

Kutálková, D.: *Logopedická prevence*. Praha, Portál 1996. ISBN 80-7178-115-0

Langmeier, J., Langmeier, M., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, H+H 1998. ISBN 80-86180-03-4

Matějček, Z.: *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha, Portál 1996. ISBN 80-7178-085-5

Matejček, Z.: *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha, Portál 1994. ISBN 80-85282-83-6

Matějček, Z.: *Rodiče a děti*. Praha, AVICENUM 1986.

Mertin, V., Gillernová, I. (eds.): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X

Mertin, V.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika v činnosti učitelky mateřské školy*. In: *Vedení mateřské školy*. Praha, RAABE 1998.

Mertin, V.: *Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti*. In: Mertin, V., Gillernová, I. (eds.): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X

Michalová, Z., a kol.: *Speciálněpedagogická čítanka*. Praha, UK – Pedagogická fakulta 2003. ISBN 80-7290-109-5

Opravilová, E.: *Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy*. In: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-585-7

Opravilová, E.: *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*. Liberec, Technická univerzita v Liberci 2002. ISBN 80-7083-656-3

Opravilová, E., Gebhartová, V.: *Jaro v mateřské škole*. Praha, Portál 1998a. ISBN 80-7178-210-6

Opravilová, E., Gebhartová, V.: *Léto v mateřské škole*. Praha, Portál 1998b. ISBN 80-7178-245-9

Opravilová, E., Gebhartová V.: *Zima v mateřské škole*. Praha, Portál 1998c. ISBN 80-7178-268-8

Pala, K., Všianský, J.: *Slovník českých synonym*. Praha, nakladatelství Lidové noviny 2000. ISBN 80-7106-450-5

Prekopová, J., Schweizerová, CH.: *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha, Portál 1993. ISBN 80-85282-77-1

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 1998. ISBN 80-7178-252-1

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-772-8

Říčan, P., Pithartová, D.: *Krotíme obrazovku*. Praha, Portál 1995. ISBN 80-7178-084-7

Sekot, J., a kol.: *Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice*. Praha, Fortuna 2000. ISBN 80-7168-746-4

Smolíková, K.: *Ke standardním pracovním činnostem a profesním kompetencím učitelky mateřské školy*. In: *Vedení mateřské školy*. Praha, RAABE 1999.

Smolíková, K., a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, Výzkumný ústav pedagogický 2004.

Smolíková, K.: *Rozvojové možnosti dítěte na konci předškolního období*. In: *Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha, RAABE 1999.

Šulová, L.: *Hra a její znaky*. In: *Problémové dítě a hra*. Praha, RAABE 2001.

Tomanová, D.: *Co se očekává od učitelky MŠ?* Informatorium 3-8, 2000, č.7, s.5-7.

Valentová, L.: *Školní zralost*. In: Hadj Moussová, Z., Duplinský J., a kol.: *Diagnostika - Pedagogickopsychologické poradenství II*. Praha, UK v Praze - Pedagogická fakulta 2002. ISBN 80-7290-101-X

Valentová, L.: *Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti*.
In: Předškolní a primární pedagogika. Praha, Portál 2001.
ISBN 80-7178-585-7

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

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

Zelinková, O.: *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-800-7

Žáčková H., Jucovičová D.: *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha, nakladatelství D+H 2005. ISBN 80-903579-0-3

Seznam tabulek

- | | |
|-------------|---|
| Tabulka č.1 | Počty tříd a dětí mateřských škol Městské části Praha 8 od školního roku 1997/1998 do školního roku 2006/2007 |
| Tabulka č.2 | Počet mateřských škol a množství tříd na jednotlivých školách |
| Tabulka č.3 | Počet dětí zapsaných na jednu třídu |
| Tabulka č.4 | Počet dětí s odkladem školní docházky na mateřských školách |
| Tabulka č.5 | Nejčastější potíže, které učitelky vnímají při provádění pedagogické diagnostiky |

Seznam příloh

Příloha č. 1	Struktura rozhovoru s učitelkami mateřských škol
Příloha č. 2a	Individuální vzdělávací plán pro dítě M.S.
Příloha č. 2b	Záznam o dítěti M.S.
Příloha č. 3a	Individuální vzdělávací plán pro dítě K.S.
Příloha č. 3b	Záznam o dítěti K.S.
Příloha č. 4a	Individuální vzdělávací plán pro dítě I.J.
Příloha č. 4b	Záznam o dítěti I.J.

Příloha č. 1

Struktura rozhovoru s učitelkami mateřských škol

1. Podle jakého Školního vzdělávacího programu mateřská škola pracuje?
2. Počet tříd v mateřské škole?
3. Počet zapsaných dětí na třídě?
4. Děti jsou rozděleny do heterogenních nebo homogenních tříd?
5. Kolik dětí s odkladem školní docházky je v mateřské škole?
6. Jaké jsou nejčastější důvody odkladu školní docházky u těchto dětí?
7. Souhlasíte s důvodem udělení odkladu povinné školní docházky u těchto dětí?
8. Jak poznáte, že má dítě problém?
9. Jaké metody využíváte k diagnostice?
10. Vytváříte individuální plány pro děti s odkladem školní docházky a jakým způsobem?
11. Jaké dokumenty používáte při tvorbě individuálních plánů?
12. Jaké používáte pomůcky?
13. S jakými odborníky v této oblasti spolupracujete?
14. Jak spolupracujete s rodinou u dětí s odkladem školní docházky?
15. Liší se nějak péče o předškolní děti a děti s odloženou školní docházkou ve vaší mateřské škole?
16. Pokládáte tvorbu individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odloženou školní docházkou za důležitou a proč?
17. Jaké nejčastější potíže vnímáte při tvorbě individuálních plánů?

Příloha č.2a

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN PRO DÍTĚ S ODLOŽENOU ŠKOLNÍ DOCHÁZKOU

Příjmení a jméno M. S.

Datum narození 1999

Důvod udělení OŠD:

- PRACOVNÍ NEZRALOST
- DYSLAZIE
- HLAVNÍ NEOBTRATNOST

Aktuální projevy dítěte v MŠ (zdůraznění nejproblematictějších oblastí):

- DÍTĚ SE EMOCNĚ NEVYROVNÁVÁ, NA NOVĚ VZNIKLÉ SITUACE REAGUJE NEADEKVÁTNĚ AŽ HYSTERICKY
- OBTÍŽE V OBLASTI GRAFOMOTORIKY A PRACOVNÍCH DOVEDNOSTÍ
- ZHROUŠENÁ PONYBOVÁ OBRATNOST A KOORDINACE PONYBU
- CHLAPEC SE VYSADŘUJE S OBTÍŽEMI
- VADA VÝSLOVNOSTI - DYSLAZIE
- CHLAPEC SE MŮŽE VDNUTŘEŠNĚ, RYCHLE ZTRÁCÍ POZORNOST

Dlouhodobé cíle:

- PŘEKONÁNÍ ÚZKOSTI A STRACHU Z CIZÍCH OSOBYČNĚ, DÍTĚ SE VYROVNÁVÁ SE ZMĚNAMI VE VZNIKLÝCH SITUACÍCH A OSOBNÍCH KUIRECH
- POSTUPNĚ ZLEPŠOVAT A ROZVIŠET ÚROVEŇ GRAFOMOTORIKY A PRACOVNÍCH DOVEDNOSTÍ
- VZBUDIT ZÁJEM DÍTĚTE O PONYBOVÉ AKTIVITY A ZLEPŠOVAT ÚROVEŇ PONYBOVÝCH DOVEDNOSTÍ DÍTĚTE
- ROZVIŠET KOMUNIKATIVNÍ A INTERAKTIVNÍ DOVEDNOSTI DÍTĚTE
- DOSÁHNOUT DO NEJLEPŠÍ VÝSLOVNOSTI VŮČECH HLÁVKĚ VE SPOLUPRÁCI S LOGOPEDKOU

Krátkodobé cíle:

I. POHYBOVÉ DOVEDNOSTI:

- RESUOIT ZÁSEH DÍTĚTE O POHYBOVÉ ČINNOSTI, CHVÁLIT DÍTĚ A UPUSKÁVAT NA POKROKY, KTERÉ UČINIL
- PROCVIČOVAT KROKING, PUNYBU A ORIENTACI V PROSTORU
- POMOCT DÍTĚTI PŘEKONAT OBAY Z NĚKTERÝCH ČINNOSTI (KOTRALEC, VÁHA NAPU)
- PROCVIČOVAT GRAFOMOTORIKU - PVOUČOVAT ÚČNĚ PRAČNO NÁČINI A ZAPĚČTI
- VĚST DÍTĚ K REPRODUKOVÁNÍ NĚKTERÝCH LINII
- KCVIČET PRACOVNÍ DOVEDNOSTI - KVNĚ VTRHÁVÁNÍ I VYTRHÁVÁNÍ PO ČÁŘĚ A DLE OBRYSU, SVIČOVÁNÍ, VYTRHÁVÁNÍ, MOCELOVÁNÍ
- DOPOROVAT ZÁSEH DÍTĚTE O KROUVU NOSTĚM ČĚM

II. SEBEOBSLUHA, NÁVYKY:

- KOUKROVAT SNAHU DÍTĚTE O SAMOSTATNOST V SEBEOBSLUZE, VĚST K VĚTŠÍ PĚČI O ÚPRAVU VOĚVU

III. ROZUMOVÉ DOVEDNOSTI:

- PROCIŤOVAT A OPEVNŤOVAT PRAVOLEVOU ORIENTACI
- ROZVIŠET PŮBĚHU A PROSTOROVOU ORIENTACI
- ROZLIŠOVAT A POSMĚNOVAT ZÁKLADNÍ GEOMETRICKÉ TVARY BEZ ČÍSLU NA VELIKOST ČI BAREVU
- SLUCHOVÉ VYHĚDÁNÍ: POZNÁVAT PŘEDMĚTY DLE ZVUKU BEZ ZRÁDKŮ A KONTAKTŮ
POZNAT NĚKDO DLE MELODIE
LOKALIZOVAT ZVUK V PROSTORU
DĚLAT SLOVA NA PĚSNIKY V ŘÍDÍKOLECH
SLYŠET HLÁSKU VE SLOVĚ
- ZRÁDKOVÉ VYHĚDÁNÍ: VYHĚDĚT A POZNÁVAT ZMĚNY NA OBRAZĚ
POZNAT ČÁSTI URČITÉHO OBRAZU
ŘÍDIT PŘEDMĚTY PODLE TVARU, BAREV
POZNAT ŽEDEM OTVŮRĚNÝ PŘEDMĚT
NEELI PĚTI ŽIVÝCH
VYHĚDĚT NA OBRAZĚ, KDO JE ŽABČE,
DOLE, VTRHU, PĚD, KOLE
POZNÁVAT PŘEDMĚTY PODLE POHYBŮ

IV. KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI:

- ROZVIŠET VYSDRŮVACÍ VIMĚRNOSTI - UMĚT POUŽÍVAT PŮBĚHU
DĚT, REPRODUKOVAT KRÁTKÝ TEXT
- PROCIŤOVAT ARTIKULAČNÍ OBRATNOST - JAZYK A LTA
- OBOHATOVAT SLOVNÍ ZÁSOBU - NAORŮZENÉ POŠNY
ANTONYMA
- OPEVNŤOVAT SPRÁVNOU VÝSLOVNOST HLÁSKA I V SĚZNE
ŘEČI
- ROZVIŠET HLÁSKOVÉ POHOTOVOST, VYHĚDĚT SLOV

V. CHOVÁNÍ, JEDNÁNÍ:

- POSTUPNĚ PROHLUBOVAT VĚDOMOST DÍTĚTE JAKOŽTO JE NA SEBNÍ ČINNOST A DOKONČIT JI
- VĚST K CELKOVÉHO SEBEOVLÁDÁNÍ, VYKONÁVÁNÍ SE V NEČERANOU A NEZNALOU SITUACI
- PODPOROVAT SEBEVĚDOMÍ DÍTĚTE, DŮVĚRU VE VLASTNÍ VĚDOMOSTI
- ZAPOSIT DÍTĚ DO PEVNĚJŠÍ ŠKOLY NEJ PRŮTŘED. OSTATNÍCH DĚTÍ

VI. RODINNÉ PROSTŘEDÍ (podnětnost prostředí, spolupráce):

- OBA RODIČE VE DÍTĚTI AKTIVNĚ VĚNUJÍ, SNAŽÍ SE PODPOROVAT JEHO SEBEVĚDOMÍ
- PRAVIDELNĚ PROSÍVAJÍ KONZULTACE S RODIČI TYKÁJÍCÍ SE CHOVÁNÍ A POKROKŮ DÍTĚTE V SEZNALIVÝCH OBLASTECH

Školní rok: 2005 / 2006

Podpisy učitelek: *Wismalden*

Příjmení a jméno H. J.
Datum narození 1999
Sourozenci STARŠÍ VĚTRA
Rodina ÚPLNÁ
Zvláštnosti (národnost apod.)
—

I. POHYBOVÉ DOVEDNOSTI

- hrubá motorika

- CHŮZE, BĚHA, LEZE BEZ POTÍŽÍ, MÍRNĚ ZNEVÝHODNĚN
SILNOU POSTAVOU

- ovládání pohybové aktivity

- MÍRNĚ ZNEVÝHODNĚN
- ZNAČNÉ ZLEPŠENÍ, SIŽ BEZ POTÍŽÍ 4/96

- koordinované pohyby HB

- PŘÍMĚRNĚ VĚRU SÍTĚTE

- chůze po schodech

- CHŮZE S SYSTÉMOVÝMI STRĚDOVÝMI CHVÍZÍ KANOU I SVOU
BEZ OPORY

- orientace v prostoru

- POMALEJŠÍ ORIENTACE I VE ZNÁMÉM PROSTORU
- SIŽ BEZ POTÍŽÍ 4/96

- skáče, hází, chytá

- POVRCHY VNOŘHO PO SEONÉ NOZE V OBTÍŽENÍ
- POVRCHŮ VE O HOD DO ROŽE SEONOVČ VRECHNÍM OBLOKEM V ČÁSTEČNĚM VÝVOJĚ 4/06
- ZÁČAL VE ZASÍVAT O MÍRNĚ HAY, NASTAVUJE KROVEM KOPANE

- rovnováha na jedné noze

- ZATÍH NEVÝRÁŽNĚ 5/06
- MÍRNĚ ZLEPŠENÍ. V SOPOVNŮI PROVEDE V KAMTNOU VÝDRŽÍ 4/06

- umí kotoul vpřed

- SOŠI SE PRAVĚBŮT, NESOU VYTVAŘENÍ VARNÁNY PUSTOS A TECHNICKY
- POVRCHŮ VE V SOPOVNŮI, VÝVOJ VE ČÁSTEČNĚ VÝVOJEM 5/06 TECHNICKY

- jemná motorika

- NĚKDY ZNĚJŠÍ NEVYROVNANOSTI DÍTĚTE
- VÝVOJ VE ČINNOSTI V DROBNÝM MATERIÁLY, PUZZLE AR 12/05
- SIE BEZ POTÍŽÍ KINSTAVUJE Z DROBNÝM MATERIÁLY, PŘÍDAVA PUZZLE STAVŮ OBTÍŽNOSTI 5/06

- lateralita

- PRAVOUSTRANNA

- grafomotorika

- VARNÁNY VONDA, ALE PŘÍLIŠ ZÁČNŮTÝ - TĚŽBA VYVOLNĚNÍ
- POZADOVANÉ TĚRY REPRODUKUJE ROŽE V NAVRÝCH LINIICH 12/05
- V TALE PŘETVÁVA NESVŮTOTA I KŘÍ VYVĚTÍ VELKÝCH ARČNŮ PAVÍČU 11/06
- POKUSY ZÁČNAN BÝT VYVOLNĚNĚ, PŘÍKAPC ZVLÁŠNĚ KLUBO, HORNÍ A DOVNÍ OBLOK 5/06

- kresba

- NA VYTVAŘENĚ BAREVNĚ TYPY, POVRCHŮ VE O ROŽE
- OBJEVUJE SE ZÁKLADNÍ ČÁRA, NĚKDY NESE, REČINA SAREKOVŮ
- NEHA POTÍŽE V ROZKŘEŽENÍ KRESBY NA PAVÍČE 4/06

- lidská postava (vývojová stadia)

- NA TĚCHNAY ČÁSTI - MĚKČÍ DENÁŽÍ ARČ, OBJEVUJE SE NĚKTERÉ DETAILY
- ROZLIŠUJE MUŽSKOU A ŽENSKOU POSTAVU OBLEČENÍM, ZATÍH NEHÍ DNANA O VYŠAŘENÍ VĚTARŮ 4/06

- pracovní dovednosti (vytrhávání papíru, stříhání papíru, skládání dle návodu, lepení, konstruování dle návodu apod.)

- PŘÍDAVA REČNĚ, SIE NA VONV, ALE VYZÁDUJE SOPOVNŮ DO SPĚLEHO
- POTÍŽE PŘI VYTRHÁVÁNÍ - ZECHNA VYTRHĚNO TĚRY
- KONSTRUJE ZE STAVEBNÍM ČEKVA, LEGO, JEVA AD. VPIŠE POOLE FANTAZIE 4/06
- SIE MU NEČINI POTÍŽE VYTRHÁVAT PO ČÁŘE 5/06

II. SEBEOBSLUHA, NÁVYKY:

- oblékání
 - JE PLNĚ SAMOSTATNÝ, MÍRNĚ POHALEŠÍ
- stolování
 - BEZ POTÍŽÍ KUVĚŘIVÉ PŘÍJADY, NA ESTETICKÉ SPRÁVNÉ NÁVYKY
 - NESÍ OHLÉB
- pořádek, hygiena, osobní čistota
 - DORĚŠE PORÁDEK VE HRAČKÁCH I OSOBNÍCH VĚCÍCH

III. ROZUMOVÉ DOVEDNOSTI

- obecné znalosti
 - SPOV PŘÍMĚRNĚ VĚRV
- myšlenkové operace – třídění, sestavování
 - TŘÍDÍ PODLE TVARU A BARVY V POTÍŽI
 - TŘÍDÍ PODLE TVARU, BARVY I V KOMBINACI BEZ POTÍŽÍ 3/26
- časové a prostorové vztahy – rozlišení
 - NENÍ ZAPÍNOVÁNA PRAVOLEVÁ ORIENTACE, VŘÍ SOLE NADŘE
 - ORIENTUJE SE V POSHECH DNĚS, VČERA, ZÍTRA
 - ZAČÍNÁ ROZLIŠOVAT NÁZVY SMĚRŮ V TÝDNĚ 3/26
- určování vlastností, rozlišování materiálu apod.
 - ROZLIŠUJE ZÁKLONÍ MATERIÁLY - DŘEVO, PAPIR, KÁHENAŠ.
 - VŘÍ KLASIFIKACI V NĚKTERÝCH Z KUCH 2/26
- znalost a pojmenování barev
 - BEZPEČNĚ POZNAÍ A POSHEVISE VŠECHNY ZÁKLONÍ BARVY, Z DOPLNĚKOVÝCH FIALOVU, ORANŽOVU A RŮŽOVU
 - ROZLIŠÍ TMAVÉ A SVĚTLÉ ODTÍN 5/26
- určování množství (více, méně)
 - VŘÍ VÍCEX MĚNĚ, NĚSÍB + NĚSÍM V OPTICKY ROZDĚLUVÝCH PŘEDMĚTŮ

- geometrické tvary – orientace

- ROZHLEDNĚ A NAČERTEJ ZÁKL. GEOMETRICKÉ TVARY - NE PĚŤ
V PŘEŠKĚ
- JIŽ ROZLIŠUJE V SINTOTOU 5/06

- rozlišování velikosti

- POTÍŽE V ROZLIŠENÍ VELKÝ X MALÝ V DROBNĚJŠÍM PŘEDMĚTU
- ROZLIŠUJE VELKÝ X MALÝ, NEŠMĚNĚNÍ X NEŠMĚNĚNÍ A
V TĚŽKĚ VELKÝ 4/06

Percepce – vnímání:

- zraková percepce

- ROZNAČ ČÁSTI VROČTĚHO OBRÁZKU, POTÍŽE MU ČINÍ PŘEDPOVÁNÍ
VČETĚ LÍNIE MEZI OBTATNÍMI
- DOMÁŽE PŘEZAT A PŘEZATĚ ROZLIŠNÝ PŘECHĚT MEZI OBTATNÍMI.
3/06
- ROZNAČI OTCĚNÝ PŘECHĚT MEZI PĚTI SINÝMI 5/06

- sluchová percepce

- ROZNAČ SEKVOVOU PŘEDNĚ POUZE MELODIE
- ZAČÍNÁ DĚLIT I DĚLNÍ SLOVA NA SLABIKY - BEZ POTÍŽE 4/06
- URČÍ PAVNÍ HLÁVKU KE SLOVĚ (POUZE U NĚKTERÝCH
HLÁVKER) 4/06

IV. KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI

- slovní zásoba

- PŘÍMĚRNA VĚTV. ROZLIŠOVAT O PŘÍČINNÁ
SHEVA

- vyjadřování

- DOMÁŽE VADNĚ ZFORMULOVAT MYŠLENKU
- POPÍŠE SOUVISELĚ A PŘEDVÍTELNĚ REÁLNOU SITUACI 5/06

- osvojení gramatických pravidel řeči

- PLNĚ OSVOJENÉ

- tvoření vět, souvětí

- TVOŘÍ SEKVOVOU VĚTU A KRÁTKÁ SOUVĚTÍ

- plynulost řeči

- SPRÁVNÁ INTONACE, DÝCHÁNÍ A PLYNULOST
ŘEČI
- ZADRŽÍ SE, POUZE SE SÍTE KE STREJU

- tempo řeči
 - JE PŘÍMĚRNÉ
- artikulační obratnost
 - ZHORŠENÁ, TŘEBA PROCVIČOVAT ARTIKULACI JAZYKA A RTU
 - SIE IČHĚŘ BEZ POTÍŽÍ
- výslovnost
 - ŠPATNĚ VYSLOVUJE NĚKTERÉ HLÁVKY
 - SIE SI OPYKOU SPAMĚNU VÝSLOVNOST VYKADER
 - SPAMĚNÁ VÝSLOVNOST HLÁVKY R, X SE DŮŽE NENÍ ZAFIXOVANÁ
- špatně vyslovuje hlásky:

A	E	O	U	P	B	M	F	V	T	D	N
S	C	Z	Š	Č	Ž	Ě	Ď	Ň	J	K	G
H	CH	L	R	Ř							

- vada řeči
 - DYSLALIE
- dochází na individuální logopedickou péči
 - LOGOPEDICKÁ INOVACE ČUHAPELÁKOVÁ

V. CHOVÁNÍ, JEDNÁNÍ:

- celkové chování dítěte (temperament, vlastnosti dítěte apod.)
 - CHLAPEČEK SE ZAKŘIKNUTÝ, PLACHTIVÝ, VELMI OBTÍŽNĚ ZVLÁDÁ EMÉNI
 - ZAČÍNÁ SE PROJEVovat SPONTÁNNĚ, V NEČEKANÝCH SITUACÍCH ZHATUJE 12/05
 - SIE ZVLÁDÁ I NEČEKANÉ SITUACE 5/12
- vztah k ostatním dětem (sociální přizpůsobivost, komunikace s vrstevníky apod.)
 - SE SOCIÁLNĚ PŘIZPŮSOVÁ, VELMI RYCHLE SI ZÍMAL KAMARÁDY
 - ZAČÍNÁ SE DOBEJDOVAT VNĚMA PROSADIT VYÚS NÁGOR 11/05
 - MEZI DĚTI SE VELMI OBĚBENÝ, NEKONFLIKTNÍ TYP 2/36
- vztah k dospělým
 - VZTAH SE VYTIARÍ RODAČI, ZPOČÁTKU VZTAHĚNÝ AŽ BUDÁENÝ
 - TĚŽKO SI VYTIARÍ VZTAH K NOVÝM OSOBAŇ (DOPĚLNÝ) 12/05

- chování při hře
 - DOBRĚ SE ROZVINOUT HRU, ALE VYORÁÍ V SEBNÍ ČINNOSTI CHLÍK
 - ZAPOJUJE SE SPÍŠE DO ČINNOSTÍ V STOLEČNĚ 22/05
 - SIĚ SVYÁ I INICIÁTOREM HER V 10²ENÝCH ČÁSTECH TŘÍBY 3/06
- chování při výchovně vzdělávacím procesu
 - STÍDANĚ PROJEVUJE ZÁSEM, NĚKDY ZHATAUJE - JE TĚŠA KLIDNÝ PŘÍSTUP
 - STÁLE POTÍŽE V PORĚBNÍM POZORNOSTI 1/06
 - ČINNOST SIĚ SPOKOÍ, DOVEDE SE SUSTŘEDIT DELŠÍ DOBU 4/05
- city, emoční chování
 - VELMI EMOTIVNĚ NEMYROVNANÝ, POTŘEBUJE POSITIVNÍ PŘIJETÍ
 - SÍĚ V TĚTO OBLASTI UČINIL VELKÝ POKROK, STÁLE JE UPEŠ TĚŠA VELMI KLIDNÝ PŘÍSTUP 6/05

VI. INDIVIDUÁLNÍ ZVLÁŠTNOSTI DÍTĚTE

VII. POTŘEBA INDIVIDUÁLNÍ PÉČE V OBLASTI

- VIZ. INDIVIDUÁLNÍ VĚDĚLACÍ PLÁN PRO SÍĚ S OŠD

VIII. SPOLUPRÁCE S RODIČI (+ záznamy o individuálních pohovorech)

- SPOLUPRÁCE S RODIČI SE NA VELMI DOBRÉ ÚROVNI, DÍTĚTI SE AKTIVNĚ VĚNUJÍ
- 9/05 ROZHOVOR OHLEDNĚ NEMYROVNANOSTI DÍTĚTE, SMLUVA S MATEM NA DALŠÍH POSTUPU
- 10/05 KONSULTACE OHLEDNĚ AČÍ DÍTĚTE A JEHO ZACHÁZENÍ NA LÉČENÍ
- 3/06 ROZHOVOR O POVRACIČN DÍTĚTE V NĚKTERÝCH OBLASTECH
- 5/06 POHovor S OTCI OHLEDNĚ CHOVÁNÍ DÍTĚTE V MŠ

Školní rok: 2005/2006

Podpisy učitelek:

PRVNÍ ZÁZNAM PROVEDEN 10/05

M. Maláková

Příloha č.3a

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN PRO DÍTĚ S ODLOŽENOU ŠKOLNÍ DOCHÁZKOU

Příjmení a jméno K. V.

Datum narození 1999

Důvod udělení OŠD:

- DOČASNÁ ŠKOLNÍ NEZRALOST

Aktuální projevy dítěte v MŠ (zdůraznění nejproblematictějších oblastí):

- DÍTĚ SE VOUSTRĚDÍ POUZE KRÁTKÝ ČASOVÝ ÚSEK, ČASTO NEODKONČÍ ČINNOST
- ČÁSTEČNÁ EMOCNÍ NEZRALOST - SILNÁ VÁZBA NA MAMKU
- ŮSTÍŽE V OBLASTI GRAFOMOTORIKY A PRACOVNÍCH DOVEDNOSTÍ
- OBSAHOVĚ CHUDÝ KRESLEBNÝ PROJEV
- ŠPATNÁ VÝSLOVNOST HLÁSEK R, K

Dlouhodobé cíle:

- PODPOROVAT SEBEOVĚRU DÍTĚTE VE VŠECH ČINNOSTECH
- KULTIVOVAT KONCENTRACI POZORNOSTI, POSTUPNĚ PRODLUŽOVAT SCHOPNOST SE VOUSTRĚDIT
- ZLEPŠOVAT ÚROVEŇ GRAFOMOTORIKY A PRACOVNÍCH DOVEDNOSTÍ
- PŘEKONÁVAT STRACH DÍTĚTE Z KRESLENÍ NOVÝCH TĚHAT, TĚŠIT Z PRÁCE DOPROVAZESÍMI VŠECH
- DOVĚRNOU SPRÁVNĚ VÝSLOVNOSTI A POUŽÍVÁNÍ VŠECH HLÁSEK VE SPOLUPRÁCI S LOGOPEDEM

Krátkodobé cíle:

I. POHYBOVÉ DOVEDNOSTI:

- PODPOROVAT ZAŘEZENÍ DÍTĚTE O TYTO OBLASTI (NAVĚTŠE SE POHYBOVĚ TANEČNÍ KROUŽEK)
- PROCVIČOVAT HÁZENÍ A CHYTÁNÍ MÍČE S RŮZNÝMI OBHĚNAMI
- ROZVÍJET GRACIOZITU - VYVOLŮVAT ZAPĚTÍ A RAHNO, VYVĚIVAT VELLÉ ARCHY PARIU, KREVICI TABULI
- NABÍZET VÝTVARNÉ ČINNOSTI, PŘI KTERÝCH MŮŽE DÍTĚ EXPERIMENTOVAT
- VEDVOIT TOUVU DÍTĚTE KRESLIT NOVÁ TĚMATA, VYKĚIT PŘISEMNYCH POCITŮ = ÚSPĚCHU
- PROCVIČOVAT NĚKTERÉ PRACOVNÍ DOVEDNOSTI - VYSTRĚHOVÁNÍ PO ČARĚ A DIE OBRYSV, SALÁDÁNÍ AS.

II. SEBEOBSLUHA, NÁVYKY:

- ODPOVÍDÁJÍCÍ VĚUV DÍTĚTE, NEVYŽADUJE SPECIÁLNÍ PĚŮ

III. ROZUMOVÉ DOVEDNOSTI:

- PROBÍČOVAT A UPEVŇOVAT PRAVOLEVOU ORIENTACI
- ROZLIŠOVAT ZÁKL. GEOMETRICKÉ TVARY; VNĚT SE ROZLIŠIT A ROZJEMOVAT SEC OHLEDU NA BARVU AS.
- ZRÁKOVÉ VNÍMÁNÍ: POZNAT ČÍST PSMĚRU
SLEDOVAT URČITOU LINII MEZI OSTATNÍMI
POZNAT SEDEM OTOČENÝ PŘÍDMĚT
MEZI OSTATNÍMI
OZNAČIT TVARY, KTERÉ SE UŽÍ
OTÁČENÍM POOLE HORIZONTÁLNÍ DVI
- SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ: ROZLIŠIT TÓNŮ AVZNE' VÝDĚY
DĚLIT SLOVA NA SLABIKY, VYTLEPĀT
SLYŠET A OZNAČIT HLÁVKU VE SLOVĚ
POZNAT HLÁVKU NA ZACĀTAV SLOVA

IV. KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI:

- SLEDOVAT SEONODVĚNÝ SĚS A NĀPLEDNĚ SĚS
SOUVISLE REPRODROVĀVAT
- ODBRĀCOVAT SLOVNÍ ZĀSOBU O ATROVYNA, CHĀPĀT
SĚSICH VÝZNĀH
- UPEVŇOVAT SPRĀVNĀU VĚRLOVNOST VĚECH HLĀPEK
- ROZVĪSET HLUVNĪ POROTOVNOST, VYBRĀVĀNĪ SLOV

V. CHOVÁNÍ, JEDNÁNÍ:

- PŘEDCHÁZET KONFLIKTNÍM SITUACIÁM S KASTEJNÍKY -
NEODMÍTAT VE ZA KAZĚDU CENU PROSADIT SVŮJ NÁZOR
- PROHLASOVAT SCHOPOUST ŽITĚTE VĚKOSTŘEDIT SE
NA ČINNOST A DOKONČIT SI

VI. RODINNÉ PROSTŘEDÍ (podnětnost prostředí, spolupráce):

- RODINNÉ PROSTŘEDÍ JE PODNĚTNÉ, ŽITĚ MA
VELMI HEZKÝ VĚTAA SE STARŠÍ SESTROU
- RODIČE SE PŘOLOU AKTIVNĚ SPOLUPRÁCOUÍ
A ZASÍYASÍ SE O CHOVÁNÍ ŽITĚTE V PRŮBĚHU
DNE

Školní rok: 2005/2006

Podpisy učitelek: *Mikulová*

Záznam o dítěti

Příjmení a jméno *K. J.*
Datum narození *1999*
Sourozenci *STARŠÍ SESTRA*
Rodina *ÚPLNÁ*
Zvláštnosti (národnost apod.)
—

I. POHYBOVÉ DOVEDNOSTI

- hrubá motorika

- CHODÍ, BĚHÁ A LEŽE V SÍSTOTOU

- ovládání pohybové aktivity

- PŘÍHEŘENÉ VĚRU SÍTĚTE

- koordinované pohyby HB

- VŠECHNY POKYBY JSOU KOORDINOVANÉ

- chůze po schodech

*- CHODÍ STŘÍDAVOU CHŮZÍ NÁHORU I DOLU BEZ
OPORY A V SÍSTOTOU*

- orientace v prostoru

- POKYKEM RYCHLE SE ORIENTUJE VE ZNAMÉM PROSTŘEDÍ

- I NADÁLE BEZ POTÍŽÍ

- skáče, hází, chytá

- PLÁČE SVOZHO V DOPADEM NA OBE NOHY SOUČASNĚ, PO STONĚ NOZE V KRAJECU VÝDAŽÍ
- MÁ PŘEVAŽNĚ DOBRÝ, OJEDINĚLE SEDMÝM HRAJÍM OSLOVEN
- CHYTA DOBRĚ SE STŘÍDANÝMI VÝPĚCHY 3/06 12/05

- rovnováha na jedné noze

- ZVLÁDA I V PRODNUTÍM KONČETIN V DOPROU

- umí kotoul vpřed

- MÁ ZAFIXOVANOU SPRÁVNOU TECHNICKOU PROVEDENÍ
- POKROUÍ SE O KOTUL OD DŘEV V PŘEDPAŽENÍM - VÝPĚCH 1/06

- jemná motorika

- ÚROVEŇ ROZVOJE DOPUŠŤAJÍCÍ VEŠT SÍŤE

- lateralita

- LEVOSTRANNÁ

- grafomotorika

- PŘI REPRODUKOVÁNÍ LINIÍ SE NESÍPŤA, VYOLÁVAT RÁMENO A ZAPĚTÍ
- POTÍŽE I PŘI REPRODUKCI NA VELKÉ ARCHY PAPIRŮ 1/05
- VČERÁ OVACÍM NAČINÍ SIĚ DBRÝ 1/06
- TRARY SIĚ REPRODUKUJE BEZ POTÍŽÍ, ZVLÁDA VŠECHNY ZÁKLADNÍ 4/06

- kresba

- MÁ VYTVOŘENÝ GRAFICKÝ TYP, KTERÝ SE STÁLE OPAKUJE, VYHÝBÁ SE KRESLENÍ NOTYCH TRHAT, TROJÍ, ŽE TO NEODRŽE
- ZOBRAZUJE PŘEDMĚTY SÚJEDNĚ KEDE SEAT BEZ PŘEKÝÁNÍ 11/05

- lidská postava (vývojová stadia)

- POSTAVA ZACHYCENA VEŠT ZEPŘEDU, POSTAVY NEVYSADŮSÍ VSTAN, CHYBI NÁZNAK PONYBU
- ROZLIŠUJE MUŽSKOU A ŽENSKOU POSTAVU OSLEČENÍM, OBJEVUJE SE SHIŘENÝ PROFIL 1/06
- PAVNI NÁZNARY SNARY O VYSAŤENÍ PONYBU 3/06

- pracovní dovednosti (vytrhávání papíru, stříhání papíru, skládání dle návodu, lepení, konstruování dle návodu apod.)

- LIBOVOLNÝM SPĚREM VYSTÁHUJE BEZ POTÍŽÍ, OBTÍŽNĚ PO ČARĚ NEBO SEDMÝM DRYM
- SKLÁDÁNÍ PAPIRŮ, LEPENÍ AJ. ZVLÁDA, POUZE VEŠT K SAMOSTATNOSTI
- SIĚ VYSTÁHUJE BEZ POTÍŽÍ I PLOŽITĚSŮÍ TRARY 3/06

II. SEBEOBSLUHA, NÁVYKY:

- oblékání
- CELKEM SAMOSTATNĚ, NĚKDY VYŽADUJE DOPOMOC DOPĚLEČŮ
- ZAVÁŽE SI TRÁNIČKY U BOT

- stolování
- V PORÁDKU

- pořádek, hygiena, osobní čistota
- UVEDUJE PORÁDEK VE SVÝCH VĚCÍCH I HMYČKÁCH VE TŘÍDĚ

III. ROZUMOVÉ DOVEDNOSTI

- obecné znalosti
- PŘIMĚŘENĚ VĚDĚ, VĚDĚ V PRÁCTICNĚM ŽIVOTĚ

- myšlenkové operace – třídění, sestavování
- TŘÍDÍ PODLE VELIKOSTI A BARVY, NEV KOMBINACI
- TŘÍDÍ SE - NENÍ, NA 2. TŘÍDĚ 1/06
- TŘÍDÍ SIĚ DEZ POTÍŽÍ I V KOMBINACI 3/06

- časové a prostorové vztahy – rozlišení
- NE JEJEL ZAFIXOVANĚ PRAVOLEVA ORIENTACE, PRÁDE A PUVŠIVA POSHY KRĚM, DNEV, ŽITRA 2/06
- OZNAČÍ NÁZVY DNU V TÝDNU, ČÁSTEČNĚ NÁZVY MĚSÍCŮ
- SIĚ ZAFIXOVANĚ ORIENTACE V PRAVOX KLETO 1/06

- určování vlastností, rozlišování materiálu apod.
- ROZLIŠUJE MATERIÁLY DŘEV, DĚTO, PLAST, PÁNE, KOT AJ.

- znalost a pojmenování barev
- POSHNUJE A ROZLIŠÍ ZÁKLADNÍ BARVY, V OPERACI VÝCH DĚNĚVŮV, RŮŽOVŮV, FIALOVŮV
- NA OPTAZ OZNAČÍ SVĚTLÍ ČI TMAVÍ OPTÍM, ALE BĚŽNĚ NEPOVĚŘA 6/06

- určování množství (více, méně)
- URČÍ HOVNĚ X MÁLO, STEJNĚ
- URČÍ VÍCE NEŽ X MĚNĚ NEŽ V OPTICKY ROZDĚLENÝCH SKUPIN 5/06

- geometrické tvary – orientace
 - ROZLIŠÍ A NAKRESLÍ ZÁKL. TVARY, POSHEDISE KAVH A
OTKREČ
 - STÁLE SI SE NEJISTÁ V OZNAČENÍ OSOBNÍKŮ 1/06
 - SIŽ DEE POTIŽÍ 3/06
- rozlišování velikosti
 - ROZLIŠÍ VELIKÝX MALÝ, VĚTŠÍX MENŠÍ
 - ROZLIŠUJE VĚTŠÍ NEŽ X MENŠÍ NEŽ X PTEJNÝ 4/06

Percepce – vnímání:

- zraková percepce
 - VNIHÁ ZMĚNY V PŘÍSTĚDÍ, PÁŤTEČNĚ NA OSÁŽEN
 - ROZLIŠÍ DVA NA JDE NAKRESLENÉ TVARY 12/05
 - SKLÁDÁ SÁREVNĚ PRVY DLE PŘEOLON 3/06
 - OZNAČÍ OTAČENY PŘONĚT MEZI TĚMI SINÝMI 1/06
- sluchová percepce
 - LOCALISE DEE POTIŽÍ ZVUKY V PŘÍSTORU
 - ROZDĚLÍ PŘÍČNĚ DLE ÚVYKU MELODIE 2/06
 - URČÍ HLÁVKU VNITĚ SLOVA 3/06
 - OZNAČÍ HLÁVKU NA ZÁČĚTKU I NA KONCI SLOVA 5/06

IV. KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI

- slovní zásoba
 - MÁ PŘÍMĚŘENOU SLOVNÍ ZÁSObU
- vyjadřování
 - DOVEDE SOUVISLE POPAT KRÁTKÝ DEČ
 - REPRODUKUSE I DELŠÍ TEXT 12/05
 - POPÍŠE PROSIMITELNĚ SITUACI NA OSÁŽEN 3/06
- osvojení gramatických pravidel řeči
 - PŘÍMĚŘENĚ VĚK
- tvoření vět, souvětí
 - POPÍŠÍ KRÁTKÁ SOUVĚTÍ, VĚTŠINOU SPASÍNY
PLDIOUJED
- plynulost řeči
 - RĚČ SE PLYNULÁ, INTONACE DOBRA

- tempo řeči
 - OSOBNĚ ZAVYLENÍ PŘI ENDOGÉNĚ VYPADÝCÍCH SITUACÍCH
- artikulační obratnost
 - HIRNĚ ZHORŠENÁ
- výslovnost
 - SPATNÁ VÝSLOVNOST HLÁSEK R, Ě, NE ZCELA ZATVŮRANÁ VÝSLOVNOST SYMÉK
 - TEHLEK ODPOJENA SPRAVNÁ VÝSLOVNOST 12/05
 - BEZ POTÍŽÍ 2/06
- špatně vyslovuje hlásky:

A	E	O	U	P	B	M	F	V	T	D	N
S	C	Z	Š	Č	Ž	Ť	Ď	Ň	J	K	G
H	CH	L	Ⓡ	Ⓡ							

- vada řeči
 - ROTACIONUS
- dochází na individuální logopedickou péči
 - LOGOPEDIE ČUMPELÍKOVÁ

V. CHOVÁNÍ, JEDNÁNÍ:

- celkové chování dítěte (temperament, vlastnosti dítěte apod.)
 - JE PLACHTIVÁ PŘI PŘÍRŮDOV I I PŘÍRŮDOV DNE, LPI NA MATCE
 - SIĚ NEPLAČE, ZAČÍNÁ SE PROJEVYAT 11/05
 - DO HŮ PŘÍRŮDOV I I PŘÍRŮDOV DNE SE ODPOJENÁ 3/06
- vztah k ostatním dětem (sociální přizpůsobivost, komunikace s vrstevníky apod.)
 - VELMI RYCHLE NÁRAZU SE KOTNARTY ZCUSHĚNA S DĚTČATY
 - OSOBNÍ SE TENDENCE PŘEDPRAZOVAT PIVS NÁZOR I ZA ČENY MANIPULACE S DĚTMI 1/06
 - SIĚ DOPRÁČE ČÁSTIČNĚ TOLEROVAT NÁZOR SINTYCH 5/06
- vztah k dospělým
 - ZPOČÁTKU HIRNĚ NEOVĚŘA K UČITELCE
 - AKCEPTUJE AUTORITU DOPRÁČENO, K UČITELCE PŘÍSTUPUJE S DŮVĚROU 6/06

- chování při hře
 - ZAPOJUJE SE DO HER ORGANIZOVANÝCH DĚTMI, NE VEŠKÝ REPERTUZE PAMÍOLA
 - ZACÍNÁ VYĚADOVAT VEDOUcí ROU PŘI HRĚ 1/06
 - SIĚ SE ODVAŽE I PŘIZPŮBIT, PŘIJMOUT NEKOMPROMIS 4/06
- chování při výchovně vzdělávacím procesu
 - NEODVAŽE SE DELE SOUTŘEOT, RYCHLE ZTRÁCI O ČINNOST ZÁSEM
 - SIĚ SE ZAPOJUJE NA DELŠÍ DDU, SIĚLE TŘEBA PODOPORYA 12/05
 - BEZ POTÍŽÍ SE SOUTŘEOT I DELŠÍ DDU 3/06
- city, emoční chování
 - EMOČNÍ LABILITA, NESTYLOVNOST
 - SIĚ BEZ POTÍŽÍ 5/06

VI. INDIVIDUÁLNÍ ZVLÁŠTNOSTI DÍTĚTE

VII. POTŘEBA INDIVIDUÁLNÍ PÉČE V OBLASTI

- VIZ. INDIVIDUÁLNÍ VEOĚL. PLAN PRO DITĚ S DRĚ

VIII. SPOLUPRÁCE S RODIČI (+ záznamy o individuálních pohovorech)

- SPOLUPRÁCE SE DDBNÁ, DITĚ SE KLONE VEDNO, NEBOY S PŘÍLIŠNOU DEČÍ
- IVIS KONZULTACE OHLEONĚ ADAPTACE SÍTĚTE, DPAOA S MATHOU NA DALŠÍM POSTUPU
- AIDE ROZHOVOR O KONKUCÍM SÍTĚTE A JEAO CHOVÁNÍ V PRŮBĚHU DNE
- 3/06 KONZULTACE OHLEONĚ CHOVÁNÍ DITĚTE K DOSTATNÝM DĚTEM

Školní rok: 2005/2006

Podpisy učitelek:

PRVNÍ ZÁZNAM PROVEDEN 11/05

M. Maláková

Příloha č.4a

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN PRO DÍTĚ S ODLOŽENOU ŠKOLNÍ DOCHÁZKOU

Příjmení a jméno *I. J.*

Datum narození *1999*

Důvod udělení OŠD:

- PRACOVNÍ NEZRALOST
- DYSLALIE

Aktuální projevy dítěte v MŠ (zdůraznění nejproblematictějších oblastí):

- CHLAPEC JE NEVOUVNĚDĚNÝ, ČASTO NEODROZDÍ ZAPOČÁTKOU ČINNOST
- POTÍŽE I V KONVUNICI S PROTEKVNÍKY
- PŘETRYKAVANÍCI VAOA ŘEČI - DYSLALIE
- POTÍŽE V OBLASTI GRAFOMOTORIKY A PRACOVNÍCH DOVEDNOSTÍ
- NEZRALOST V OBLASTI ZRÁKOVÉHO A SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ

Dlouhodobé cíle:

- KULTIVACE POZORNOSTI A PAMĚTI
- POSTUPNĚ ZAPOJIT DÍTĚ DO SKUPINY, DOSAŽIT SI SCHOPNOST KONVUNICE S NIMI
- ROZVOJ GRAFOMOTORIKY A ZLEPŠENÍ VROKŮ PRACOVNÍCH DOVEDNOSTÍ
- OBDNACOVAT SLOVNÍ ZÁSOBU DÍTĚTE, ROZVIJĚT VYSAKOVACÍ OBRATNOST
- DOSAŽNOUT LEPŠÍ VÝSLOVNOSTI DÍTĚTE VE SPOLUPRÁCI S LOGOPEDIÍ
- ROZVIJĚT ZRÁKOVÉ A SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Krátkodobé cíle:

I. POHYBOVÉ DOVEDNOSTI:

- ROZVIŠET HRUBOU MOTORIKU, KOORDINACI PŮHYBŮ
- PRAKTIČOVAT HOD A CHYTÁNÍ MÍČE V RŮZNÝCH POLOHAČEN
- PRAKTIČOVAT KOTOUL VPAŘED A ZAFIXOVAT SPRÁVNOU TECHNIKU PROVEDENÍ
- ROZVOJ OMFDMOTORIKY: ZAFIXOVAT SPRÁVNÉ DRŽENÍ PŮRČHO NÁČINI, UVOLŇOVAT ZÁPĚTÍ
- ROZVIŠET KREPEBNÝ PROSEK DÍTĚTE - ODDHACOVAT PO OBMAHOVÉ STRÁNCE
- ROZVIŠET PRACOVNÍ DOVEDNOSTI - VYSTŘIHOVÁNÍ VOLNĚ I SLE OBRYSN, SKLÁDÁNÍ, LEPENÍ, HROELOTÁNÍ

II. SEBEOBSLUHA, NÁVYKY:

- PODPOROVAT DNÁHY DÍTĚTE O SAHOUSTATNOST
- UPEVŇOVAT KULTURNĚ SPOLEČENSKÉ NÁVYKY PŘI STOLOVÁNÍ

III. ROZUMOVÉ DOVEDNOSTI:

- PROHLUBOVAT ZÁJEM DÍTĚTE O KOGNITIVNÍ ČINNOSTI
- UPEVNĚVAT PRAVOLEVOU ORIENTACI
- TŘÍDIT PŘECHOŤY NA JE - NENÍ
- SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ: POZNAT PÍSEŇ DLE MELODIE
LOKALIZOVAT ZVUK V PROSTORU
ROZDĚLIT SLOVO NA SLABIKY
SLYŠET ÚRČITOU HLÁVKU VE SLOVĚ
- ZNAKOVÉ VNÍMÁNÍ: VNÍMÁNÍ ZVUKŮ NA DOKONČENÍ
ORIENTOVAT SE V BEVOUŠTI
POZNAT STŘEŽENÝ PŘECHOŤ
MEZI SINÝMI
PORADAT PŘECHOŤY PODLE
PŘECHOŤ

IV. KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI:

- DOKONČOVAT SLOVNÍ ZÁPSU O DALŠÍ PODSTATNÁ
A PŘÍDATNÁ JMÉNA
- RŮZNĚSET VYJEDNÁVACÍ OBRATNOST - JEDNODLE
POPLAT DĚJ
- REPRODUKOVAT KRÁTKÝ TEXT
- UPEVNĚVAT OSVOJENÍ GRAMATICKÝCH PRAVIDEL
- ZLEPŠOVAT ARTIKULAČNÍ OBRATNOST
- UPEVNĚVAT SPRÁVNOU VÝSLOVNOST HLÁSEK
V DĚJNĚ RĚČI

V. CHOVÁNÍ, JEDNÁNÍ:

- PROHLUBOVAT SCHOPNOST SOUSTŘEDIT SE NA ČINNOST, POVZBUZOVAT DÍTĚ K TOMU, ABY SI DOKONČILO
- VEST DÍTĚ K ROZUMĚNÍ, ŽE JE VÝHODNĚJŠÍ SE S DĚTI DOHLUKIT
- KOMUNIKOVAT S DĚTI V PRŮBĚHU HRY - RESPICHOVAT PRAVIDLA, KTERÁ SI DĚTI VYTVOŘILY

VI. RODINNÉ PROSTŘEDÍ (podnětnost prostředí, spolupráce):

- SPOLUPRÁCE PROSÍNA S MATKOU I OTCEM, RODIČE S DÍTĚTEM DOCHÁZEJÍ DO LOGOP. ANBULANCE
- RODINNÉ PROSTŘEDÍ JE MENĚ PRONĚTNÉ, CHLAPEC MÁ VÍCE STARŠÍCH SOUKRAJENCŮ, S KTERÝMI TRAVÍ HODNĚ ČASU
- V LEONOV KONTROLNÍ VYŠETŘENÍ V PRŮBĚHU, POTVRZENY POTÍŽE V OBLASTI ZRAKOPÉHO A SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ

Školní rok: 2005/2006

Podpisy učitelek: *W. Maláková*

Záznam o dítěti

Příjmení a jméno *I. J.*
Datum narození *1999*
Sourozenci *DVE STARŠÍ SESTRY A DVA BRATŘI*
Rodina *VELNÁ*
Zvláštnosti (národnost apod.)
—

I. POHYBOVÉ DOVEDNOSTI

- hrubá motorika

- *CHODÍ A BĚHÁ V NÍZKOTAV. POTÍŽE PŘI LEŽENÍ VE VZPŘAVU KLEČO*
- *SIŽ BEZ PŮTĚI 3/06*

- ovládání pohybové aktivity

- *DOBŘE VÍ VE OBČASNĚ VÝVYV*
- *STĚŽE HÍŽNĚ POTÍŽE 4/06*

- koordinované pohyby HB

- *HÍŽNĚ NEKOORDINOVĚ*
- *STĚŽE PŘETRAVĚVA 12/06*

- chůze po schodech

- *NANORU I DOLU STŘÍDAVOU CHŮZÍ V PŘEDU*
- *SIŽ CHODÍ BEZ OPORY 6/06*

- orientace v prostoru

- *VE ZNÁMÉM PROSTORU SE ORIENTUJE DOBRĚ*

- skáče, hází, chytá

- CHYTÁ POUZE DOURVO S OBTÍŽEMI
- SKÁČE JAKOŽTO S DOPODEM NA OBE NOHY, VÝKŘE NA JEDNÉ NOZE 12/05
- DOPODÍ SE O NRO JEONORIO VRCNÍM POSOUKEM KRÁTKÁ 3/06

- rovnováha na jedné noze

- NEKLA'DA ANI S DOPOHOCI
- S DOPOHOCI BEZ PROTAŽENÍ KONČETIN 4/06

- umí kotoul vpřed

- OSVOBUJE SI SPRÁVNOU TECHNIKU PŘEDENÍ - UJÁLE S OBTÍŽEMI

- jemná motorika

- RÁD KONSTRUUJE ZE VTAJEDNIO POOLE FANTAZIE
- V OBLIBĚ MÁ HÁDEČKOVOU MOZAIKU, KOSTKY 1/06

- lateralita

- PRAVDOPRANNA

- grafomotorika

- JE TŘEDA OPHLÍŽET NA SPÁNEJŠÍ DRŽENÍ TUŽKY, LINIE REPRODUKUJE POUZE S VELKÝMI OBTÍŽEMI
- JIŽ ZLEPŠENÍ, ALE STÁLE MÍRNĚ POTÍŽE PŘI REPRODUKCI LINIÍ 1/06
- JE VELMI PĚCLIVÝ PŘI VYBARVOVÁNÍ - SPRÁVNÝ VÝHOD TUŽKY 7/26

- kresba

- KRESEBNÝ PŮJEV JE CHOVÝ, ČÁSTO NEPOMĚRNOSTI V PROPORCÍCH, PŘENAŠENÍ ZNARČ Z JEDNÉ PŘEDSTAVY NA DRUHOU
- OSOBUJE SE PĚ OPHIŠENÝ PROFIL 3/06

- lidská postava (vývojová stadia)

- VŠECHNY POSTAVY MÁJÍ STEJNĚ SČEHA, NEPOLIŠÍ SE ANI DETAILS
- PRVNÍ SNANA I NÁZNAC PŮNYOU, VYZÁOŠENÍ DĚTE 3/06
- OOLPŠENÍ POSTAV ODLEČENÍM 5/06

- pracovní dovednosti (vytrhávání papíru, stříhání papíru, skládání dle návodu, lepení, konstruování dle návodu apod.)

- POTÍŽE S POUŠIVÁNÍM NŮŽEK, ZEJME NA VYSTŘIHÁVÁNÍ PO ČARĚ SI OBRYS
- VELMI NEPĚŠNĚ PŘAČOVÁNÍ PAPIRU, POUZE S DOPOHOCI
- POTÍŽE V PŘAČOVÁNÍ PVBZLE 4/06

II. SEBEOBSLUHA, NÁVYKY:

- oblékání
 - OBLÉKÁNÍ VYŽADUJE SOPDNOC
 - JE PLNĚ SAHOPSTATNÝ, ZAVÁŽE SI TRAVIČKU
- stolování
 - I NA DALŠÍ UPEVNĚNÍ SPAMĚNÉ NÁVYKY PŘI STOLOVÁNÍ, ZESILĚNÁ POUŽÍVÁNÍ PŘÍJEDU
 - POTÍŽE PŘETRVÁVAJÍ 1/06
- pořádek, hygiena, osobní čistota
 - MÍRNĚ NEOBALY V UPOŘÁDÁNÍ PŘEJÍŽDU V OSOBNÍCH VĚCECH

III. ROZUMOVÉ DOVEDNOSTI

- obecné znalosti
 - NEPODPYKÁJÍ VĚTVU SÍTĚTE
 - MÍRNĚ ZLEPŠENÍ 2/06
- myšlenkové operace – třídění, sestavování
 - TŘÍDÍ NA JE X NENÍ
 - TŘÍDÍ PODLE TVARU, NE V KOMBINACI 3/06
- časové a prostorové vztahy – rozlišení
 - NEROZLIŠUJE PRAVOU X LEVOU STRANU, ORIENTUJE SE V ČÁSTECH DNE
 - STĚLE NEJISTÁ PRAVOLEPÁ ORIENTACE 12/05
 - ZNÁ NÁZVY DNE V TÝDNU 7/06
- určování vlastností, rozlišování materiálu apod.
 - ZNÁ A ROZLIŠÍ ZÁKLADNÍ MATERIÁLY – DŘEVO, PAPIR, PLAST AJ.
- znalost a pojmenování barev
 - POSMĚNUJE A ROZLIŠÍ VŠECHNY ZÁKLADNÍ BAREVY
 - NA DOTAZ OZNAČÍ DĚTÝ X THAÝ BOSTÍN 4/06
- určování množství (více, méně)
 - URČÍ VÍCE A MĚNĚ POKUD PŘEOMĚTY ROZTŘÍDÍ
 - URČUJE NEJVIŠÍ A NEJMÍŇ DĚT V ROZTŘÍDĚNÝCH PŘEOMĚTŮ + VÍCE NEŽ X MĚNĚ NEŽ 3/06 1/06

- geometrické tvary – orientace
 - ROZLIŠUJE VŠECHNY TVARY, ALE POJMENUJE POUZE ČTYŘE
 - JIŽ POJMENUJE VŠECHNY TVARY 5/06
- rozlišování velikosti
 - CHÁPE A POJÍMÁ POJMY VELNÝ X MALÝ, STEJNĚ VELNÝ
 - ROZLIŠÍ VĚTŠÍ NEŽ X MENŠÍ NEŽ POUZE PŘEDMĚTY 4/06 POKROUŽÍ

Percepce – vnímání:

- zraková percepce
 - VUÍMÁ ZMĚNU V DOLEŽENÍ A V PROSTŘEDÍ, NA OSKÁZKU S OBTÍŽENÍ
 - TĚŽKO SE ORIENTUJE V SLOVNÍTI, NEOPRAŽE SLEDOVAT 3/06 LÍMÍ
 - POZNA' ODLIŠNÝ PŘEDMĚT MEZI JINÝMI 4/06
- sluchová percepce
 - POZNA' ZVUKY Z PŘÍRODY, LOKALIZUJE V PROSTORU
 - NEROZLIŠUJE HLÁVKU VE SLOVĚ, NEPZNA' HLÁVKU NA ZAČÁTKU SLOVA 2/06

IV. KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI

- slovní zásoba
 - NEVODPOVÍDÁ KŮM DÍTĚTE - TŘEBA ROZŠÍŘOVAT
 - MÍRNĚ ZLEPŠENÍ 1/06
- vyjadřování
 - TĚŽKO EXHIBUJE MYŠLENKY, VYJADŘUJE SE NEVDOVĚLNE
 - NAKŮÍ SE NAČPAMĚT KRÁTKÝ TEXT 3/06
- osvojení gramatických pravidel řeči
 - S OBTÍŽENÍ
- tvoření vět, souvětí
 - TVOŘÍ SE ODDĚLNĚ VĚTY, DIFERENCIĚ KRÁTKÝ POUVĚTI
- plynulost řeči
 - NARUŠĚNA PŘODU VYDOVĚDNOSTI
 - PŘETRVÁVÁ STEJNÝ STAV 6/06

- tempo řeči
 - ZRYCHLENÉ, JE TŘEDA VPHERŇOVAT
 - MÍRNĚ ZLEPŠENÍ 3/06
- artikulační obratnost
 - VELMI ŠPATNÁ
- výslovnost
 - ŠPATNĚ VYSLOVUJE ČI VYNECHÁVA NĚKTERÉ HLÁSKY
 - NĚKDY ZAHŇUJE HLÁSKY F-CH 12/05
 - STAV SE ZLEPŠUJE POUZE NEŠPATNĚ 4/06
- špatné vyslovuje hlásky:

A E O U P B M F V T D N
 S C Z Š Č Ž ě ě ň J K G
 H CH L R R

- vada řeči
 - VÝVOJOVÁ DYSPAZIE
- dochází na individuální logopedickou péči
- LOGOP. ASULANCE KĚ TOVSKA

V. CHOVÁNÍ, JEDNÁNÍ:

- celkové chování dítěte (temperament, vlastnosti dítěte apod.)
 - CHLAPEC SE PROJEVUJE SPONTÁNNĚ, JE POZITIVNĚ NALADĚNÝ
 - OBSEVUJE SE OBĚTVNÁ NALADĚNOST, VZDORUPITVOST 3/06
- vztah k ostatním dětem (sociální přizpůsobivost, komunikace s vrstevníky apod.)
 - VELMI KYALEDNÁ SPOLEČNOST OSTATNÍCH DĚTÍ, ALE HŮŘE SE S NIMI DOHLUVA
 - DOČAS SE OBSEVUJE KONFLIKTY S CHLAPECI 4/06
- vztah k dospělým
 - RESPEKTUJE AUTORITU DOPLĚČNO, S UČITELKOU KOMUNIKUJE
 - ROZLIŠUJE ŠYRÁNÍ A VYRÁNÍ, OJEDINELE VZORK 3/06

- chování při hře

- POKUD SI HRAJE SAM, VYDRETI I DELE V SEONE HRY
- ČASTO NAKUŇOSE HRY OSTATNÍCH DĚTI, HŘE PŘISÍNA KONTAKTIS 1/06

- chování při výchovně vzdělávacím procesu

- SE VELMI NEODVTRĚDĚNÝ A ROZTAŽITÝ, NEVYDRETI DELE V SEONE ČINNOSTI
- ZACÍNA PROSEKOVAT ZÁSEM; PŘI INDIVID. PÉČI SE DÁVEDE DELE SPVSTĚDIT 3/06

- city, emoční chování

- SE POMĚRNĚ VYROVNANÝ, SPOROJENÝ

VI. INDIVIDUÁLNÍ ZVLÁŠTNOSTI DÍTĚTE

VII. POTŘEBA INDIVIDUÁLNÍ PÉČE V OBLASTI

- IIE. INDIVID. PLÁN PRO DÍTE S PŮD

VIII. SPOLUPRÁCE S RODIČI (+ záznamy o individuálních pohovorech)

- SPOLUPRÁCE FUNKUJE S OTCEM I MATKOU DÍTĚTE, RODINA SE SPOLĚNÁ NA DOBERKOU PÉČI V HĚ
- AIDE KONTROLNÍ VYĚTĚNÍ V APP, PSYCHOLOGŮKOU DOPORUČENA SOCIAZNA ŽŇ PRO DĚTI S PŮAMI ŘEČI, MATAS OOHÍTA Z OŮVROU SOCIAZNY OSTATNÍCH DĚTI SO BĚŽNĚ ŽŇ
- RODIČĚ MĚNĚ SPOLUPRÁCVSI, SIŽ NEPROSEKUVSI ZÁSEM O SPOLUPRÁČI

Školní rok: 2005/2006

Podpisy učitelek:

PRVNÍ ZÁZNAM PROVEDEN 10/05

M. Waldová

Ústřední knih. Pedf UK

