

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Pedagogická hodnocení dítěte předškolního věku
z hlediska individualizace**

Pedagogic evaluation of preschool age child in terms of
individualization

Bakalářská práce

České Budějovice 2009

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Miloslava Dvořáková, CSc.

VAVERKOVÁ

Vypracovala:

HELENA

Chtěla bych poděkovat paní **PhDr. Miloslavě Dvořákové, CSc.** za odborné vedení bakalářské práce, za trpělivost a nezištné rady, které mi při vypracování mé práce poskytla.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Pedagogická hodnocení dítěte předškolního věku z hlediska individualizace“ vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena v Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 6. 6. 2009

Podpis:

ANOTACE

Tato bakalářská práce směřuje k popisu konkrétního způsobu diagnostikování u konkrétního dítěte, tj. vyjádření, jak postupovat, co a jak u dítěte sledovat, co a jak zaznamenávat a vyhodnocovat.

Jako podklad pro hodnocení dítěte a monitorování jeho chování, prožívání a jednání v procesu předškolního vzdělávání budou používány: záznamy z organizačního sešitu mateřské školy, poznámkové listy z pozorování a hodnocení jednotlivých dětí, standardizované přílohové listy z Pedagogického hodnocení v pojetí RVP PV, Metodiky pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy atd.

Pozorování bude prováděno individuálně, protože každé dítě se vyvíjí jiným tempem, jinak postupuje v učení a vzdělávací potřeby jednotlivých dětí se liší.

Výzkum mé bakalářské práce bude prováděn kvalitativní metodou pozorování, analýzou sekundárních dat, technikou inventáře vývojových řad vybraných cílových dovedností a osobnostních charakteristik.

V praktické části budou demonstrovány návrhy některých intervencí, přístupů a technik, které učitelka mateřské školy může nabídnout dětem z hlediska jejich individualizace v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu.

ABSTRACT

This bachelor's thesis will aim to describe specific ways to diagnose child behaviour for a individual child. This means that there will be a description of ways how and what to observe, analyse and write down. My main foundation for the child appraisal and their behaviour in pre-school education will be : notes that form the play school organizing notebook, notesheets with the description of each childs behaviour, standard supplements from educational manuals RVP PV, Methodology for individual education support in pre-school, etc. Observations will be carried out individually as each child evolves at their own pace and advances differently in the process of learning and also the educational needs of each child differs. The research of my bachelor's thesis will be carried out by the qualitative method of observing, analysis of secondary data, by technical inventory of development stages of selected target skills and personal characteristics. The practical session will illustrate some particular options, suggestions and techniques. These can be individually offered by the teacher in the pre-school educational process.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Dítě předškolního věku
preschool age child

Individualizace
individualization

Pedagogické hodnocení
Pedagogic evaluation

OBSAH:

Úvod

TEORETICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
1.1 Biologický vývoj	12
1.1.1 Hrubá motorika	13
1.1.2 Jemná motorika	14
1.1.3 Výtvarná aktivita dítěte předškolního věku	16
1.1.4 Hudební a pohybový projev dítěte předškolního věku	17
1.2 Psychický vývoj	19
1.2.1 Kognitivní (poznávací) procesy	19
1.2.1.1 <i>Vnímání</i>	19
1.2.1.2 <i>Fantazie a představy</i>	21
1.2.1.3 <i>Motivace a vůle</i>	21
1.2.1.4 <i>Myšlení a řeč, inteligence, řešení problémů</i>	22
1.2.1.5 <i>Učení a poznávání, paměť</i>	25
1.3 Sociální vývoj	27
1.3.1 Sebepojetí dítěte předškolního věku	28
1.3.2 Citový a emoční vývoj dítěte předškolního věku	29
1.3.3 Morální vývoj dítěte předškolního věku	30
1.4 Školní zralost a připravenost	31
1.5 Nadané dítě	32
2. DIAGNOSTICKÁ ČINNOST V MATEŘSKÉ ŠKOLE	34
2.1 Vymezení pojmů diagnostické činnosti a její význam	34
2.1.1 Diagnostická činnost	34
2.1.2 Pedagogická diagnostika	34
2.1.3 Psychologická diagnostika	36
2.1.4 Didaktická diagnostika	37
2.2 Proces pedagogického diagnostikování	38
2.3 Diagnostický postup	38
2.4 Klinické metody procesu diagnostikování	39
2.4.1 Extrospektivní pozorování	39

2.4.2	Rozhovor	39
2.4.3	Dotazník	40
2.4.4	Analýza výsledků činnosti	40
2.4.5	Anamnestické metody	40
2.4.6	Sociometrické metody	41
2.4.7	Metody zpracování diagnostických údajů	41
2.4.8	Testové metody	41
2.5	Možné chyby při diagnostikování	41
2.6	Kompetence pedagoga k jeho profesní činnosti	42
2.7	Pedagogicko psychologická diagnostika v procesu předškolního vzdělávání	43
2.7.1	Diagnostika osobnosti	46
2.7.2	Diagnostika dítěte z hlediska tvořivosti	46
2.7.2.1	<i>Činnosti reproduktivní</i>	46
2.7.2.2	<i>Činnost aplikativní</i>	46
2.7.2.3	<i>Činnosti interpretativní</i>	46
2.7.2.4	<i>Činnosti produktivní</i>	47
2.7.3	Diagnostika úrovně motoriky	47
2.7.4	Diagnostika vybraných duševních vlastností dítěte	48
2.7.4.1	<i>Diagnostika úrovně percepce</i>	48
2.7.4.2	<i>Diagnostika rozumových schopností</i>	49
2.7.4.3	<i>Diagnostika chování dítěte</i>	49
2.7.5	Diagnostika vybraných sociálních vlivů	51
1. PRAKTICKÁ ČÁST		
1.1	Cíl práce	53
1.2	Výchozí předpoklady	53
1.3	Popis a charakteristika výzkumného vzorku	53
2. METODY ZPRACOVÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE		
2.1	Charakteristika technik inventáře vývojových řad vybraných cílových dovedností a osobnostních charakteristik	54
3. VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ A JEJICH INTERPRETACE		
3.1	Oblast biologická	56
3.2	Oblast psychologická	58

3.3 Oblast sociální	63
4. KAZUISTIKY VYBRANÝCH DĚTÍ	65
KAZUISTIKA I.	
KAZUISTIKA II.	
KAZUISTIKA III.	
KAZUISTIKA IV.	
5. NÁVRHY PEDAGOGICKÝCH OPATŘENÍ, KTERÁ SE VZTAHUJÍ K ROZVOJI SLEDOVANÝCH DĚTÍ	91
5.1 Všeobecné pokyny pro práci učitelky s dětmi předškolního věku z hlediska individualizace	91
5.2 Dítě s hyperkinetickým syndromem v mateřské škole	92
5.3 Rozvoj tvořivosti u dětí v mateřské škole	97
5.3.1 Hra a tvořivost	97
5.3.2 Výtvarná činnost v mateřské škole	98
5.3.3 Arteterapeutický přístup k výtvarnému tvoření	99
5.4 Prosociální hry	100
5.5 Hry pro rozvoj percepce	101
5.6 Hudební výchova v mateřské škole	103
5.7 Rozvoj řečových dovedností	105
5.8 Logopedická prevence v mateřské škole	107
5.9 Rozvoj pohybových schopností a dovedností	109
5.10 Rozvíjení jemné a hrubé motoriky	110
6. ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI	112
7. ZÁVĚR	115
8) PŘÍLOHY	119
9) SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY	123

ÚVOD

Předškolní věk je období charakteristické tělesným, pohybovým, intelektovým, citovým a společenským vypsíváním. Dětství se považuje za období, které je svou hodnotou rovnocenné ostatním. Povinností dospělých je respektovat věkové zvláštnosti dítěte i jeho individualitu. Předškolní dítě si plně uvědomuje sebe sama jako aktivní bytost, schopnou ovlivnit nejbližší okolí i vlastní pozici v něm. Součástí vlastní identity je osobní vlastnictví a teritorium. Dítě o sobě uvažuje egocentricky, svým sebeprosazováním pomáhá potvrdit vlastní významnost, zájmy a potřeby. Chce dělat všechno to, co dospělí, chce si přisvojit nové dovednosti, má potřebu něco zvládnout, potvrdit si své kvality. Sebehodnocení je závislé na hodnocení jiných osob, zejména rodičů a srovnávání se s vrstevníky. Rodiče ovlivňují dítě svým jednáním, chováním, kladným přijetím, svými požadavky a verbálním vyjádřením spokojenosti či nespokojenosti. Identifikace s rodiči obohacuje dětskou osobnost, posiluje sebevědomí.

Socializace je proces, během něhož se z člověka stává společenská bytost. Uskutečňuje se v sociálních interakcích. Sociální interakce zahrnuje poznávání druhých lidí i sebe sama v oblasti sociálních vztahů, při komunikaci a vzájemném působení prostřednictvím vykonávaných činností. Sociální učení je proces osvojování si sociálních norem, hodnot, vzorců chování a ztotožnění se s nimi. V průběhu socializace vstupuje dítě do řady sociálních vztahů, poznává ostatní příslušníky lidského společenství a hledá své místo mezi nimi, stává se členem různých skupin, přijímá určité role, komunikuje s ostatními, více či méně s nimi spolupracuje. Mezilidské vztahy mají zásadní význam pro rozvoj osobnosti dítěte. Dítě se snaží v určitých sociálních vztazích uspět. Kritériem jeho úspěchu je mu srovnávání, prověřování trvalosti a stálosti jeho místa v různých vztazích. Srovnává se zpravidla s těmi, kteří jsou mu blízcí (sourozenci, spolužáci).

Mateřské školy jsou místem, kde se dítě účelně připravuje na další vstup do života. Je to místo, které může ideálně zajišťovat rovnováhu mezi nezbytně žádoucí mírou omezování, svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte. Zkušený pedagog představuje počátek systematického výchovného působení, v němž se zásadní princip individualizace v podmínkách skupiny může v plné šíři uplatnit. Při stanovení cílů současné předškolní výchovy nelze pominout dynamiku současného života a množství stále nových, atraktivních podnětů i nároků, kterým je dnešní dítě vystaveno. Osobnostně orientovaný přístup učitelky v mateřské škole mj. zajišťuje prostor pro rozvoj sebepojetí, vyjádření a uspokojování potřeb dítěte, vzhledem k jeho

věkovým a individuálním zvláštnostem. Konvergentní přístupy mohou zajistit rovnováhu mezi svobodným rozvojem osobnosti a nezbytně žádoucí mírou omezování, kterou sebou nese výchova ve formálně utvořené skupině. Výchova v mateřské škole by měla být otevřeným systémem, který aktivně spolupracuje s rodinou dítěte jako s rovnocenným partnerem a ve kterém důležitou roli hraje humanizace, demokratizace a otevřenost.

Osobnostní, individualizované pojetí předškolního vzdělávání dané RVP PV ze své podstaty vyžaduje, aby pedagog každé dítě dobře znal a věděl, jak které dítě prospívá, jak se v průběhu svého předškolního vzdělávání rozvíjí a jaké pokroky dělá, či v jakých oblastech zaostává. Způsob individuálního a systematického sledování a hodnocení rozvoje dítěte v průběhu předškolního vzdělávání umožňuje učitelce profesionální přístup při plánování a tvorbě vzdělávacího programu a individuální vzdělávací nabídky. Rodiče se na základě pedagogické diagnostiky dozvídají, v jaké oblasti je třeba jejich dítě rozvíjet, v čem jsou jeho přednosti či nedostatky.

Podkladem pro hodnocení dítěte a monitorování jeho chování, prožívání a jednání v procesu předškolního vzdělávání mohou být záznamy z organizačního sešitu dané mateřské školy, poznámkové listy, standardizované přílohové listy z Metodiky pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy, rozbor kresebného projevu dítěte apod.

TEORETICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk je vymezen od tří let do šesti (sedmi) let, kdy dítě nastoupí povinnou školní docházku. Vývoj předškolního dítěte je sledován a hodnocen v oblasti bio-psycho-sociální, ovlivněn biologickými i fyziologickými faktory vnějšího a vnitřního prostředí, genetickými faktory, průběhem nitroděložního vývoje od početí, po narození. (Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, s. 225 – 228)

Předškolní věk je charakteristický změnami tělesných a pohybových funkcí, rozvojem poznávacích procesů, utvářením základů osobnosti a změnami v citovém a společenském vývoji. Hlavní potřebou předškolního dítěte je sebeuvědomování, projevující se prosazováním své individuality (egocentrismus). Důležitou roli při utváření osobnosti dítěte má rodina (náhradní rodina) a mateřská škola.

1.1 Biologický vývoj

Předškolní dítě se stále více podobá dospělému člověku, ve výrazu obličeje se projevují charakteristické rysy zděděné po předcích. V poměru mezi proporcemi těla se mění poměr hlava : tělo. Do délky rostou trup, horní a dolní končetiny, zatímco obvod hlavy se nemění. Na konci předškolního věku dítě měří 110 - 115 cm, průměrná váha se pohybuje kolem 22 kg. (*příloha, tabulka 1*) Fyziologické zrání dítěte se dá ověřit rentgenovým snímkem, hodnocením osifikace u kostí dlouhých a zápěstních. Před nástupem školní docházky by měla být dominance jedné z hemisfér vyhraněna.

Předškolní dítě má přirozenou touhu po aktivním pohybu. Pohyb mu umožňuje kooperaci s okolím, manipulaci s předměty a rozvoj poznávání, socializaci a seberealizaci, rozvoj osobnosti a sebepoznávání. Pohyb řídí mozek a mícha, výkonným orgánem je pohybový aparát. Motorický vývoj předškolního dítěte se neustále zdokonaluje a zlepšuje. Zručnost dítěte se projeví např. při denních činnostech a hrách, při sebeobsluze, ve výtvarné a pracovní činnosti, vede k osamostatnění dítěte a k uspokojování potřeb.

Výchova a vzdělávání předškolního dítěte v rodině i ve školním prostředí má podporovat růst a rozvoj dítěte, vést k osvojení správných životních návyků a zdravého životního stylu, k soběstačnosti .

1.1.1 Hrubá motorika

Hrubá motorika představuje pohybové činnosti, které jsou vykonávány prostřednictvím velkých svalových struktur horních, dolních končetin a trupu, kloubů. Vzpřímený postoj zajišťuje páteř a kostra. Na kosti se upínají šlachy a svaly, jejichž úlohou je pohyb končetiny vzhledem k tělu všemi směry (např. přitahováním, odtahováním). Receptory, začínající na svalových vláknech vedou vzruchy odstředivě k jádrům nervových buněk a informují mozek o fyzických a chemických změnách vnějšího prostředí. Nervová vlákna z mozku a míchy vedou vzruchy odstředivě ke svalům, ty vykonají řízený pohyb. Člověk takto dělá chtěné pohyby, závislé na jeho vůli, a nechtěné (bezděčné), nezávislé na jeho vůli (např. při neverbální komunikaci).

Hrubá motorika zahrnuje:

- chůzi po rovině, šikmé ploše či zvýšené rovině, chůzi po schodech i ze schodů, chůzi se správným držením těla, s různými polohami paží, chůzi v prostoru mezi překážkami, s překračováním překážek, chůzi ve dvojicích, rytmizovanou chůzi ve 2/4 taktu (pochod), stoj na jedné noze
- běh k určitému cíli s vyhýbáním se překážkám, pohotově vyběhnout na smluvený signál, střídání běh a chůzi na zvukové a světelné signály
- skoky na místě snožmo, skoky jednož, skok do dálky, poskoky dopředu, dozadu, do strany, poskoky v podřepu, skok přes čáru nebo přes nízkou překážku (z místa i při rozběhu), seskok z vyšší roviny, výskok s rozběhem na překážku, otáčení kolem své osy
- lezení v podporu dřepmo, plazení se po břiše i na zádech, prolézání tunelů, převalování sudů
- házení míče horním obloukem jednoruč a obouruč, házení míče do výšky i na zem s chytáním, koulení míče k danému cíli v různých polohách
- úroveň pohybové aktivity a koordinaci pohybů, zdatnost a obratnost, rychlost pohybů, správnost a přesnost pohybů

Úroveň zvládnutí hrubé motoriky u dítěte předškolního věku

3 – 4 roky Dítě chodí vzpřímeně, udržuje rovnováhu, pohybuje se sebejistě po rovině i po nerovném terénu, zvládá chůzi do schodů i ze schodů bez držení. Dítě dělá záměrné, koordinované pohyby, pohybuje se přesně a zlehka, doběhne k určitému cíli, umí se vyhýbat překážkám, skákat snožmo na místě, umí se plazit pod nízkou

překážkou, přelézt ji, překročit ji. Koulí a hází míčem v určeném směru, drží správně předměty. Nezvládne se dobře, samostatně svléknout a obléknout, skládat oděv na místo, obout a vyzout si boty, zavázat tkaničku. Potřebuje pomoc u stolování a hygieně.

4 – 5 let Dítě umí chodit po zvýšené i šikmé rovině. Seběhne ze schodů, leze po žebříku, seskočí z nízké lavičky, udrží stoj na jedné noze, chodí po špičkách. Při pohybu se dobře orientuje v prostoru s vyhýbáním se mezi překážkami, podle slovních pokynů zvládne měnit směr běhu, střídat běh a chůzi, umí dodržovat tempo 2/4 taktu (pochod), vyběhnout na smluvený signál, přeběhne 20 m k cíli i ve dvojicích. Dítě zvládne poskoky dopředu, dozadu, vpravo, vlevo, přes čáru, skok do dálky i s rozběhem, přeskočí nízkou překážku i při běhu. Přelézá vyšší překážky. Při plazení na břicho, pod nízkou překážkou, se umí přitahovat rukama. Koulí míčem k danému cíli i po šikmé ploše, vyhazuje míč do výšky. Plynule převaluje sudy, umí kotoul vpřed s dopomocí. Při stolování a hygieně je samostatné, ale návyky je třeba stále upevňovat.

5 – 6 let Dítě zvládá pohyby se správným držením těla. Dítě musí zvládnout: chůzi a běh za vedoucím dítětem i ve dvojicích (se změnami směru i podle povelu), střídat běh a chůzi na zvukové a světelné signály, lezení a prolézání po břicho i na zádech, výstupy i sestupy, stoj na jedné noze s předklonem a udržením rovnováhy, rytmizaci čtvrté doby, musí se umět orientovat a pohybovat i v neznámém prostoru, umět skákat snožmo i jednonož s plynulým přeskokováním překážek (s výskokem a seskokem), zvládnout skok do výšky i s rozběhem, skok do dálky (i s rozběhem), otáčet se kolem své osy, umět lézt v podporu dřepmo i po zvýšené ploše, plazit se po břicho i na zádech, musí zvládnout kotoul vpřed bez dopomoci, vyhazovat míč do výšky, na cíl, do dálky horním obloukem, házet míčem na zem s chytáním. Úroveň motoriky se projeví např. při sportovních činnostech (jízda na tříkolce a kole, plavání, bruslení, lyžování), při tanci a u sebeobsluhy.

1.1.2 Jemná motorika

Jemná motorika zahrnuje činnosti, které souvisí s činností mozkových hemisfér, lateralitou, s percepcí a koordinací oka a ruky (prsty, dlaně, klouby zápěstí), schopností ruky vykonat „klíšťový“ úchop.

Činnosti související s jemnou motorikou zahrnují: stavění kostek na sebe i vedle sebe, vkládání předmětů do sebe, modelování, stříhání a vystřihování nůžkami, trhání i vytrhávání tvarů z papíru, mačkání papíru, skládání papíru, lepení a nalepování, šití a vyšívání, navlékání jehly i korálek, manipulace s drobnými předměty (např. korálky),

práce s tužkou a štětcem (kreslení a malování), práce s příborem, nalévání, držení a přenášení předmětů (nádobí), zapínání knoflíků, zavazování tkaniček, šroubování. Veškeré činnosti, které jsou zaměřeny na jemnou motoriku u dětí rozvíjí prostorovou představivost a hmatový smysl.

Úroveň zvládnání jemné motoriky u dítěte předškolního věku

3 – 4 roky Děti vykonávají většinu činností na základě nápodoby a praktické zkušenosti. Při osvojování hygienických návyků (např. při stolování) děti potřebují názorný příklad, dohled a pomoc dospělého. Umí používat lžíci a samostatně se najíst, ale neudrží čistotu při stolování. Děti rády a dobře manipulují s drobnými předměty (navlékání korálek, vkládání korálek do jamek). Rády mačkají a trhají papír, nalepují ho a stříhají. Zvládnou vyválet váleček z hlíny mezi dlaněmi a podložkou. Umí vkládat jednoduché předměty do sebe nebo do otvorů tvarově shodných. Neumí samostatně sestavovat složitější útvary z kostek nebo stavebnic, ani podle předlohy. Dítě se ještě samo nezvládne obléknout, svléknout, obout obuv, složit a uložit oblečení (hračky) na určené místo.

4 – 5 let Dítě zvládá sebeobslužné činnosti (najíst se, obléknout a svléknout, uložit předměty na své místo), zvládnou pomáhat při úklidu, u osobní hygieny potřebují stále dohled a pomoc. Při manipulaci s drobnými předměty pracuje již obratně, postupně se projevuje vyhraněná lateralita. Dítě rozvíjí svou zručnost při stříhání a mačkání papíru, vytrhávání jednoduchých tvarů z papíru a skládání podle slovního pokynu. Zvládnou samostatné nalepování, modelování a navlékání menších korálek, skládání mozaiky z korálek. Sestaví jednoduché tvary podle předlohy a fantazie. Dítě umí rozlišovat a srovnávat rozměry a tvary předmětů (kruh, čtverec). Umístí předměty na své místo. Vytvoří skupinu 4 prvků, umí ji uspořádat podle dané vlastnosti, porovnávat nebo najít, co do skupiny nepatří.

5 – 6 let Dítě se stává soběstačným i při běžných denních činnostech: umí se obléknout a svléknout, zapnout si knoflíky a zip, zavázat tkaničky, uloží si věci a předměty na určené místo, používá příbor, je samostatné u jídla i osobní hygieny. Při pracovních činnostech dodržuje správný postup, např. při skládání papíru a vytrhávání složitějších tvarů. Samostatně stříhá, nalepuje papír i jiný materiál, prošije předním stehem textil, zatluoká hřebíky, vytváří složitější stavby z konstrukčních stavebnic, písku a hlíny. Řadí předměty podle velikosti, znázorní cestu v rovině, používá číselnou

řadu do 10. Zná řadové číslovky, určí, jak jdou za sebou. Rozvíjí svou zručnost a fantazii, projevuje estetické vnímání a pomáhá při péči o přírodu.

(Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 50 – 57)

(Dvořáková, H.: *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*, s. 26 - 28)

1.1.3 Výtvarná aktivita dítěte předškolního věku

Výtvarné činnosti jsou jedním z významných prostředků rozvíjení osobnosti dítěte. Výtvarná činnost je spontánní činností, vypovídá o dětské radosti, trápení a prožitcích, mapuje rodinné prostředí. V pedagogickém procesu má význam výchovný a diagnostický. Dítě v kresbě vyjadřuje své emoční prožívání, názor a pohled na svět. Má potřebu experimentovat s barvou a plochou. Výtvarná činnost je ukazatelem úrovně citové a emoční vyspělosti dítěte, zralosti centrálního nervového systému a fungování jeho fyziologických funkcí i celého komplexu poznávacích procesů, schopností a dovedností souvisejících s intelektem, rozumovými a motorickými funkcemi. Výtvarné činnosti se dělí na kresbu, malbu, modelování a plošné či prostorové konstruování. Malba, kresba i další výtvarné činnosti nabízejí možnost sebevyjádření jinou formou než slovní, ve srovnání s dalšími aktivitami nejvíce rozvíjejí fantazii a kreativitu. Každé dítě tvoří originálním způsobem. Od tvořivého dítěte se očekává zvědavost, samostatnost, silná motivovanost, ale také smělost a odvaha myšlení, osvobození od egoismu, od konfliktů a stresu.

Prostředí mateřské školy by mělo rozvíjet estetický cit dítěte, jeho vztah k barvám, výtvarným činnostem a celkově k umění jako takovému. Pracovní stoly i další potřeby k výtvarné tvorbě by měly být praktické, z vhodného materiálu, měly by umožňovat bezpečnou práci a splňovat estetickou kvalitu. Interiér a exteriér školy je možné zdobit výtvarnými pracemi dětí.

Vývoj kresby dítěte předškolního věku

3 – 4 roky Dítě ovládá pohyby rukou dobře, takže mu nedělá obtíže napodobit různý směr čáry i podle pokynů (vertikální, horizontální, kruhový). Svou představu vyjádří tak, že nejdříve něco nakreslí a teprve potom dílo pojmenuje. Vývoj kresby lidské postavy postupuje od čáranice k hlavonožci. Je vhodné, aby dítě kreslilo na velkou plochu papíru, grafickým materiálem, který zanechává silnou stopu. Od kresby se přechází k malbě, nanášení barvy na plochu papíru, zapouštění barev do sebe nebo malování prstovými barvami.

4 – 5 let U dítěte se projevuje dominance hemisfér, vyhraněná lateralita. Násilné přecvičování leváka na praváka není vhodné pro zvýšenou psychickou náročnost a vývoj řeči. Dítě umí zacházet s různým grafickým materiálem na různě velké formáty. Kreslí nejen vertikální či horizontální linie, ale i smyčky, vlnky, zuby u pily, zvládá kresbu křížku a některých geometrických tvarů. Svou představu umí vyjádřit realisticky, ale zatím jen v hrubých liniích. Kresba člověka začíná znázorněním hlavy, hlavních částí obličeje, rukou (s náznaky prstů) a nohou, proporce těla ještě nejsou realistické, spíše nahodilé. Při malování štětcem umí nanášet barvu, roztírat skvrnu prstem či dřívkem, umí hledat podobu ve vzniklém tvaru. Celou plochu papíru pojednává technicky dokonalejší malbou podle námětu a záměru. Při modelování zvládá mačkání papíru, válení těsta, rozdělení modelovací hmoty na menší části, umí vytahovat drobné detaily z jednoho kusu modelovací hmoty.

5 – 6 let Dítě zvládne nakreslit, namalovat i vymodelovat základní geometrické tvary. Kresba postavy je mnohem detailnější (knoflíky, detaily na oblečení, mašle ve vlasech), ruce jsou znázorněny dvěma čarami se správným počtem prstů, nohy jsou zahnuté. Postava je nakreslena z anfasu či z profilu, disproporce těla již nejsou tak markantní, je rozlišeno pohlaví. Dítě umí znázornit charakteristické rysy člověka, zvířat, dopravních prostředků, vyjádří jejich náladu, prostředí a děj. U malby si umí rozvrhnout děj na ploše, namaluje pozadí, barvy volí podle skutečnosti. Při modelování používá modelovací pomůcky (špachtli), vymodeluje postavu, detaily, vyjádří děj.

Předškolní věk je období, kdy se definitivně rozhodne o laterální dominanci, která se odrazí v přirozené dětské kresbě. Předškolní dítě je schopno napodobit realistický obraz světa i lidské postavy se všemi detaily, pojmenovat vlastní představu a záměr. Přestože dítě zobrazuje to, co vidí, subjektivní pocity jsou pro něj důležitější než reálná podoba obrazu.

1.1.4 Hudební a pohybový projev dítěte předškolního věku

Od tří let se dítě spontánně zajímá o rytmické, hudební hry a říkadla. Při hře si pobrukuje jednoduchou melodii. Hudební výchova v mateřské škole podporuje smysl pro rytmus a představivost, sociální citění, rozvíjí motorické dovednosti i sluchovou percepci. Nesmí být překračován výškový rozsah a dlouhodobé zatížení hlasu u dítěte.

Pohybový projev představuje: chůzi, kroky, cvalové poskoky, otáčení, běh, lezení, podřepy, švihové pohyby rukou, tleskání, pleskání apod. Vlastní praktické dovednosti si děti osvojují v hudebně pohybových hrách, v písních a říkadlech s

nástrojovým doprovodem. Dále si osvojují schopnost prostorové orientace, poznávají jednoduché taneční útvary a kroky. Každá taneční průprava nesmí postrádat citový prožitek. V dítěti se probouzí taneční citění, schopnost spolupráce ve skupině a koordinace pohybů se zpěvem, dítě rozvíjí představivost a fantazii, projevuje radost.

Zvládání hudební a pohybové aktivity předškolního dítěte

3 – 4 roky Dítě by mělo umět spojovat zpěv s pohybem. Společně s dospělým zazpívat jednoduchou píseň, snažit se o udržení daného tempa, postupně zdokonalovat dodržování rytmu a dynamického kontrastu (tiše – hlasitě, pomalu-rychle).

4 – 5 let Dítě by mělo umět zazpívat píseň samo i ve skupině, s nástrojovým a pohybovým doprovodem, pohybově vyjádřit charakter skladby (pochod, ukolébavka), reagovat pohybem na změnu tempa.

5 – 6 let Dítě by mělo zpívat samostatně i ve skupinách, pohotově reagovat na dirigentská gesta a na změnu tempa rytmu, rozlišit hudební nástroje podle poslechu, vyjádřit hudbu přirozeným kultivovaným pohybem, vyjádřit jím náladu skladby, rozlišit pochod, tanec, ukolébavku, veselou i smutnou píseň.

Zásady výchovné činnosti při hudební výchově:

- v mateřské škole je zpěv písní základem všech hudebních činností
- mezi všemi písněmi zaujímá nejdůležitější místo lidová píseň, protože je prověřena dobou a generacemi, je považována za základ hudebnosti
- podle melodické obtížnosti je třeba zprvu vybírat písně jednoduché, krátké, jasně melodicky členěné, tzv. říkadlového charakteru, které se stále opakují
- dýchání je ovlivněno držením těla a postojem, podklíčkové - povrchní dýchání vede k nečistému zpěvu, je třeba vést k břišnímu dýchání, nádech znamená v dechové technice předškolních dětí „přivonění ke květině“, výdech navazuje plynule na nádech, je stejnoměrný, nepřerušovaný a co nejdelší

Poloha dítěte při zpěvu:

- stoj mírně rozkročný, váha rovnoměrně rozložena, ruce volně podél těla, ramena spuštěna dolů, hlava nezakloněná
- sed v jedné třetině židle, tělo i hlava vzpřímena
- klek na patách, horní polovina těla stejně jako při stoji

(Dvořáková, H.: *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*, s. 55 –61)

1.2 Psychický vývoj

Lidská psychika se všemi vlastnostmi a projevy je vázána na určitou osobnost. Osobnost člověka se utváří v průběhu jeho života. Psychický vývoj zahrnuje vznik, průběh a postupný rozvoj psychických procesů, uskutečňovaných zráním a učením. Psychika je funkcí vysoce organizované hmoty mozku centrální nervové soustavy. Činnost mozku souvisí s ostatními funkcemi organismu, má centrální a řídicí úlohu. Lidská bytost se projevuje ve svém chování a prožívání.

Předškolní věk je nejpozoruhodnější etapou ve vývoji člověka, i v dospělosti zanechává v naší paměti hluboké stopy. Spojuje to, co je dáno v genetické výbavě novorozence, s tím, co si člověk v průběhu života výchovou a učením osvojí. Ve výchově je potřeba užívat přirozených výchovných prostředků při každé vhodné příležitosti (při hře, vycházce, při domácí práci). Je třeba respektovat individualitu každého dítěte, při výchově působit kontinuálně na celistvou osobnost, rozvíjet jeho schopnosti a respektovat potřeby. Přiměřený a zdravý duševní vývoj dítěte je závislý na pozitivním přijetí všech členů rodiny, na souladu vzájemných vztahů v rodině a její citové stability. Rodiče jsou pro dítě oporou, ochráncem, rádcem, nositeli citové jistoty, důvěry, voru a zrcadlem svého chování, jednání i vyjadřování emocí.

1.2.1 Kognitivní (poznávací) procesy

Poznávání je pro člověka základnou, z níž vychází při orientaci ve svém vnitřním i vnějším světě. V průběhu poznávání si člověk vytváří svůj subjektivní obraz, který v důsledku výběrovosti mapuje jen některé stránky reality. Tento obraz je tvořen různými poznávacími procesy, může mít různé úrovně (od zobrazení vjemů přítomných objektů, po abstraktní obraz složitě zpracovaný v myšlení). Každý poznatek je produktem funkce poznávacích procesů a v nějaké formě obsahuje provedenou činnost. Poznávání je nezbytnou podmínkou provádění činností. Obsahy vyšších poznávacích procesů jsou reprezentovány a fixovány nejčastěji verbálními znaky. Mezi kognitivní procesy patří: vnímání, fantazie a představy, motivační, emoční a volní procesy, myšlení a řeč, inteligence, řešení problémů, učení a poznávání, paměť.

1.2.1.1 Vnímání

Vnímání je proces subjektivního odrazu skutečnosti vnějšího prostředí, závisí na koordinované činnosti receptorů a mozku. Receptory přijímají informace z prostředí ve

formě fyzikální a chemické energie, kterou transformují na nervový vzruch. Nervové vzruchy se šíří dostředivými nervovými drahami do centrální nervové soustavy, kde jsou zpracovávány ve výsledný vjem. Vjemy jsou rozděleny podle smyslových orgánů, které se nejvýznamněji podílejí na jejich vzniku. Vnímání může být bezděčné, záměrné i cílevědomé (pozorování). (Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, s.45 – 47)

Předškolní dítě vnímá především to, co je pro něj nápadné, zajímavé, potřebné vzhledem k jeho cílům. Zaměří se na určitý detail předmětu, dalších, nenápadných vlastností si nevšimne, protože ho nezaujaly, neuvědomuje si pomíjivost vnějších znaků, nedokáže oddělit nepodstatné od podstatného. Je fixované na to, co vidí subjektivně, svými očima. Před nástupem do školy umí užívat tyto pojmy a chápe jejich význam: vpravo, vlevo, nahoře, dole, ráno, v poledne, večer, včera, dnes, ale nedovede ještě určit čas.

Zrakové vjemy a vnímání prostoru - dítě předškolního věku nevidí trojrozměrně, ale vidí plošně, správně poznává a pojmenuje předměty denní potřeby s nimiž přichází do styku. Postupně poznává všechny barvy, tvary předmětů, popisuje vzájemnou polohu předmětů pomocí vztahů (je v..., není v...). Umí určit velikost předmětů, seřadí je a porovnává, umí přiřazovat a porovnávat určitý počet, chápe matematické pojmy: více, méně, stejně. Umí umístit různé předměty dle pokynů (před, za, pod, nad, vedle...), sestavit jednoduché útvary podle skutečné předlohy nebo fantazie, orientuje se ve známém prostoru, odhaduje vzdálenost předmětů a vyhýbá se jim při pohybu, umí vytvářet cesty v prostoru a hledat cestu od jednoho bodu k dalšímu, umí znázorňovat cestu v rovině a řešit labyrinty.

Sluchové vjemy - dítě předškolního věku postupně umí rozlišovat všechny zvuky kolem něj, určí jejich zdroj a směr, rozumí verbálnímu projevu, pokynům a přáním. Rozliší rozdíl mezi mluvenou a rytmizovanou řečí, rozliší melodii a rytmus, zapamatuje si melodii a slova (postupně od jednoduchých říkadel), zazpívá písničku. Před nástupem školní docházky určí počet slabik, rozliší krátké a dlouhé slabiky, určí hlásku na začátku slova.

Čichové a chuťové vjemy - dítě předškolního věku umí rozlišovat pachy a chutě, umí určit, co má v ústech, aniž by to vidělo.

Hmatové a kinestetické vjemy - dítě předškolního věku rozliší vjemy horké, teplé a studené, cítí tlak, vibrace, rozezná drsné a hladké předměty, určí lokalitu a intenzitu bolesti. Uvědomuje si a podle pokynu vykoná přesný pohyb a změnu polohy těla. (Dvořáková, H.: *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*, s. 48 – 53)

1.2.1.2 Fantazie a představy

Předškolní dítě má potřebu žít ve světě, který je pro něj čitelný a trvalý, platí v něm jasná pravidla, má strukturu a cyklické děje, bez nepředvídatelných změn a zvrátů. Relativnost, časté změny a chaos znamená ztrátu jistoty a bezpečí. „Neznámé a nepochopené“ si dítě vysvětluje fantazijními představami, např. neživým věcem přiřazuje živé vlastnosti (antropomorfizace), předává neživým věcem lidské vlastnosti (personifikace). Fantazii si dítě nejvíce rozvíjí při svých hrách.

Znaky fantazie:

- konkrétnost (vychází ze zážitků, které dítě např. vidělo v televizi)
- citovost (neúmyslné lži, kdy vypravuje příběh, který se nestal)
- konfabulace (reálné vzpomínky kombinuje s fantazijními představami, které jsou vyvolány aktuální potřebou vyjádřit své city a dítě je o pravdivosti přesvědčeno)

1.2.1.3 Motivace a vůle

Motivace je proces vědomého zaměřování chování, patří sem potřeba a intence dosáhnout příslušného cíle, může probíhat i na úrovni nevědomí. Motivace je souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo naopak nedělal. Souvisí s aktivací činnosti i s prožíváním. Motivace se dělí na vědomou a nevědomou, činitele motivace na vnitřní a vnější. Motiv je aktuální výsledek procesu motivace, který stojí za konkrétní psychickou činností. Potřeby jsou motivační dispozice, dělí se na vrozené a získané. Pudy jsou biologické povahy a do psychiky se promítají jako potřeby, mohou být spojeny s vrozenými vzorci chování - instinkty.

Představitel humanistické psychologie Abraham Maslow vytvořil teorii, podle níž motivace vychází z potřeb a vzorců chování každého jedince, jehož cílem je zabezpečit své potřeby od nižší úrovně k vyšší. V průběhu života se dominance potřeb liší, např. ve válce budou člověka motivovat jiné potřeby než v míru. Mezi nižší potřeby patří: fyziologické, potřeba lásky a sounáležitosti. Vyšší potřeby: potřeba pozitivního hodnocení (seberespekt, výkon, status ve skupině a prestiž), potřeby kognitivní, estetické, potřeba sebeuskutečnění, sebeuplatnění a seberealizace.

(Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, 145 – 175)

1.2.1.4 Myšlení a řeč, inteligence, řešení problémů

Myšlení je zprostředkovaný a zobecňující způsob poznávání předmětů a jevů na základě pochopení jejich vzájemných vztahů a souvislostí. Jako psychická činnost je utvářeno myšlenkovými operacemi, které jsou prostředkem k dosahování cílů a umožňují jedinci realizovat činnost.

Myšlení je uskutečňováno myšlenkovými operacemi, které se navzájem doplňují:

- Analýza - rozkládání předmětu na části
- Syntéza - myšlenkové skládání částí
- Srovnávání - rozlišování čistí, vlastností předmětů a jevů
- Konkretizace - aplikace zvláštního daného předmětu
- Abstrakce - myšlenkově se vzdaluje od skutečnosti, oddělujeme nepodstatné znaky (individuální proces)
- Zobecňování - myšlenkové vystižení toho co je pro předmět nebo jev společné
- Třídění (kategorizace) - myšlenkové rozdělení předmětů do skupin nebo podskupin, podle určitého aspektu

Dítě předškolního věku má antropocentrické myšlení, tj. snaží se být středem pozornosti. Neumí ještě dobře pracovat s abstraktními pojmy a nemá rozvinutý systém logických operací. Operuje a řeší problémy na základě názorných představ, první zkušenosti, podobnosti, praktického řešení úkolu praktickou činností, nápodobou. Nejprve řeší problémy prostřednictvím manipulace s předměty, poté přechází k hlasité, vnější řeči, a nakonec k vnitřnímu procesu. Nechápe časovou následnost a neorientuje se dobře v čase. Tvořivé myšlení závisí na jeho inteligenci, projevuje se např. pružností a pohotovostí při řešení úkolu, obrazotvorností při výtvarných činnostech.

„Kolem čtyř let se inteligence dítěte dostává z úrovně symbolické (předpojmové) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení (J. Piaget). Symbolické i předoperační myšlení je vázáno na symboly: antropomorfické (polidšťování), magické a artificialistické (všechno se dělá). Dříve dítě používalo slova nebo jiných symbolů jako předpojmů. Nyní uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě podstatných podobností. Dítě sice umí samo určit, čeho je více nebo méně, ale závisí to na názoru a na vizuálním tvaru. Zatím nepostupuje podle logických operací. Vždy se zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to rozčleňuje. Všechno, co se kolem něj děje, reprodukuje na základě subjektivních preferencí, skrze subjektivní

pohled. Předškolní dítě ještě nevnímá celek jako soubor detailů (analýza) a nediferencuje ani základní znaky, které tvoří obraz (syntéza).“ (Langmaier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*, s. 86 až 89)

Intelligence je dispozičním základem myšlenkových pochodů. Je ukazatelem individuální kvality myšlení, mentální úrovně, na jaké je dítě schopno se pohotově a účelně vyrovnat s proměnlivou situací či řešit různé problémy. Avšak ani výrazná intelektová dispozice nemusí být zárukou úspěchu při řešení zátěžových situací, tzn. konfliktu nebo problému v běžném životě. Intelligence je vrozeným předpokladem, lze ji záměrně rozvíjet.

Nejvyšší poznávací proces myšlení se uskutečňuje prostřednictvím řeči, kterou oznamujeme výsledky svého myšlení, svá přání, průběh svého prožívání. Řeč slouží především k mezilidské komunikaci a vzájemnému dorozumívání. Kultura řeči znamená vyjadřování, ze kterého je zřejmý obsah a logické uspořádání myšlenek, vyžaduje respektování norem jazyka. Myšlenky lze vyjadřovat i prostřednictvím vnitřní řeči. Řeč je produkována verbálně, mluvenou a psanou formou, nebo neverbálně - gesty, mimikou, postojem, pohledem atd.

Rozvoj myšlení předškolního dítěte souvisí s vývojem řeči a s poznáváním světa, který ho obklopuje. Aby rozpoznalo věci kolem sebe, musí si uvědomovat jejich tvar, barvy, vlastnosti, zvláštnosti i odlišnosti. Myšlenkové operace u dítěte se rozvíjí prostřednictvím činností, např. při manipulaci s předměty, při hře s vrstevníky, při pozorování druhých. Dítě předškolního věku má přirozenou potřebu navázat kontakt, vést dialog, domluvit se a klást otázky. V tomto období dochází ke zkvalitňování řečových projevů, rozšiřování slovní zásoby, k osvojování gramatických pravidel. Dítě dokáže vyjadřovat své pocity, prožitky a potřeby (složka expresivní) prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů. Kognitivní složka řeči souvisí s nárůstem poznatků a zkušeností dítěte. Předškolní dítě si umí informace kategorizovat, třídít, zapamatovat a užívat je při společných hrách (hra na vaření). Slovní zásoba dítěte se tvoří aktivním osvojováním si nových slov.

Vývoj řeči probíhá u každého dítěte různě, je přímo závislý na rozvoji jeho duševních, sociálních a rozumových schopností, motorických funkcí. Důležitou podmínkou je vhodné, stimulační prostředí a dobrý mluvní vzor. V rodinném prostředí je dost prostoru, příležitostí a podnětů, např. při běžných činnostech, vést dialog, rozvíjet poznávání a řeč.

Vývoj řeči u dítěte předškolního věku

3 – 4 roky Dítě si osvojí kolem 700 až 1200 slov. Výslovnost slov je většinou nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými, nebo je vyslovuje nepřesně tzv. fonetická diferenciacie, neumí ještě dobře rozlišit jednotlivé hlásky sluchem. Dítě dokáže seřadit slova ve větě, začíná tvořit souvětí, užívá některé předložky a spojky, jeho slovní zásoba neustále roste. Zná svoje jméno, umí rozlišit pohlaví, označuje základní barvy. Zpaměti říká jednoduché básničky, umí reprodukovat jednoduchý děj s pomocí, podle obrázku pojmenuje postavy z pohádek, snaží se srozumitelně vyjádřit svoje potřeby a přání. Užívá řeči k regulaci svého chování pomocí slovní instrukce, kterou nahlas opakuje.

4 - 5 let Dítě zvládá až 2000 slov, dětská patlavost většinou v tomto období postupně vymizí. Stále přesněji identifikuje své potřeby. Při skládání vět užívá souřadných a podřadných souvětí, ve větách užívá přídavných jmen a sloves. Zná své jméno, příjmení, věk, místo svého bydliště, jména svých kamarádů. Pojmenuje místnosti, ve kterých se pohybuje, zná základní pravidla chování na ulici a správně reaguje na světelný signál. Správně pojmenuje předměty denní potřeby s nimiž přichází do styku, zná jejich účel. Umí rozlišit některé stromy, rostliny, ovoce a zeleninu, kterou pozná podle chuti a vzhledu. Pojmenuje domácí a hospodářská zvířata, zvířata žijící v lese, ve vodě, ptáky a hmyz, zvířata v ZOO. Opakuje říkanky, krátké básničky, zpívá písničky, poznává hrdiny z pohádek, určí jejich vlastnosti, reprodukuje jednoduchý děj, charakterizuje postavy při dramatizaci. Popíše vzájemnou polohu dvou předmětů. Určí vlastnosti předmětů vzhledem k jinému, umí rozhodnout o pravdivosti či nepravdivosti tvrzení. Řeč umí používat i k regulaci svého chování, pomocí slovní instrukce, ale bez hlasitého vyjadřování svých záměrů (tzv. vnitřní řeč).

V šesti letech dítě zvládá kolem 3000 slov. Dochází u něj k rozvoji jednoduchých myšlenkových procesů: porovnávání, třídění, určování vztahů a souvislostí mezi předměty, a k rozvoji poznávacích procesů: fantazie, představy, pozornost, paměť, prostorová orientace. Dochází k rozvoji základních matematických představ. Dítě aktivně navazuje řeč s vrstevníky i dospělými. Umí správně dýchat, používat správné tempo řeči, intonaci a hlasitost. Umí rozkládat slova na slabiky, určit první a poslední slabiku, rozkládat slova na hlásky, určit první a poslední hlásku. Zdokonaluje se ve výslovnosti hlásek. Umí řadit správně slova ve větě, na otázky odpovídá celou větou, používá slovní druhy. Užívá gramaticky správných tvarů. Umí používat rozvitě i jednoduché věty, předložky, slovesa a podstatná jména. Užívá slova

obecná i konkrétní, umí ze skupiny vyloučit nepatřící předmět. Vytvoří protiklady, zdobněliny, rozumí vtipu, vymyslí hádanku, chápe a utvoří jednoduchý rým. Umí si představit jednotné i množné číslo na příkladu. Soustředěně naslouchá i vnímá čtený text, umí porovnávat hrdiny pohádek, všímá si rozdílů mezi nimi. Umí vyprávět pohádky, krátké příběhy i vlastní zážitky podle obrázků. Ztvární postavu a děj jednoduché pohádky, vyjádří ji pohybově a slovně, určí kladnou, zápornou postavu. Umí volně improvizovat děj s loutkou. Chápe a plní i složitější příkazy.

1.2.1.5 *Učení a poznávání, paměť*

Učení je aktivní proces poznávání, uchovávání, vybavování a reprodukce získaných vědomostí a dovedností, které závisí na funkci a vlastnostech CNS. Základním procesem učení je tvoření asociací, tj. spojení mezi jednoduchými zážitky, vjemy, představami, opakované prožívání a vybavování. Zapomínání jsou změny v uchovávání a vybavování dočasných i trvalých synapsí.

Formy lidského učení:

- učení podmiňováním – vytváření podmíněných reflexů, které nejsou trvalé a po určité době vyhasínají, např. učení nápodobou (na základě pozorování)
- senzomotorické učení - dítě se učí chodit, manipulovat s hračkami, nástroji, kreslit, psát, číst, pohybovým činnostem, v tomto učení je rozvíjí zejména procesy názorného poznávání, mají trvalý charakter
- učení se poznatkům (vědomostem) - osvojování poznatků o přírodě, společnosti apod., významnou funkci má paměť
- učení metodám řešení problémů (logické operace, dedukce) – samostatné řešení problémů na základě odhalování vztahů mezi předměty, jevy a situacemi a zjištění principů jejich uspořádání
- sociální učení (rozvoj osobnosti) - učení sociální komunikaci, interakci a percepci, tím si dítě osvojuje sociální dovednosti, formuje motivy a charakter

Činitelé, kteří ovlivňují průběh a výsledky učení

Průběh a výsledky učení ovlivňuje mnoho činitelů. Činiteli jsou vlivy, které působí na učícího se. Jsou to způsoby a metody uplatňované při učení, které ovlivňují průběh a výsledky buď kladně, nebo záporně: tělesný stav, psychický stav, vliv charakterově volných vlastností, vůle, motivace, aktivita učícího se, vztah učícího se

k učební látce, mikroklima prostředí, správná organizace vlastních činností učení, délka učení, předcházející a následující činnosti, individuální a skupinové učení. Při učení se rozvíjí paměť i ostatní psychické vlastnosti a procesy.

Učení probíhá v několika fázích: motivační fáze, poznávací fáze a výkonná fáze, kontrolní a ověřovací fáze.

Dítě předškolního věku si dokáže zapamatovat určité množství informací, které je uchováno v paměti i po delší dobu. Jeho paměť je převážně názorná, krátkodobá a mechanická.

Druhy paměti:

- krátkodobá - k zapamatování na dobu několika minut
- dlouhodobá - dlouhodobé uchování informací závisí na motivaci, logickém zpracování a opakování
- názorná (obrazová) - zraková, sluchová, pohybová, čichová,
- logická - pochopení podstatných vztahů
- slovně logická – funkce druhosignální a dominantní hemisféry
- mechanická – osvojení učiva pomocí samotného opakování bez snahy pochopení, logické zpracování
- náhodná (bezděčná) - zapamatování informace bez záměru
- záměrná – vědomý cíl něco si zapamatovat
- afektivní – citový náboj
- motorická (pohyby) – nervové procesy v nejvyšších částech CNS, kterými se uskutečňuje vnímání, myšlení, obecné zpracování informací, zanechají po sobě stopy (stopy jsou složité biochemické změny v nervových buňkách)

(Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, s.476 – 482)

(Nakonečný, M.: *Psychologie osobnosti*, str. 59 – 138)

1.3 Sociální vývoj

Socializace je nikdy nekončící proces, během kterého dochází k proměnám člověka jako kulturní bytosti schopné fungovat ve složitém systému lidské společnosti. Probíhá-li proces socializace úspěšně, jedinec má v sobě zakotveny sociální normy a hodnoty, sociální role svého společenského a kulturního okolí.

(Bruceová, T.: *Předškolní výchova*, s. 103 – 124)

(Svobodová, E.: *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, s. 22 – 23)

(Nakonečný, M.: *Sociální psychologie*, s. 45 – 157)

Druhy socializace:

- *Primární* socializace probíhá v rodině a končí uzavřenou individualizací jednotlivce. Normy, které se během této socializace vstřebají, platí jako stabilní, ale mohou se během života ještě změnit. Primární socializace trvá do třetího roku života.
- *Sekundární* socializace připravuje individuum na jeho roli ve společnosti a probíhá zejména v rodině, ve škole a v kontaktu s vrstevníky. Probíhá zhruba od třetího roku života.
- *Terciální* socializace se uskutečňuje v dospělosti a označuje přejímání, které individuum neustále uskutečňuje v interakci se svým sociálním okolím.

V socializaci je důležitý proces učení se rolím a formování návyků. Sociální role je způsob chování a jednání, který odpovídá určitému sociálnímu statusu, tj. místu a funkci jedince v sociálním systému. Socializace se uskutečňuje v sociálních interakcích, pod vlivem osob, sociálních skupin, institucí a norem, prostřednictvím mechanismů sociálního učení. Do sociálních interakcí jedinec vstupuje přirozeně, rozvíjí je a buduje až k těsným vzájemným, přátelským vztahům. Tyto vztahy mohou být založeny na časové nebo prostorové blízkosti, společných zájmech a společné sympatii, antipatii, nebo na základě naplňování určitých společenských rolí. Mohou mít charakter dynamického vztahu (jednotlivec – jednotlivec), vztahu mezi jednotlivcem a skupinou nebo vztahu mezi skupinami. Mohou se formovat ve vztazích formálních nebo neformálních (v rodině). Vztahy formální se mohou rozvíjet k neformálním, neformální vztahy lze postupně zformalizovat.

Sociální vztahy a interakce většinou začínají v rodině, která vytváří dítěti prostředí, bez jejíž pomoci by se neobešlo. V rodině i mimo ni se setkává s jedinci, kteří jsou pro něj velmi důležití. Vytváří se zde základy prosociálního chování: učí se spolupracovat, soucítit, pomáhat, řešit konfliktní situace a tolerovat či respektovat zvláštnosti druhého. Učí se, jaký druh jednání vede k jakému důsledku, a to buď přímo vlastní zkušeností nebo zástupně, např. z literatury, televize, pozorováním. Mezilidské i dobré rodinné vztahy mají zásadní význam pro rozvoj osobnosti dítěte. Poskytují mu jistotu, že je milováno, že jim na něm záleží, že se na ně může spolehnout, dávají mu prožívat sounáležitost, v níž se cítí být v bezpečí, zadávají mu úkoly, jejichž zvládnutím nabývá sebevědomí. Život a vývoj dítěte neméně ovlivňují i vztahy s lidmi, kterých se bojí, kteří jej traumatizují, vůči nimž má negativní vztah, aniž se od nich může v důsledku své závislosti odpoutat, takže svou negaci vůči nim vytěšňuje.

Výchova je řídicí, regulující činitel v procesu formování osobnosti i v rozvoji dítěte. V předškolní výchově se výchova vymezuje jako záměrné utváření dítěte podle výchovného cíle určité společnosti, ale také vzhledem k jeho jedinečnosti a potřebám. (Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*, 116 – 136)

Druhy sociálního učení:

- Sociální posilování – založeno na očekávaných reakcích, negativní posilování trest, pozitivní posilování = pochvala, odměna
- Kanalizace – specifické způsoby uspokojování potřeb
- Sugescie – přejímání, myšlenek, postojů druhého, na základě jeho autority
- Napodobování – jde o přebírání úkonů a činů od druhých nezáměrně, neúplné opakování vzoru, dochází k nápodobě i nežádoucích, nevhodných způsobů chování, postojů
- Identifikace – jde o ztotožnění se s vzorem
- Verbální přesvědčování – založeno na ovlivňování, racionální logické argumentaci

1.3.1 Sebepojetí dítěte předškolního věku

Důležitou součástí sociálního vývoje předškolního dítěte je sebepojetí, seberealizace, postupná diferenciacie, regulace vlastního emočního prožívání a vyjadřování emocí, vývoj emočního porozumění druhým. Základy sebepojetí se utvářejí v batolecím období. Již tříleté dítě si uvědomuje rozdíl mezi dospělými a dětmi, rozliší

pohlaví. Reakce rodičů jsou jedním z nejvýznamnějších pro vytváření kladného sebepojetí dítěte. Dítě předškolního věku dokáže popsat své vlastní fyzické rysy, preference, ale pouze ze subjektivního pohledu. Sebepojetí předškolního dítěte je vázáno na vlastnosti a kompetence, např: „umím jezdit na tříkolce“. Základním rysem chování předškolního dítěte je touha po samostatnosti v některých činnostech. Dítě uplatňuje své potřeby slovy: „já to udělám sám“ nebo „já to umím sám“. Děti rády pomáhají, chtějí být užitečné, mají snahu spolupracovat na společném díle, vytváří přátelské vztahy, těší je uznání. Správné pochopení této přirozené touhy po sebeuplatnění i po samostatnosti vyžaduje takt, trpělivost a porozumění.

1.3.2 Citový a emoční vývoj dítěte předškolního věku

City u dítěte předškolního věku představují silný motivační činitel v chování a jednání. Některé city ustupují, jiné dominují (strach z cizích lidí a cizího prostředí). Strach dítě kompenzuje ve fantazijních představách, dramatizující zážitky mohou dítě neurotizovat. City a způsob prožívání mají delší a hlubší trvání. Děti se učí usměrňovat a ovládat projevy svých citů. Zlost souvisí se sebeuvědomováním. Citová složka osobnosti dítěte ovlivňuje sociální návyky, způsob chování a vyjadřování emocí verbálně i neverbálně. V zájmu rodičů je projevovat kladné city, spoluprožívat radost z úspěchu, radost z obdarování druhého, radost z poskytnutí jakékoliv pomoci druhému. Způsob vyjadřování citů zanechává na dítěti trvalé stopy. Příklad laskavé, vzájemné náklonnosti a spolupráce je nejlepším obrazem prosociálního chování. V tomto období vrcholí citové prožitky strachu z cizích lidí a zvířat. Dítě opakuje ve hře některé situace, které jej v jeho představách děsí nebo působí na něj příliš silným dojmem. Při hravé činnosti lze využít událostí a zážitků dítěte, aby se odnaučilo strachu a vyvolalo v něm kladné city a citové prožitky s výchovným cílem. S citovým vývojem souvisí i první chápání základních morálních kvalit – co je dobré a co špatné. V chápání dobra a zla má velký výchovný význam pohádková hra, vyprávění příběhů s výchovným obsahem. Ve vyprávění a četbě příběhu se sociální tematikou dítě konfrontuje své prosociální cítění.

Emoce vyjadřují psychické změny, které dítě prožívá. Slovy je vyjádřit nedovede, některé obsahy projevuje jen neverbálně: radost, smutek, lítost, hněv apod. Intenzita emocí je závislá na zpětné vazbě, kterou mozek dostává od autonomního systému. Čím menší je zpětná vazba, tím je nižší emocionální reaktivita. Intenzita emocí může být stupňována od příjemného, k nepříjemnému, záleží na v hloubce prožívání, na temperamentu dítěte, na rodinném zázemí a citových vazbách.

Citový a emoční vývoj dítěte předškolního věku

Mezi **2. – 3. rokem** děti dobře poznají a dovedou vyjádřit „jak se maminka cítí“ a na negativní emoce umí reagovat empaticky. Třileté dítě umí dobře o svých pocitech mluvit, především prostřednictvím svých „plyšových kamarádů“, kterým připisují své pocity v symbolické hře. Hovory o pocitech jim pomáhají své emoce lépe zvládat. Dokážou dobře identifikovat problémy, důvody a příčiny emocí.

Mezi **3. a 5. rokem** dítě začíná skutečně rozumět subjektivní povaze emocí. Ví, že pocity druhých závisí na tom, jak oni samy situaci rozumí, že stejná situace může u různých lidí vyvolat jiné pocity a reakce. Kolem čtyř let dítě dokáže předpovídat pravděpodobnou emoční reakci rodičů na určitou situaci. Předškolní dítě rozlišuje mezi chováním a vnitřními stavy. Je přesvědčeno, že vnější projev je jednoznačný pro vnitřní prožívání. Možnost maskovat vlastní pocity si uvědomují až děti kolem 6ti let.

Porozumění myšlení a cítění druhých v průběhu celého předškolního věku se odráží v rozvoji symbolických her, v nichž si dítě cvičí schopnost vidět očima druhých, schopnost rozumět humoru. Dítě má právo na vyjádření emocí. Pokud rodiče systematicky potlačují emoční projev dítěte, může dojít k narušení vývoje osobnosti.

(Mertin, V., Gillernová, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 131 – 137)

(Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, s. 345)

1.3.3 Morální vývoj dítěte předškolního věku

Dle L.Kohlberga prochází morální vývoj třemi úrovněmi, z nichž každá se skládá ze dvou stádií, každé stádium představuje určitou metodu myšlení:

První úroveň = *předkonvenční morálka* - dítě se přizpůsobuje pravidlům uloženým autoritou, aby se vyhnulo trestu nebo získalo odměnu.

První stádium = orientace na trest a poslušnost (správnost či nesprávnost činu je dána důsledky).

Druhé stádium = jedinec dodržuje pravidla, aby získal odměnu nebo dosáhl osobních cílů

Druhá úroveň = *konvenční (obvyklá) morálka*, jedinec se snaží dodržovat pravidla a sociální normy, aby si zasloužil uznání jiných.

První stádium = morálka „hodného“ dítěte.

Druhé stádium = morálka udržování sociálního řádu.

Třetí úroveň = *postkonvenční (zásadová) morálka*, správné a špatné je z hlediska zásad spravedlnosti a svědomí.

První stádium = morálka smlouvy a demokraticky přijatého zákona.

Druhé stádium = nejvyšší morálka principů svého svědomí, které si jedinec sám zvolil.

(Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, 338 – 340)

1.4 Školní zralost a připravenost

Školní zralost je náročný proces kvalitativních přeměn závislých na funkční zralosti CNS, schopnosti adaptace na nové prostředí v navazování sociálních, citových vztahů. Dítě musí dosáhnout takového stupně vývoje, aby bylo schopno vyrovnávat se s rozdíly, které vyplývají z cílů základní školy. Připravenost dítěte na školu je prvním předpokladem úspěšného průběhu celé školní docházky. Ke školnímu zápisu přicházejí děti, které dosáhnou ke dni 31. 8. běžného roku šesti let.

Matrikový věk: kdy se dítě narodilo (den, měsíc, rok).

Mentální věk: zjišťuje psychologickými testy.

Vývojový věk: srovnání konkrétního dítěte s průměrem dalších dětí podle vývojové psychologie.

Školní zralost zahrnuje:

- Zralost tělesnou – dítě odpovídá růstem i fyzickými disproporcemi přiměřeným nárokům šesti let.
- Zralost rozumovou – mentální vyspělost, která se projevuje ve verbálním vyjadřování, převažuje pojmové myšlení nad konkrétním, analyticko-syntetické činnosti v uvažování a chápání skutečností. Početní představa do deseti. Diferencované vnímání se projevuje v grafomotorických činnostech, spontánní kresba s odpovídajícími detaily, formálním i obsahovým ztvárněním kresby. Přiměřené obecné znalosti a praktické dovednosti, počátek logické úvahy na konkrétních předmětech a činnostech. Dítě se dokáže záměrně soustředit na cílenou činnost.
- Zralost emoční a sociální – přiměřená kontrola citových projevů a citová stabilita, sebekontrola a ovládnutí impulsivních projevů chování. Schopnost soustředit se na samostatnou práci a cílevědomou činnost, přijímat a umět se podřídit autoritě učitele.

- Schopnost nápodoby písma a sestav teček – sleduje se oblast vizuomotorické koordinace (kresba postavy), záměrná pozornost, diferencované vnímání (detaily), schopnost myšlenkové analýzy předlohy obrázku s tečkami.

Školní připravenost vyjadřuje úroveň předškolní přípravy dítěte z hlediska schopností a dovedností, vlivu prostředí a výchovy, odkud dítě přichází.

Odklad povinné školní docházky

Jestliže dítě nesplňuje požadavky školní zralosti, je navrhován odklad školní docházky o 1 rok, pokud nejde o závažné postižení, které by vyžadovalo specializované vyšetření, případně změnu ve školním zařazení. Je to preventivní opatření u dítěte, které by mohlo mít v učebním procesu, v první třídě základní školy, specifické problémy.

Nejčastějším důvodem je: nezralost biologických funkcí, nepřipravenost k osvojení si role školáka, infantilní chování – neschopnost se odpoutat od matky, dítě nezvládá proces socializace.

(Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika II.*, s.83 – 86)

1.5 Nadané dítě

Nadání dětí je většinou vnímáno jako rychlejší vývoj v porovnání s jejich vrstevníky. Může se týkat současně více oblastí (např. intelektu, umění, tvořivosti, pohybových a sociálních dovedností) nebo může být omezeno na jedno či dvě z nich. Talent označuje vysoké nadání, mimořádné schopnosti dítěte. Je dán geneticky, ale nemusí být rozvíjen.

Nadané děti většinou vývojově předběhnou své vrstevníky. Dříve se naučí mluvit, číst, psát a počítat. Tyto děti mají často problémy v sociální oblasti, tj. v navazování kontaktů s vrstevníky, při hledání vhodného partnera do hry, společné zájmy či vědomosti. K charakteristickým vlastnostem mimořádně nadaných dětí patří zvědavost a silná vnitřní motivace k činnosti, kterou si dítě samo zvolilo, touha po nezávislosti a menší potřeba spánku. Častá je i přecitlivělost, obvykle provázená bouřlivými emočními reakcemi. Ty se projevují větší vzdorovitostí, která je častější u chlapců, nebo mohou zůstat navenek skryty a projeví se záchvaty pláče v soukromí, uzavřeností, případně zdravotními potížemi. Některé nadané děti mají sklon k perfekcionismu a pokud jim něco nejde, nedokáží se vyrovnat s nedokonalostí svých výkonů. Rozpor mezi představou konečného výsledku a jejich neschopností jej

dosáhnout je přivádí k zoufalství. Odmítají další pokusy, někdy propadají afektivním záchvatům.

(Mertin, V., Gillernová, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 147 – 156)

2. DIAGNOSTICKÁ ČINNOST V MATEŘSKÉ ŠKOLE

2.1 Vymezení pojmů diagnostické činnosti a její význam

2.1.1 Diagnostická činnost

„Diagnostická činnost je zpravidla chápána jako souhrn operací, postupů a technik, které vyústí do stanovení diagnózy stavu jedince, a to v závislosti na tom, co je třeba zjišťovat (individuální zvláštnosti jednotlivce, příčiny těchto zvláštností, příčiny odchýlného vývoje od věkové normy, dosažený stupeň vývoje).“

(Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I.*, s. 17)

Stanovení **diagnózy** má význam pro dítě, rodinu a školu z hlediska lepší vzájemné komunikace a spolupráce, u hodnocení dítěte, pro respektování dítěte s vývojovými a získanými vadami, u poruch chování a učení, při vypracování, realizaci a evaluaci individuálního vzdělávacího plánu apod.

2.1.2 Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika je komplexní proces s cílem poznávat, posuzovat a hodnotit výchovu a vzdělávání žáků ve vzdělávacím procesu na základě působení pedagogů. Cílem a obsahem je zjišťování dosažené úrovně žákových vědomostí, dovedností, návyků s ohledem na jeho vzdělávací potřeby a možnosti. Pedagog utváří proces výchovy a vzdělávání v činnostech z hlediska efektivity a vlivu na rozvoj dítěte.

U dítěte lze sledovat a hodnotit: úroveň aktuálního biologického vývoje, průběh a výsledky jeho prací i činností, úroveň hrubé i jemné motoriky vzhledem k poznávacím funkcím, přípravu a průběh běžných činností (hygiena, stravování, hra), úroveň zvládnutí didaktických činností v mateřské škole (modelování, lepení, střihání, malování, skládání a mačkání papíru, práci s různými materiály atd.), orientaci v čase a prostoru. Lze sledovat úroveň znalostí v oblasti elementárních, matematických a prostorových představ, tvořivost jako zručnost a šikovnost, kooperaci a spolupráci s ostatními, adaptabilitu na režim a podmínky v mateřské škole, stav komunikativních schopností a dovedností. Pedagog dále u dítěte sleduje a hodnotí sociabilitu dítěte ve vztahu k učitelce, k rodině, ostatním dětem. Dále sleduje úroveň a aktuální stav psychických funkcí vzhledem k věku: intelekt, celkové chování a temperament, úroveň kognitivních funkcí, projevy emocí (emoční ladění), úroveň citového vývoje (citové vazby a projevy), estetické cítění, vztah k morálce (normám a hodnotám), tvořivost dítěte při pracovních činnostech, hrách a kresbě.

Informace o dosavadním vývoji dítěte, jeho zdraví, psychosociálních podmínkách v rodině (anamnestický rozhovor) pedagog monitoruje, protože jsou důležité pro pedagogické diagnostikování a hodnocení dítěte ve vzdělávacím procesu.

Pro validitu a objektivnost závěrů z hodnocení pedagog používá standardizované metody pozorování, rozhovoru, dotazníku atd. Data a údaje při sledování dítěte se zaznamenávají např. škálovací metodou, zapisováním do tabulek, formou přímé řeči (tak, jak dotazovaný odpověděl), označením výběru odpovědí, kasuistickým popisem informací o dítěti. Kasuistika obsahuje osobní anamnézu dítěte, údaje o průběhu dosavadního vývoje a zdraví, údaje o rodině a závěry z pedagogické diagnostiky nebo psychologické diagnostiky, s doporučením dalších postupů výchovného procesu u dítěte v mateřské škole z hlediska jeho individualizace. Individuální plán je jednou z podmínek integrace dítěte v mateřské škole. Pedagog dle něj postupuje v souladu s individuálními předpoklady a možnostmi dítěte, s cílem rozvíjet osobnost podle vlastních potřeb a možností dítěte. Součástí pedagogické diagnostiky je autoevaluace práce učitele.

Typy pedagogické diagnostiky:

- diagnostika normativní (výsledek jednotlivce je srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku populace)
- diagnostika kritériální (srovnávání se zvládním objektivně vymezených úkolů v daném věku)
- diagnostika individualizovaná (individuální úroveň dítěte, dosaženou za určitý časový úsek)
- diagnostika diferenciální (slouží k rozlišení obtíží žáka neúspěchu ve školním vzdělávacím procesu, hledání příčin a postupů)

Význam pedagogické diagnostiky v předškolním vzdělávání

Pedagogická diagnostika má úzký vztah ke školnímu kurikulu. Při tvorbě školního a třídního vzdělávacího programu předškolního vzdělávání je důležité dobře propracovat úroveň obecnou, která se týká vzdělávací nabídky, a úroveň dílčí, kde je třeba vytýčit jasný obsah výuky v závislosti na tématických celcích a individuálních potřebách dětí. Profesionální přístup pedagoga vymezuje stanovení cílů, obsahu a průběhu vzdělávání, dále činnosti, vědomosti, dovednosti a návyky, které budou u jednotlivých dětí v průběhu procesu rozvíjeny.

Zkušený pedagog má umět posoudit: aktuální úroveň dítěte, osobnostní a pracovní charakteristiku u jednotlivých dětí, naplánovat čas, místo a kompetence pro řešení úkolů, vytvořit plán činností z hlediska individualizace dítěte, s ohledem na jeho vzdělávací potřeby.

Pedagogická diagnostika v mateřské škole se uplatňuje při:

- tvorbě a realizaci školního vzdělávacího programu a evaluaci vzdělávacího programu (na začátku vzdělávacího procesu v mateřské škole a při změně podmínek v regionu)
- tvorbě a realizaci výchovně vzdělávacího projektu a evaluaci vzdělávacích potřeb dětí, předpokladem je znalost vývojových a osobnostních zvláštností každého dítěte
- evaluaci edukačního prostředí, týká se to faktorů prostředí, psychosociálního klimatu třídy
- evaluaci výuky – diagnostika školní zralosti, přímý proces vzdělávání, jeho výsledky, naplňování cílů vzdělávání a osvojování kompetencí dětmi

2.1.3 Psychologická diagnostika

Psychologická diagnostika se zabývá úrovní a kvalitou individuálních zvláštností dítěte z hlediska aktuálního stavu, vnějších a vnitřních vztahů, a úrovní jeho vývoje. Nejčastěji je uskutečňována psychologem.

Předpokladem psychologické diagnostiky je:

- znalost zákonitostí vývoje jedince z hlediska vývojových zvláštností i odlišností
- schopnost tvořit a používat dostupné diagnostické nástroje a metody
- orientovat se oblastech zdravotnictví, školství, sociální péče či soudního znalectví, kde se výsledky diagnostiky aplikují (multidisciplinární oblast)

Význam psychologické diagnostiky v předškolním vzdělávání

Zpracování psychologické diagnostiky probíhá vždy ve spolupráci s rodinou dítěte (jeho zákonných zástupců), s odborníky (z pedagogicko psychologické poradny). Po dohodě s rodiči, pouze s jejich souhlasem, smí pedagog s psychologem konzultovat účinnost své dosavadní výchovně vzdělávací práce, navázat na závěry z psychologické diagnostiky, sestavit, realizovat a evaluovat plán činností s dítětem. Tato spolupráce je

ideální z hlediska vytvoření týmové práce odborníků, kteří hledají cesty a řešení pro rozvoj dítěte z hlediska jeho individualizace. Vytváří možné podmínky pro uspokojování jeho potřeb, mapují jeho možnosti a schopnosti. Ve spolupráci s pedagogicko psychologickou poradnou pedagog zpracovává a vyhodnocuje Jiráskův Orientační test školní zralosti a úroveň Kresby lidské postavy, Pozorovací schéma k posouzení školní způsobilosti a zralosti. Záznamy se ukládají do portfolií konkrétního dítěte, složek či karet.

2.1.4 Didaktická diagnostika

Didaktická diagnostika se týká diagnostiky výsledků vzdělávání. Informace jsou zjišťovány a hodnoceny v průběhu vzdělávacího procesu a sebevzdělávání. Na základě výsledků z (evaluační) z výroční zprávy se hledají příčiny a podmíněnost dosažené úrovně dítěte vzhledem k vzdělávacím cílům, zkoumají se příčiny úspěchu či neúspěchu. (Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I.*, s.16 – 22)

Funkce didaktické diagnostiky:

- poznávací (co dítě umí, jaké má dovednosti, schopnosti, zájmy a postoje)
- řídicí (informace o úrovni poznatků, které jsou důležité pro plánování a řízení dalších výchovných a vzdělávacích postupů)
- kontrolní (zpětnovazebná)
- verifikační (reflexe učitele na volené metody a formy výuky)
- selektivní (výběr žáků do třídy)
- preventivní (zabránění hromadění chyb v procesu žákova učení)

Význam didaktické diagnostiky v předškolním vzdělávání

Úroveň školy je hodnocena podle výsledků výchovně vzdělávacího procesu a dosažených vzdělávacích cílů, které ředitel zpracuje v závěrečné evaluační zprávě. Nezbytnou součástí pozitivních referencí školy a úrovně vzdělávání je profesní a kvalifikační připravenost pedagogů, kteří jsou garantem výchovně vzdělávacího procesu.

2.2 Proces pedagogického diagnostikování

Vstupní diagnostika je důležitá k rozpoznání vývojových charakteristik a osobnosti dítěte při nástupu do mateřské školy, k vytvoření individuálního vzdělávacího programu dle jejich potřeb.

Průběžná diagnostika je potřebná k zjišťování pokroků dítěte při naplňování vzdělávacího programu v průběhu roku, výsledky jednotlivých dětí v procesu vzdělávání, zpětnou vazbou je také vyhodnocení efektivnosti práce pedagoga a používaných metod.

Výstupní diagnostika se týká zhodnocení průběhu výchovy a vzdělávání ve vztahu ke školní zralosti dítěte.

2.3 Diagnostický postup

„Konkrétní diagnostické činnosti jsou uskutečňovány v určité logické posloupnosti. Teoretické práce týkající se této oblasti uvádějí obvykle následující etapy diagnostického postupu:

- Prvním krokem je vždy vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle. Učitel diagnostik si klade otázku, co bude sledovat a vysloví rovněž předběžnou hypotézu (tj. značně obecnou předpokládanou odpověď či její varianty na položenou otázku). Podnět ke stanovení diagnostického cíle může vzejít z neobvyklé pedagogické situace, od učitele samého, podnět může dát rodič žáka či jiný učitel, někdy i žák sám.“ (Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I.*, s. 34)
- Získávání diagnostických údajů pomocí zvolených metod, dodržení principu validity a stability diagnostických údajů.
- Třídění, analýza, zpracování diagnostických dat je důležitou etapou diagnostického postupu, velký důraz je kladen na rozbor informací z osobních údajů jedince. Analýza dat je prováděna metodou kvalitativní a kvantitativní.
- Správná interpretace a hodnocení diagnostických údajů musí být přesné, srozumitelné, související s položenou diagnostickou otázkou a hypotézou. Hodnocení lze reprodukovat ve formě soudu, písemného sdělení, kazuistiky apod.
- Návrhy a formulace pedagogických opatření (diagnostické závěry a opatření) nejsou vždy konečná, pedagog sleduje jejich účinnost pomocí zpětné vazby, která

potvrdí jejich správnost a efektivitu. V případě neúspěchu je třeba celý diagnostický postup změnit, nalézt jiné alternativní řešení.

2.4 Klinické metody procesu diagnostikování

2.4.1 Extrospektivní pozorování

Extrospektivní pozorování (dítěte dospělým) je základní diagnostickou metodou, prováděnou pedagogem v mateřské škole. Pozorování lze dělit na průběžné, cílené, krátkodobé, dlouhodobé apod. Při orientačním pozorování se pedagog zaměřuje na konkrétní projev dítěte (agresivitu), nebo komplexně sleduje vztahy mezi dětmi, či celkovou pedagogickou situací. Systematické pozorování je předem připraveno a promyšleno podle určitého programu. Ke zvyšování validity je používána metoda strukturovaného pozorování při vytvoření schématu obsahových kategorií pro sledované jevy. U nestrukturovaného pozorování je postupováno tak, že pedagog zapisuje jevy, které v průběhu činnosti z chování dítěte vypožuruje. Z hlediska reliability je třeba provádět opakované pozorování nezávislou osobou (kolegyně), a výsledky konfrontovat. Často je využívána metoda nepřímého pozorování, a tzv. videotrénink interakcí.

Pedagog pozoruje dítě v přirozených podmínkách a běžných situacích, ve výjimečných situacích (při konfliktu, při změně učitelky, v bazénu) nebo v záměrně navozených situacích za účelem zjistit konkrétní informace o dítěti. Nejčastěji pozoruje tyto činnosti: psychomotorické tempo dítěte, laterální, typ vnímání dítěte (vizuální, auditivní, kinestetický, nevyhraněný), vztah k učení, jeho zájmy, talent atd.

2.4.2 Rozhovor

Rozhovor je náročná metoda, při které je třeba otázky vhodně volit a formulovat, získané údaje správně posuzovat a interpretovat. Nevhodné otázky, položené v nepravou dobu mohou výsledky velmi zkreslit. Rozhovor je veden s dítětem, rodiči, opatrovníky či ostatními učitelkami. Rozhovor lze rozdělit na: volný, řízený, strukturovaný, nestrukturovaný, dle místa a času, situace nebo záměru sledovaného jevu. Dotazovatel volí alternativní otázky, kdy nabízí jednu ze dvou možností odpovědi nebo formu doplňujících otázek, kde respondent odpovídá svými slovy.

2.4.3 Dotazník

Dotazník je postaven na písemném dotazování, předem vypracovaných otázek či doplnění odpovědí do otevřených otázek. Odpovědi poskytují základní informace o dítěti, o jeho zdravotním stavu, psychické vyspělosti, individuálních zvláštnotech, projevy chování a prožívání či o oblíbených činnostech dítěte apod. Dotazníky vyplňují rodiče, opatrovníci dítěte, pedagog nebo odborník (lékař, psycholog) spolu s dítětem.

2.4.4 Analýza výsledků činnosti

Analýza výsledků činností dítěte je důležitým zdrojem informací pro pedagoga. Z výsledků lze vysledovat poruchu percepce, lateralitu, aktuální psychomotorickou úroveň, diagnostikovat opožděný vývoj dítěte v některé oblasti vývoje a vytvořit intervence pro individuální rozvoj dítěte.

Pracovní činnost u dítěte je analyzována z hlediska přípravy, postupu, průběhu a výsledné činnosti (např. zatlučený hřebík, vymodelovaný geometrický tvar, lodička z papíru). U kresby je třeba analyzovat způsob ztvárnění postavy na základě detailů, velikosti postavy vzhledem k pozadí či k ostatním postavám. Analýza psaného projevu je hodnocena z hlediska napodobení jména dítěte tiskacími písmeny, napodobování tvarů psaného písma, napodobení skupiny teček podle předlohy. Přednes básně je analyzován pedagogem z hlediska způsobu zapamatování veršů, básně a její reprodukce. Dramatizace jednoduchého děje pohádky nebo příběhu je analyzována na základě zapamatování a reprodukce děje, osvojení si rolí a spolupráce se skupinou. Při běžných činnostech a hrách pedagog analyzuje proces práce s materiálem, proces osvojování si nových vědomostí a dovedností, schopnost využívat tvořivost a fantazii, způsob řešení úkolu a problému (sleduje chyby).

Předškolní děti se lépe učí na základě napodobování činností dospělých, starší předškolní děti umí řešit i náročnější úkol, soustředí se něj a dokončí ho, spolupracují a pomáhají si při řešení společného úkolu. Pedagog analyzuje nejen výslednou činnost, ale také motivaci, přípravu a průběh činností, zdary i nezdary a reakce dítěte na ně, prožitek dítěte při činnostech a schopnost spolupracovat a domluvit se s ostatními.

2.4.5 Anamnestické metody

Anamnestické metody jsou založeny na zjišťování údajů z dosavadního vývoje dítěte, které jsou důležité pro poznání osobnosti, posuzování kompetencí k různým výkonům. Získávají se řízeným rozhovorem od rodičů dítěte. Patří sem anamnéza dítěte

o jeho zdravotním stavu, údaje o psychomotorickém vývoji a jeho zvláštnotech, vývoj řeči, sociální vztahy, zájmy a návyky. Dále se sleduje rodinná anamnéza, tj. úplnost rodiny, rodinné poměry, sourozenci, vztahy mezi nimi, emocionální klima, ekonomická situace v rodině, hodnotový systém. Anamnéza sociálního prostředí monitoruje vztahy k spolužákům, chování k nim a učitelce, schopnost kooperace, motivace k vykonávání úkolů, schopnost pomáhat druhým apod.

2.4.6 Sociometrické metody

„Sociometrické metody jsou určeny ke zkoumání mezilidských vztahů a postojů v malé sociální skupině. Tato metoda poskytuje přesný a objektivní obraz o vztazích uvnitř třídy. Diagnostické údaje získané touto metodou se týkají zjištění vlivu žáka ve třídě, vzájemných sympatií, důvodů těchto sympatií.“ (Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I.*, s. 43)

2.4.7 Metody zpracování diagnostických údajů

Metody zpracování diagnostických údajů prolínají ostatní metody, zahrnující statistické postupy (známkování, výpočty průměrů).

2.4.8 Testové metody

Testové metody:

- výkonové testy: testy inteligence, testy speciálních schopností a jednotlivých psychických funkcí
- testy osobnosti: projektivní testy, objektivní testy osobnosti, dotazníky, posuzovací stupnice (Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I.*, s. 36 – 43)

2.5 Možné chyby při diagnostikování

I velmi zkušený pedagog se nevyhne chybám při diagnostikování. Často se zaměří na „zlobivé“, extrovertní nebo naopak „chytré“ děti a opomíjí ty, kteří se navenek výrazně neprojevují. Vyvozuje diagnostické závěry na základě ojedinelých informací, či příliš obecných formulací. Diagnostikování je často ovlivněno aktuálním psychickým stavem posuzovatele, nebo výsledky pozorovaného dítěte tím zkresleny. „Haló efekt“ vnímání a posuzování jedince pod vlivem příznivého či nepříznivého

dojmu, který si učitel utvořil při prvním seznámením s ním. Největší chybou je opomíjení či podcenění charakteristického chování a jednání z hlediska vývoje dítěte. Nepříznivé hodnocení na základě výrazného rysu v chování či vzhledu dítěte, které se posuzovaným jevem nespojuje „figura a pozadí“. Vytvoření předsudku učitelem a zaujetí vůči dítěti, kdy učitel je přesvědčen, že žák nemůže podat lepší výkon – Golemův efekt. Pygmalionův efekt je vytvoření pozitivního očekávání učitelem, kdy učitel vnímá pouze ty projevy jednání a chování u dítěte, které potvrzují jeho očekávání.

2.6 Kompetence pedagoga k jeho profesní činnosti

Profesní způsobilost pedagoga zahrnuje kompetence jako očekávané vzorce chování, které jsou výsledkem jeho odborného vzdělávání a průběžného získávání dovedností i zkušeností z praxe, osobnostních předpokladů souvisejících s inteligencí a motivace pro tuto práci.

Mezi klíčové kompetence pedagoga patří:

- Kompetence psychodidaktická, prožitek při vyučování a názorné učení
- Kompetence pedagogická, podporovat aktivitu, samostatnost, tvořivost
- Kompetence komunikativní,
- Kompetence diagnostická a intervenční
- Kompetence poradenská a konzultační činnost
- Kompetence reflexe vlastní činnosti
- Kompetence žáky účinně motivovat a nadchnout pro vzdělávací činnost, umět hledat nové zdroje a formy výuky i didaktických pomůcek
- Kompetence správně interpretovat výuku k pochopení druhé strany, vytvářet prostor pro spolupráci, upevnění vztahů mezi sebou
- Kompetence umět pracovat se žáky s poruchami učení, chování, porozumět jim, chápat jejich individuální potřeby, vzájemný respekt
- Kompetence spolupracovat a vytvářet dobré vztahy s kolegy i s rodiči, vytvářet prostor pro spolupráci, kooperaci, partnerské vztahy
- Kompetence osobnostní, inteligence, skromnost, přirozenost, charakter, ochota pomáhat, adaptabilita k řešení problémů

(Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I.*, s. 7 – 36)

(Mertin, V., Gillernová, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 21 – 22)

2.7 Pedagogicko psychologická diagnostika v procesu předškolního vzdělávání

Předmětem pedagogicko psychologické diagnostiky je dítě v pedagogické situaci, dále skupina dětí ve třídě, mateřská škola jako výchovně vzdělávací instituce a autodiagnostická činnost učitele.

Při pedagogicko psychologické diagnostice jsou sledovány oblasti, které vycházejí z kurikula předškolní výchovy:

- Rozvoj pohybových dovedností (lateralita, grafomotorika, jemná a hrubá motorika, dramatika, hra, tanec)
- Osvojování hygienických návyků a samostatnost v činnostech denního života (oblékání, pracovní návyky, hygiena, stolování)
- Rozvoj poznávacích funkcí (záměrná a úmyslná paměť, pozornost a soustředění se na úkol, jeho dokončení, rozvoj myšlení, verbálního i neverbálního projevu, diferencované vnímání, prostorová představivost, matematické představy, tvořivost)
- Rozvoj vědomostí (znalost elementárních procesů – zdraví, technika, živá a neživá, příroda, ekologie, barvy, roční období)
- Orientace v čase, prostoru a místě (vpravo, vlevo, nahoře, dole atd.)
- Předmatematické představy (orientace c řadě, přiřazování)
- Rozvoj sociálních dovedností
- Úroveň školní zralosti a připravenosti

Pedagogicko psychologická diagnostika vychází z toho, že mateřská škola je místem rozvoje dítěte, poznávání a respektování individuality dítěte, vytvoření podmínek k uspokojování jeho potřeb, zapojení se do kolektivu a sledování pokroků při odborném pedagogickém vedení. Smyslem pedagogicko psychologické diagnostiky v mateřské škole je sledovat a respektovat vývoj dítěte z hlediska biologického, psychologického a sociálního, směřovat k rozvoji každého vychovávaného jedince z hlediska individualizace, možností a potřeb dítěte, utvářet optimální výchovně vzdělávací proces a činnosti. Profesionální přístup a znalost prostředí umožňuje učitelkám mateřských škol diagnostikovat aktuální úroveň vývoje dítěte, vývojové zvláštnosti některých dětí a jeho individuální potřeby. Dítě je sledováno a hodnoceno v průběhu dne v přirozených situacích, např. při hře, při konfrontaci s vrstevníky či

s dospělými, při výchovně vzdělávacích procesech a cílené činnosti, při různých kulturních akcích. Učitelka hodnotí také výsledky své práce na základě autoevaluace, z hlediska efektivity při rozvoji dítěte. Oproti poradenským pracovníkům a pediatrům mají učitelé výhodu každodenního kontaktu s dítětem, jeho rodinou a možnost srovnávání s vrstevníky. Diagnostika učitelkám usnadňuje identifikaci problému, naplánování a realizování intervencí, cílů v určitém projektu (např. tématickém celku), který na základě individuálního přístupu k dítěti vytváří podmínky jeho rozvoje. Učitelka je kompetentní k utváření činností, které nemusí korespondovat s osnovami a plánem projektu celé skupiny, ale mapují potřeby konkrétního dítěte, přizpůsobují se jeho aktuálnímu stavu a možnostem.

Písemné kazuistiky, analýzy prací dítěte, záznamy o úrovni vývoje dítěte, výsledky testů a další informace, týkající se osobních údajů o dítěti, průběhu a výsledku hodnocení (diagnostikování) učitelkou, jsou interním majetkem mateřské školy, nejsou veřejnosti přístupné. Informace se rodičům zpravidla podávají jen ústně, konzultují se s nimi zjištěné údaje z diagnostického závěru, kdy je třeba vzájemné spolupráce při vytváření intervencí. Vždyť nejen učitelka má zájem na rozvoji dítěte. Pokud učitelka spolupracuje s odborníky jiných institucí, je třeba písemný souhlas rodičů nebo zákonných zástupců dítěte.

„Pedagogicko psychologická diagnostika jako věda vypracovala a dále rozpracovává řadu obsahových problémů, nabízí nejrůznější diagnostické strategie a metody.“

(Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I.*, s. 21)

(Mertin, V., Gillernová, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s.75 – 87)

Obsahové problémy pedagogicko psychologické pedagogiky:

- připravenost dítěte na vstup do školy (diagnostika školní zralosti dítěte)
- diagnostika vlastností a chování žáka (poruchy chování, agresivita, temperament)
- sociální klima třídy (dynamika, struktura, etnické problémy)
- diagnostika rodinného prostředí (výchovné styly, vazby dítěte, spolupráce)
- diagnostika zaměření dítěte z hlediska jeho zájmů, předpokladů, individuálních potřeb
- autodiagnostika učitele (zpětná vazba, účinnost vzdělávacího procesu)
- diagnostika z hlediska specifických potřeb dětí (handicapovaných, LMD)

2.7.1 Diagnostika osobnosti

„Aby poznávání druhého člověka bylo pokud možno přesné a objektivní, musí se řídit určitými pravidly. Učitel ve své každodenní praxi sbírá a shromažďuje velké množství jednotlivých informací o žácích. Tyto informace, dojmy a postřehy je však třeba uspořádat do uceleného celku, kde nechybějí vnitřní souvislosti a logické vztahy. Porozumění těmto vztahům a souvislostem – a tedy porozumění žákovi jako osobnosti – předpokládá učitelovu dobrou orientaci v systému psychologie osobnosti i v charakteristice jednotlivých složek osobnosti. Dobrá a přesná diagnostika žáka znamená pro učitele dovednost porozumět žákovu vnitřnímu světu, znamená schopnost vysvětlit žákovo chování a jednotlivé činy, ale také učiteli umožňuje předvídat žákovo jednání.

Učitelova diagnostická činnost vychází ze základních otázek:

- Kdo je tento žák?
- Proč se chová tak, jak se chová?
- Proč reaguje právě tak, a nikoliv opačně?
- Co je příčinou tohoto chování?“

(Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I.*, s.44 – 47)

(Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika II.*, s. 6)

Projevy osobnosti jsou trvalého charakteru, mají různý rozsah, intenzitu a účinek. Dítě se projevuje svým osobitým chováním (např. gestikulace) a jednáním, má patrnou fyziotomickou stavbu těla, která se od ostatních odlišuje. Osobnost dítěte podtrhuje jeho tělesný vzrůst a konstituce, fyzická vyspělost, stavba a držení těla, tvar obličeje a hlavy, rysy a výraz obličeje, estetické cítění a vkus ve způsobu a stylu oblékání (vzor rodičů), úprava zevnějšku a způsob provádění pohybů (koordinovanost, obratnost). Podle vnějšího vzhledu lze usuzovat na pohlaví a věk dítěte, jeho etnickou příslušnost, sociální status a kulturní úroveň. Podle charakteristických rysů chování dítěte lze odhadovat úroveň jeho schopností, inteligenci a vlastnosti temperamentu. Tělesné znaky jsou prvním identifikačním údajem o dítěti, které pedagog vnímá, poznává a hodnotí. Tělesná vyspělost a vzrůst je určována normativy. Výsledky hodnocení jsou nezbytné ke stanovení školní zralosti. Při diagnostikování dítěte lze sledovat a hodnotit úroveň percepce a koordinace s tělem, způsob pohybu, aktivitu dítěte. Smyslové a pohybové nedostatky mohou souviset s výkonností, vadami a následně s výukovými obtížemi. Snížený výkon dítěte při výchovném procesu se může projevit na sebehodnocení a vede k poruchám chování. Chování dítěte je individuální

projev vrozených dispozic (temperament), získaný učením (napodobováním), typický určitému věku (vzdorovitost, egocentrismus), závislý na situaci a okolnostech aktuálního stavu organismu (nemoc, únava). Chování a jednání dítěte ovlivňuje mnoho faktorů vnějších i vnitřních. Z hlediska socializace v mateřské škole lze u dítěte sledovat, je-li schopno se adaptovat a vyrovnávat s novými podmínkami prostředí, přizpůsobovat se režimu dne, navazovat a udržovat nové vztahy, jestli je samostatné v denních činnostech, jeho návyky apod. Diagnostika osobnosti dítěte je také zaměřena na jeho výkony a výsledky různých činností, které učitel posuzuje z hlediska úrovně vývoje a schopnosti jejich zvládnutí.

2.7.2 Diagnostika dítěte z hlediska tvořivosti

Dítě při každodenní školní práci projevuje míru tvořivosti, která je dána inteligencí dítěte a schopností poznávat a osvojovat si nové dovednosti. Tvořivá práce dítěte obsahuje tyto čtyři formy činností.

2.7.2.1 Činnosti reproduktivní

Jejich základem je přesná reprodukce vzoru nebo postupu, který byl vypracován někým jiným. Dítě pracuje podle návodu nebo vzoru. U dítěte lze sledovat a hodnotit schopnost osvojování nových vědomostí a dovedností, úroveň percepce, přesnost pohybů, koordinaci pohybů a smyslů, šikovnost, obratnost a přesnost pohybů, estetický vzhled a celkový efekt výsledné práce.

2.7.2.2 Činnost aplikativní

Tyto činnosti jsou založeny na tvořivosti dítěte, které umí využívat již osvojené vědomosti a dovednosti k dosažení nového cíle. U dítěte lze sledovat a hodnotit způsob řešení nového úkolu, styl práce, využívání dosavadních zkušeností a způsobů řešení, reakce na případný neúspěch, schopnost udržet pozornost, trpělivost a soustředěnost při činnosti, dokončení úkolu, výslednou práci.

2.7.2.3 Činnosti interpretativní

Tyto činnosti jsou založeny na způsobu interpretace jevů, myšlenky, činností, uměleckého díla atd. U dítěte lze sledovat a hodnotit úroveň interpretace básně, písně a pohádky (např. na besídce), chování dítěte, verbální a neverbální projev, inteligenci.

2.7.2.4 Činnosti produktivní

Poskytují maximální prostor pro fantazii a tvořivost dítěte, neboť dítě samo vytváří osobitou hodnotu, výtvar, dílo, výkres, výrobek, příběh, báseň. Téma a způsob reprodukce záleží jen na výběru a fantazii dítěte. U dítěte lze sledovat a hodnotit osobitý přístup k vytváření a ztvárnění práce, počáteční záměr, konečný výsledek a sebehodnocení dítěte.

2.7.3 Diagnostika úrovně motoriky

Zrání a stimulace pohybového aparátu u dítěte předškolního věku vede ke zlepšení koordinace, přesnosti a plynulosti pohybů. U dítěte lze sledovat a hodnotit koordinaci jednotlivých pohybů a percepce, způsob pohybu těla, ruky a prstů z hlediska věkové úrovně a způsobu provedení úkonu, zvládnutí a dokončení úkolu, přesnost vedení pohybů, obratnosti a doby trvání provedeného úkolu. U dítěte, které se projevuje pohybovým omezením lze sledovat a hodnotit, zda je tato porucha krátkodobá (zapříčiněná úrazem) nebo porucha dlouhodobá (spojená s poruchou pyramidové dráhy).

Prostředkem diagnostiky hrubé motoriky je schopnost zvládnutí běžných činností dítěte v průběhu vzdělávacího procesu, např. při hře, při chůzi a běhu, tanci, pohybových hrách, při vycházce, při sebeobsluze atd. U dítěte lze sledovat a hodnotit celkový dojem a projev při pohybové aktivitě, způsob a dynamiku pohybu, úroveň provedených pohybů, koordinaci pohybů, fantazii, orientaci v prostoru, způsob vyhýbání se předmětům, radost z pohybu. U jemné motoriky lze sledovat a hodnotit přesnost a koordinaci pohybů ruky, prstů, úroveň provedení „klíčového úchopu“, přesnost pohybů, koordinaci a percepce. Při diagnostikování jemné motoriky lze používat hry na uchopování předmětů, kostky, konstruktivní stavebnice, hudební nástroje, kreslení a prstové barvy, modelování, navlékání korálek, přírodní pomůcky (fazole, hrách a těstoviny), procvičování sebeobsluhy.

Grafomotorika je ovlivněna úrovní vývoje jemné a hrubé motoriky, spojena s koordinací ruky a smyslů, závisí na úrovni kognitivních procesů. U dítěte je hodnoceno správné sezení při psaní, výška psacího stolu a židle, správné osvětlení psací plochy, správné držení psacího náčiní, uvolnění ruky a plynulost pohybů při psaní a způsob navazování jednotlivých písmen, způsob malování štětcem.

Vizuomotorická koordinace představuje koordinaci zrakového vnímání a pohybu. Je diagnostikována při tanci, hodnotí se způsob pohybu a orientace v prostoru

mezi předměty, koordinace a plynulost pohybů v závislosti na rytmu a zpěvu písničky (některé děti nejsou schopny spojit pohyb se zpěvem nebo naráží do předmětů v prostoru).

Úroveň ovládnutí tělového schématu lze sledovat a hodnotit při každém pohybu, při běžných denních činnostech, vyžaduje uvědomování si polohy těla a jeho částí v prostoru. Dítě si tělové schéma utváří při dotyku, sledování odrazu sebe samého v zrcadle, hře s vlastním těle. Děti, které nezvládnou uvědomování si tělového schématu mohou mít problémy při grafomotorických činnostech, s napodobováním tvarů písmen nebo s akustickým vnímáním zvuků (slyší, ale nerozumí). Diagnostické činnosti se provádí takto: učitelka vyzve děti, aby prováděly úkony: dotknout místa na těle s otevřenými a zavřenými očima. Dítě má pojmenovat své části těla a dotknout se jich, pomocí hmatu rozlišuje předměty apod.

2.7.4 Diagnostika vybraných duševních vlastností dítěte

2.7.4.1 Diagnostika úrovně percepce

Pomocí percepce mozek zpracovává informace o vnějším a vnitřním prostředí. Smyslové poznávání není pasivním odrazem toho, co dítě obklopuje, ale aktivním psychologickým procesem. Při poruchách integrace smyslových vjemů dochází k nepřesnému vnímání a reprodukci vnímaného jevu. Při diagnostice lze sledovat rovnováhu dítěte při pohybu, stoj na jedné noze, chůzi po zvýšené rovině, chůzi po čáře i po špičkách, poskoky vpravo a vlevo, chůzi a stoj se zavřenými očima.

Hmat je důležitý k poznávání okolního světa. Lze pozorovat a hodnotit, zda dítě vnímá změnu teploty a tlaku, změnu polohy těla, zda pozná rozdíly pohmatem povrchu různých předmětů (hladký, hrubý, drsný).

Kinestetika představuje pohyb, který je vnímán pomocí pocitů. U dítěte lze sledovat a hodnotit zda umí opakovat pohyby paží i se zavřenými očima, nakreslí figuru, určí tvar předmětu z uzavřené krabice apod.

„V předškolním období je zrakové vnímání globální. Dítě nevnímá celek jako souhrn detailů a nediferencuje ani základní vztahy mezi nimi. Upoutávají ho nápadné vlastnosti nebo podněty. V souvislosti s vývojem myšlení se rozvíjí zraková diferenciací, analýza a syntéza.“ (Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 70)

Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové). U dítěte lze sledovat a hodnotit úroveň sluchového rozlišení zvuků v běžných podmínkách. K významnému rozvoji sluchové analýzy, syntézy a diferenciací dochází v předškolním věku. Dítě je schopno dělit slova na slabiky s pomocí tleskání, ke konci období umí rozpoznat první a poslední hlásku ve slově.

Komunikace je specificky lidským znakem, má tři stránky společenského styku: společné činnosti, vzájemné působení a mezilidské vztahy. Komunikace se dělí na verbální a neverbální a komunikaci činem. U dítěte lze sledovat a hodnotit řečové dovednosti dítěte, schopnost porozumění obsahu informací a reprodukce obsahu. U dítěte lze sledovat a hodnotit slovní zásobu, artikulaci, fonaci, reprodukci sděleného významu a agramatismy ve větách. Nesprávná výslovnost může způsobit nedorozumění mezi učitelem a dítětem. Sdělování informací dítěti má být prováděno i s pomocí obrázků, hraček a předmětů.

(Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 68 - 95)

2.7.4.2 Diagnostika rozumových schopností

Rozumové schopnosti patří do psychických funkcí. Podle J. Piageta (1970) patří předškolní věk do předoperačního období, kdy dítě ještě nechápe přesně myšlenkové operace z hlediska abstraktních pojmů. Myšlení je spojeno s řečí, dítě si osvojuje dovednosti dialogu s rodiči, vrstevníky. Dítě s nižší verbální úrovní může mít problémy v pochopení zadaného úkolu a provedení žádané činnosti, protože nechápe obsah, význam některých slov a povelů. Pedagog z hlediska diagnostiky dítěte má sledovat a hodnotit porozumění a pochopení zadaného úkolu, realizaci při jeho řešení, myšlenkové operace (postup). U dítěte lze sledovat a hodnotit preferenci ruky, kterou dítě vykonává různé činnosti, např. při jídle používání lžice, navlékání korálků, stříhání nůžkami, zapínání knoflíků, zavírání přívodu vody, používání příborového nože při mazání máslem, zatloukání hřebíku, používání kladívka a jiných pracovních nástrojů apod. Při nástupu školní docházky by měla být lateralita vyhraněna.

2.7.4.3 Diagnostika chování dítěte

Chování dítěte se projevuje především ve vztahu k vnějšmu prostředí. Činitelé, kteří jeho chování ovlivňují jsou: rodina, škola, vrstevníci, lidé z okolí dítěte.

Pedagog sleduje a hodnotí:

- Jak se dítě projevuje v běžných situacích, je-li impulzivní, vyrovnané, bázlivé a zkoumá, co je příčinou tohoto chování.
- Způsob chování a jednání k učitelce a dětem, projevy emocí, schopnost socializace
- Jak navazuje kontakty s vrstevníky, s učitelkou, je-li samostatné, snadno či s obtížemi.
- Umí-li se prosadit, s jakou intenzitou, je-li agresivní, proč chce na sebe upozornit a jestli je to časté.
- Spolupráci s ostatními, má-li hodně kamarádů, je-li spíše samo, introvert, jaké vrstevníky vyhledává.
- Jak řeší konflikty, stáhne se nebo bojuje, jak reaguje na neúspěch.
- Umí-li přijímat kritiku a neúspěch.
- Jak vnímá samo sebe a své postavení ve skupině. Je-li ukřivděné, nedocenené, má sebedůvěru, přehnaně sebevědomé.
- Jaký má vztah k práci, umí-li se soustředit, dokončit úkol, reakce při neúspěchu.
- Jak se chová v náročných situacích, jak se adaptuje na změny.
- Jak se dovede soustředit na úkol, který úkol ho nejvíce zaujme, všímá-li si detailů.
- Pracuje-li samostatně, nebo potřebuje pomoc učitele či vrstevníků.
- Je-li tvořivý, iniciativní, vyhledává úkoly nebo je líný, má rád klidné nebo dynamické hry.
- Je-li emočně labilní, infantilní, bojí se, čeho se nejvíce bojí, jak se přitom projevuje, má-li problémy při spánku.
- Způsob sezení u stolečku, chování při činnostech „u stolečku“, u didaktických her.
- Chování ve zdraví a v nemoci, agresivita, frustrace, chování k druhým dětem, které mají zdravotní potíže nebo zjevnou vadu.

(Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s.96 – 156)

2.7.5 Diagnostika vybraných sociálních vlivů

Dítě většinou vyrůstá v rodině, má sourozence, prarodiče, sousedy a kamarády. Setkává se s nimi, jejich vzájemný vztah je pozitivní nebo negativní. Rodina je z hlediska socializace nejdůležitější skupinou, která dítě provází v nejdůležitějších fázích jeho života. Z tohoto hlediska je rodina chápána jako malá primární společenská skupina, jejíž členové plní společensky určené a uznávané role.

Rodina plní funkce:

- Biologicko-reprodukční funkce, narození dítěte a zabezpečení potřebných podmínek k životu a jeho dalšímu vývoji
- Ekonomicko-zabezpečovací funkce v oblasti materiální, sociální a duševní
- Socializačně-výchovná funkce spočívá v opravdovém zájmu o dítě a v kvalitní péči
- Emocionální funkce zajišťuje harmonický život rodiny a uspokojení z životního naplnění

Rodina má pro dítě nezastupitelný význam, má rozhodující vliv na celkový rozvoj jeho osobnosti, především v nejranějším období jeho dětství. Prostřednictvím rodiny si dítě také uvědomuje své místo a svou roli ve společnosti. Rodina, sociální vztahy v ní a způsob výchovy budou pro něj obrazem, ze kterého bude vycházet, až si založí svou vlastní rodinu. Působení rodičů na děti není jednosměrné i dítě zároveň ovlivňuje své rodiče.

Pedagog získává informace o rodině již při prvním kontaktu s nimi, sleduje chování a jednání k dítěti, vnější vzhled členů rodiny, způsob vyjadřování, vztah dítěte k rodičům, reakci dítěte na příkazy či požadavky rodičů.

(Mertin, V., Gillernová, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 203 – 211)

Postavení dítěte ve skupině vrstevníků, jeho role a pozice je často hodnocena ostatními členy podle tělesného vzhledu, ekonomické úrovně rodiny dítěte a kvality celkové péče o dítě, kde má výsadní postavení (pedocentrická výchova). Je diskutabilní, zda v dospělosti, bude tento jedinec schopen akceptovat a pomáhat těm, které v dětství považoval za „méněcenné“.

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části mé bakalářské práce budu u konkrétních dětí, na základě zjištěných pedagogických diagnóz, demonstrovat návrhy některých intervencí, přístupů a technik, které učitelky mateřských škol mohou v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu nabídnout dětem z hlediska jejich individualizace.

1.1 Cíl práce

Cílem této práce je dlouhodobé sledování osobnostních vlastností dětí tak, aby měla učitelka přehled o individuálním rozvoji dítěte a jeho učení.

1.2 Výchozí předpoklady

1) Lze předpokládat, že v daném zkoumaném vzorku bude několik dětí, které bude třeba sledovat podrobněji, a to podle oblastí, kde je potřeba dítěti věnovat větší pozornost.

2) Lze předpokládat, že diagnostikované speciální potřeby dítěte se promítnou do konkrétních pedagogických opatření.

1.3 Popis a charakteristika výzkumného vzorku

Základní soubor bude tvořit 21 dětí předškolního věku, které navštěvovaly mateřskou školu v průběhu školního roku 2008/2009. Základní soubor byl vybrán z celkového počtu 35 dětí, byl proveden záměrným výběrem dětí s 70% školní docházkou od září 2008 do června 2009. Jejich věk byl v rozmezí 3,4 až 6,9 let (tento věk děti dovršily k 1. 6. 2009).

2. METODY ZPRACOVÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Výzkum mé bakalářské práce bude prováděn extrospekci dítěte, kvalitativní metodou přímého pozorování, analýzou sekundárních dat, technikou inventáře vývojových řad vybraných cílových dovedností a osobnostních charakteristik.

Zkoumaný vzorek dětí bude monitorován metodou orientačního pozorování v průběhu vzdělávacího procesu a metodou celkového pozorování jednotlivých dětí z hlediska chování, jednání, socializace a komunikace v mateřské škole.

Podkladem k hodnocení budou poznámkové listy ze sledování konkrétního dítěte v průběhu vzdělávacího procesu v mateřské škole.

2.1 Charakteristika technik inventáře vývojových řad vybraných cílových dovedností a osobnostních charakteristik

Zdroj použitých příloh: Smolíková, K. a kolektiv: *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV, Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*

Použité přílohy:

Příloha 2 – podrobný přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte

Příloha 3 – Orientační poznámky o rozvoji a učení dítěte

Příloha 5 – Přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti biologické

Příloha 6 – Přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti psychologické

Příloha 11 – Přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti rozvoje řeči a jazyka

Příloha 13 – Námět pro dílčí cílené pozorování dítěte a vyhodnocování jeho projevů v určité činnosti či situaci

Příloha 2 – podrobný přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte

Tato příloha byla vypracována u všech dětí ze zkoumaného vzorku. U dětí byla zjišťována aktuální úroveň biologického, psychického a sociálního vývoje.

Monitorované oblasti:

- Celková pohybová koordinace a pohybové dovednosti (hrubá motorika a jemná motorika)
- sebeobslužné dovednosti
- držení tužky
- orientace v tělním schématu
- komunikační dovednosti - slovní zásoba, formální vyspělost řeči, gramatická správnost řeči, stavba vět, úroveň verbální komunikace
- úroveň kognitivních funkcí - vnímání, tvořivost, pozornost, paměť a učení, řešení problémů a myšlenkové operace, chápání matematických pojmů a schopnost provádět početní operace, číselné a matematické představy, orientace v prostoru a čase
- grafické dovednosti, kresba, kresba lidské postavy

- respektování pravidel, způsobilost sledovat instrukci a plnit zadané úkoly
- schopnost sebeovládání a přizpůsobivost, vytváření společných pravidel a návyků
- city a jejich projevy
- sebeuvědomování, sebeuplatnění
- navazování kontaktů a dorozumívání s dětmi a s dospělými, zařazení do třídy, zapojení do společných aktivit, sociabilita a spolupráce
- poznatky, sociální informovanost
- schopnost adaptability ke změnám

Příloha 3 – Orientační poznámky o rozvoji a učení dítěte

Tato příloha byla vypracována u všech dětí ze zkoumaného vzorku. Cílem bylo hodnocení dětí předškolního věku z hlediska dosažené úrovně v oblasti: biologické, psychologické (jazyk a řeč, kognitivní schopnosti a sebepojetí, city, vůle), sociálně-kulturní, interpersonální a enviromentální.

Příloha 5 – Přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti biologické

Tato příloha byla vypracována u všech dětí ze zkoumaného vzorku, cílem bylo sledovat a hodnotit celkovou pohybovou koordinaci a pohybové dovednosti dítěte, schopnost koordinace ruky a oka, úroveň zvládnutí sebeobslužných dovedností.

Příloha 6 - Přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti psychologické

Tato příloha byla vypracována u všech dětí ze zkoumaného vzorku, cílem bylo sledovat a hodnotit děti z hlediska gramatické správnosti řeči, kvality slovního projevu, rozlišování grafických znaků a obrazných symbolů, popis grafických dovedností a kresby lidské postavy, schopnost časoprostorové orientace, číselné a matematické představy.

Příloha 7 – Přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti sociální a sociokulturní

Tato příloha byla vypracována u všech dětí ze zkoumaného vzorku. Cílem bylo sledovat a hodnotit komunikativní dovednosti dětí ze zkoumaného vzorku ve vztahu k druhým dětem, schopnost zařazení se do třídy – chování v kolektivu dětí, schopnost zapojení se do společných her.

Příloha 11 – Přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti rozvoje řeči a jazyka

Tato příloha byla vypracována u všech dětí ze zkoumaného vzorku. Cílem bylo sledovat a hodnotit děti z hlediska formální vyspělosti řeči, gramatické správnosti řeči, úrovně slovního projevu, schopnosti zrakového vnímání a rozlišování, vztahu dítěte k slovesným aktivitám a dovednosti pro čtení a psaní.

Příloha 13 – Námět pro dílčí cílené pozorování dítěte a vyhodnocování jeho projevů v určité činnosti či situaci

Tato příloha byla vypracována u všech dětí ze zkoumaného vzorku. Cílem bylo sledovat a hodnotit děti při hře s didaktickým materiálem: skládání jednoduchých puzzlí podle předlohy obrázku, skládání pyramidy z dílků, které do sebe zapadají podle velikosti a barvy, na základě slovní instrukce. Druhým cílem bylo sledovat a hodnotit samostatnost v činnostech, soustředění a dokončení činnosti, rozlišování tvarů, porozumění slovní instrukci, pracovní tempo, správnost pohybů.

3. VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ A JEJICH INTERPRETACE

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 21 dětí ve věku 3,4 – 6,9 let.

Výzkumem byly zjištěny tyto údaje:

3.1 Oblast biologická

Pohybová koordinace a pohybové dovednosti u hrubé motoriky

- Jedno dítě má problémy v pohybových úkonech, potíže s koordinací pohybů těla a končetin, s rovnováhou, s prostorovou orientací 6,6 let. Šest dětí pohybové úkony zvládá bez zvláštního úsilí, občas se špatně orientují, občas mají problémy s koordinací (neobratnost) věk dětí je 3,4 – 6,6 let. Čtrnáct dětí se pohybuje bezpečně, dokáže pohyb sladit s rytmem, dobrá koordinace věk 4,4 – 6,9 let.
- Chůze ze schodů a do schodů se střídáním nohou činí problémy pěti dětem ve věku 3,4 – 6,6 let, šestnáct dětí ve věku 4,4 – 6,9 let se po schodech pohybují samostatně, dobře.
- Šesti dětem ze zkoumaného vzorku ve věku 3,4 - 6,6 let činí problém zdolávání překážek, překážku zdolají jen s dopomocí dospělého (vyskočit, seskočit, podlézt, přeskočit), ostatních patnáct dětí nemá problémy, jsou samostatní 4,4 – 6,9 let.

- Rovnováha ve stoji na jedné noze činní problém třem dětem ve věku 3,4 - 6,6 let, 18 dětí udrží rovnováhu ve stoji na jedné noze, někteří i delší dobu 3,9 – 6,9.
- Všechny děti zachovávají správné držení těla.
- Tři děti ve věku 3,4 - 6,6 let mají problémy při házení a chytání míče, ostatních 18 dětí chytá a hází míč správně 3,9 – 6,9 let (dle věkové úrovně).

Jemná motorika

- Tři děti ve věku 3,4 – 6,6 let při zacházení s běžnými předměty mají občas potíže, jsou neobratné, osm dětí věku 3,5 – 6,9 let má problémy při manipulaci s drobnějšími předměty, deset dětí věku 5,0 – 6,4 let jsou při manipulaci zručné, koordinace oka a ruky je téměř dokonalá.
- Dvě děti ve věku 3,4 – 4,0 let mají problémy s držetím tužky a štětce (drží tužku nesprávně čtyřmi prsty a křečovitě), čtyři děti ve věku 3,5 – 6,6 drží tužku třemi prsty, ale křečovitě, ostatní děti drží tužku správně, uvolněně.
- Čtyři děti ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku od 3,4 – 6,6 let mají problémy s držetím nůžek, střiháním a vystřihováním.
- Devět dětí ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku 3,4 – 6,6 let mají problémy při skládání čtverce papíru podle slovního pokynu, potřebují pomoc učitelky.
- Pět dětí ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku 3,4 – 6,6 mají problémy při vytrhávání tvarů z papíru a trhání papíru (potřebují pomoc učitelky).
- Pět dětí ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku 3,4 – 6,6 let neumí modelovat geometrické tvary např. z hlíny.
- U dvou dětí ve věku 3,4 – 3,9 je nevyhraněná lateralita, u třech dětí ve věku 3,5 – 6,6 je zřejmé, že je levák, ostatní děti – držení předmětů, tužky v pravé ruce (vyhraněný pravák).

Sebeobslužné činnosti

- Šest dětí ve věku 3,4 – 4,0 let jsou schopny se obsloužit, ale potřebují pomoc učitelky. Sedm dětí věku 4,4 – 6,6 let zvládá všechny úkony samostatně, jen občas se jim něco nepodaří. Osm dětí věku 5,0 – 6,9 let je spolehlivě samostatných.
- V příjmu potravy jsou samostatné všechny děti, sedm dětí ve věku 3,4 – 4,0 let potřebují občas pomoc (nakrájet maso). Dvě děti ve věku 3,4 – 4,4 let drží lžící nesprávně, ostatní děti drží lžící správně.
- Při stolování neudrží čistotu: pět dětí ve věku 3,4 – 6,6 let, ostatní děti zvládají dobře čistotu při stolování.

- Osm dětí ze zkoumaného vzorku ve věku 3,4 – 6,6 let potřebují pomoc při oblékání, svlékání a zavazování tkaniček.
- Celkem třináct dětí ze zkoumaného vzorku, ve věku 3,4 – 6,9 let neumí si zavázat tkaničku.
- O úklid hraček a osobních věcí se postará a pořádek udrží dvanáct dětí ve věku od 3,9 – 6,4 let, devět dětí ve věku 3,4 – 6,9 se o své věci a hračky nestarají dobře, samostatně bez pomoci učitelky neudržují pořádek.

Orientace v tělním schématu

- Šest dětí ve věku 3,4 – 6,6 umí pojmenovat hlavní části těla, ale často chybují, sedm dětí ve věku 3,5 – 6,6 let umí pojmenovat hlavní části těla bez chyby, osm dětí ve věku 5,0 – 6,9 zná i některé vnitřní orgány a jejich základní funkce.

Pedagogická diagnóza:

- U jednoho dítěte vykazuje známky nezralosti a opožděného vývoje (na základě výsledků sledování v průběhu výchovně vzdělávacího procesu).
- Na základě pozorování při činnostech v průběhu výchovně vzdělávacího procesu úroveň jemné i hrubé motoriky odpovídá hranici průměru u 17 dětí.
- Na základě pozorování při činnostech v průběhu výchovně vzdělávacího procesu úroveň jemné i hrubé motoriky odpovídá hranici průměru a mírného podprůměru u třech dětí.

3.2 Oblast psychologická

Slovní projev

- Čtyři děti ve věku 3,4 – 6,6 rozumí základním slovům a běžným výrazům. Jedenáct dětí ve věku 3,5 – 5,7 let osvojují si nová slova, ukazují a ptají se, šest dětí aktivně rozšiřují slovník, ptají se na nová slova, kterým nerozumí, znají běžná slova a pojmy.
- Pět dětí ve věku 3,4 – 5,9 let vyslovují špatně většinu hlásek. Osm dětí přetrvává nesprávná výslovnost některých hlásek nebo slov. Osm dětí vyslovuje téměř bezchybně slova, mají problémy s výslovností artikulačně obtížných slov.

- Šestnáct dětí hovoří přiměřeným tempem, souvisle a plynule. Čtyři děti mluví rychlejším tempem řeči (4,4 – 6,6 let), jedno dítě trpí koktavostí (věk 6,2 let sledována v PPP).
- Devatenáct dětí ovládá dech, dvě děti (věk 6,3 – 6,6 let) mají problémy při dýchání. Čtyři děti mají problémy při dýchání z důvodu rychlého tempa řeči.
- Pět dětí ve věku 3,4 – 6,6 let dělá často chyby ve většině mluvnických kategorií. Devět dětí ve věku 3,5 – 6,6 dělá chyby v některých mluvnických kategoriích.
- Sedm dětí mluví převážně gramaticky správně. Sedm dětí ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku 3,4 – 6,6 dělá občas chyby v rozlišování jednotného a množného čísla, osm dětí ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku 3,4 – 6,6 dělá problémy v užití přítomného, minulého a budoucího času.
- Pět dětí ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku 3,4 – 6,6 dělá občas chyby v rozlišení rodů, pět dětí ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku 3,4 – 6,6 let dělá občas chyby ve skloňování podstatných jmen a sloves. Sedmi dětem ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku 3,4 – 6,6 let dělá problém v užití podmíňovacího způsobu. Jedno dítě ve věku 3,4 let se vyjadřuje převážně neverbálně, čtyři děti ve věku 3,5 – 6,6 let se vyjadřují převážně v jednoduchých větách, šest dětí ve věku 4,4 – 6,6 let se vyjadřuje ve větách, které mají již více slov. Pět dětí ve věku 5,2 – 6,6 let se vyjadřují v jednoduchých souvětích, pět dětí ve věku 5,7 – 6,9 let používají poměrně složitá souvětí.
- Tři děti ve věku 3,4 – 4,0 let neumí říci své jméno, věk bydliště, ostatní děti ano. Šest dětí ze zkoumaného vzorku ve věku 3,4 – 6,6 let neumí hovořit o svém domově.
- Šest dětí ve věku 3,4 – 6,6 let nedovedou vyprávět své zážitky souvisle, s posloupností děje. Šest dětí ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku 3,4 – 6,6 let nedovedou reprodukovat děj podle skutečnosti ani obrázku. Pět dětí ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku 3,4 – 6,6 let mají problémy při zapamatování a reprodukování básně, písně. Všechny děti zvládnou jednoduchou dramatickou úlohu a roli. Pět dětí ze zkoumaného vzorku ve věku 3,4 – 6,6 mají problémy s vedením rozhovoru. Tři děti ze zkoumaného vzorku ve věku 3,4 – 6,6 není schopno porozumět vtipu a humoru.

Poznávací schopnosti

- Dvě děti ze zkoumaného vzorku ve věku 3,4 – 6,6 občas vnímají, vnímají pouze dominantní znaky. Patnáct dětí ze zkoumaného vzorku ve věku 3,5 – 5,7 vnímají soustředěněji, zaměřují se na globální a dominantní znaky. Pět dětí ve věku 6,2–6,9 vnímají relativně diferencovaně.
- U dvou dětí ve věku 3,4 – 6,6 v činnostech převládá nápodoba nad tvořivostí. Ostatní děti se snaží uplatňovat tvořivost i fantazii.

Sluchové vnímání a rozlišování

- Devět dětí ze zkoumaného vzorku ve věku 5,0 – 6,9 vytleská slovo po slabikách, osm dětí ze zkoumaného vzorku ve věku 5,7 – 6,9 dokáže identifikovat počáteční a koncovou hlásku ve slově. Pět dětí ze zkoumaného vzorku ve věku 5,9 – 6,9 rozliší sluchem měkkou a tvrdou slabiku. Devět dětí ze zkoumaného vzorku ve věku 5,2 – 6,9 dokáže vytvořit jednoduchý rým. Osmnáct dětí ve věku 3,5 – 6,9 nemá problémy při rozlišování zvuků a lokalizaci zvuku. Tři děti ve věku 3,4 – 6,6 let mají občas problémy při rozlišování zvuků a jejich lokalizaci.

Zrakové vnímání a rozlišování

- Všechny děti sledují očima zleva doprava. Čtyřem dětem ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku 3,4 – 6,6 dělá problém v rozlišování dvou obrázků, potřebují pomoc učitelky. Patnáct dětí ve věku 3,5 – 6,9 jsou schopny všimnout si detailů na obrázcích a nedělají chyby, ostatní děti ve věku 3,4 – 6,6 občas jim dělá potíže při rozlišení detailů na obrázku. Šest dětí ve věku 3,4 – 6,6 mají problémy v poskládání rozstříhaného obrázku nebo puzzlí, potřebují pomoc učitelky. Tři děti ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku 3,4 – 6,6 mají problémy s rozlišování grafických tvarů a znaků. Jedenáct dětí ze zkoumaného vzorku ve věku 5,0 – 6,9 zná některá písmena a číslice, osm dětí ze zkoumaného vzorku ve věku ve věku 5,7 – 6,9 dovede některá písmena a číslice napsat. Žádné dítě nezná všechna písmena, nedovedou číst jednotlivá slova. Všechny děti rozlišují základní barvy, osmnáct dětí ze zkoumaného vzorku ve věku 3,9 – 6,9 znají i rozlišují všechny barvy. Čtrnáct dětí ze zkoumaného vzorku ve věku 4,4 – 6,9 rozlišuje barvy a vlastnosti předmětů a tvarů zrakem i hmatem.

Pozornost

- Čtyři děti ve věku 3,4 – 6,6 se soustředí krátkodobě, snadno je vyruší vedlejší podněty. Osm dětí ve věku 3,5 – 6,9 let se soustředí déle, ale pozornost přesouvá k novým činnostem. Sedm dětí se dokáže soustředěně zabývat činnostmi, které je zajímají. Dvě děti ve věku 5,9 – 6,3 se dovedou soustředit i na ty činnosti, které nemusejí být atraktivní.

Paměť a učení

- Čtyři děti ve věku 3,4 – 6,6 let si zapamatují zkušenost, ale samostatně si ji nevybaví a nebo ji reprodukují nepřesně, útržkovitě. Osm dětí ve věku 3,5 – 5,2 let zkušenost si vybaví, ale reprodukují jí špatně, útržkovitě. Devět dětí ve věku 5,4 – 6,9 si pamatuje zkušenost přesně, dokáží si pamatovat úmyslně.

Rozlišování grafických znaků a symbolů, časoprostorová orientace

- Čtyři děti ve věku 3,4 – 6,6 rozlišuje charakteristické rysy předmětů a jevů často však chybují. Deset dětí ve věku 3,5 – 5,4 zpravidla rozlišují podstatné znaky předmětů, podobnost a rozdíl. Sedm dětí 5,7 – 6,9 let bezpečně rozlišuje znaky, odhaduje podobnost a rozdíl.
- Sedm dětí ve věku 3,4 – 6,6 rozlišuje a pozná některé geometrické tvary, nakreslit je ale nedovede, jejich tvar čmárají. Čtrnáct dětí ve věku 4,4 – 6,9 nepozná geometrické tvary, nakreslí je bezpečně.
- Šest dětí ve věku 3,4 – 4,0 matematickým pojmům rozumí jen při počítání do třech. Pět dětí ve věku 4,4 – 5,4 se začínají orientovat v matematických pojmech s pomocí dospělého. Deset dětí ve věku 5,7 – 6,9 základním pojmům rozumí, ale v jejich užití chybují.
- Šest dětí ve věku 3,4 – 6,6 se pokouší třídit a seskupovat předměty podle určitého pravidla, potřebují však pomoc dospělého. Sedm dětí ve věku 4,4 – 6,6 sami třídí a uspořádávají předměty s maximálním úsilím, často chybují. Osm dětí ve věku 5,7 – 6,9 porovnávají, třídí a uspořádávají předměty zpravidla bezchybně.
- Deset dětí ve věku 5,7 – 6,9 se dobře orientují v elementárním počtu do deseti. Čtyři děti ve věku 5,0 – 6,6 umí počítat do deseti, ale v elementárním počtu se dobře neorientují. Sedm dětí ve věku 3,4 – 4,4 se orientují do počtu prvků pět.

- Šest dětí ve věku 5,9 – 6,9 chápe prostorové pojmy vpravo, vlevo, nahoře, dole atd. Ostatní děti ze zkoumaného vzorku ve věku 3,4 – 6,6 se v prostorových pojmech orientují, ale často chybují.
- Devět dětí ve věku 5,7– 6,9 chápou časové pojmy (roční období, dnes, včera, zítra, ráno, večer...). Dvanáct dětí ve věku 3,4 – 6,6 se v pojmech dobře neorientují, často chybují.

Grafické dovednosti a kresba

- Osm dětí ve věku 3,4 – 6,6 svůj výtvar od počátku pojmenovává, ale v průběhu kreslení mění obsah i název výtvaru. Čtrnáct dětí ve věku 4,5 – 6,9 od počátku ví, co kreslí a záměr dodrží.
- Čtyři děti ve věku 3,4 – 4,0 nenakreslí lidskou postavu ve tvaru hlavonožce, pouze ji čmárají. Dítě kreslí lidskou postavu ve tvaru hlavonožce: tři děti ve věku 3,9 – 4,4 let. Lidská postava vykazuje všechny hlavní části těla, kresba je ztvárněna jednou čarou: osm dětí ve věku 5,0 – 6,9 let. Lidská postava se všemi detaily, dvojdimenziální kresba: šest dětí ve věku 5,7 – 6,4 let.

Respektování pravidel

Chápe pouze jednoduchá pravidla, není však schopno se jimi řídit: pět dětí ve věku 3,4 – 6,6 let. Snaží se chápat a dodržovat složitější pravidla, ne vždy se to daří: jedenáct dětí ve věku 3,11 – 6,9 let. Je schopno pochopit pravidla i jejich smysl, snaží se jimi řídit: šest dětí ve věku 5,7 – 6,4 let.

Poznatky, sociální informovanost

Tři děti ve věku 3,4 – 6,6 let má pouze útržkovité a velmi elementární poznatky, sedm dětí ve věku 3,5 – 4,5 let jejich poznatky začínají být uspořádané, šest dětí ve věku 5,0 – 6,6 let má elementární poznatkovou základnu o bezprostředním okolí, pět dětí ve věku 5,9 – 6,9 - poznatky mu umožňují bezpečně se orientovat v běžném životě.

Pedagogická diagnóza:

Dyslálie multiplex - nesprávná či vadná výslovnost většiny hlásek, která je příčinou špatné srozumitelnosti řeči při dorozumívání (na expresivní úrovni) je u pěti dětí ve věku 3,4 – 5,9 let.

Dyslálie nesprávná či vadná výslovnost některých hlásek je u osmy dětí.

Osm dětí vyslovují slova téměř bezchybně, mají problémy s výslovností jen artikulačně obtížných slov.

Jedno dítě ve věku 3,4 let se vyjadřuje převážně neverbálně, ostatní převážně verbálně.

Jedno dítě trpí syndromem komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným tonickým přerušováním plynulosti procesu mluvení - koktavost (věk 6,2 let sledována v PPP).

Z pozorování dítěte při řízené činnosti v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu lze usuzovat na sníženou úroveň kognitivních schopností u čtyř dětí ve věku 3,4 – 6,6 let. Na základě pozorování osmnáct dětí nevykazuje při řízené činnosti oslabení rozumových schopností.

Na základě pozorování dítěte při řízené činnosti vykazují 2 děti ve věku 3,4 – 6,6 let oslabení rozumových schopností. Ve srovnání s ostatními dětmi stejného věku se jeví pomalejší, hůř chápou, mají chudší slovní zásobu.

Na základě projevu chování lze usuzovat u jednoho dítěte ve věku 6,6 let na hyperkinetickou poruchu chování (ADHD).

3.3 Oblast sociální

Schopnost sebeovládání a přizpůsobivost

Čtyři děti ve věku 3,4 - 6,6 let se pokouší ovládnout se, řídit své chování, ale často jim to nedaří. Jedenáct dětí ve věku 3,4 – 6,9 let zpravidla reagují adekvátně, ale někdy situaci nezvládnou. Šest dětí ve věku 4,5 – 6,4 let je schopno kontrolovat své city a záměrně řídit své chování.

City a jejich projevy

Čtyři děti ve věku 3,4 – 6,6 let reagují necitlivě občas, když jsou ohrožené, unavené. Tři děti ve věku 5,10 – 6,9 let: projevy necitlivosti jsou méně časté. čtrnáct dětí ve věku 3,5 – 6,4 let se chovají citlivě a ohleduplně, výjimečně reagují necitlivě.

Navazování kontaktů a dorozumívání s dospělým

Pět dětí ve věku 3,4 – 5,10 let snaží se navázat kontakt, začíná komunikovat, čtyři děti ve věku 4,4 – 6,9 let se snaží komunikovat, často si vynucuje pozornost, dvanáct dětí ve věku 3,5 – 6,4 let komunikují s dospělým bez obtíží, adekvátně.

Navazování kontaktů a dorozumívání s dětmi

Čtyři děti ve věku 3,4 – 5,1 let mají zájem o kontakty, zkouší je navazovat, ale příliš se mu to nedaří. Šest dětí ve věku 3,5 – 6,6 let zkouší komunikovat, komunikace

mu nedělá problémy. Jedenáct dětí ve věku 3,5 – 6,9 let - komunikace je adekvátně aktivní

Zařazení do třídy

Čtyři děti ve věku 3,4 – 5,1 let - hledají své místo ve skupině, postupně se začleňují. Pět dětí ve věku 3,5 – 6,6 let do skupiny již patří, ale mají stále izolovanou pozici. Dvanáct dětí ve věku 3,5 – 6,9 let jsou členem skupiny, mají v ní své místo, dokáží ho obhájit

Zapojení do společných aktivit

Sedm dětí ve věku 3,4 – 6,6 let vyjednává se značnými obtížemi. Šest dětí ve věku 4,0 – 6,9 let začíná vyjednávat, ale dohoda je stále obtížná. Osm dětí ve věku 4,5 – 6,4 let jejich vyjednávání není vždy bez problémů, ale dohoda je možná, uzavírají dohody i kompromisy.

Sociabilita a spolupráce

Osm dětí ve věku 3,4 – 6,6 let zkouší spolupracovat samo, spolupráce nemá dlouhého trvání. Sedm dětí ve věku 3,11– 6,2 let začínají spolupracovat samy, snaží se být druhému partnerem. Šest dětí ve věku 4,5 – 6,4 let spolupracují dobře, dokáží společnou hru rozvíjet a obohacovat.

Adaptabilita ke změnám

Osm dětí ve věku 3,4 – 6,6 let vyrovnat se změnou a přizpůsobit se jim dělá značné problémy. Deset dětí měny a nové situace zvládají za pomoci dospělého. Tři děti ve věku 4,4 - 6,9 let je adaptabilní, dokáže se přizpůsobit.

Pedagogická diagnóza:

Čtyři děti ze zkoumaného vzorku ve věku 3,4 – 5,1 let jsou sociálně nejisté, mají větší obtíže při navazování komunikace a kontaktů s vrstevníky.

Osm dětí ze zkoumaného vzorku ve věku 3,4 – 6,6 let mají adaptační obtíže různého stupně při změně prostředí, hůř se vyrovnávají se změnou a přizpůsobování jim dělá značné problémy.

Čtyři děti ve věku 3,4 – 6,6 let mají problémy v prosociálním chování, projevují se opozičním vzdorem, agresivním chováním vůči vrstevníkům, pláčem nebo vzdorovitým chováním při nevyhovění jejich požadavků.

4. KAZUISTIKY VYBRANÝCH DĚTÍ

Na základě výsledků celého vzorku byly vytipovány děti na něž jsou vypracovány podrobnější kazuistiky.

KAZUISTIKA I.

Barunka věk 5,9 let

RODINNÁ ANAMNÉZA

Barunka žije v úplné rodině, která má 8 členů, rodina žije v rodinném domku spolu s prarodiči, Barunka má sourozence: 2 sestry a bratra (11, 13 a 8 let), Barunka je nejmladší - čtvrté dítě.

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Barunka nebyla v průběhu školního roku 2008/09 dlouhodobě nemocná. Nemá alergii, nebere žádné léky.

Pedagogická diagnostika

1) Oblast biologická

Barunka měří 120 cm, váží 19 kg.

a/ Hrubá motorika

Barunka se pohybuje samostatně, koordinovaně, chodí s jistotou, vzpřímeně, zachovává správné držení těla, svoji pohybovou aktivitu přiměřeně ovládá, chodí samostatně po schodech i ze schodů, běhá s jistotou, při volném pohybu nevráží do ostatních předmětů, skáče po obou nohách i po jedné noze, leze v podporu dřepmo, umí se plazit po lavičce i s přisouváním rukama, chytá a hází míč, dobře se orientuje ve známém prostředí, dává pozor na ulici. Ráda tancuje, dodržuje rytmus, improvizuje pohyb. Barunka zvládne vyskočit snožmo na překážku, seskočit, přeskočit nízkou překážku snožmo i s rozběhem, při stožení na jedné noze udrží rovnováhu. Barunka umí jezdit na kole bez pomoci. Barunka je obratná, její pohybová aktivita je na dobré úrovni.

Sebeobslužné dovednosti

Barunka se správně a samostatně svléká, obléká a obouvá, umí zapínat knoflíky, umí zavázat klíčku, v základních hygienických návycích je zcela samostatná. Při stolování umí jíst samostatně příborem, vždy udržuje čistotu, odmítá jíst pokrmy (ryby, hovězí maso a luštěniny).

Laterální

Barunka je pravák, předměty drží v pravé ruce.

Orientace v tělním schématu

Barunka umí pojmenovávat části těla, zná i některé orgány a jejich základní funkce.

b/ Jemná motorika

Barunka pracuje přiměřeně rychle a správně, její pohyby jsou přesné a koordinované. Barunka správně staví kostky (na sebe i vedle sebe), vkládá předměty do sebe, modeluje dle slovního návodu (např. geometrické tvary), lepí se správným postupem, nemá problémy při práci s konstruktivními stavebnicemi (např. šroubování), je obratná při navlékání korálků i stavění mozaiky z korálků, umí navléknout nit do jehly. Barunka je samostatná při skládání papíru (složí papír podle slovního pokynu), při stříhání umí vystříhnout obrázek. Při nalepování, malování a kreslení je samostatná, dovede se soustředit na činnost a dokončí ji. Koordinace ruky a oka je dobrá.

Grafické dovednosti, kresba lidské postavy

Aktivně se zapojuje do výtvarných i pracovních činností. Při kresbě má uvolněnou ruku, správně drží tužku i štětec (třemi prsty, uvolněně).

Charakteristika výtvarného projevu s názvem: „Náš dům“, od počátku až do konce kreslila s určitým záměrem, kresbu pojmenovala a dokončila. Lidské postavě nakreslila všechny detaily (obličej, vlasy, krk, oblečení s detaily) ruce a nohy jsou nakresleny dvojitou čarou, mají pět prstů, nohy jsou obuty. Kromě lidské postavy nakreslila i dům, plot, oblohu a slunce. Obrázek si předkreslila tužkou a poté jej vybarvila pastelkami. Barunka správně nakreslila základní geometrické tvary (bezpečně tyto tvary pozná i pojmenuje).

Hra s didaktickým materiálem

Barunka se podílí na tvorbě pravidel, pravidla dodržuje. Při sestavování jednoduchých obrázků vydrží být soustředěná i více než 10 minut, obrázek dokončí, její tempo je přiměřeně rychlé. Rozumí slovní instrukci a správně vykoná slovní pokyn. Dobře a ráda pracuje s konstruktivními stavebnicemi, puzzlemi, dominem, magnetickou tabulí, labyrintem, korálky, mozaikou, logikem apod.). Při skládání papíru, vytrhávání tvaru a stříhání papíru, při práci s hlinou, při malování je samostatná. Snadno se nadchne pro jakoukoliv práci. Osobní i společné věci udržuje v pořádku, samostatně uklízí hračky na své místo a dodržuje pořádek, zvládá i jednoduché práce (zamést, umýt nádobí).

2) oblast psychologická

a) Chování a jednání

Barunka se chová přirozeně a vyrovnaně, je dobrosrdečná, pravdomluvná, druhému ráda pomáhá. Její pohybové tempo je přiměřeně rychlé, jen málokdy pomalé. Při konfliktu se chová přiměřeně afektivně, je mírné povahy, není agresivní, neubližuje. Chová se spontánně. Většinou bývá veselá, někdy je smutná (když jí něco bolí). Slovně opíše, proč je smutná. Při slovní instrukci dovede postupovat podle pokynů, je schopna splnit i několik instrukcí. Své city ovládá dobře, spíš je prožívá vnitřně. Není introvert, spíš extrovert. Je schopná soucítit, pomáhat, chová se citlivě a ohleduplně. Svůj názor před učitelkou většinou vyjádřit nedovede, před vrstevníky svůj názor vysloví, umí se obhájit.

b) Komunikativní dovednosti

Tempo řeči je přiměřené, vyjadřuje se plynule a souvisle, správně dýchá, hovoří ve vhodně zformulovaných větách, přiměřeně kultivovaně. Umí říct své jméno, věk i bydliště. Umí hovořit o svém domově, o rodině. Barunka správně pojmenovává zážitky i děj, který zažila (např. na vycházce). Příběhy vypráví samostatně a plynule, s částečnou dopomocí učitelky, souvisle odpovídá na otázky. Zachovává poslušnost i logiku vyprávění. Vyjadřuje se spontánně. Dovede vést rozhovor s dětmi i učitelkou, před cizími lidmi je ostýchavá, stydlivá, bojácná. Správně chápe i reprodukuje slovní pokyny. Správně popisuje obrázky, vlastnosti předmětů, reprodukuje děj známých pohádek (i bez obrázků). Ráda zpívá, recituje a dramatizuje. Zapamatování a vybavování jednoduchého textu jí nedělá potíže, pomatuje si i delší básničku. Má ráda humor, je veselá, ráda vytváří vtipy. Má zájem o obrázkové knihy, lidové pohádky a říkadla.

Barunka umí vytleskat jednoduché slovo po slabikách, nerozezná dlouhé i krátké slabiky, ale identifikuje hlásku na začátku i na konci slova, některé hlásky nesprávně vysloví, takže jí je špatně rozumět. Nesprávně vysloví měkkou slabiku, neumí ji identifikovat (nerozliší jí sluchem). Umí vytvořit různá slova od dané hlásky, neumí vytvořit slova s počtem slabik. Dovede vytvořit jednoduchý rým. Barunka správně pojmenuje geometrické tvary, zná i barvy. Dobře rozlišuje zvuky i tóny, většinou je správně lokalizuje. Své představy vyjadřuje v kresbě, při práci s konstruktivním a didaktickým materiálem. Chápe význam piktogramů, podílí se na jejich vzniku, namaluje je. Chápe podstatné znaky a vlastnosti předmětů, pozná rozdíly, rozliší detaily.

Dobře se orientuje v počtu prvků do 10, seřadí je podle posloupnosti. Chápe prostorové pojmy (nahore, dole, nad...), běžně je používá v praxi. Chápe a užívá elementárních časových pojmů (včera, dnes, zítra, ráno, večer), zná a pojmenuje roční období a vyjmenuje jejich hlavní znaky.

Slovní zásoba

Barunka má rozvinutou slovní zásobu, zná aktivní i pasivní význam některých běžných výrazů, sama se zeptá na slova, kterým nerozumí.

Formální vospělost řeči

Slovní projev je méně srozumitelný pro nesprávnou výslovnost některých hlásek. Barunka vyslovuje nesprávně hlásky: N, L, R, Ř, C, S, Z, Č, Š, Ž, měkké slabiky, má problémy v artikulaci složených – dlouhých slov.

Gramatická správnost řeči

Barunka mluví převážně gramaticky správně. Umí užívat všechny předložky, slovesa správně časuje i skloňuje. U podstatných jmen celkem dobře rozlišuje rod, jednotné i množné číslo, dovede je správně skloňovat. Umí užívat podmiňovací způsob. Barunka se vyjadřuje ve větách, které mají již více slov, vyjadřuje se v jednoduchých i složených souvětích.

Úroveň verbální komunikace

Barunka sděluje informace převážně verbálně, je schopna vést dialog, ale někdy jí není zcela dobře rozumět z důvodu nesprávné výslovnosti některých hlásek.

c) Poznávací schopnosti

Vnímání (sluchové, zrakové)

Barunka dobře analyzuje to, co vidí i slyší. Barunka umí rozlišit dva podobné obrázky podle detailů, dovede správně poskládat rozstříhaný obrázek, dobře zvládá i těžké puzzle. Je schopna zrakem rozlišovat grafické znaky písmen a číslic. Zná některá písmena i číslice, ale nedovede je číst ve slově, pouze je identifikuje. Poznává a pojmenuje všechny barvy, přiřazuje stejné barvy a tvary předmětů, tvoří dvojice. Poznává geometrické tvary, nakreslí je. Rozlišuje pravou a levou stranu, používá prostorové vztahy (nad, pod, mezi, před...), identifikuje různé velikosti předmětů, určí množství do 10, orientuje se v číselné řadě do 10, správně určí druhy materiálů, sestavuje a třídí, řadí i přiřazuje. Nesprávně pojmenuje vlastnosti široký, tenký, úzký.

Tvořivost, vynalézavost, fantazie

Barunka ráda kreslí i maluje, zapojí se i do pracovních činností. Při spontánních hrách se chová na základě zkušenosti a nápodoby, kresbu a malování vytváří podle své fantazie. Při didaktických hrách umí používat logické úvahy.

Pozornost, soustředění

Barunka se dokáže záměrně, dlouhodobě soustředit při řízené i volné činnosti. Při didaktických a cílených hrách a činnostech se dokáže soustředit i 15 minut.

Paměť a učení

Barunka si dobře pamatuje říkadla, básničky i písničky, rytmické pohyby při tanci. Zapamatuje si i delší souvislý text (např. jako vypravěč v pohádce či příběhu).

Řešení problémů a myšlenkových operací

Barunka umí řešit problémy na základě hlasitého slovního projevu - řešení, na základě zkušenosti i nápodoby, ale také na základě prelogických operací (labyrint, puzzle, domino, logiko). Její pracovní tempo je většinou přiměřeně rychlé, málokdy je pomalá. Pracovní pomůcky si umí sama připravit, dodržuje správný postup i podle slovních pokynů. Při práci je pečlivá, udržuje pořádek a po skončení práce pomůcky uklidí na své místo. Dovede se rychle a správně rozhodovat.

Základní matematické pojmy a početní operace, číselné a matematické představy

Barunka správně třídí předměty podle slovního pokynu, chybuje, ale při upozornění na chybu ji sama opraví. Umí vytvářet číselnou řadu do 10, bezpečně počítá do 10, pozná a rozliší pojmy: méně, více, stejně (spočítá si počet prvků i pozná rozdíl vizuálně). Barunka se umí podepsat tiskacími písmeny, tato písmena pozná i v jiných slovech. Správně opíše podle předlohy většinu písmen a číslic do 10. Číst ještě neumí.

Vztah dítěte k učení

Barunka je zvědavé dítě, projevuje aktivní zájem při výchovném a vzdělávacím procesu, dokáže se soustředit, udrží pozornost i delší dobu a úkoly splnit, dokončit je. Soustředěně naslouchá při čtení a vyprávění pohádky, příběhu. Ráda se učí básničku, říkanku, píseň, ráda zpívá a přednáší. Má základní znalosti o přírodě, o životě lidí, o zdraví a bezpečí. Uvědomuje si nebezpečí, ví, co je dobře a co špatně, chová se bezpečně ve školce i na ulici. Všimá si dění v nejbližším okolí. Na nové změny se adaptuje pomalu, potřebuje pomoc učitelky, strach většinou projevuje v introvertním chování (je uzavřená, nemluví, je smutná).

Co dítě zajímá a o čem toho hodně ví?

Barunku se zajímá o přírodu, o zvířata, ráda prohlíží knihy na toto téma. Má dobré znalosti o zvířatech (žije na venkově, prarodiče chovají hospodářská i domácí zvířata). Při vycházce se ptá na dění i věci kolem sebe.

Co nejraději dělá a čím se rádo zabývá?

Nejčastěji si hraje, kreslí a maluje, tancuje a zpívá, má ráda klidné i dynamické hry.

3) Oblast sociální

a) Sebepojetí

Barunka je samostatná při sebeobslužných činnostech (stolování, stravování, hygiena, oblékání i svlékání, spaní), pomoc učitelky potřebuje málokdy. Činnosti si umí zorganizovat, po skončení sama uklidí hračky. Dodržování režimu jí nedělá problémy. Respektuje autoritu učitelky, je pravdomluvná, ostýchavá v sebeprosazování. Je ráda ve společnosti svých vrstevníků (ráda chodí do školky), ve společnosti cizích lidí je opatrná a uvážlivá. Je komunikativní a společenská, pracuje a hraje si raději ve společnosti dětí. Při konfrontaci s vrstevníky své jednání dobře ovládá, jedná přiměřeně, umí argumentovat, někdy ustoupí. Barunka je málo průbojná, dítěti s dominantními rysy se většinou podřídí. S neúspěchem se většinou vyrovnává dobře, netrápí se - soustředí pozornost na jinou aktivitu. Projevuje citovou a emoční stabilitu (někdy je smutná). Je upřímná, bezprostřední, projevuje radost. Většinou je spokojená a veselá, je přirozeně sebevědomá. V kolektivu je oblíbená. Děti jí mají rády pro její dobrosrdečnost, šikovnost a laskavost. Barunka je přátelská, snadno navazuje kamarádské vztahy, mladším vrstevníkům pomáhá, má klidnou povahu, je upřímná, ohleduplná a odpovědná, půjčí hračku, věci udržuje v pořádku. Při kolektivních hrách je aktivní, ráda se do nich zapojuje, rozvíjí hru, přijímá v ní hlavní i vedlejší roli.

Vztah k učitelce: je uzavřená a nesdílná, ale chová se přirozeně a spontánně, je poslušná, ochotná pomáhat. Akceptuje přirozenou autoritu učitelky, rozlišuje tykání a vykání.

b) Citová oblast

Barunka se chová citlivě a ohleduplně k druhým, ráda a sama pomáhá. Své city projevuje spíše v chování než verbálně: je smutná, bojácná, málokdy plačtivá. Úroveň citového vývoje odpovídá věku. Projevuje lásku k prostředí i rodině.

Pedagogická diagnóza:

- Psychomotorický vývoj dítěte je normě, bez známek nezralosti a opožděného vývoje. Úroveň jemné i hrubé motoriky odpovídá věku. Úroveň rozumových schopností nevykazuje oslabení.
- Dyslálie multiplex - nesprávná či vadná výslovnost některých hlásek a měkkých slabik, je příčinou špatné srozumitelnosti řeči při dorozumívání (na expresivní úrovni).

KAZUISTIKAI.

Bonifác, (chlapec), věk 6,6 let

RODINNÁ ANAMNÉZA

Bonifác žije v úplné rodině, která má 5 členů, Bonifác žije na samotě, v rodinném domku spolu s rodiči a s dědou, Bonifác má bratra (8 let), Bonifác je nejmladší – druhé dítě.

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Bonifác nebyl v průběhu školního roku 2008/09 dlouhodobě nemocen. Nemá alergie, nebere žádné léky.

Bonifác měří 120 cm, váží 21 kg,

Pedagogická diagnostika

1) Oblast biologická

a/ Hrubá motorika

Bonifác se pohybuje samostatně, chodí vzpřímeně, chodí i běhá s jistotou, ale zbrkle a rychle. Při volném pohybu často úmyslně vráží do ostatních dětí z důvodu agresivního chování. Dobře skáče po obou nohách i po jedné noze. Leze v podřepu i po zvýšené rovině, míč hází horním obloukem a umí ho chytat. Jeho pohyby jsou méně koordinované, nepřesné, zbrklé, prudké, svoji aktivitu ovládá nepřiměřeně, většinou je neobratný, (především u didaktických her, kde se má dlouhodobě soustředit. Činnosti, které vyžadují soustředění a trpělivost často nedokončí (korálky – mozaika a puzzle). Někdy se bezděčně prochází po třídě, nedokáže setrvat na místě. Ve známém prostředí se orientuje dobře, ale na ulici pozor nedává. Jeho chování je často zbrklé a nepředvídatelné, takže vráží do dětí, volně postaveného nábytku, učitelka ho často upozorňuje na překážku (nedává pozor na cestu při donášce jídla).

Sebeovládání

Jeho odpověď mnohdy nesouvisí s otázkou, nedokáže si ji předem promyslet, vyhrkne ji ze sebe, skáče druhým do řeči. Jeho reakce jsou nepřiměřené - nejdříve reaguje, teprve potom přemýšlí.

Sebeobslužné dovednosti

Při stolování nedokáže sedět klidně, neustále se vrtí, houpe na židli, kope nohama, nevydrží sedět na místě – opouští jej. Při jídle má sklon neustále něco povídat, vykřikuje, je hlučný. Umí jíst samostatně příborem, ale neudrží čistotu při stolování

(často rozlije čaj). V základních hygienických návycích není zcela samostatný, často mu musí učitelka připomínat dodržování hygienických pravidel: zastavit vodu, umýt si ruce a upravit si oblečení. Bonifác se obléká, svléká, obouvá sám, ale často nesprávně, je neupravený, tkaničky na botách má rozvázané, má problém se skládáním a ukládáním oděvu na své místo. Osobní i ostatní věci a hračky neudrzuje v pořádku (hračku někde položí a pak ji hledá, oblečení v šatně má rozházené, neuklizené). Umí zapínat knoflíky, neumí zavázat knoflík na tkaničku, pracuje rychle, roztržitě a zbrkle. Má problémy při úklidu hraček, často ho musí učitelka několikrát upozornit, aby je uklidil na své místo a jít zkontrolovat dodržení pokynu.

Lateralita

Bonifác je levák, předměty drží v levé ruce.

Orientace v tělním schématu

Bonifác zná některé orgány a jejich základní funkce, umí je pojmenovat. Plete si pravou a levou stranu.

b/ Jemná motorika

Bonifác pracuje nepřiměřeně rychle, jeho pohyby jsou rychlé, nepřesné, často nekoordinované, zbrklé. Bonifác staví kostky na sebe, vkládá předměty do sebe, modeluje dle slovního návodu, ale tvary jsou deformované, pohyb rukou při práci je rychlý a nepřesný, práce není propracovaná, spíš odbytá. Při stříhání nůžkami a nalepování neumí dodržovat správný postup, často neuposlechne pokyny učitelky a výsledek „zkazí“. Nůžky drží správně. Nemá problémy při práci s konstruktivními stavebnicemi (např. zatloukáním hřebíků, šroubováním), tato činnost ho baví, umí se soustředit, ale např. s kladívkem pracuje neopatrně, nechová se bezpečně. Nerad pracuje s drobným materiálem (korálky, hříbky - mozaika), je přitom netrpělivý a roztržitý, činnost většinou nedokončí. Bonifác není samostatný při: skládání papíru, stříhání a vystřihování nůžkami, nalepování papíru. Potřebuje pomoc učitelky.

Grafické dovednosti, kresba lidské postavy

Bonifác nedrží správně tužku – drží ji třemi prsty, křečovitě. Pohyby ruky a oka jsou koordinované.

Charakteristika výtvarného projevu s názvem: „ Fotbal“. Od počátku do konce kreslil s určitým záměrem, svůj výtvarný projekt pojmenoval, kresbu s tím dokončil. Lidská postava je nakreslena s detaily v obličeji, má krk a vlasy, ruce nakreslil dvojitou čarou, mají nesprávný počet prstů, dokreslil i oblohu, trávu a míč.

Hra s didaktickým materiálem

Na vytváření pravidel se podílí, ale většinou je odmítá dodržovat. Nemá rád řízené hry, upřednostňuje hry, které mají dynamiku, jsou tvořivé (konstruktivní hry, práce s truhlářským ponkem, šroubování apod.). Při nezdaru se chová nepřiměřeně: je zlostný až agresivní, své výrobky ničí.

2) oblast psychologická

a) Chování a jednání

Bonifác je velmi živý, aktivní, ale nevyrovnaný. Pohybuje se rád. Chová se zbrkle, impulzivně, je hlučný, skáče druhým do řeči, snaží na sebe všemožně upoutat pozornost. Nedokáže ovládat a řídit své chování, někdy reaguje neadekvátně situaci, je netrpělivý, roztržitý, často není schopen soucítit s ostatními (zpravidla se to projeví, když se něco nepovedlo). Neumí si utvořit svůj názor, neumí vyjádřit, co chce, svá přání často mění.

b) Poznávací schopnosti

Komunikativní dovednosti

Má problém s hlučností: je upovídaný, vykřikuje, neumí si hrát tiše. Řeč je souvislá, plynulá. Tempo řeči je rychlejší, správně intonuje, hovoří ve vhodně zformulovaných větách, ale často nekultivovaně (používá nevhodná slova). Má správnou výslovnost všech hlásek. Řeč není žádným způsobem narušena, je srozumitelná. Umí říct své jméno, věk i bydliště. Umí hovořit o svém domově i o rodině. Bonifác umí pojmenovat zážitky i děj, který prožil např. v průběhu dne, zachovává posloupnost a logiku vyprávění.

Nevytleská jednoduché slovo po slabikách, neudrží rytmus, nerozezná dlouhé a krátké slabiky, ale dokáže identifikovat hlásku na začátku slova. Správně vysloví měkkou a tvrdou slabiku, neumí ji sluchem identifikovat. Umí vytvořit různá slova od dané hlásky. Neumí vytvořit slova s počtem slabik a nevytvoří jednoduchý rým (při pokusu o rým vytváří slova, která nedávají smysl - neologismy). Dovede vést rozhovor s dětmi i učitelkou, bojí se cizích lidí. Chápe i reprodukuje slovní pokyny, ale často mu učitelka musí pokyn zopakovat. Percepce ani recepce není narušena. Popisuje vlastnosti obrázků a předmětů, pozná je i podle tvaru. Znamé pohádky neumí reprodukovat, dělá mu potíže vzpomenout si na děj (i podle obrázků). Zpěv, ani recitování ho nebaví. Aktivně se zapojuje do dramatizace příběhu. Zapamatování a vybavování jednoduchého

textu mu dělá potíže, pomalu a obtížně si je osvojuje. Je veselý, rád vytváří vtipy (často nedávají smysl, chce na sebe upozornit). Má zájem o knihy – encyklopedie dinosaurů.

Slovní zásoba

Bonifác zná běžná slova i pojmy, rozumí jim. Slovní zásoba je přiměřená věku. Ptá se na slova, kterým nerozumí.

Formální vospělost řeči

Bonifác vyslovuje slova dobře, bezchybně, má problémy jen v artikulaci těžkých, složených slov.

Gramatická správnost řeči

Občas chybuje v některých mluvnických kategoriích, při skloňování podstatných jmen a sloves někdy chybuje. Umí užívat všechny předložky. U podstatných jmen umí rozlišovat rod, jednotné i množné číslo. Podmiňovací způsob neumí užívat.

Stavba vět

Bonifác se vyjadřuje ve větách, které mají více slov a v jednoduchých souvětích.

Úroveň verbální komunikace

Vyjadřuje se verbálně i neverbálně (neklidně stojí, přešlapuje, mává rukama, otáčí hlavou), umí vést dialog.

Vnímání (sluchové, zrakové)

Bonifác dokáže analyzovat různé vjemy i vedlejší znaky, většinou postřehne změnu, ale musí se soustředit. Rozlišuje známé zvuky, ale má problém se zapamatováním si melodie a rytmu. Sleduje očima zleva doprava, rozlišuje dva obrázky i podle detailů. Dovede poskládat rozstříhaný obrázek, zvládá složit puzzle, ale práce mu trvá delší dobu a většinou se nedokáže tak dlouho soustředit, činnost nedokončí. Umí rozlišovat zrakem grafické znaky některých písmen. Svě jméno neumí napsat tiskacími písmeny, tvar písmen deformuje. Poznává a pojmenuje všechny barvy, přiřazuje stejné barvy a tvary. Zná základní geometrické tvary. Rozlišuje prostorové vztahy (nad, pod, mezi, před...), správně rozlišuje velikosti, určuje množství a orientuje se v číselné řadě do 10. Správně určuje druhy materiálů.

Tvořivost, fantazie

Bonifác projevuje osobitou představu a fantazii, např. při konstruktivních hrách. Chápe význam piktogramů, např. některých dopravních značek (dokáže je podle předlohy nakreslit).

Pozornost, soustředění

Většinou se záměrně soustředit dokáže jen na krátkou dobu (do 5 minut), snadno ho vyruší vedlejší podněty.

Paměť a učení

Zapamatuje si jen události, které ho zaujaly. Zkušenost si vybaví, reprodukuje ji většinou nepřesně, útržkovitě. Básně, text a písničky si obtížně osvojuje, pamatuje a vybavuje.

Řešení problémů a myšlenkových operací

Řeší problémy na základě hlasitého slovního řešení, většinou postupuje na základě zkušenosti a nápodoby. Zpravidla rozlišuje charakteristické rysy předmětů a jevů, často však chybí. Jeho pracovní tempo je rychlé, nepředvídatelné, neobratné, málokdy pomalé. Přetrvávají problémy při manipulaci s drobnými předměty.

Základní matematické pojmy a početní operace

Samostatně třídí podle podobnosti znaků, podle tvaru i barev, občas chybí. Rozumí základním matematickým pojmům, užívá jich správně. Umí vytvářet číselnou řadu do 10, orientuje se v číselné řadě do 10. Sám třídí a seskupuje předměty s maximálním úsilím, někdy chybí, chybu si po upozornění uvědomí a opraví, ale někdy reaguje agresivně a od činnosti odejde.

Vztah k učení

Pravidla chápe, často je porušuje, odmítá přijmout, při vytváření pravidel se zapojí aktivně. Při činnostech zaměřených na pozornost a soustředění projevuje psychomotorický neklid a netrpělivost. Nedovede udržet pozornost je hlučný, vyrušuje, je v neustálém pohybu, nesleduje aktuální dění ve třídě. Zadaný úkol nedokončí, odbíhá od činnosti.

Co dítě zajímá a o čem toho hodně ví?

Zajímají ho informace o historii z doby ledové a encyklopedie o dinosaurech.

Co nejraději dělá a čím se rádo zabývá?

Práce s konstruktivními stavebnicemi, hry s dopravním kobercem a auty.

Neoblíbené činnosti: řízené hry, hry u stolu: korálky a mozaika, hříbky a mozaika apod.

3) Oblast sociální

a) Sebepojetí

Bonifác často mění svůj názor, je nerozhodný, v běžných činnostech si někdy neumí poradit a spoléhá na pomoc učitelky. Umí souhlasit a odmítnout. Těžko se vyrovnává s neúspěchem, vždy reaguje podrážděně a agresivně (slovně, neverbálně). Neumí si zorganizovat některé činnosti, spoléhá na druhé.

b) Projev dítěte v MŠ

Při kolektivních hrách se projevuje impulzivně, má výkyvy ve výkonnosti. S ostatními spolupracuje na činnostech, ale to nemá dlouhého trvání. Nemá rád hry řízené učitelkou a klidné hry. Většinou vyhledává společnost vrstevníků, kteří mají stejné zájmy – auta, encyklopedie. Zapojuje se do her, které organizuje druhé dítě, ale hra musí mít akceleraci a dynamiku. Vyžaduje vedoucí roli ve hře. Svou pozici ve skupině si dokáže obhájit, ale často agresivním chováním, proto je v kolektivu málo oblíbený, ale má zde svou pozici (respekt), protože se umí obhájit a prosadit. Chová se roztržitě, pošťuchuje druhé. Impulzivita mu přináší problémy v sociálních situacích. Při navazování kontaktů s vrstevníky se chová často nepředvídatelně, někdy je bezprostřední, jindy své kamarády obtěžuje tím, že se snaží upoutat pozornost. Komunikace mu nedělá potíže. Jsou-li naplněna jeho očekávání, umí být pozorný a pomáhat vrstevníkům, být ohleduplný. Vyrovnávání se změnou mu dělá problémy, reaguje neadekvátně, je roztržitý a nepozorný.

Vztah k učitelce: je otevřený a sdílný, často se snaží upoutat pozornost, neakceptuje přirozenou autoritu učitelky, odmlouvá při respektování jejích požadavků. Rozlišuje tykání a vykání.

c) Citová oblast

Celková úroveň citového vývoje odpovídá věku. Projevuje lásku k rodině, oba rodiče respektuje jako autoritu.

d) Emoční ladění: převažuje vnitřní napětí, nejistota, výkyvy nálad, negativismus, agresivní chování.

e) Oblast enviromentální

Má přiměřené znalosti jeho věku o bezprostředním okolí a dění, o světě, o přírodě, o životě lidí. Je zvědavý, ví, co je dobře a špatně, pojmenuje běžná nebezpečí, ale nechová se bezpečně (na ulici, při hře).

Pedagogická diagnóza:

- Psychomotorický vývoj odpovídá věku dítěte. Úroveň jemné i hrubé motoriky odpovídá hranici průměru.
- Na základě pozorování dítěte při řízené činnosti v průběhu výchovně vzdělávacího procesu nevykazuje oslabení rozumových schopností.
- Na základě projevu chování lze usuzovat na hyperkinetickou poruchu chování (ADHD).

KASUISTIKA III.

Pavel, věk 3,4 let

RODINNÁ ANAMNÉZA

Pavel žije v úplné rodině, která má 4 členy, Pavel žije v rodinném domku spolu s rodiči, v malé vesnici, má sestru (6 let), Pavel je nejmladší, druhé dítě.

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Pavel nebyl v průběhu školního roku 2008/09 dlouhodobě nemocný. Nemá alergie, nebere žádné léky.

Pedagogická diagnostika

1) Oblast biologická

a/ Hrubá motorika

Pavel se pohybuje samostatně, chodí vzpřímeně a s jistotou (po schodech a ze schodů chodí s dopomocí učitelky), po rovině běhá s jistotou, při volném pohybu občas vráží do ostatních dětí a volně stojícího nábytku z důvodu nepozornosti. Skáče po obou nohách, leze, plazí se po břiše, míč neumí chytit, jeho pohyby jsou koordinované, svoji pohybovou aktivitu přiměřeně ovládá. Při zacházení s běžnými předměty je neobratný: např. při kreslení, stříhání nůžkami, při používání lžice u jídla, při manipulaci s hrnečkem a pitím, při manipulaci s konstruktivním a didaktickým materiálem.

Sebeobslužné dovednosti

Při sebeobslužných činnostech je Pavel nesamostatný. Neumí se sám dobře obléknout ani svléknout, obuv má často danou opačně. Neumí si zavázat kličku, zapnout knoflíky u košile. Jídlo umí jíst samostatně, ale drží nesprávně lžici, neumí používat příbor. Neudrzuje čistotu při stolování. Neumí si sám vyčistit nos, při použití WC je nesamostatný, potřebuje pomoc učitelky (dohled na umytí rukou, obléknout a upravit oděv). Vlastní věci ani společné věci neudrzuje v pořádku, je nepořádný, hračky neuklízí na své místo, často ztrácí drobné hračky nebo je rozbije při nešetrném zacházení.

Lateralita

Pavel je pravák, předměty drží v pravé ruce.

Orientace v tělním schématu

Zná hlavní části těla, dovede je na těle ukázat, ale dělá mu potíže některé orgány pojmenovat (nemůže si vzpomenout, jak se nazývají).

b/ Jemná motorika

Jeho pracovní tempo je velmi pomalé, pohyby jsou koordinované. Pavel postaví kostky na sebe i vedle sebe, umí vkládat předměty do sebe. Při modelování si počíná neobratně, neumí vymodelovat váleček ani kouli, výsledné tvary jsou deformované. Lepí nesprávným postupem, potřebuje pomoc učitelky. Neumí samostatně stříhat ani vystříhovat, nedrží správně nůžky, ani tužku, lžičku a štětec (drží je čtyřmi prsty a křečovitě). Při práci s konstruktivními stavebnicemi pracuje na základě slovního pokynu učitelky, občas podle nápodoby, např. garáž. Při práci s drobným materiálem mu dělá problémy úchop např. korálku třemi prsty, počíná si neobratně, takže mu korálky z ruky vypadávají.

Kresba lidské postavy

Tužku a štětec nedrží správně (drží je čtyřmi prsty a křečovitě). Pohyby ruky vedou od lokte, ruku má neuvolněnou. Lidskou postavu Pavel většinou ztvární jako „čáranice“.

Charakteristika výtvarného projevu s názvem: „Motorka“. Svůj výtvarný pojmeneval, ale v průběhu kresby svůj záměr změnil (na auto).

Hra s didaktickým materiálem

Pavel se často nedovede soustředit na úkol, který má udělat v rámci řízené činnosti. V průběhu činnosti od úkolu odchází a provádí jiné aktivity (např. honí se s kamarádem po třídě), původní úkol sám nedokončí, potřebuje pomoc učitelky. Pracovní pomůcky si sám neuklízí, často nereaguje ani na slovní pokyn učitelky, aby si uklidil svoje věci, učitelka mu musí pomáhat.

2) oblast psychologická

a) Psychomotorické tempo

Pavel se pohybuje rád. Jeho tempo při pohybu je rychlé, dynamické až zbrklé – po místnosti pobíhá. Ve známém prostředí se orientuje dobře (sice vráží do dětí, ale z důvodu nepozornosti). V neznámém prostředí je dezorientovaný, neumí si poradit, nedává pozor na pokyny učitelky, na možná nebezpečí (auta na silnici), je zbrklý a utíká, při přecházení silnice si neví rady.

b) Poznávací schopnosti

Rozliší zvuky, ale neurčí jejich lokalizaci. Nerozezná hlásky a slabiky ve slovech, nevytleská tempo ani rytmus, nevytleská slovo po slabikách, neidentifikuje ve slově počáteční hlásku. Jeho sluchová percepce není porušena, nevykazuje známky organické poruchy. Úroveň zrakové percepce: rozliší rozdíl dvou obrázků podle

detailů, ale trvá mu to dlouho a dělá chyby. Nedovede sám skládat jednoduché puzzle. Nepozná písmena ani číslice podle tvaru. Nezná ani nepojmenuje základní geometrické tvary. Pojmenuje a určí základní barvy, ale často nesprávně. Dva stejně barevné předměty přiřazuje správně. Rozlišuje některé podstatné znaky a vlastnosti předmětů, zvířat a věcí, často dělá chyby. Matematickým pojmům nerozumí, v praxi je užívá nesprávně. Předměty umí uspořádat a třídit, ale s pomocí učitelky, sám často chybuje. Časové pojmy dokáže je pojmenovat, ale neorientuje se v nich. Nevyjmenuje hlavní znaky ročních období ani na základě praktické zkušenosti. Na činnost se dokáže soustředit jen krátkodobě, udrží pozornost u činnosti, která ho zaujme, ale snadno ho vyruší vedlejší podněty, odbíhá od jedné činnosti k druhé. Hračky si uklízí jen na pokyn učitelky, je nepořádný, neuklízí je na své místo. K zapamatování a vykonání jednoduchého pokynu potřebuje důrazné zopakování, aby se soustředil na obsah.

Slovní projev

Jeho řeč je téměř špatně srozumitelná, při vyjadřování používá jednoduché věty, těžko vyjadřuje myšlenku, hledá slova a souvislosti, děj je neuspořádaný. Nedokáže reprodukovat svou myšlenku správně a smysluplně, ale sám ví, o čem hovoří. Pavel dobře rozumí slovům a výrazům, které ostatní používají, protože reaguje správně na pokyny i výzvy (expresivní ani receptivní oblast řeči není porušena). Vyslovuje špatně většinu hlásek, často dělá chyby v některých mluvnických kategoriích. Vyjadřuje se převážně neverbálně (gestikulací), verbálně v jednoduchých větách. Rozlišuje jednotné a množné číslo, jeho význam chápe jen v konkrétních souvislostech. Aktivně užívá některých předložek (v, nad, pod, k atd.) neorientuje se v minulém a budoucím čase – včera, dnes, zítra. Často dělá gramatické chyby ve skloňování podstatných jmen a sloves. Umí říci své jméno (Pája), vyjmenuje členy rodiny, nezná bydliště a svůj věk. Text krátké básně nebo říkadla nedokáže reprodukovat ani s pomocí učitelky.

Nesprávná a vadná výslovnost hlásek: c, s, z, č, š, ž, r, ř, k, l, m, n, v, f.

Tvořivost, vynalézavost, fantazie

Při činnostech a hrách většinou napodobuje druhého vrstevníka, při kreslení se snaží tvořit podle vlastních představ a fantazie. Jednoduchý úkol řeší stylem pokus – omyl (puzzle, labyrint).

Pozornost, soustředění

Soustředí se jen krátkodobě (maximálně do 5 minut), jen pokud ho činnost zaujme.

Myšlení a učení

Jednoduchý úkol nedokáže vyřešit sám, potřebuje pomoc učitelky. Při řešení úkolu často chybuje, chybu ani po upozornění neopraví. Nedokáže si zapamatovat jednoduchou báseň, říkadlo, píseň. Při výslovnosti hlásek dělá chyby v artikulaci a tvoření hlásek, proto mu není dobře rozumět. Pavel své potřeby a přání vyjadřuje převážně neverbálně (rukama, mimikou). Z hlediska sociální informovanosti a poznatků o světě, zvířatech, lidech má pouze útržkovité poznatky. Neprojevuje zájem o knížky, nedokáže se soustředit při prohlížení knihy ani při čtení příběhu a pohádky.

3) Oblast sociální

Pavel je temperamentní, živý, velmi často smutný a vážný, málokdy projevuje radost, chová se přirozeně, spontánně, ale k dospělým lidem je nesdílný, nedůvěřivý. Hraje si nejraději sám nebo pozoruje ostatní děti při hře, při tvořivých hrách s konstruktivními stavebnicemi vyhledává starší vrstevníky. Neprojevuje zájem při společných pohybových hrách, nezapojuje se do nich. Nejprve hru zpovzdálí sleduje, pozoruje její průběh, pokud ho hra zaujme, zapojí se. Jeho účast na hře však netrvá dlouho. Společná pravidla odmítá slovně přijímat a neřídí se podle nich. Nemá vytvořený vlastní názor, vůli a své potřeby vyjadřuje jednoduchými slovními výrazy a pokyny, pokud mu není vyhověno ze strany učitelky, projevuje se negativismem.

K ostatním dětem je často necitlivý, např. neumí soucítit nad bolestí druhého. Nedokáže kontrolovat své chování zejména v konfliktních situacích, kdy je výbušný, vznětlivý, agresivní, snadno se nechá vyprovokovat k potyčkám mezi dětmi. Ke konfliktům dochází zejména při volné hře, např. když si některé z dětí půjčí jeho oblíbenou hračku, reaguje buďto agresivně nebo pláčem (lítostí), žaluje. Neumí vyjednávat, vždy reaguje neadekvátně. Své místo ve skupině postupně hledá, pomalu se začleňuje, ale nedaří se mu to. Úzkostlivě si hlídá své věci a hračky, nerad se o ně dělí, nepůjčí je. Své city projevuje spíš neverbálně, agresivním chováním, pošťuchováním ostatních dětí.

Ve školce, kde je známé prostředí se Pavel chová přirozeně, orientuje se v prostoru, je spokojený. Při změně (výlet, divadelní představení) se často chová nepřirozeně, bojí se, je zmatený, nedává pozor, jedná zbrkle a bezmyšlenkovitě.

Oblíbené činnosti, záliby: auta, dopravní koberec, vaření v kuchyňce.

Neoblíbené činnosti: většina řízených didaktických činností.

Vztah k učitelce: Pavel je spíš uzavřený, nesdílný, nesmělý a plachý, někdy se snaží upoutat pozornost neverbálním chováním (pošťuchuje ostatní, skáče, vykřikuje

nesrozumitelné zvuky), nesnadno se podřizuje společným pravidlům, nerozlišuje tykání a vykání. Dialog s učitelkou vede jen v případech, kdy od ní potřebuje pomoc.

Pedagogická diagnóza:

- Úroveň jemné i hrubé motoriky odpovídá hranici průměru a mírného podprůměru.
- Z pozorování dítěte při řízené činnosti v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu lze usuzovat na sníženou úroveň kognitivních schopností. Ve srovnání s ostatními dětmi stejného věku se jeví pomalejší, hůř chápe, má chudší slovní zásobu, vadnou výslovnost širokého spektra hlásek.
- Snížená úroveň sociability a adaptability pro nedostatek sociálních zkušeností interakce s vrstevníky v domácím prostředí. Jsou sociálně nejisté, mají větší obtíže při navazování komunikace a kontaktů s vrstevníky.
- Dyslálie multiplex - nesprávná či vadná výslovnost některých hlásek, je příčinou špatné srozumitelnosti řeči při dorozumívání (na expresivní úrovni).

KAZUISTIKA IV.

Anička věk 6,6 let

RODINNÁ ANAMNÉZA

Anička žije v úplné rodině, která má 3 členy, rodina žije v rodinném domku, Anička je první dítě, nemá žádné sourozence.

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Anička nebyla v průběhu školního roku 2008/09 dlouhodobě nemocná. Nemá alergii, nebere žádné léky. Od rodičů nejsou zaznamenány informace o úrazech a onemocnění dítěte.

Pedagogická diagnostika

1) Oblast biologická

Anička měří 123 cm, váží 24 kg.

a/ Hrubá motorika

Anička se pohybuje se samostatně, vzpřímeně, přiměřeným, ale nerovnoměrným tempem. Při pozorování dítěte v pohybu je patrné, že má potíže s koordinací pohybů těla a končetin, s rovnováhou, s prostorovou orientací, s odhadem vzdálenosti předmětů. Anička se pohybuje ráda, avšak nemotorně a neobratně, často s mimovolnými pohyby těla (poskočí). Při chůzi po rovině často zakopává, pravděpodobně nedokáže odhadnout vzdálenost překážky před sebou (např. schod), často zakopne a upadne. Při volném pohybu v prostoru často vráží do nábytku, zakopává o předměty a hračky odložené na zemi. Je neobratná při házení a chytání míče (často hodí míč mimo cíl, nechytí ho). Vyhýbání se překážkám, skákání na překážku či z překážky, prolézání látkovým tunelem, podlézání překážky jí činí potíže. Je roztržitá, nejistá a chová se zbrkle. Nezvládne provést souhyby rukou a nohou např. při pochodu, při skákání přes švihadlo. Stoj na jedné noze s předklonem nezvládne.

Sebeobslužné dovednosti

Oblékání, svlékání a zapínání knoflíků zvládá s obtížemi, např. jí dělá problém oblékání punčocháčů, svlékání nátělníku. Neumí zavázat tkaničku, boty si obuje většinou správně. Pokud se obléká sama, je neupravená, často má přetočené kalhoty. Neumí rozlišit pravou a levou stranu. Při hygienických návycích je samostatná. Při stolování je samostatná, umí používat lžici a příbor, drží je správně. Vždy jí trvá delší dobu, než se sama nají. Při donášce jídla a pití se stává, že pití rozlije na zem, nebo

neudrží talíř. Hrneček či talíř si často položí na okraj stolu, takže při dalším pohybu o něj zavadí. Čistotu při stolování neudrzuje, protože se u stolu neustále otáčí a vrtí, místo i oblečení jsou často ušpiněné. Vlastní věci si udržuje v pořádku, umí složit prádlo, uklidí hračku na své místo.

Lateralita

Anička je pravák, předměty drží v pravé ruce.

Orientace v tělním schématu

Anička umí pojmenovávat části těla, jejich funkci často nepozná, odhaduje. Neorientuje se v pravolevé orientaci vzhledem k vlastnímu tělu.

b) Jemná motorika

Staví kostky na sebe, jednoduché předměty vkládá do sebe i vedle sebe (např. puzzle, geometrické tvary, pyramida). S jednoduchými činnostmi, se kterými má již zkušenost, pracuje samostatně a řeší je dobře, ale poprvé potřebuje pomoc učitelky. Pokud je činnost složitější a náročná, neví si rady nebo dělá chyby, činnost nedokončí. S pomocí učitelky chybu najde a opraví. Při modelování si počíná neobratně, ale zvládne vymodelovat válec a kouli. Nůžky, tužku a štětec drží v ruce správně. Při stříhání má potíže s přesností, třesou se jí ruce, je neobratná, netrpělivá a zbrklá (např. nepřesně vystřihne tvar podle nakreslené čáry nebo rozstřihne obrázek). Podle slovního pokynu neumí správně přeložit papír tak, aby vytvořila požadovaný tvar, např. čepici (nechápe slovní pokyny, učitelka jí to musí názorně ukázat, a při druhém pokusu znovu pomáhat). Při trhání papíru se chová velmi neobratně, neumí správně držet papír v prstech a vytrhat z něj menší tvary. Při nalepování je samostatná, ale její pracovní místo je neupravené. Při navlékání korálků a skládání mozaiky z korálků jí nedělá problém uchopit větší tvary a vložit je do otvorů nebo navlékat. Ale drobné tvary jí z prstů padají na zem, malé korálky nenavlékne. Klíšťový úchop má sice utvořený správně, chová se však neobratně, zbrkle a netrpělivě.

Grafické dovednosti, kresba lidské postavy

Aktivně se zapojuje do výtvarných činností, ráda kreslí a maluje. Při kresbě má ruku neuvolněnou, ale tužku i štětec drží třemi prsty, správně. Od počátku až do konce kreslí s určitým záměrem, kresbu dokončí.

Charakteristika výtvarného projevu s názvem: „Děti“. Název určila sama na začátku kresby, během kresby tento zámět neopustila, kresbu dokončila. Dvě lidské postavy nakreslila s detaily v obličeji, s vlasy, znázornila krk, barevné oblečení, ruce a nohy jsou nakresleny dvojitou čarou, mají nesprávný počet prstů, postavy jsou obuty.

Kromě lidské postavy nakreslila slunce (se znaky antropomorfismu), mraky a květinu v trávě.

Hra s didaktickým materiálem

Anička se podílí na tvorbě pravidel, pravidla se snaží dodržovat, ale často je poruší. Její pracovní tempo je velmi pomalé, většinou se soustředí jen krátkodobě, činnost nedokončí nebo dokončí s dopomocí. Učitelka jí musí záměr vysvětlit, postup práce názorně ukázat, aby pochopila souvislosti a mohla pracovat správně. Slovní instrukci sice rozumí, ale často ji nesprávně reprodukuje nebo vykoná, protože se nedokáže soustředit a zapamatovat si pokyn (když se jí učitelka zeptá, nepamatuje si znění pokynu). Na počátku činnosti se řídí pokyny učitelky, ale v průběhu požadované činnosti zapomíná, dělá chyby a činnost opustí. Není schopna se dlouhodobě záměrně soustředit, u činnosti nevydrží, snadno jí vyruší jiné podněty. Při sestavování jednoduchých obrázků (puzzle) vydrží být soustředěná jen chvíli (maximálně do pěti minut), pokud obrázek zná, dokončí ho sama, její pracovní tempo je velmi pomalé.

Ráda maluje, hraje si v kuchyňce či v obchodě. Při řazení předmětů podle velikosti dělá občas chyby, ale po upozornění je napraví. Při poznávání a určování vlastností některých předmětů často chybuje. Dělá chyby při určování podstatných znaků ročních období, ptáků a zvířat, rostlin a stromů. Poznává základní geometrické tvary (některé nakreslí a vymodeluje), umí s nimi manipulovat při konstruktivních hrách, vytvoří jednoduché stavby. Předměty třídí na základě vlastností, které dobře zná. Při určování vzdálenosti předmětů vždy chybuje. Při manipulaci s běžnými předměty je neobratná a nešikovná, často jí padají z rukou.

2) oblast psychologická

a) Chování a jednání

Své hračky udržuje v pořádku, ale často je někde zapomene a nevpomene si, kam je položila. Hračky druhým dětem půjčí, ale jen svým kamarádkám. Při pohybu si neuvědomuje překážku před sebou. Učitelka jí často musí upozornit, aby se jí vyhnula (ve školce, na vycházce). Neuvědomuje si nebezpečí (při vycházce, na silnici, na přechodu pro chodce). Na ulici, při přecházení silnice vždy nedává pozor. Některá nebezpečí umí vyjmenovat s těží. Ve známém prostředí se orientuje dobře, ale při změnách (v režimu, akce školky), v cizím prostředí reaguje rozpačitě, podrážděně, dezorientovaně (neví si rady), je závislá na pomoci a pokynech učitelky.

b) Komunikační dovednosti

Anička sděluje informace převážně verbálně, má chudou slovní zásobu, vyjadřuje se v jednoduchých větách o několika slovech. Významu některých méně běžných slov nerozumí, nebo jí trvá déle, než je pochopí, sama se nezeptá na slova, kterým nerozumí. Slovní projev je srozumitelný, přetrvává nesprávná a vadná výslovnost některých hlásek: R, Ř, L. Při dialogu mluví jasně a zřetelně, tempo řeči je přiměřeně rychlé. Vyjadřuje se plynule, ale při vyprávění příběhu hovoří nesouvisle. Při reprodukci zážitku odbíhá od tématu, nezachovává logickou posloupnost děje, vyjadřuje se s občasným přerušením a přestávkami, hledá slova a souvislosti. Souvislosti jevů odhaduje většinou nesprávně. Tomu, o čem hovoří sama rozumí. Má velmi chudé, základní elementární poznatky o světě. Nepojmenuje většinu věcí a dějů v okolí, často chybuje, vymýšlí si, odhaduje. Občas nerozumí požadavkům, slovnímu pokynu učitelky, protože nedává pozor, je roztržitá nebo si nepamatuje, co učitelka před chvílí řekla. Anička často chybuje v některých mluvnických kategoriích, např. při skloňování podstatných jmen a sloves. Aktivně užívá všechny předložky, ale při řízené hře, která je zaměřena na jejich určování často chybuje. Podmiňovací způsob užívat neumí. U podstatných jmen chybuje v rozlišování rodu. Anička umí pasivně počítat do 10, ale při určení počtu prvků, zrakovém rozlišení velikosti množiny a v praktických slovních úlohách často chybuje. Zná jen některá tiskací písmena, při opisu jejich tvar deformuje. Neumí se podepsat tiskacími písmeny. Nepozná své jméno, když je napsané tiskacími písmeny. Pozná číslíce do 10, umí napodobit jen některá, při psaní jejich tvar deformuje.

c) Poznávací schopnosti

Vnímání (sluchové, zrakové)

Sluchem rozlišuje počáteční písmena ve slově, ale často chybuje. Hlásku uprostřed slova a na konci slova neidentifikuje. Vytleská slovo po slabikách, ale často chybuje. Sluchem nerozliší slabiky s krátkými a dlouhými samohláskami, výsledek odhaduje. Nevytvoří slova s daným počtem slabik. Neumí vytvořit jednoduchý rým. Anička nemá sluchovou vadu.

Očima sleduje zleva doprava. Při rozlišování detailů dvou stejných obrázků dělá chyby, rozlišuje jen podstatné rozdíly na obrázcích, dovede poskládat jednoduché puzzle, většinou na základě nápodoby a předchozí zkušenosti. Pozná některé geometrické tvary, dovede je nakreslit. Orientuje se v čase (dnes, včera, zítra, ráno, večer). Rozezná a pozná všechny barvy.

Tvořivost, vynalézavost, fantazie

V činnostech většinou napodobuje druhé dítě, bez vlastní představivosti a fantazie, učitelka navrhuje námět a postup nebo řídí jednotlivé kroky. Při kreslení Anička většinou kreslí podle svých představ.

Pozornost, soustředění

Anička se soustředí jen krátkodobě (5 minut), snadno ji vyruší vedlejší podněty, přesouvá pozornost k novým činnostem. Při kreslení se dokáže soustředěně zabývat kresbou, která ji zajímá a baví.

Paměť a učení

Dovede si zapamatovat jen krátký text básně, říkadla a písňe (souvislý text, např. vyprávění jí činí velké potíže), vybavování jí dělá potíže, k zapamatování potřebuje delší dobu a opakování. U delšího textu písňe je potřeba časté opakování. Zapamatuje si zkušenost, ale samostatně si jí nevybaví, nebo jí reprodukuje nepřesně a útržkovitě, odhaduje souvislosti. Potřebuje pomoc učitelky.

Řešení problémů a myšlenkových operací

Anička řeší úkoly na základě nápodoby a zkušenosti, často s pomocí učitelky. Většinou není samostatná. Pracovní pomůcky si neumí sama připravit, nedodrží správný postup při práci, nedokáže pracovat sama podle slovních pokynů učitelky. Při práci je roztržitá, není pečlivá, neudrží pořádek. Nedovede se rychle a správně rozhodovat, při rozhodování je nejistá a zbrklá, neví si rady. Když se jí něco nepovede, většinou jí to nevádí, je spokojená se svým výsledkem. Když se jí děti posmívají, je arogantní, agresivní, chová se infantilně (brečí, kope, strká do dětí, chová se rozzlobeně, rozhazuje předměty kolem sebe, nebo odmítá komunikovat).

Co nejraději dělá a čím se rádo zabývá?

Nejčastěji si hraje, kreslí a maluje, tancuje a zpívá, má ráda klidné hry.

3) Oblast sociální

Při volné hře si většinou hraje s vrstevníky, málokdy sama. Vyhledává děti s klidnou a tolerantní povahou, kteří na její změny nálad reagují rozvážně, ustoupí, a Aničku neprovokují a neposmívají se jí při nezdaru. S ostatními dětmi se často dostává do konfliktu, neumí se dohodnout, přijmout kompromis, často spory vyvolává. Nemá ráda (nepochopí) žert, ironii především na její osobu (reaguje podrážděně, impulsivně), ale sama často „pošťuchuje“ některé děti a chce, aby to byla legrace. Při řízené hře často nedodrží pravidla her. Trvá jí delší dobu, než pochopí pravidla nových her. Vyžaduje

vedoucí roli ve hře, často si jí svým chováním vynucuje. Pokud jí není vyhověno, chová se agresivně. Často své chování nedokáže přiměřeně odhadnout a zvládnout: vzdoruje, kope, zlobí a vzteká se, zlostně brečí, chová se uraženě – její reakce jsou často neadekvátní situaci. Společná pravidla často nedodrží. Stále není schopna si utvořit svůj názor, neuvědomuje si, co chce. Své názory a přání často mění.

Emoční ladění: převažuje vnitřní napětí, nejistota, kterou pak ventiluje změnou nálady, negativismem, impulzivním a agresivním chováním vůči druhým.

Vztah k učitelce: rozlišuje tykání a vykání, často neakceptuje přirozenou autoritu učitelky, je vzdorovitá, vynucuje si svá přání, snaží se upoutat pozornost neverbálními projevy chování.

Pedagogická diagnóza:

- Z pozorování dítěte při řízené činnosti v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu lze usuzovat na sníženou úroveň kognitivních schopností. Ve srovnání s ostatními dětmi stejného věku je dívka pomalejší, hůř a pomaleji chápe. Při řešení úkolu potřebuje pomoc učitelky, sama nedokáže postupovat na základě operačního nebo prelogického myšlení. Nedokáže si na delší dobu zapamatovat jednoduchý slovní pokyn. Má chudší slovní zásobu, nedovede souvisle vyjadřovat děj příběhu. Psychomotorický vývoj se pravděpodobně ukazuje jako opožděný.
- Přetrvávající adaptační obtíže různého stupně při změně prostředí, hůř se vyrovnává se změnou a přizpůsobování jim dělá značné problémy.
- Přetrvávající problémy v prosociálním chování, projevuje se opozičním vzdorem, agresivním chováním vůči vrstevníkům, pláčem nebo vzdorovitým chováním při nevyhovění jejích požadavků.
- V důsledku vysledovaných potíží s koordinací pohybů těla a končetin, s poruchou rovnováhy (zavravorá), s problémy při prostorové orientaci a odhadem vzdálenosti předmětů lze usuzovat na dyspraxii.
- Rodiče si přáli, aby Anička nastoupila povinnou školní docházku v září 2009, z výše uvedených diagnóz předpokládám problémy při osvojování trivია.
- Dyslálie – neschopnost používat zvukových vzorů řeči v procesu komunikace podle řečových zvyklostí a norem příslušného jazyka. Lechta, V.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*, s. 170).

5. NÁVRHY PEDAGOGICKÝCH OPATŘENÍ, KTERÁ SE VZTAHUJÍ K ROZVOJI SLEDOVANÝCH DĚTÍ

5.1 Všeobecné pokyny pro práci učitelky s dětmi předškolního věku z hlediska individualizace

Pozorná vstřícnost: učitelka by měla poznat, kdy dítě potřebuje její pozornost jen pro sebe, umět mu aktivně naslouchat, porozumět jeho problémům a učit ho své problémy řešit. Učitelka by měla dítěti poskytovat jistotu, že je vždy připravena mu pomoci, že nedopustí, aby se mu dělo příkoří, podpoří jeho iniciativu být sám sebou.

Tělesný kontakt: kterým dítěti učitelka potvrzuje, že její cit a sympatie k němu jsou opravdová, nejsou jen ve slovech, ale i v činech. Obdobně může zapůsobit i oční kontakt a další sdělení nonverbální komunikací.

Verbální podněcování: učitelka by měla umět komunikovat s dětmi, umět formulovat svá sdělení tak, aby byla dětem srozumitelná, reagovat na jednotlivce i na skupinu. Ve verbálním projevu by měla být určitá míra hereckého umění a velká míra vřelosti a opravdovosti. Učitelka by nikdy neměla spoléhat na to, že dítě něčemu nerozumí, že to ještě nechápe, ale přijímat je i v komunikaci jako rovnocenného partnera.

Formování rozvinutého jazykového kódu: rozvinutý jazykový kód je aktivní způsob používání jazyka v jeho rozvinuté formě. Jazyk je bohatý, je nástrojem myšlení, prostředkem k diskusi a argumentaci. Lidé, kteří mají rozvinutý jazykový kód, operují s velkou slovní zásobou. U umí poutavě vyprávět a sdělovat své myšlenky. Učitelka mateřské školy by měla provokovat a podporovat řečový apetit dítěte, být mu vzorem a vytvářet příležitosti pro bohaté řečové aktivity.

Empatické reagování na projevy dítěte: učitelka by měla mít schopnost a zároveň i dovednost dítě empaticky vnímat a empaticky na ně reagovat.

Rozvíjení vzdělávacích potencialit: zvláštní pozornost by učitelka měla věnovat těm dětem, u kterých je předpoklad, že jejich školní výkon nebude zcela výborný.

Formování a posilování orientace dětí na rozvoj jejich činnosti: při pozorování činností dítěte učitelka většinou vnímá chyby, má tendenci mu je připomenout, upozornit na ně, aby se jich příště vyvaroval. Není to dobrá cesta. U předškolního dítěte hrozí dvě nebezpečí: buď se chyba dítěti připomenutím zafixuje nebo se dítě zalekne neúspěchu a činnost již neopakuje. Učitelka by se měla snažit upozorňovat dítě na pokrok, kterého dosáhlo a ukazovat mu směr vpřed. Chyba by měla být chápána jako prostředek posunu a pokroku, ne jako důvod k negativnímu hodnocení. To znamená, že dítě by mělo

dostávat zpětnou vazbu o tom, jestli to co dělá, je správné či ne. Tato zpětná vazba by ale neměla nést důsledky do života, neměla by být zatížena tresty či odměnami.

Formování aktivizujícího sebepojetí: souvisí s posuzováním dítěte sociálním okolím. Je-li dítě posuzováno jako nadějně, aktivní, originální, můžeme předpokládat, že jeho výkon bude lepší.

Podněcující vliv prostředí: tato podmínka je v našich mateřských školách obvykle dostatečně naplňována, děti mají dostatek umělých hraček. Je však třeba nezapomínat na materiál k tvořivým činnostem a na hračky přirozené, které mohou sloužit dětem k rozvíjení fantazie a praktických dovedností: košíky se žaludy, kaštiny, šišky, dřívka, kůra ze stromů, klacíky, kameny, mušle, různé odpadní materiály jako papírové trubky od toaletního papíru, zbytky látek, staré noviny, provázky, zbytky vlny atd. Pro holčičky obleky na převlékání panenek a pro kluky dílnu k tvoření. Neměly by chybět ani hračky podněcující hry na principu závratí, jako: houpačky, lavičky, různá odpichovadla a přemísťovadla, trampolína.

5. 2 Dítě s hyperkinetickým syndromem v mateřské škole

Děti s hyperkinetickým syndromem mohou dobře prospívat v mateřských školách, jestliže jim učitelky poskytují náležitou podporu, povzbuzení a individuálně zaměřené vedení.

Hlavní výchovné zásady při práci s dětmi s hyperkinetickým syndromem:

- K dítěti je třeba přistupovat s velkou trpělivostí, klidem a optimismem
- Dítěti dávat najevo lásku
- stanovit jistý řád a hranice, vytvořit pravidla spolu s dítětem
- důslednost ve výchově, v dodržování pravidel
- volit činnosti k usměrňování aktivity
- posilujeme sebevědomí dítěte oceněním nejen úspěchu, ale i snahy
- pomoci dítěti zažít úspěch, sledovat reakci dítěte na úspěch a neúspěch
- soustředit se na kladné stránky jeho osobnosti
- spíše než zadávat plnění úkolů, pomáhat mu, aby svou aktivní účastí se podílel na vytváření nových činností, které ho zajímají a chce si je vyzkoušet
- práci, hraní, odpočinek střídat a dělit na krátké intervaly
- dopřát dítěti spontánní pohyb, který uspokojuje jeho potřeby
- podpora rodiny

- komunikace a vzájemná spolupráce s rodinou

Nesprávné výchovné postupy:

- nejednotná výchova: rodiče a mateřská škola se nedohodnou na jednotném přístupu k dítěti, např. dodržování pravidel, to, co je dítěti ve školce zakázáno, rodiče mu dovolí
- perfekcionista výchova: náročná, autoritativní a přísná výchova je nevhodná, motivuje ho k agresivitě, dítě se brání
- liberální výchova: „rozmazlující“, dítěti je všechno povoleno, může si dělat co chce, neví, co smí a co ne
- nedůsledná výchova: dospělý vytvoří řád, ale nekontroluje jeho dodržování

Stanovení pravidel

Vytvoření souboru pravidel a dohod mezi dětmi a učitelkou jsou předpokladem lepší orientace v sociálních situacích a v porozumění sociálních vztahů. Důsledkem může být i prevence negativních projevů dítěte (agresivita, vzdorovitost aj.). Dítě potřebuje jasný, pravidelný a předvídatelný řád k získání pocitu jistoty a vymezení hranic, kam až může při svém jednání a chování „jít“. Vytvoření pravidel vede k bezpečnému a důvěryhodnému prostředí v MŠ. Atmosféra kterou učitelka spoluvytváří má vliv na úspěšnou socializaci dítěte. Je třeba, aby pravidla společného soužití byla tvořena společně s dětmi, aby si je mohly postupně zvnitřnit, pochopit je, porozumět jim a zvládnout je. Dodržovat by je měli všichni, kdo se na jejich tvorbě podílejí, tedy nejen dítě. Důslednost je důležitá v dodržování stanovených pravidel i v jejich kontrole. Nedůslednost vede ke zmatku, dítě si není jisté, co smí a co ne. Dítě potřebuje nejen pevný a jasný řád, lásku a přijetí, ale i bezpečné prostředí, kde se bude pohybovat. Je potřeba vytyčit prostory pro výtvarné a pracovní činnosti, pro pomůcky učebnice, pro hru a hračky, pro spánek, relaxaci a také pro volný pohyb. (Bruceová, T.: *Předškolní výchova, deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*, s. 38 – 89), (Train, A.: *Specifické poruchy chování a pozornosti*, s. 95 – n.)

Úprava denního režimu

Dítě je klidnější, když ví, co ho v mateřské škole očekává. Denní režim má na sebe navazovat různými činnostmi, které střídají pohyb, odpočinek a relaxaci. Důležité je dodržovat řád a režim i při některých činnostech, dítěti to přináší lepší orientaci

v čase a prostoru, získá pocit jistoty a bezpečí. Učitelka má vytvořit a pravidelně provádět zajímavé rituály a stereotypy, které dětem přinášejí především prožitek a oddělují různé činnosti, takže děti ví, co bude následovat. Tyto rituály se mají provádět při příchodu do školky, při hygieně, stravování, před spánkem. Dodržování zásad racionální výživy, pitný režim, spánek. Spát by dítě mělo chodit v pravidelnou dobu, s dodržováním určitých rituálů. K lepšímu usínání lze zvolit četbu pohádky či relaxační hudbu. Na aktivitu dítěte má velký vliv i vyvážená strava, životospráva, pitný režim a spánek. Dítě by mělo dostávat pestrou a vyváženou stravu, s dostatkem vitamínů.

Motivace

Motivace je síla určující jakým směrem se bude ubírat vývoj jedince, bude-li mluvit pravdu proto, že cítí vnitřní potřebu nebo proto, že se bojí trestu za odhalenou lež. To závisí na osobnosti dítěte a vlivu výchovného prostředí. Dítě má právo na chybu, učí se nést důsledky za své rozhodnutí. Poznání napomáhá vytvořit stav vnitřní svobody pro rozhodnutí o prioritách ve vlastním životě, který je současně i východiskem pro sebevýchovu. Každá volba je současně krokem při vnitřní výstavbě hodnotového systému. Pedagog (učitelka) může pomoci při budování hodnotových systémů postupným seznamováním s obecně uznávanými hodnotami, využitím a spoluvytvářením situací, v nichž dochází ke konfrontaci chování dítěte se sociálním hodnocením dospělých. Podporováním pozitivních hodnot, se u dítěte posilují žádoucí vzorce chování a stávají se oporou jeho jednání. Pomoc při nalezení místa v tomto složitém světě, vedení k sebepoznání, k sebereflexi, k orientaci v sobě samém (např. rozhovory o pocitech a prožitcích, pojmenovávání emocí, vedením dětí k samostatnému rozhodování, k volbě z alternativ řešení a přijetím zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí). (Bruceová, T.: *Předškolní výchova, deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*, s. 26 – 46)

Usměrňování aktivity dítěte pomocí přiměřených podnětů

Pokud je dítě neklidné a neposedné, neměla by ho učitelka nutit ke klidu, ale motivovat ho vhodnými prostředky, jako je např. zklidňující rozhovor, relaxace, hra či vhodná aktivita. Hyperaktivní dítě nemá být srovnáváno s ostatními dětmi, které jsou podstatně klidnější. Učitelka mu má pomáhat zažít úspěch, tedy vybrat pro něj takovou aktivitu, ve které je šikovný a může být pochválen. Pochvala je obrovskou motivací pro další práci. Aktivitu učitelka u dítěte nemá potlačovat, vedlo by to k negativnímu

chování. Dítě by mělo mít připravený konkrétní program činností, ze kterého bude v průběhu dne vycházet, jednotlivé činnosti se mají střídají, klidová činnost má být vystřídána pohybovou a naopak. Intervaly, ve kterých by mělo docházet k výměně činností, by se měly pohybovat mezi pěti až dvaceti minutami. U poruchy pozornosti platí zásada: krátce, ale častěji. Častým střídáním pracovní polohy učitelka napomůže upoutání pozornosti dítěte činnostmi, které ho zajímají. Je dobré dítěti umožnit, aby si vybralo polohu, která mu nejlépe vyhovuje, například kleklo si na židli nebo sedlo na koberec. Aktivita by pro dítě měla být zábavná a zajímavá, učitelka má volit i vhodnou chvíli, kdy je dítě schopno se soustředit (nevolit aktivity před obědem). Pokyny je třeba opakovat několikrát, v klidu, za neuposlechnutí by dítě nemělo být trestáno. Některé slovní pokyny je třeba udělat neverbálně: dotykem, pohledem a pohlazením naznačit, co má udělat. Úkoly by učitelka dítěti neměla zadávat komplexně, ale po jednotlivých částech. Přitom je nutné dbát na to, aby byly seřazeny od nejjednodušších ke složitějším. Vždy musí zkontrolovat, jestli dítě zadaný úkol správně pochopilo. Při osvojování nových poznatků se snaží předcházet chybám. Na chybu nebo nesprávný postup neupozorňuje slovy: „chyba, špatně“, ale „pozor, opatrně“. Co nejvíce by učitelka měla používat názorné pomůcky, tím pomůže upoutat jeho pozornost a zapojuje do činnosti paměť. Na udržení pozornosti má vliv i správná motivace, forma hry, zajímavá činnost. Někdy pomůže i využívání různé intenzity a zabarvení hlasu učitelky, například při čtení pohádek. Důležitou roli hraje i to, zda je učitelka schopna pro dítě vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém se cítí dobře. Je-li totiž dítě v psychické pohodě, daří se mu lépe své nedostatky a problémy překonat. (Bruceová, T.: *Předškolní výchova, deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*, s. 155 – 160)

Tvořivá hra

Tvořivá hra se může stát nejen kompenzací k hyperaktivní činnosti, ale i účinným prostředkem citové výchovy. Ve hře může být nalezen prostředek, který přitažlivou formou umožňuje odstraňovat dětské negativní vlastnosti, potlačovat jejich sobecké sklony, přispět k překonání ostýchavosti, objevovat vlohy a cvičit je. Může děti orientovat v řešení různých situací, zlepšit pohybovou koordinaci, řečové dovednosti, někdy i ovlivnit snahu o zlepšení nálady dítěte. Vše, co se bude při hře dít, musí upoutat dítě natolik, aby jeho myšlenky neměly čas utíkat jinam. Dětskou pozornost je třeba hrovým způsobem cvičit. Hry na soustředění pozornosti zařazuje učitel vždy na začátek

řízené činnosti v mateřské škole. Dětskou hrou učitelka rozvíjí také smyslové vnímání, protože představy získané smyslovým vnímáním podmiňuje rozvoj obrazotvornosti.

(Hobdaiová, A., Ollierová, K.: *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*, s. 17 – 132)

Relaxační techniky

Děti s poruchou chování se díky svým projevům mnohem častěji dostávají do nepříjemných situací. Jejich nervová soustava je vystavena většímu náporu. Relaxační techniky přispívají k tlumení zvýšené aktivity, ke zmírnění zvýšené unavitelnosti, zlepšení koncentrace a pozornosti, zlepšení výkonnosti, sebeovládání a sebekontroly, ovlivnění úrovně myšlení a paměti. Vliv relaxačních technik má pozitivní vliv na poruchy řeči a problémy v komunikaci. Svalové uvolnění, které provází relaxační cvičení, pozitivně ovlivňuje i celkovou motorickou neobratnost. Nejčastějším druhem relaxačních technik jsou relaxační cvičení fyziologická. Jejich výhodou je názorná a rychlá představa pocitů napětí a uvolnění. Tato cvičení je aktivní (aktivní střídání napětí a uvolnění stavů) a pasivní (uvolňování svalových skupin druhou osobou). Cílem je naučit děti se rychle uvolnit i v běžných životních situacích a zase se rychle aktivizovat.

Při relaxaci je velice důležité vytvoření kulisy: relaxační hudba nebo četba.

Zásady pro nácvik:

- Předem děti seznámit s účinky a cílem relaxačních cvičení
- Vlastnímu cvičení by měla předcházet pohybová aktivita
- Imaginace zaměřujeme na to, co děti baví a zajímá
- Délka relaxace je přizpůsobena věku dětí
- Relaxační techniky je na závěr dobré doplnit krátkým rozhovorem
- Vždy je nutné znát zdravotní stav dětí
- Cvičení provádět nenásilně, jemně, plynule
- vybrat pro cvičení vhodnou dobu, místo, oblečení i vhodnou polohu

V příloze jsou uvedeny tři příklady relaxační techniky: obrázek 1 sed na židli, obrázek 2 sed na zemi: „turecký“ a nezkrížený, obrázek 3 poloha „krokodýla.

5.3 Rozvoj tvořivosti u dětí v mateřské škole

Učitelka má podporovat rozvíjení tělesných, smyslových a sociálních zkušeností dětí, čerpat z jejich tvořivé fantazie a citové sféry, má vytvářet prostor pro sociální interakce. Měla by umět nacházet nové formy činností: hry, dramatizace, různé druhy ručních prací, experimentování s různým materiálem, řešení problémových úkolů praktického i teoretického charakteru. Děti jsou obzvláště citlivé na kritiku výsledků svých tvořivých činností, protože v nich reflektují své prožitky, myšlenky a emoce a ocitají se tak blízko svému vlastnímu „já“. Dospělí se často dopouštějí chyby, když srovnávají výsledky tvořivé činnosti svých dětí s nějakými abstraktními standardy nebo pracemi jiných dětí. Práci dítěte je dobré ocenit, ale zbytečně ji nepřechválit a nekritizovat.

5.3.1 Hra a tvořivost

Hra je činnost, při které není důležitý její výsledek, podstatný je průběh hrové aktivity. Pro zdravý vývoj dítěte je hra nezbytná. Hrou dítě aktivně poznává okolní svět a snaží se na něj působit. Nabývá nové dovednosti, cvičí své pozorovací schopnosti, rozvíjí obrazotvornost, získává nové vlastnosti volní i charakterové. Ve hře se projevují zájmy dětí, vytvářejí se vztahy k okolí, k ostatním dětem i dospělým. Pokud bylo dítě v dětství vedeno k tvořivým postupům při hrové aktivitě, odnáší si tyto návyky do své dospělosti. Hra se projevuje i při zacházení s mateřským jazykem. Tvořivé dítě obohacuje svoji slovní zásobu zcela bez zábran např.: „třístatřicetřístříbrných stříkaček“. Děti s oblibou používají slovní obraty, tvoří nová slova a spojují slovní základy do nových, zcela neobvyklých a nečekaných složenin. Proto je úkolem učitele připravit podmínky pro tvořivý rozvoj jejich osobnosti.

Tvořivá činnost se liší od prosté hry tím, že jejím výsledkem je určitý produkt, který dítě vytvoří záměrně. Při běžné hře je činnost sama i cílem. Hra i projevy tvořivosti se vzájemně prolínají. Tvořivé činnosti vděčí za svůj původ hře a naopak hra je nedílnou součástí tvořivých činností.

Prostřednictvím hraček děti rozvíjí svoje schopnosti i svou představivost. Hračky jim pomáhají v upevňování vrozených vloh i získaných dovedností, které samy o sobě tvořivý charakter nemají. Hrají-li si děti s hračkami ve skupině, učí se s ostatními komunikovat. Poskytováním vhodných hraček i dalšího materiálu učitelka podporuje dětskou představivost. Děti dnes mají mnoho hraček. Řada z nich, ale plní mnoho funkcí sama, aniž je možné přímé zasahování do jejich repertoáru. Takové hračky

omezují zážitky z vlastní činnosti, které představuje např. plánování a vyrábění předmětů. Tím se omezují spontánní procesy řešení problémů: prožitky potíží, které přináší hledání řešení, vlastní rozhodování o postupu mezi různými možnostmi, radost z dosažených výsledků, hledání nových vztahů mezi známými prvky, nových významů, nového použití. Zdravé dítě je zvědavé a přemýšlivé, protože takové dítě touží po poznání, hračku rozebírá na jednotliviny, aby přišlo věci na kloub a tím někdy takovou „dokonalou“ hračku rozbije, protože nemá v interakci s hotovou hračkou jinou možnost. Na druhé straně není pochyb o tom, že v takto projevené aktivitě dítěte je skryto i nebezpečí, že se může v další fázi jeho vývoje vystupňovat a přerůst v destrukci hodnot se všemi průvodními znaky asociálnosti. (Hobdaiová, A., Ollierová, K.: *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*, s. 17 – 132)

5.3.2 Výtvarná činnost v mateřské škole

Výtvarné činnosti jsou jedním z významných prostředků rozvíjení osobnosti dítěte, je žádoucí, aby byly dostatečně využívány při naplňování integrovaných bloků. Výtvarná aktivita dítěte navazuje v přirozených souvislostech na další jeho činnosti nebo předchází následujícím akcím či aktivitám, které vycházejí z každodenního života dítěte. Výtvarné práce dětí nám mohou sloužit jako diagnostické prostředky.

Výtvarné činnosti se dělí na:

- kresbu
- malbu
- modelování a plošné a prostorové konstruování

Každé dítě tvoří originálním způsobem. Malba, kresba i další výtvarné činnosti nabízejí možnost sebevyjádření se jinou formou než slovní a rozvíjejí fantazii a kreativitu dítěte. Prostředí mateřské školy by mělo rozvíjet estetický cit dítěte, jeho vztah k barvám, výtvarným činnostem a celkově k umění jako takovému. Interiér i exteriér školy je vhodné zdobit výtvarnými pracemi dětí. Pracovní stoly i další potřeby k výtvarné tvorbě by měly být praktické, z vhodného materiálu, měly by umožňovat bezpečnou práci dětí, ale také splňovat estetickou kvalitu. Důležitou součástí výtvarných činností dětí jsou i motivační hry, které dítě uvedou lépe do konkrétního tématu, seznámí ho s výtvarnými materiály a technikou. Dítě se naučí kreslit bez předchozího předkreslování, pracovat s detailem, s mícháním barev a využitím celé

plochy podkladu. Naučí se vnímat přírodní tvary, pracovat s přírodními materiály. Dítě má výtvarným projevem získat schopnost vyjádřit své představy kresebnou i malířskou formou, formou modelování.

Sledování vzdělávacích cílů při výtvarné výchově u předškolního dítěte:

- rozvíjet elementární grafickou zručnost a výtvarné technické dovednosti
- seznámit se s různými formami umění
- rozvíjet estetický cit ke svému okolí
- rozvoj koordinace ruky a oka při výtvarných činnostech
- osvojení si poznatků o těle a pohybových činnostech v rámci výtvarných činností, zapojení různých částí lidského těla do výtvarných aktivit
- podporování rozvoje všech smyslů - především zraku a hmatu, rozvoj schopnosti vnímat krásu přírody i předmětů a jevů kolem sebe
- rozvoj komunikativních neverbálních dovedností v rámci výtvarného vyjadřování, rozvoj komunikativních verbálních dovedností v rámci výtvarné komunikace o obrazu, ilustraci apod.
- rozvoj fantazie, kreativity, smyslového vnímání, výtvarné senzibility, posilování radosti z objevování
- rozvoj estetického vnímání, cítění a prožívání, rozvoj umění zobrazovat a vyjádřit své prožitky a pocity výtvarnými prostředky
- rozvoj kooperativních dovedností v rámci výtvarných aktivit dětí, rozvoj výtvarných interaktivních dovedností dětí
- seznámení se světem lidí, kultury, umění - s jeho rozmanitostí po celém světě, získání pozitivního vztahu ke kultuře a umění, osvojovat okolní skutečnost, vztahy mezi lidmi a věcmi i vzájemné souvislosti
- seznámení se prostřednictvím výtvarného projevu s místem a prostředím, kde dítě žije, sledování proměn přírody, umění

5.3.3 Arteterapeutický přístup k výtvarnému tvoření

Zážitek z činnosti a proces tvoření je velmi důležitý. Učitelka by měla usilovat o to, aby se dítě při výtvarné činnosti cítilo dobře, tzn. mělo radost z toho, že něco vytváří, nebálo se experimentovat, nemělo strach, že třeba něco rozlije nebo pokazí. Vhodně zvolená motivace, příjemné prostředí a arteterapeutický přístup k výtvarnému tvoření může pomoci k vzájemné toleranci a pochopení dítěte učitelkou. Výhodou je i skutečnost, že kreslení, malování a tvoření je pro dítě předškolního věku přirozené, tyto

činnosti provádí rádo a často. (Campbellová, J.: *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 17 – 132)

Arteterapeutické techniky jsou vhodné pro děti z důvodu:

- pro podporu rozvoje osobnosti dětí - rozvíjí sebepoznání, a vzájemnou komunikaci
- pro děti plaché a úzkostné
- pro děti agresivní jako prevence vzniku nežádoucího chování
- pro rozvoj tolerance k dětem, které se něčím liší od ostatních (rasová odlišnost, handicapované děti apod.)
- pro uvolnění napětí

Druhy arteterapeutických technik:

1) hra s výtvarnými prostředky

- technika skvrn do mokrého papíru
- výtvarný projev při hudbě
- tematický výtvarný projev (např. moje rodina)

2) skupinové výtvarné činnosti

- skupinová kresba domu
- společné kreslení a malování
- interakční kreslení

3) trojrozměrné vytváření z různých materiálů: modelování, koláž

5.4 Prosociální hry

Dítě předškolního věku si osvojuje poznatky o okolním světě pomocí svých smyslů. V průběhu celého dne v MŠ by učitelka měla cíleně využívat všech příležitostí k jejich rozvoji (hry, vycházky, jídlo, hygiena). Učitelka by měla dítěti zprostředkovat řadu prožitků a konkrétních situací, které ho zajímají, a na které svými schopnostmi stačí. Vnímání dětí by měla rozvíjet při rozlišování, vnímání detailů a prožívání. Je vhodné zařazovat hry a cvičení na rozvoj percepce. (Kotátková, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 11– n.)

Příklady prosociálních her:

- *Židličkovaná*, pravidla: nikoho to nesmí bolet, nikdo nesmí zůstat stát, žádná židle nesmí zůstat prázdná.

- *Na domečky*, pravidla: nikoho to nesmí bolet, nikdo nesmí být mimo domeček, žádný domeček nesmí zůstat prázdný.
- Hry „poznáváme kamarády“:
 1. *Koulení míče* – koulení míče kamarádovi, vyslovení jména
 2. *Místo po pravici* – proč zvolíme toho, kdo si tam sedne
 3. *Klubičko* – kutálíme a rozvíjíme nit přátelství
 4. *Kresba jednou tužkou* - společné kreslení bez domluvy námětu

5.5 Hry pro rozvoj percepce

Smyslový počitek je základem prožitku a tím i stavebním kamenem prožitého učení. Rozvíjení smyslového vnímání probíhá v průběhu celého dne v MŠ a učitelka by měla cíleně využívat všech příležitostí k jeho rozvoji (vycházky, pobyt na zahradě, jídlo, hygiena, řízené a volné hry atd.). Vnímání dětí by měla zaměřovat i na rozlišování a vnímání detailů, prožívání vjemů. K cílenému procvičování smyslů může zvolit hry, ve kterých je některý smysl vyřazen a nahrazen jiným.

Hry pro rozvoj zrakové percepce:

- prohlížení knih a časopisů určených dětem (popis obrázku)
- orientace zrakem na venkovní i vnitřní prostředí, výzdoba, hračky, světlo
- manipulace s předměty - puzzle, mozaiky, krasohledy, společenské hry
- vnímání objemu - stavebnice, hračky, předměty, stavění podle plánku, pohledy z různých stran
- porovnávání 2 a více prvků - půlené obrázky, symetrie, shody a rozdíly
- pozorování rozdílů, tvarů, barev, velikostí, povrchů
- hádání, poznávání co se změnilo? (ve třídě, na kamarádovi)
- jak to šlo za sebou? (posloupnost děje, obrázků, předmětů)
- součinnost oko+ruka - grafomotorika, dokreslování, obtahování, dotváření, dekorace, omalovánky, obrázková bludiště, labyrinty
- mikrooční pohyby - sled obrázků, „čtení“ sloupců, řad
- pozorování přírody, zvířat, rostlin

Hry pro rozvoj sluchové percepce:

Rozvoj sluchu je důležitý jako příprava na počátky čtení a psaní, rozvoj slovní zásoby sluchové vnímání rozvíjí např. pomocí tzv. „Kimových her“. Dítě má poznat předmět podle zvuku, předmět je schovaný ve vaku nebo má dítě zavázané oči, aby ho

nevidělo. K dalším hrám patří např. hra „Slepá bába“. Je třeba omezovat hluk v prostředí třídy.

- učit se naslouchat - při rozhovoru, zpěv a hudbu, zvuky kolem nás, ticho, vyhledávat směr zvuku, zvuky zvířat, klepání na dřevo, šustění papírem, kýchnutí, dupnutí (rozlišovat, lokalizovat)
- rozlišovat podobné zvuky- děti podle hlasu, předměty či nástroje za zástěnou, zvukové pexeso
- rytmická cvičení (vytleskávání)
- poslech hudby, poznávání hudebních nástrojů, emoce při hudbě – smutné, veselé
- hry se slovy - hlásky na začátku či konci slova, rýmy, podobná slova, dělení slabik
- poslech - mluvené slovo, reprodukce a četba pohádek, zpěv, divadlo, verše
- hra na hudební nástroje- vlastní akce, poslech, ke zpěvu
- hry s hlasem- logopedické hry s mluvidly, intonace, síla, přízvuk, výraz
- cílené sluchové hry- podoba slov, výrazné hlásky, 1. hláska, poslední hláska, rýmování, dělení na slabiky, délka slov, měkké slabiky, délka slabik

Hry pro rozvoj hmatu:

Dostatek hmatových informací pomáhá dítěti rozšířit zkušenosti s okolním světem, hmat souvisí s rozvojem motoriky (hrubé i jemné)

- ruce, dlaně - dotýkání, hlazení
- osahávání předmětů, hraček z různých materiálů, práce s materiály jejich zpracování, tvarování a používání, hádanky
- chodidla - chůze naboso po různých druzích povrchu, vyhledávání povrchu chodidlem, masáže chodidel, cvičení nožní klenby
- vnímání vlastním tělem i se zavřenýma očima - teplo, chlad, tlak, povrch materiálů (pokládání na kůži, doteky, hádanky, oblečení, orientace v prostředí, zabalování)
- modelovací a manipulativní činnosti
- pohybová orientace (nahoru, dolů, dopředu, dozadu) - pohyb se zavřenýma očima
- plnění úkolů poslepu, dotýkání různých částí těla
- nácvik pravolevé orientace (zrcadlo)

Čich a chuť

- stravování - pestrý jídelníček
- cílené ochutnávky - poznávání potravin, ochutnávky, poznávání chutí
- čichové hry - jídlo, květiny, koření, vůně

5. 6 Hudební výchova v mateřské škole

(Dvořáková, H.: *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*, s. 55 – 60)

Tempo: v hudbě, stejně jako v pohybu, tempo udává základní pohyb skladby. Neoddělitelně souvisí s rytmem. Zatímco rytmus je v pohybu činitelem organizačním, tempo vtiskuje pohybu charakteristický ráz. Jeho základní stupně: pomalý, mírný, rychlý a velmi rychlý.

Dynamika: znamená v hudbě různé odstupňování síly tónu. Je důležitým styčným bodem pohybu a hudby. Výrazně ovlivňuje průběh jednotlivých pohybových vazeb, učí děti rozlišovat a odstupňovat energii vkládanou do pohybu.

Melodie: je muzikální projev, jehož podstata tkví v různé výšce tónů uspořádaných tak, aby vyjadřovaly hudební myšlenku. Melodie určuje celkový průběh pohybu. Melodická fráze spojuje obloukem sled drobných rytmických motivů a napomáhá pohybu, aby se nerozdrobil do detailů, aby jednotlivé rytmické prvky vázaly.

Forma: dbá se na to, aby formálním prvkům hudební struktury odpovídala i struktura pohybu, aby pohybové vazby začínaly a končily souhlasně s hudební frází. Děti se učí vědomě vnímat a zdůrazňovat pohybem začátek a konec hudební fráze.

Hudební výchova zahrnuje:

1) Hra na tělo– tvoří základ instrumentálních činností, je nejpřirozenější, při něm se dítě učí udržení rytmu a pozornosti. Tleskání: na jedné a na druhé straně, nahoře, dole, před nebo za tělem, tleskání ve dvojicích, střídavě rukama, křížem. Podupy: pata, špička, celá noha, v sedě. Další zvuky: mistička z dlaní, šustění dlaní, luskání, prsty do dlaní. (*Otec Abrahám, sedm synů měl. Sedm synů měl otec Abrahám*).

2) Hra na instrumentální nástroje: ozvučená dřívka, ozvučená vajíčka, triangel, bubínek, činely, drhlo, xilofon, metalofon, rolničky, PET láhev s vodou nebo s těstovinami (luštěninami, pískem) atd. Díky hře na nástroj lze v dětech pěstovat představivost, fantazii a tvořivost. Paměť lze cvičit prostřednictvím jednoduchých doprovodů a rytmizace. Instrumentální a poslechové činnosti se vyvíjí na základě

řikadel a jejich rytmizace již od útlého věku. Jsou důležité pro rozvoj řeči, výslovnosti, rytmizace, při ADHD.

3) Tanečně – pohybová výchova rozvíjí získané pohybové dovednosti v souladu s anatomickými a fyziologickými zvláštnostmi každého dítěte. Prostřednictvím pohybových aktivit lze u dětí pěstovat pohybovou koordinaci, kultivovaný pohyb, rozvíjet motoriku, rozvíjet neverbální komunikaci. Taneční improvizací lze rozvíjet prostorovou představivost.

4) Zpěv je využíván ke správnému držení těla. Poslechové aktivity vedou k relaxaci. Prostřednictvím zpěvu lze u dětí rozvíjet city, emoce, empatii, sebepojetí, prožitky, volní vlastnosti, mravní a estetické cítění. Základním záměrem je i rozvoj řečových schopností a komunikativních dovedností u dětí. Patří sem verbální i neverbální komunikace. Do této oblasti patří artikulačně-rytmická cvičení, hra na ozvěnu, rozpočítadla, melodizace říkadla, hudební rozhovor. Prostřednictvím hry na otázku a odpověď, dokončováním melodických úryvků melodizací textů lze vychovávat k tvořivosti dětí. Prostřednictvím písňových textů se cvičí paměť. Paměť lze také rozvíjet pohybovou hrou na zrcadlo, na ozvěnu, jednoduchými tanečky.

Při zpěvu by se měli dodržovat určité zásady:

Postoj při zpěvu: stoj mírně rozkročný, váha rovnoměrně rozložena, ruce volně podél těla, ramena spuštěna dolů, hlava zpřímá, ne zakloněná, učitelka nesmí stát tak, aby děti musely zaklonit hlavu, když na ni chtějí vidět. Klek na patách, horní polovina těla stejně jako při stoji. Sed v první třetině židle, tělo vytažené vzhůru, hlava zpřímá, temeno vzhůru, nohy je dobré rozkročit, aby měly děti lepší stabilitu.

Dýchání při zpěvu: je ovlivněno i držením těla, postojem. Děti by měly vést nápodobou k břišnímu dechu, zbytečně je na způsob dýchání neupozorňovat. Učitelka sleduje, zda dítě nezvedá ramena – to je znakem podklíčkového svrchního nádechu, který vede k nečistému zpěvu. Nejlepší nácvik správného dýchání je mimovolné napodobování dýchání učitelky, která by měla být vzorem. Protože nádechem zpěv začíná, je dobré navyknout děti na dirigentské gesto ruky zdola nahoru, které můžeme provázet slovem: „pozor – teď“.

Zásady při výběru písni: správná volba je předpoklad toho, že děti budou dobře zpívat a bude je to bavit. Podle melodické obtížnosti je třeba vybírat písně nejprve jednoduché, krátké, jasně melodicky členěné, např. písně tzv. říkadlového charakteru. Říkadlové melodie se stále opakují, což je pro rozvoj pěveckých dovedností u dětí velmi vhodné.

5. 7 Rozvoj řečových dovedností

Bruceová, T.: *Předškolní výchova, deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*, s. 85 – 86)

Pokud se poruchy řeči u dítě začnou projevovat, je důležité kontaktovat odborníka logopeda, aby se dítěti začal věnovat. Věnovat by se mu také učitelka v MŠ, stejně jako rodiče. Existují celé publikace se říkankami a jazykolamy, které dítěti s nácvikem správné výslovnosti pomohou. Mezi nejznámější jazykolamy patří např. „Strč prst skrz krk“ nebo „Třistatřiatřicet stříbrných stříkaček“. Je důležité cvičit i rytmus a melodii řeči, a to pomocí říkanek spojených s tancem nebo například tleskáním. Rozvíjet by se měla i slovní zásoba. Při rozvoji řeči je současně rozvíjena i percepce.

Jak lze cvičit zrakové vnímání: dítěti učitelka ukáže dva zdánlivě stejné obrázky a dítě musí najít drobné rozdíly mezi nimi. V dnešní době je publikována celá řada dětských časopisů a pracovních sešitů.

Sluchové vnímání lze rozvíjet: např. pomocí tzv. „Kimových her“ – dítě má se zavázanýma očima poznat předmět podle zvuku. K dalším hrám, rozvíjejícím sluch, patří hry typu „Slepá bába“.

Pro procvičování rozvoje myšlení je velice oblíbenou hrou pantomima, kdy dítě podle předvádění hádá, o jaké povolání se například jedná. Rozvíjeno by mělo být také logické myšlení. K tomu je příhodná hra „Co sem nepatří“ - do skupiny předmětů, které spolu souvisí, zamícháme předmět, který s nimi nemá nic společného. Úkolem dítěte je rozpoznat, o který předmět se jedná.

Jak dítěti napomáhat k rozvoji řečových schopností:

- Artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální Rozvoj verbálních i neverbálních dovedností (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické hry).
- Prostředí komunikačně bohaté, neomezující komunikaci mezi dětmi i dospělými.
- Dáváme dostatečně příležitostí k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným), dostatečně k nim motivujeme.
- Jsme dobrým jazykovým vzorem.
- Snažíme se odstranit komunikativní zábrany (nenutíme dítě k hovoru, respektujeme dětský ostych).

- Využíváme přiměřené časově a obsahově audiovizuální či počítačové techniky, nenabízíme nevhodné programy.
- Dostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházející čtení a psaní.
- Neomezený přístup ke knížkám.
- Společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace.
- Vyprávění si zážitků a příběhů (Co jsem zažil o prázdninách?)
- Vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu (Vyprávění pohádky)
- Vyprávění podle vlastní fantazie (Kdybych byl kouzelník, co bych si všechno vykouzčil a proč?)
- Sdělování slyšeného druhým (Slovní vláček, Pošta – dětem pošeptáme slovo a oni ho posílají dál)
- Komentování zážitků a aktivit na určité téma např.: *vycházka na jaře*.
- Poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů.
- Sledování filmových či divadelních pohádek v přiměřeném časovém rozpětí.
- Přednes, recitace, dramatizace, zpěv
- Grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen.
- Prohlížení a „čtení“ knížek.
- Hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest.
- Činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky.

Rozvoj slovní zásoby: podstatná jména a hry: „Šla babička do městečka a koupila tam...“, jmenování věcí: co létá, jezdí, plave, co potřebujeme k vaření a mytí...“, hra na rozvíjení sloves: co dělá zedník, prodavač?, co právě předvádím? Přídavná jména: Jaký je citron, strom?

Hry s písmenky a slovy: hledání protikladů, přirovnání, nadřazených slov, hledání rýmu, stupňování slov, hledání slov na stejná písmenka, slovní fotbal, jazykolamy atd.

Rozumění řeči: hra s předměty na stole (papír, tužka, guma), dítě plní instrukce: dej gumu pod papír, polož ruku na stůl, dej panenku na stůl apod.

Vyjádřovací schopnost: doplnění vět: „Šel medvěd do lesa a našel tam...“, Co je to?, Myslím si zvíře, je hnědé, velké, dělá brum, brum...

5.8 Logopedická prevence v mateřské škole

Logopedická prevence je předcházení poruch ve vývoji dětské řeči. V mateřské škole neznamena nápravu vzniklých poruch, tu provádí odborný logoped, ale rozvoj komunikačních schopností a dovedností prvky logopedické prevence s celou skupinou dětí či individuálně. K rozvoji řeči (ale také paměti, dýchání, rytmu, melodie atd.) se využívají říkadla, básničky, pohádky, pohybové hry, rozpočítadla, příběhy.

Metody logopedické prevence: využívání napodobovacího reflexu - vlastní mluvidla, zrcadlo hry na opičky, na papoušky, multisenzoriální přístup - smyslové hry. Pozitivní motivace - naladění dětí je zásadní, nenapomínat, nehodnotit, jen si hrát, cílené využití běžných her a zábav, děti se samy přidají. Nezbytná je spolupráce s rodinou a logopedem. Lekce by neměla trvat déle než 15 min.

Součástí logopedické prevence jsou:

- průpravná cvičení na rozvoj motoriky mluvidel: všeobecné cviky, napodobovací reflex, vědomý nácvik se zrcadlem, průpravná cvičení k jednotlivým hláskám: bzučíme jako mouchy, syčíme jako husa, jedeme jako vláček aj.
- rozvoj fonemického sluchu (foném - hláska), vytvářet přírodní zvuky a jednoduchá slova se všemi hláskami mimo R a Ř
- rytmizace při zpěvu, recitace s tleskáním, dupáním, pohybem – hra na tělo
- poznávání písničky podle melodie
- dechová cvičení: hluboký nádech nosem a pomalý výdech ústy, nácvik nosního dýchání prospěšný pro odstranění nosní mandle, využití frkaček, hra na flétnu foukání brčkem, vhodné hry ve vodě – foukání do vody
- rozvoj slovní zásoby: říkanky, básničky, příběhy, obrázkové příběhy
- hry se slovy - protiklady, hledání synonym, významu, použití knih, obrázků, hraček
- vyjadřovací obratnost: postupné rozvíjení vět, vyprávění s chybou, vyprávění zážitků, popis obrázku, reprodukce poslechnutého textu příběhu
- rozvoj smyslového vnímání - zrak, sluch a ostatní
- grafomotorika - rozcvičení ruky, kreslíme prstem ve vzduchu, obtahování daných tvarů na velký formát papíru, kreslení ve stoje, v kleče

Správnou výslovnost mohou výchovou ovlivňovat rodiče i učitelé. Hrovou formou mohou provádět cvičení dechová, fonační, cvičení na rozvoj sluchového vnímání, průpravná artikulační cvičení. Těmito cvičeními mohou ovlivnit většinu nedostatků ve výslovnosti dětí předškolního věku. K rozvoji řeči (ale také paměti,

dýchání, rytmu, melodie atd.) se využívají říkadla, básničky, pohádky, pohybové hry, rozpočítadla, příběhy.

Průpravnými cviky k jednotlivým hláskám se podaří snáze dosáhnout správné výslovnosti. Využívá se hlasů zvířat, přírodních zvuků, citoslovcí. Vyvozené hlásky se zařazují do jednoduchých slova. Profesor F. Kábele (1988) sestavil soubor průpravných artikulačních cvičení k vyvození a procvičování jednotlivých hlásek.

Samohlásky - dítě napodobuje vzor správné artikulace.

Souhlásky - většinou stačí dětem zraková cesta, sledují artikulaci zrakem a zároveň je upozorníme na novou resonanci: schovat zuby, stisknout rty, přidat hlas a vypustit vzduch na ruku před ústy. Dotykem ohmatat vibraci rtů a nosu.

K rozvoji správné výslovnosti jednotlivých hlásek je nutné využívat jednoduché obrázky, dětem srozumitelné. Situační, dějové obrázky se používají při rozvoji gramatických struktur, při tvoření vět. Nikdy nenutit děti jen opakovat jednotlivá slova nebo věty, hrozí tu nebezpečí ztráty zájmu dítěte. Použitím vhodného názorného materiálu toto nebezpečí odpadá, současně se daří rozvíjet pasivní i aktivní slovní zásoba dětí.

Rozvoj verbálních dovedností pomocí PC: předškolák se učí mluvit především nápodobou. Počítač sice zvukově reaguje, ale nejedná se o komunikaci v pravém slova smyslu. Jazyk zprostředkovaný počítačovými programy není vždy dobrým vzorem pro rozvíjející se jazykové dovednosti. Zpravidla je schematický, jednotvárný, chudý, postrádá citové zabarvení. Nepřispívá k rozvoji souvislého řečového projevu, slovní zásoby, neopraví agramatismy, neukáže barvitost jazyka. Existují programy, které si za kladou za cíl podporu řečového projevu. Pro jazykovou výchovu jsou určeny speciální jazykové programy, založené na spojení obrázku se zvukovým doprovodem. Osvědčila se práce s animovanými klasickými pohádkami, které mohou děti nejen poslouchat. Spojení pohádky s počítačem, může u dětí podpořit zájem o jazyk. Souvislost s poslechem a řešením úkolů s motivem pohádek, ve spojení s počítačem, motivuje děti k vyhledávání a prohlížení knih s aktuální pohádkou a k navazujícím činnostem. Na klasické příběhy zpravidla navazují další úkoly, motivované daným příběhem. Jednostranné využívání počítače však může vést ke ztrátě zájmu dětí o knihy. Počítač by měl pouze doplňovat běžné metody.

(Krejčíková, J., Kaprová, Z.: *Náměty pro logopedickou prevenci*, s. 7 – n.)

(Vyštejn, J.: *Vady výslovnosti*, s. 60 – n.)

5.9 Rozvoj pohybových schopností a dovedností

Pohybová výchova je velmi důležitá v procesu učení. Pohybová výchova by měla být zajímavou hrou, při které děti objevují své tělo, poznávají, co všechno jejich tělo dokáže, učí se naslouchat, co jim říká. Formou hry a citlivým přístupem jsou schopné provést takové cviky, které by pro ně byly nudnou záležitostí či stresujícím faktorem. Pohyb posiluje myšlenkové procesy. Vztah motoriky a psychiky se projevuje i v interpersonálních vztazích. Správně stát, sedět nebo jít je už cvičení. Svaly mají "paměť" a jestliže je děti správně funkčně zapojí při běžných denních činnostech, budou takto pracovat i dále. Naproti tomu zafixované vady v držení těla se pak velmi těžce a zdlouhavě napravují. Zkrácené svaly je třeba protáhnout, oslabené posílit.

a) Schopnosti silové – předpoklady pro rozvoj síly v předškolním věku omezené, potřeba preferovat dynamické zatěžování (střídání napětí a uvolnění) proti statickému. Proto co nejpřirozenější činnosti aktivizující ochablé svaly.

Metody rozvoje:

- Opakované dynamické zatěžování (odrazy, výskoky, přitahování v lehu)
- Časté krátkodobé zatěžování
- Přiměřený počet opakování
- Střídavé zatěžování různých částí těla
- Optimální nabídka pomůcek a nářadí

b) Schopnosti vytrvalostní – možnost setrvat v určité aktivitě po delší dobu, zvyšuje se funkčnost oběhové a dýchací soustavy, metody vycházejí ze spontánního pohybu dětí.

Metody rozvoje:

- Spontánní aktivita s přirozeně vysokou kolísavou intenzitou
- Souvislá aktivita se stálou či kolísavou aktivitou
- Souvislá aktivita s krátkými odpočinky
- Motivovaná aktivita, kdy si dítě určuje individuální intenzitu
- dynamické hry – honičky, překážkové dráhy

c) Schopnosti rychlostní – umožňují rozvíjet rychlost reakce na signál, rychlost provedení činnosti, rychlost v cyklické činnosti (běh), v předškolním věku výrazný rozvoj díky dozrávání centrální nervové soustavy.

Metody rozvoje:

- Reakce na signál – sluchový, zrakový

- Opakování krátkých aktivit s vyšším úsilím, s přestávkami

d) Schopnosti rozvíjející pohyb – rozsah v kloubech, vzhledem k nedokončenému vývoji mají děti předpoklady pro vysokou flexibilitu, v MŠ nejde o zvyšování rozsahu, ale o udržení základní pohyblivosti (zkrácené svaly), proto třeba protahovat svaly - pomalé protažení do vhodné polohy a výdrž, s důrazem na výdech

e) Schopnosti obratností – schopnost rovnováhy, koordinace, rytmičnost, orientace v prostoru.

Metody rozvoje:

- Nápodoba
- Opakování
- Postup od jednoduššího ke složitějšímu
- Používání podpůrných pomůcek (lavičky, matrace, míče, kruhy)
- Pasivní manipulace (učitelka provádí s dítětem, aby polohu pochopilo)

Podpora zdraví - podpora tělesné zdatnosti (podporuje schopnost vyrovnat se s vnějšími vlivy) a zdatnost psychická (překonat nepříjemné pocity).

Podpora pohybové aktivity - svalstvo přiměřeně silné a pružné (svalové napětí), správné držení těla, sledování držení těla je třeba považovat za úkol každé učitelky.

Životospráva, prevence nemocí, správný poměr výška/hmotnost, péče o stravu .

Prožitky - činnosti mají výchovný dopad, když jsou spojeny s emocemi a prožitky, učitelka je facilitátorem, pomocníkem a spoluhráčem, činnosti dětem nabízí, nenutí je, motivuje je, zajistí vhodné podmínky a pomůcky, důležité je názorně ukázat cviky.

(Dvořáková, H.: *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*, s. 81 – 103)

5.10 Rozvíjení jemné a hrubé motoriky

Jemnou motoriku učitelka u dítěte rozvíjí pomocí her, např. kostky, stavebnice, puzzle, plastelína, hlína, vystřihovánky, omalovánky, navlékání korálků, hříbky-mozaika, magnetky-mozaika, labyrint-korálky, šití apod. Dítě má střídát různé činnosti, hry, materiály a pomůcky při nichž má možnost projevit a uplatnit i svoji fantazii.

(Dvořáková, H.: *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*, s. 11 – 27)

O této problematice se pojednává v RVP PV ve vzdělávací oblasti: DÍTĚ A JEHO TĚLO.

Díličními vzdělávacími cíli jsou např.:

- Uvědomění si vlastního těla
- Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti jemné i hrubé motoriky, ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí (koordinace ruky a oka, a rozsah pohybu, apod.)
- Osvojení si poznatků o pohybových činnostech
- Rozvoj fyzické i psychické zdatnosti

Vzdělávací nabídkou jsou např.:

- Lokomoční pohybové činnosti (jako chůze, běh, skoky a poskoky, lezení)
- Nelokomoční pohybové činnosti (změny poloh a pohybů těla na místě)
- Manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami nástroji, náčiním, materiálem
- Zdravotně zaměřené činnosti
- Konstruktivní a grafické činnosti
- Hudebně pohybové hry a činnosti

Očekávanými výstupy jsou např.:

- Zachovávat správné držení těla
- Zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí
- Koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou
- Vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu
- Ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku

Motorické dovednosti lze rozvíjet činnostmi:

- různé pohybové aktivity (jízda na kole, běhání, pohybové hry, cviky, lezení)
- jakákoliv manipulace s předměty (skládání, třídění, navlékání, zasouvání,
- hry s papírem (stříhání, lepení, vytrhávání)
- hry s přírodninami
- hra se zavřenýma očima (Kimovy hry)
- hry s modelínou
- hry s míči

Hry s přírodním materiálem:

- stavění písku, hry s hlinou a blátem, hry s kamínky, klacíky, listy, s mechem, šiškou, s hrachem, s fazolemi, s rýží, s těstovinami, s vodou
- hry s drobnými stavebnicemi, provázky, drátky, korálky
- hry s barvami – prstové barvy, malování dlaněmi
- masáže rukou masážními míčky

Grafické dovednosti:

- správné držení tužky, štětce, pastelek, křídly atd.
- prstová cvičení (špetka, dotýkání se špičky prstů střídavě palce, hra na klavír, vytukávání rytmu střídavě prsty)
- kreslení prstem
- sledování přesnosti čar a cit pro tvar při vymalování omalováněk, obtahování předkreslených obrázků, dokreslení obrázku, dotahování nedokončených písmen
- cviky na uvolnění ruky

6. ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Z výsledků mé bakalářské práce vyplývá:

U jednoho dítěte ve věku 6,6 let výsledné hodnocení vykazuje známky nezralosti a opožděného vývoje (na základě výsledků sledování v průběhu výchovně vzdělávacího procesu). Z pozorování dítěte při řízené činnosti v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu lze usuzovat na sníženou úroveň kognitivních schopností. Ve srovnání s ostatními dětmi stejného věku je dívka pomalejší, hůř a pomaleji chápe. Při řešení úkolu potřebuje pomoc učitelky, sama nedokáže postupovat na základě operačního nebo prelogického myšlení. Nedokáže si na delší dobu zapamatovat jednoduchý slovní pokyn. Má chudší slovní zásobu, nedovede souvisle vyjadřovat děj příběhu. Psychomotorický vývoj se pravděpodobně ukazuje jako opožděný. V důsledku vysledovaných potíží s koordinací pohybů těla a končetin, s poruchou rovnováhy (zavravorá), s problémy při prostorové orientaci a odhadem vzdálenosti předmětů lze usuzovat na dyspraxii. Rodiče si přáli, aby Anička nastoupila povinnou školní docházku v září 2009, z výše uvedených diagnóz předpokládám problémy při osvojování trivía.

Na základě pozorování při činnostech v průběhu výchovně vzdělávacího procesu úroveň jemné i hrubé motoriky odpovídá hranici průměru a mírného podprůměru u

třech dětí ve věku 3,4 – 6,6 let. Na základě pozorování při činnostech v průběhu výchovně vzdělávacího procesu úroveň jemné i hrubé motoriky odpovídá hranici průměru u 17 dětí ve věku 3,5 – 6,9 let.

Dyslálie multiplex - nesprávná či vadná výslovnost většiny hlásek, která je příčinou špatné srozumitelnosti řeči při dorozumívání (na expresivní úrovni) je u pěti dětí ve věku 3,4 – 5,9 let. Dyslálie nesprávná či vadná výslovnost některých hlásek je u osmy dětí. Osm dětí vyslovují slova téměř bezchybně, mají problémy s výslovností jen artikulačně obtížných slov. Jedno dítě ve věku 3,4 let se vyjadřuje převážně neverbálně, ostatní převážně verbálně.

Jedno dítě trpí syndromem komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným tonickým přerušováním plynulosti procesu mluvení - koktavost (věk 6,2 let sledována v PPP). (Lechta, V.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*, s. 318)

Z pozorování dítěte při řízené činnosti v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu lze usuzovat na sníženou úroveň kognitivních schopností u čtyř dětí ve věku 3,4 – 6,6 let. Na základě pozorování osmnáct dětí nevykazuje při řízené činnosti oslabení rozumových schopností.

Na základě pozorování dítěte při řízené činnosti vykazují 2 děti ve věku 3,4 – 6,6 let oslabení rozumových schopností. Ve srovnání s ostatními dětmi stejného věku se jeví pomalejší, hůř chápou, mají chudší slovní zásobu.

Na základě projevu chování lze usuzovat u jednoho dítěte ve věku 6,6 let na hyperkinetickou poruchu chování (ADHD).

Čtyři děti ze zkoumaného vzorku ve věku 3,4 – 5,1 let jsou sociálně nejisté, mají větší obtíže při navazování komunikace a kontaktů s vrstevníky.

Osm dětí ze zkoumaného vzorku ve věku 3,4 – 6,6 let mají adaptační obtíže různého stupně při změně prostředí, hůř se vyrovnávají se změnou a přizpůsobování jim dělá značné problémy.

Čtyři děti ve věku 3,4 – 6,6 let mají problémy v prosociálním chování, projevují se opozičním vzdorem, agresivním chováním vůči vrstevníkům, pláčem nebo vzdorovitým chováním při nevyhovění jejich požadavků.

Diagnostická činnost v mateřské škole je tvořivý proces s cílem pomoci dítěti k jeho všestrannému rozvoji osobnosti. Učitelka vychází z předpokladů a dispozic každého dítěte, které je potřeba dokonale poznat umožňuje dítěti pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez stresujícího srovnávání s vrstevníky. Cílem individualizace není hledání úlevy, ale umožnit učitelce pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono samo dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků učebních osnov. Do spolupráce je třeba zapojit i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými při rozvoji svého dítěte.

Neexistuje optimální struktura, jak s dítětem pracovat z hlediska jeho individualizace. Učitelka si tuto strukturu může vytvořit sama, dle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Umožňuje mu to Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a kurikulum. Při tvorbě výchovně vzdělávacího plánu pro skupinu dětí ve třídě si učitelka všímá zvláštností jednotlivých dětí. Uvědomuje si, že všechny děti nejsou stejné, některé vykazují dobré výsledky, jsou pohybově zdatné, ale mají problémy např. s výslovností některých hlásek. Jiné děti jsou pohybově méně zdatné a mají problémy v některé z oblastí (biologické, psychologické nebo sociální). Učitelka tyto děti pozoruje a hodnotí při různých činnostech, všímá si jejich reakcí na různé podněty. Aby toto hodnocení bylo objektivní, lze použít standardizované přílohové listy z Pedagogického hodnocení v pojetí RVP PV, Metodiky pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Je třeba dobře znát vývojové zvláštnosti dětí, jejich potřeby a zájmy.

Myslím si, že individuální přístup k dítěti je vlastní již mnoha pedagogům mateřských škol.

7. ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zabývala popisem konkrétního způsobu diagnostikování u konkrétního dítěte v průběhu výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole. Jako podklad pro hodnocení dítěte a monitorování jeho chování, jsem používala záznamy z organizačního sešitu mateřské školy, poznámkové listy z pozorování a hodnocení jednotlivých dětí, standardizované přílohové listy z Pedagogického hodnocení v pojetí RVP PV, Metodiky pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy atd.

Při sledování a hodnocení dětí jsem postupovala individuálně, protože každé dítě se vyvíjí jiným tempem, jinak postupuje v učení a jeho vzdělávací potřeby se liší.

Díky této bakalářské práci jsem měla možnost cíleně se s dětmi seznamovat, sledovat je při hrách a činnostech, poznávat jejich osobité vyjadřování, chování a jednání, poznávat jejich potřeby a zájmy a výsledné jevy zaznamenávat a hodnotit. Podle výsledků z hodnocení jsem stanovila diagnózy, abych podle nich, každému dítěti, dle jeho individuálních potřeb, vytvořila pedagogická opatření, které bych realizovala. Předpokládám, že by těmto dětem pomohly v jejich rozvoji.

1) Barunka, věk 5,9

Pedagogická diagnóza:

Psychomotorický vývoj dítěte je normě, bez známek nezralosti a opožděného vývoje. Úroveň jemné i hrubé motoriky odpovídá věku. Úroveň rozumových schopností nevykazuje oslabení. Dyslálie multiplex - nesprávná či vadná výslovnost některých hlásek a měkkých slabik, je příčinou špatné srozumitelnosti řeči při dorozumívání (na expresivní úrovni).

Pedagogická opatření, které bych navrhovala pro rozvoj dítěte:

- 5.4 Prosociální hry
- 5.6 Hudební výchova v mateřské škole
- 5.7 Rozvoj řečových dovedností
- 5.8 Logopedická prevence v mateřské škole

2) Bonifác, věk 6,6 let

Pedagogická diagnóza:

Psychomotorický vývoj odpovídá věku dítěte. Úroveň jemné i hrubé motoriky odpovídá hranici průměru. Na základě pozorování dítěte při řízené činnosti v průběhu výchovně vzdělávacího procesu nevykazuje oslabení rozumových schopností. Na základě projevu chování lze usuzovat na hyperkinetickou poruchu chování (ADHD).

Pedagogická opatření, které bych navrhovala pro rozvoj dítěte:

5. 2 Dítě s hyperkinetickým syndromem v mateřské škole

Stanovení pravidel

Úprava denního režimu

Motivace

Usměrňování aktivity dítěte pomocí přiměřených podnětů

Tvořivá hra

Relaxační techniky

5.3 Rozvoj tvořivosti u dětí v mateřské škole

5.4 Prosociální hry

5.5 Hry pro rozvoj percepce

5. 6 Hudební výchova v mateřské škole

5.9 Rozvoj pohybových schopností a dovedností

5.10 Rozvíjení jemné a hrubé motoriky

Grafické dovednosti:

3) Pavel, věk 3,4 let

Pedagogická diagnóza:

Úroveň jemné i hrubé motoriky odpovídá hranici průměru a mírného podprůměru. Z pozorování dítěte při řízené činnosti v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu lze usuzovat na sníženou úroveň kognitivních schopností. Ve srovnání s ostatními dětmi stejného věku se jeví pomalejší, hůř chápe, má chudší slovní zásobu, vadnou výslovnost širokého spektra hlásek.

Snížená úroveň sociability a adaptability pro nedostatek sociálních zkušeností interakce s vrstevníky v domácím prostředí. Jsou sociálně nejisté, mají větší obtíže při navazování komunikace a kontaktů s vrstevníky. Dyslálie multiplex - nesprávná či vadná výslovnost některých hlásek, je příčinou špatné srozumitelnosti řeči při dorozumívání (na expresivní úrovni).

Pedagogická opatření, které bych navrhovala pro rozvoj dítěte:

Stanovení pravidel

Úprava denního režimu

Motivace

Usměrňování aktivity dítěte pomocí přiměřených podnětů

Tvořivá hra

Relaxační techniky

5.3 Rozvoj tvořivosti u dětí v mateřské škole

5.3.2 Výtvarná činnost v mateřské škole

5.4 Prosociální hry

5.5 Hry pro rozvoj percepce

5. 6 Hudební výchova v mateřské škole

5. 7 Rozvoj řečových dovedností

5.8 Logopedická prevence v mateřské škole

5.9 Rozvoj pohybových schopností a dovedností

5.10 Rozvíjení jemné a hrubé motoriky

4) Anička, věk 6,6 let

Pedagogická diagnóza:

Z pozorování dítěte při řízené činnosti v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu lze usuzovat na sníženou úroveň kognitivních schopností. Ve srovnání s ostatními dětmi stejného věku je dívka pomalejší, hůř a pomaleji chápe. Při řešení úkolu potřebuje pomoc učitelky, sama nedokáže postupovat na základě operačního nebo prelogického myšlení. Nedokáže si na delší dobu zapamatovat jednoduchý slovní pokyn. Má chudší slovní zásobu, nedovede souvisle vyjadřovat děj příběhu. Psychomotorický vývoj se pravděpodobně ukazuje jako opožděný. Přetrvávající adaptační obtíže různého stupně při změně prostředí, hůř se vyrovnává se změnou a přizpůsobování jim dělá značné problémy. Přetrvávající problémy v prosociálním chování, projevuje se opozičním vzorem, agresivním chováním vůči vrstevníkům, pláčem nebo vzdorovitým chováním při nevyhovění jejích požadavků. V důsledku vysledovaných potíží s koordinací pohybů těla a končetin, s poruchou rovnováhy (zavravorá), s problémy při prostorové orientaci a odhadem vzdálenosti předmětů lze usuzovat na dyspraxii. Rodiče si přáli, aby Anička nastoupila povinnou školní docházku v září 2009, z výše uvedených diagnóz předpokládám problémy při osvojování trivia. Dyslálie – neschopnost používat

zvukových vzorů řeči v procesu komunikace podle řečových zvyklostí a norem příslušného jazyka.

Pedagogická opatření, které bych navrhovala pro rozvoj dítěte:

Stanovení pravidel

Úprava denního režimu

Motivace

Tvořivá hra

5.3 Rozvoj tvořivosti u dětí v mateřské škole

5.4 Prosociální hry

5.5 Hry pro rozvoj percepce

5. 6 Hudební výchova v mateřské škole

5. 7 Rozvoj řečových dovedností

5.8 Logopedická prevence v mateřské škole

5.9 Rozvoj pohybových schopností a dovedností

5.10 Rozvíjení jemné a hrubé motoriky