

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**Martin Adamec**

III. ročník – kombinované studium

Obor: Speciální pedagogika předškolního věku

**INDIVIDUALIZACE VE VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ  
SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI  
V PODMÍNKÁCH BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY**

**Bakalářská práce**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně s odbornou pomocí doc. PhDr. Evy Šmelové, Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a řídil se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne 4.4.2011

.....

Děkuji doc. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytování rad a Mgr. Janě Malé za připomínky z praxe, také všem mateřským školám a učitelkám za poskytnutá data v dotaznících.

# OBSAH

## ÚVOD

<b>I.</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>Vymezení základních pojmů .....</b>	<b>7</b>
1.1	Individualizace .....	7
1.2	Evaluace .....	8
1.3	Dítě se specifickými potřebami .....	9
1.4	Osobnost dítěte předškolního věku .....	12
<b>2</b>	<b>Význam individualizace z historického pohledu .....</b>	<b>15</b>
2.1	Individualizace ve vzdělávání do roku 1990 .....	15
2.2	Individualizace ve vzdělávání od roku 1990 po současnost .....	18
<b>3</b>	<b>Hlavní oblasti procesu individualizace u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami .....</b>	<b>20</b>
3.1	Rodina - základní činitel .....	20
3.2	Mateřská škola .....	22
3.2.1	Oblast personální - pedagog .....	22
3.2.2	Sociální skupina .....	23
3.2.3	Hmotné zajištění .....	26
<b>4</b>	<b>Legislativa a vzdělávací dokumenty .....</b>	<b>28</b>
4.1	Legislativa .....	28
4.2	Národní program reforem - Bílá kniha .....	29
4.3	Rámcový vzdělávací program .....	31
4.4	Individuální vzdělávací plán .....	33
4.5	Vzdělávací programy v pojetí alternativních škol .....	34
<b>II.</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>36</b>
<b>5</b>	<b>Cíle a metody průzkumu .....</b>	<b>36</b>
<b>6</b>	<b>Charakteristika zkoumaných mateřských škol .....</b>	<b>38</b>
<b>7</b>	<b>Vyhodnocení a interpretace dat ve sledovaných oblastech .....</b>	<b>41</b>
<b>8</b>	<b>Shrnutí a diskuze .....</b>	<b>55</b>

## ZÁVĚR

## LITERATURA A POUŽITÉ ZDROJE

## PŘÍLOHY

## ÚVOD

Když jsem si vybíral téma bakalářské práce, chtěl jsem, aby vycházela hlavně z mých zkušeností, postřehů a z toho, co mě zaujalo a na co bych sám kladl důraz při práci s předškolními dětmi. Přiznávám hned na úvod, že můj pohled bude nejspíš ovlivněn několikaletou praxí pedagogického asistenta na základní škole. I přes tuto zdánlivou nevýhodu, mi tato činnost pomáhá dívat se na rozvoj dětí v širších souvislostech a zároveň mě to podněcuje k hledání příčin případných nezdarů a pochybení. Na mých praxích v mateřských školách, ať už jsem se setkal s dětmi s logopedickými, sluchovými nebo jinými vadami, jsem se snažil pochopit cesty, které by jim usnadnily jejich rozvoj a začlenění do společnosti. Spoustu podnětů o tom, jak komunikovat s rodiči a dětmi, jsem získal i od pedagogů na základní škole. Pracoval jsem také s chlapcem, který měl těžkou formu dětské mozkové obrny (DMO) a v současné době se věnuji dítěti s poruchou chování a hyperaktivity.

Ve všech situacích, do kterých jsem se při práci dostal, jsem se snažil najít to hlavní, co by pomohlo při rozvoji dětí, přemýšlel jsem nad tím, proč v některých případech, i přes odbornost pedagogů a velkou snahu, postupy selhaly a jinde naopak téměř s minimálním úsilím bylo dosaženo výrazného zlepšení. Mezi překážky, které se dají bohužel hůře ovlivnit, patří například sociální zázemí rodiny, předsudky společnosti, finanční možnosti školy, administrativní náročnost práce, zákonná omezení apod. Jen těžko se například dosahuje očekávaných výsledků, pokud učitel nemá vhodné vzdělávací pomůcky, snaha o důslednost je znehodnocována nejednotným přístupem ze strany rodiny a vyšší počet dětí ve třídě to vše ještě více znesnadňuje. Velmi zatěžující pro dítě je například i rozvod rodičů a takových příkladů, které znepříjemňují a v některých případech téměř znemožňují s dětmi účinně pracovat, bychom našli celou řadu.

Přes to všechno, jsem byl občas svědkem toho, že se práce s dítětem i přes složitost situace dařila. Někdy byla příčinou změna výchovných prostředků, změna kolektivu, zvýšená komunikace s dítětem, jindy zase jen snaha o domluvu s rodiči, návštěva psychologa aj. Při sledování jevů ve třídě, se mi tak neustále potvrdovalo, že je důležité reagovat na aktuální situaci, ve které se dítě nachází, všimnout si jeho potřeb, projevů a nálady, snažit se komunikovat s pedagogy a vše pokud možno, co nejdříve řešit. Proto jsem došel k názoru, že právě individuální přístup je tím „záchranným lanem“, které

dokáže pomoci při naprosté většině nezdarů. Proces individualizace tak považuji za podstatný, efektivní a nepostradatelný nástroj vzdělávání.

Samozřejmě, že správné uchopení individualizace v procesu výchovy klade na pedagoga vysoké nároky. Měl by být schopen vhodně využívat svých zkušeností a odbornosti, zvolit pro určitou situaci právě ten optimální pedagogický nástroj, kterým podpoří rozvoj dítěte.

V současné době, kdy bylo umožněno vzdělávání na základě rámcových vzdělávacích programů, jsou pro individualizaci vytvořeny z pohledu kurikulárních dokumentů ideální podmínky.

Bude proto určitě přínosné podívat se, jak se učitelům v praxi daří těchto možností využívat, nebo co jim naopak práci znesnadňuje. Při osobních rozhovorech se stále setkávám s názory, že na individualizaci nemají dostatek času a považují ji spíše za formální plnění povinností. Právě pro aktuálnost tohoto rozporu mezi důležitostí individualizace a jejím naplňováním v praxi, jsem se rozhodl napsat práci na toto téma. V průběhu psaní pak došlo ke konkretizaci a zaměření na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, které je integrované v běžné mateřské škole.

Samozřejmě, že každé dítě vyžaduje v tak náročném období vývoje, jako je předškolní věk, individuální přístup. Přesto si myslím, že intaktní děti jsou schopné se s případným výkyvem nebo zátěží vyrovnat lépe, než děti v určitém smyslu znevýhodněné. Děti se specifickými potřebami tak musí mít v pedagogovi výraznou oporu, aby se pokud možno dostaly na srovnatelnou výchozí pozici jako ostatní vrstevníci.

Proto jsem si jako **cíl práce** stanovil **teoreticky vymezit problematiku individualizace u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách běžné mateřské školy, dále ověřit, jaké formy přístupu jsou k těmto dětem uplatňovány a srovnat je s postupy v mateřských školách speciálních.**

V části empirické jsem využil metodu dotazníků, které podle mne splňují požadavky na získání potřebných informací. Následně jsem oslovil zhruba 160 mateřských škol z celé České republiky.

Ke zpracování práce jsem tedy využil následující techniky a metody: analýza odborné literatury, dotazníková metoda, rozhovory s učitelkami v mateřských školách, telefonické konzultace se speciálně pedagogickým centrem a mateřskými školami.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vymezení základních pojmů

### 1.1 Individualizace

V širším pojetí jde podle Velkého slovníku cizích slov (2008, s. 304) o proces nebo činnost vedoucí k osobitému rozlišení. Jak je vidět, tak i zde je použito slova „proces“, který v souvislosti se vzděláváním vyjadřuje dynamiku neustálých změn vedoucích k podpoře a rozvoji osobnosti. Psychologický slovník pak doplňuje různé alternativy tohoto pojmu. Například vyvázání se ze závislosti na druhých, uspokojení individuálních potřeb jedinců, přizpůsobení individuálním zvláštnostem žáků apod.

Pokud bychom tento pojem vysvětlili na základě pedagogicko-psychologické literatury, dostáváme se k následujícím výkladům:

*„Individualizace ve výuce znamená přizpůsobení vyučování individuálním zvláštnostem žáků.“ (Hartl P., Hartlová H., 2000, s. 228).*

*Individualizace výuky je „Způsob diferenciacie výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciacie vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.“ (Průcha J. a kol., 2003, s. 82)*

Dále slovník odkazuje na pojem „individuální přístup“, který charakterizuje.

*„Postulát o tom, že učitelé mají respektovat specifické vlastnosti žáků, např. individuální styl učení, tempo učení aj., což je při naplněnosti běžných tříd v praxi stěží proveditelné.“ (Průcha J. a kol., 2003, s. 82)*

Pojem individualizace má tedy hlavní společný znak z pohledu psychologického i pedagogického, a to přizpůsobení se zvláštnostem jedince. Co si představit pod pojmem „zvláštnosti“ nebude tak těžké. V psychologii s tím úzce souvisí termín „osobnost“ nebo-li individualita (podrobněji kapitola 1.4).

S ohledem na zaměření práce by se tedy termín individualizace dal shrnout následovně: Individualizace je respektování a zohledňování osobnosti v procesu výchovy a vzdělávání.

## 1.2 Evaluace

Abychom využili možností a prostředků, které máme k dispozici pro efektivní vzdělávání dítěte, je nutné splnit jednu z nejdůležitějších podmínek, a ta právě spočívá v evaluačním procesu.

Evaluace je dle pedagogického slovníku v obecném smyslu „hodnocení“.

*„V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému.“*

(Průcha J. a kol., 2003, s. 154)

RVP PV (2004, s.46) ji definuje následovně: *„Proces průběžného vyhodnocování procesu vzdělávání a jeho výsledků, který je realizován systematicky a pravidelně a jehož výsledky jsou v praxi smysluplně využívány.“*

Již v Bílé knize je zdůrazňována snaha o vytvoření tzv. evaluačního prostředí, kdy kontrola probíhá nepřetržitě na všech úrovních, a to vnější i vnitřní. Můžeme tak evaluovat rozvoj dítěte, efektivnost vlastní práce, plán školy, vlastní vzdělávací program apod.

Pokud bychom se věnovali přímo evaluaci dítěte s integrací, bude dobré si vymezit základní kroky a postupy. Mezi oblíbené patří například odpověď na následující otázky: *„Proč? Koho? Co? Kdy? Jak? Za jakých podmínek? S jakými očekávanými efekty vzdělávání?“* (Šmelová E., 2004, s. 127) Tento způsob doporučuje i Bečvářová Z. (2003)

*Proč hodnotíme?* - Dáno závazně v RVP PV. Chceme dítě optimálním způsobem podpořit v jeho rozvoji.

*Koho?* - Dítě se specifickými potřebami.

*Co?* - Hodnotíme konkrétní metody a postupy, tj. vzdělávací nabídku a její efektivnost při práci s dítětem. Můžeme se také zaměřit na hodnocení souladu mezi IVP, ŠVP a obsahem vzdělávací nabídky. Někdy je možné si zvolit problém, na který se chceme zaměřit, tj. jaké jsou individuální výsledky dítěte v jednotlivých oblastech vzdělávání.

*Kdy?* - Hodnotit máme většinou průběžně. Dále si můžeme upřesnit, jakou problematiku chceme řešit například s rodiči, odborníky, na pedagogických radách apod. Je dobré si tato setkání vhodně načasovat.



*Jak?* - Na většinu otázek nám odpoví pedagogická diagnostika. Najdeme zde odpovědi na to, jak se připravit, realizovat, zpracovat a vyhodnotit celý diagnostický proces. Je to opravdu široká oblast, která se týká například způsobu záznamu informací (tabulky, nestrukturalizované poznámky, audio-video záznam, sociometrické grafy...) a postupů získávání informací (pozorování, dotazník, rozbořem činností...).

*Za jakých podmínek?* - Řeší v jakém prostředí, v jaké sociální skupině, se kterými odborníky budeme moci spolupracovat apod. Z části zasahuje tato otázka i do problematiky pedagogické diagnostiky.

*S jakými očekávanými efekty vzdělávání?* - Zde si určíme konkrétní cíle, kterých chceme při práci s dítětem dosáhnout. Co od konkrétního postupu očekáváme.

Hlavní zásadou evaluačního procesu je, aby byl průběžný s praktickým přínosem. Je pak na schopnostech pedagoga, jak využije svých zkušeností a časové fondu pro zkvalitnění pedagogické nabídky u dítěte.

### **1.3 Dítě se specifickými potřebami**

Co se týká terminologie, panuje v této oblasti jistá nejednotnost. Jak dále uvádí Krejčířová: „*V pedagogické a psychologické literatuře nacházíme např. označení defektní, postižený, vyžadující zvláštní péči, osoby s vadami (sluchu, zraku) apod. Zdravotnická terminologie operuje s pojmy poškozený, abnormální, deviantní, patický, oslabený atd. V resortu práce a sociálních věcí se v řadě dokumentů hovoří o invalidech, ale stejně tak se používají termíny postižený, poškozený, práce neschopný, se změněnou pracovní schopností, zdravotně postižený, bezmocný, azylový, handicapovaný apod.*“ (Krejčířová O., 2002, s. 9)

Další pojmy přicházející převážně ze zahraničí: „*Člověk s nerovností podmínek, člověk se speciálními potřebami, dítě se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami, člověk znevýhodněný.*“ (Renotierová M., Ludíková L. a kol., 2005, s. 13) Jak správně a vhodně jednotlivé termíny používat vysvětluje Krejčířová „*Každý z uvedených i řady dalších nejmenovaných termínů je volen z určitého hlediska a z tohoto hlediska je pro určitou dobu vývoje či oboru vyhovující. Z jiných hledisek však nevyhovuje, a proto se obecně nepoužívá.*“ (Krejčířová O., 2002, s. 9) Krejčířová dále doporučuje, pro oblast vzdělávání využívat termín „*dítě se specifickými vzdělávacími a výchovnými*

potřebami“. Stejně tak je možné používat termín „dítě se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Pokud by se někdo hlouběji zamýšlel nad určením toho, kde se nachází „dělicí čára“ pro jedince, který spadá do speciálně pedagogické péče, tj. kdy se jedná o dítě se specifickými potřebami a kdy naopak o osobu intaktní, tak by zjistil, že definovat takovou hranici je přinejmenším velmi složité. Ve snaze najít přesnou definici samozřejmě není „nálepkovat“ jedince, kteří vyžadují speciálně pedagogickou podporu, ale spíše naopak poskytnout pomoc těm, kteří to potřebují.

Tuto skutečnost dokládá i následující citace: „*Speciálně-pedagogická diagnóza je jen východiskem pro stanovení optimálních speciálně pedagogických služeb a podpor, které jsou zaměřeny ke konečnému cíli – k jejich individuálně možnému pracovnímu a společenskému začlenění.*“ (Renotierová M., Ludíková L. a kol., 2005, s. 27) Problematika klasifikace bohužel nezasahuje pouze speciální pedagogiku, ale týká se i rezortu sociálního, zdravotního a na to navazující legislativy. Jak uvádí Michalík: „*Náš právní řád neuvádí žádnou komplexní definici, která by odpověděla na otázku, koho je třeba považovat za handicapovaného. Tento stav je důsledkem toho, že v naší republice neexistuje právní norma, která by ucelenou formou upravovala postavení občanů se zdravotním postižením.*“ (Renotierová M., Ludíková L. a kol., 2005, s. 36)

Při hodnocení, zda dítě spadá do oblasti speciálně pedagogické péče, se tedy zpravidla postupuje interdisciplinárně, tj. ve spolupráci s lékaři, psychology, pedagogy atd. Využívá se přitom zejména diagnostika speciálně pedagogická a psychologická, což dokládá i následující citace: „*Indikací pro speciálně pedagogickou podporu, výchovu a vzdělávání, je výrazně negativní vybočení z pásma normality.*“ (Renotierová M., Ludíková L. a kol., 2005, s. 27) Dále je pak v knize upřesněno: „*Normy, které jsou používány v rámci speciálněpedagogické diagnostiky, vymezují v základních rysech objekty speciálně pedagogických služeb.*“ (Renotierová M., Ludíková L. a kol., 2005, s. 27)

Lékaři a psychologové pak často využívají nyní nové vydání tzv. „Mezinárodní klasifikace funkčních schopností“, kde nejde o pouhý seznam patologie, ale důraz se klade hlavně na hodnocení funkčních schopností.

V oblasti legislativní pak nalezneme jen obecnou definici. Zákon 561/2004 Sb. §16 uvádí:

- 1) „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“
- 2) „Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení a chování.“
- 3) „Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucím k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.“

“Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

- a) *rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy.*
- b) *Narižena ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*
- c) *postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“*

Jednotlivé termíny zákona si pak dovoluji upřesnit:

**Zdravotní postižení** – V příslušné speciálně pedagogické literatuře jsou podrobně definovány jednotlivé typy zdravotního postižení. Pro snazší pochopení této hranice uvádím jednu z definic, která by se možná dala uplatnit i na další typy postižení. V tomto případě se jedná o osoby se zrakovým postižením: „*V tyflopédickém pojetí je za jedince se zrakovým postižením chápána ta osoba, která po optimální korekci (např. medikamentózní, chirurgické, optické) své zrakové vady či poruchy má dále problémy při zrakovém vnímání a zpracování zrakem vnímaného v běžném životě.*“ (Renotierová M., Ludíková L. a kol., 2005, s. 192)

**Zdravotní oslabení** – „*Zdravotně oslabené děti mají sníženou odolnost vůči nemocem a zvýšený sklon k jejich opakování. Celkový zdravotní stav je ohrožený oslabením celého organismu, působením nevhodného přírodního nebo sociálního prostředí, špatným životním režimem, nedostatečnou nebo nesprávnou výživou. Většinou se jedná o součinnost několika negativních faktorů, které mohou dítě již v útlém dětském věku zdravotně oslabovat.*“ (Bečvářová Z., 2003, s.26) Co se týká dlouhodobé nemoci, ustanovuje Vyhláška č. 284/1995 Sb. „*Za dlouhodobě těžce zdravotně postižené dítě, jehož zdravotní postižení uvedené v příloze č. 1, která je součástí této vyhlášky, má podle poznatků lékařské vědy trvat déle než jeden rok.*“

K přesnějšímu vymezení termínu by mohl také přispět právě probíhající projekt „*Inovace činností speciálně pedagogických center při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a dětí se zdravotním postižením* . Podstatou projektu je řešení

*dlouhodobě problematické oblasti diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením u nás.*” (<http://spc-info.upol.cz/profil/?p=94>)

Z výše uvedeného je tedy patrné, že úplně a komplexně definovat osobu se specifickými potřebami není vůbec snadné. Pro účely této práce, by toto vysvětlení mohlo být dostačující.

#### **1.4 Osobnost dítěte předškolního věku**

Jen o osobnosti dítěte by se dala napsat celá kniha. S ohledem na rozsah této práce se pokusím vybrat jen to podstatné, co by mělo být dodrženo pro zdárnou individualizaci.

**Osobnost** - Obecně je tedy osobnost *„Integrovaný celek, který je individuálně typický a ve svých charakteristických rysech i relativně stabilní.“* (Vágnerová M., 2005, s. 10)

To, že má osobnost určité sobě vlastní znaky, kterými se odlišuje od ostatních, je tedy jasné. K tomu abychom ji mohli pochopit více do hloubky, musíme poznat její tzv. subsystemy, do kterých Jan Čáp řadí:

**Schopnosti** - *„Schopnost je psychická vlastnost, která umožňuje člověku naučit se určitým činností a dobře je vykonávat.“* (Čáp J., 1997, s. 87) Konkrétní příklady jsou pak: rozlišování barev, hudební sluch, prostorová představivost, schopnosti slovního myšlení, početní apod. V souvislosti s tím, je dobré připomenout, že schopnost, na rozdíl od vlohy, není vrozená a rozvíjí se tudíž na jejím základě formou učení a činností. Pokud má dítě k určité činnosti vlohy a rozvíjí je i činností, může se rozvinout vysoce rozvinutá schopnost, nebo-li talent. Souhrn schopností je pak významnou součástí celkové inteligence.

**Motivace** - *„Znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal, nebo nekonal.“* (Čáp J., 1997, s. 84)

Pro většinu psychologů jsou právě tyto primární síly, které působí na konání lidí velmi důležité, jejich pochopení nám pomáhá při usměrňování zájmů dětí při výchově. Proto se na tuto oblast snažili najít odpověď například Sigmund Freud, Alfred Adler, C. G. Jung a další. V současné době se doporučuje nahlížet na motivy celostně, tj. jak z vnitřních, tak z vnějších příčin. Základním, v praxi užívaným, termínem pro motivy jsou potřeby. Hezky se k tomuto vyjádřil Jan Čáp: *„Z hlediska psychofyziologie*

*chápe vrozené biologické momenty v potřebách, jako složité nepodmíněné reflexy. Ty se v průběhu vývoje, prostřednictvím výchovy a života ve společnosti začleňují, do ještě složitějších soustav podmíněných reflexů. Tak se formují lidské motivy, které v sobě slučují momenty vrozené a získané, biologické a sociální.“ (1997, s. 86)*

Mezi často citovanou strukturu motivů patří Maslowova pyramida: potřeby fyziologické, bezpečí, uznání, seberealizace. Vysvětluje, že pokud nejsou uspokojeny základní potřeby, není ani motivace uspokojovat ty vyšší. Někdy jsou však užívány jednotlivé pojmy bez přímé struktury: zájmy, návyky, emoce, postoje, cíle a perspektivy, hodnotové orientace.

**Rysy osobnosti** - *„Jedná se o psychickou vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Je příznačný pro určitého člověka (odlišuje ho od ostatních lidí) a v průběhu života je poměrně stálý.“ (Čáp J., 1997, s. 91)*

Rysy se v teoretické rovině často dělí na dvě části. První je temperament, který je položen hlavně na biologickém základě a projevuje se hlavně v citových reakcích. Druhý pak charakter, který spadá hlavně do oblasti sociálně společenské. Jako zástupce je pak uváděn H. J. Eysenck a jeho model osobnosti, který spojuje členění extrovert, introvert, labilní, stabilní a dále melancholik, flegmatik, sangvinik a choleric.

Alespoň s tímto základním by tedy měla učitelka v mateřské škole počítat při hodnocení a následné snaze po individuálním přístupu. Aby správně pochopila reakce dítěte, měla by si je dát do souvislostí. Poznat k čemu dítě vlohy má, u čeho se na druhou stranu projevuje spíše jeho lenost, tj. temperamentový základ osobnosti podmíněný sociálně. Aby si třeba uvědomila, že každé dítě je možné motivovat, jen podmínky pro motivaci se občas nemusí podařit vytvořit apod.

**Specifika osobnosti dítěte předškolního věku** - Důležité je také mít představu o osobnostním vývoji ve věku 3-6 let. Dítě má svůj svět, který chápe podle svých pravidel a neměl by se narušovat pohledem dospělých. Je to období fantazijního zpracovávání informací, intuitivního uvažování, u kterého chybí regulace logikou. Dítě je svým způsobem egocentrické, snaží se mít na svět svůj pohled, který uspokojuje jeho potřebu jistoty. Zdravě vyvíjecí se osobnost v tomto věku se snaží být iniciativní, má snahu poznávat svět a vše kolem něj. Myšlení je charakteristické centrací, fenomenismem, prezentismem, topismem, synkretismem, animismem, arteficialismem a dalšími znaky. Z těchto a mnoha dalších důvodů tak děti například „*Ignorují*

*informace, které by jim překážely a komplikovaly pohled na svět. Váže se na statické znaky, aktuální stav.“ (Vágnerová M., 2005, s. 177) Při hodnocení dětí a sestavování vzdělávací nabídky je dobré na tyto souvislosti nezapomínat.*

Protože se zde zaměřuji na děti se specifickými potřebami, je mi důležité upozornit i na jistá rizika spojená s hodnocením osobnosti těchto dětí. Nemohu se zde rozepisovat o každém zdravotním znevýhodnění zvlášť. Existují však obecně platná pravidla, na která je dobré brát zřetel při hodnocení dětí a jejich individualizaci. Samozřejmě, že děti se speciálními potřebami mají ve své podstatě stejné motivy jako intaktní jedinci. Snaží se tedy v rámci svých možností rozvinout svoji osobnost, která je však ohrožena celou řadou faktorů. Je to působení ne zrovna ideálních osobnostních dispozic, vliv nemoci a prostředí. Dítě, které má určité znevýhodnění, tak může ve větší či menší míře získávat jiné zkušenosti, mít méně podnětů a horší sociální zkušenost. Dostává se tak do rizikové skupiny, kterou ohrožují například dlouhodobé somatické vlivy. Dále psychogenní vlivy, které jsou subjektivně nepřiměřené a způsobují například frustraci, stres a deprivaci. Často se tedy stává, že na primární znevýhodnění navazuje vlivem životních zkušeností problém sekundární, který může zapříčinit trvalé změny osobnosti. Z toho plyne závěr, že osobnost dítěte takto znevýhodněného, je ve své podstatě stejná. Je však více ohrožena a hrozí jí větší riziko narušení.

## 2 Význam individualizace z historického pohledu

Veškerý historický přehled zde uvádím proto, abych zdůraznil, jak důležitým požadavkem individualizace je. Ve většině údobí společenského vývoje bylo snahou zefektivnit výuku a rozvoj dětí, kdy individualizace byla a je tou nejlepší cestou k naplnění zvoleného cíle.

Historie mě také motivovala k tomu, abych se intenzivněji problému věnoval. Přeci jen snahy po individuálním přístupu se v proměnách času objevují neustále, a přesto se stále optimálně nedaří je plně uplatňovat v praktické práci.

První část je věnována hlavně významným osobnostem pedagogiky, které kladly důraz právě na důležitosti chápání dětského světa a individualizace. Chci tak poukázat na to, že dobré myšlenky byly často vysloveny již dříve, jen mnohdy nebylo dostatek prostředků a možností k jejich naplnění a realizaci.

Druhá část se věnuje velice hektickému období rozvoje po roce 1990, kdy na základě politického uvolnění se začínají otevírat i nové možnosti ve vzdělávání.

### 2.1 Individualizace ve vzdělávání do roku 1990

To, jaký význam individualizace má, dokládá i rozbor historických dokumentů, které ji velmi často zdůrazňují. Například jeden z nejvýznamnějších pedagogů Jan Amos Komenský již v 17. stol. v knize „Informatorium školy mateřské“ upozorňuje na vlastní dětský svět se svými požadavky. „*Protož dítkám tehdaž toliko jísti, píti, spáti dávati se má, když přirození pobízí... na jejich spontánnost...*“ (Komenský J. A., 2007, s. 24)

„*A protože ač, některé ranní hlavy časně létati chtějí (před šestým, pátým i čtvrtým třeba rokem). Jsou zde naproti tomu hlavy pozdější, s nimiž v sedmém neb osmém létě sotvá se co platně začítí můž.*“ (Komenský J. A., 2007, s. 122)

V duchu pokrokových myšlenek Komenského pak šli další, např. John Locke, jako průkopník individuální výchovy v soukromí, zdůrazňuje osobnost učitele jako hlavní nástroj pedagogického působení. J. J. Rousseau uznal, že dítě má svoje chápání světa, které je potřeba respektovat. Jeho myšlenky svobodné výchovy se staly inspirací pro hnutí nové výchovy na počátku 20. století, kde patří mezi významné osobnosti například Marie Montessori, představitelka pedocentrismu a E. Keyová, které zdůrazňovaly nový přístup k dítěti. Jak uvádí Šmelová (2006) známe ji v souvislosti se

společensko-politickým manifestem „Století dítěte“. U nás pak stály v čele reformních snah Ida Jarníková a A. Susová. Jak uvádí Šmelová (2006, s. 38) „*Obě představitelky usilovaly o odstranění školských přístupů z mateřské školy, přiblížení mateřské školy rodině, svobodu pohybu a zaměstnání dětí, větší prostor pro tvořivost dítěte, vyvážení činností bez preferencí zejména intelektuální oblasti, respektování individuálních možností a potřeb dítěte.*“

Šmelová (2008, s. 22) uvádí: *"Požadavky stoupenců reformní pedagogiky na výchovu:*

- *respektovat dítě jako osobnost*
- *vytvářet podmínky pro plnohodnotný rozvoj jedince v rámci jeho možností*
- *výchovu a vzdělávání realizovat v rovině partnerství mezi vychovávaným a vychovatelem*
- *dítě vnímat jako subjekt výchovy, ne pouhý objekt zájmu dospělého*
- *respektovat zákony přirozeného vývoje dítěte."*

Tyto body se snažil konkretizovat právě i 5. sjezd pěstounek českých škol mateřských roku 1908.

Za velice významný dokument je považován „Výchovný program mateřských škol“ právě od Idy Jarníkové z roku 1927. Dokládá to i následující citace: „*Tento program a stejně tak i ostatní práce I. Jarníkové je možno považovat za klíčové dokumenty, které daly základ naší moderní koncepci mateřských škol a předškolního kurikula*“ (Bečvářová Z., 2003, s. 12)

V průběhu dalších let pak vychází celá řada kurikulárních dokumentů, které se na jedné straně snaží vyhovět požadavků ideologicky orientované společnosti, na straně druhé pak potřebám dětí. Ne vždy a ne zrovna šťastným způsobem se daří tyto požadavky naplňovat. Mezi ty méně zdařilé programy patří například „Prozatímní osnovy pro mateřské školy“ z roku 1953. Jak uvádí Šmelová „*Učitelky soustředily pozornost zejména na rozumovou složku. Docházelo k nedocenění významu hry.*“ a dále „*Při plánování práce se nedařilo respektovat zásadu soustavnosti a přiměřenosti.*“ (2008, s. 63)

Mezi ty podařenější, avšak s krátkou působností, bychom mohli zařadit například „Osnovy výchovné práce pro mateřské školy“ z roku 1960, které dle Šmelové: „*Rámcově vymezily cíle a vlastní obsah výchovné práce. Učitelkám daly větší prostor*



*pro plánování vlastní práce, s možností respektovat věkové zvláštnosti dětí.“ (2008, s. 64) Mezi poslední z předrevolučních programů patřila:*

*„Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních“ z roku 1978 a "Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách", kde se zdůrazňuje zajištění všestranného harmonického rozvoje, ohled na věkové zvláštnosti a možnosti, návaznost na další vzdělávání apod. Což dokládají i následující citace:*

*„Prohlubování individuálního přístupu k dětem, respektování jejich věkových zvláštností, zvýšená pozornost k práci s menšími skupinami dětí sleduje zkvalitnění výchovného působení i vzdělávacího procesu v mateřské škole.“ (Jírová M., 1978, s. 51)*

*„Při volbě tělovýchovného obsahu a metod práce je východiskem podrobná znalost všestranného rozvoje dítěte a znalost jeho individuálních zvláštností.“ (Jírová M., 1978, s. 52)*

*„Důležitý je výběr z hlediska věkových a individuálních zvláštností dětí, jejich způsobu myšlení, charakteru činností, potřeb a zájmů.“ (Bělinová L. a kol., 1986, s. 25)*

Na důležitost procesu ve vzdělávání upozorňuje následující text:

*„Při stanovení didaktických požadavků zváží učitelka, zda jsou jednotlivé úkoly přijatelné pro všechny jednotlivce v kolektivu dětí. Těm dětem, které potřebují zvýšenou individuální pomoc a péči, poskytne ji zejména při hrách, při pobytu venku a při odpoledních činnostech. Přitom musí tato práce tvořit soustavu, nesmí jít o náhodnou improvizaci a pouhé vyplnění volného času.“ (Jírová M., 1978, s. 63)*

To, že se individuální přístup týká komplexního pohledu, bylo v tomto kurikulu také zdůrazněno:

*„Tvořivý přístup sestry a učitelky k účinné realizaci programu a příprava plánu výchovné práce vyžadují objektivní rozbor výchovné situace v oddělení jeslí nebo ve třídě, a to s přihlédnutím k individuálním zvláštnostem jednotlivých dětí. Vyžaduje posouzení konkrétních podmínek třídy, školy a obce s vyvozením závěrů, jak tyto podmínky využít, případně je upravit nebo změnit.“ (Bělinová L. a kol., 1986, s. 126)*

Na velký význam prakticky použitelných poznámek učitele upozorňuje následující text:

*„Důležité je, aby písemné podklady týkající se hodnocení nebyly formální, neznamenal y zbytečnou administrativní zátěž, ale skutečně plnily svou funkci a výchovné práci účinně napomáhaly.“ (Bělinová L. a kol., 1986, s. 144)*

V konečném důsledku se však v praxi stále nedařilo, tyto výše jmenované požadavky naplňovat. Což potvrzuje i Šmelová *„Docházelo k opomíjení individuálních zájmů a potřeb dítěte.“ (Šmelová E., 2008, s. 67)*

## **2.2 Individualizace ve vzdělávání od roku 1990 po současnost**

V tomto období docházelo k mnoha změnám, jak v oblasti požadavků na kvalifikaci pedagogických pracovníků, tak v nárocích na materiální vybavenost mateřských škol. Vše pak doplňovala řada legislativních opatření a s tím i změny struktury kurikulárních dokumentů.

Hned na počátku tohoto období byl vydán materiál: *„K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních“*. Původně jednotná směrnice z doby *„totalitní“* se tak dle Bečvářové přesouvá do oblasti demokratických a humanistických principů. Byl to však materiál spíše doporučující, a proto se současně s ním stále ještě využívalo *„Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy“* z roku 1984. Tento byl využíván volně, jako podpurný prostředek. Spolu s ním se vzdělávání doplňovalo o alternativní projekty, které kladly velký důraz na individualizaci ve vzdělávání dětí. Jednalo se například o program *Začít spolu*, *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*, *Šimon půjde do školy a další*. Učitelé dále využívali i dalších doplňujících metodik z waldorfské, montessoriovské pedagogiky apod. Snažili se tedy vytvářet vlastní postupy a metody práce, které by podpořily právě osobitý přístup k dítěti. Na druhou stranu, tato přílišná volnost přinášela i svá rizika:

Jak potvrzuje i Bečvářová (2003, s. 19) *„Přirozeným důsledkem tohoto pozitivního „uvolnění“ vzdělávacího prostředí je však velmi rozdílná kvalita realizovaných vzdělávacích programů. Stávalo se, že programy vzniklé v praxi měly často podobu obecných tezí přejatých z vyhlášky o mateřských školách nebo víceméně formálně deklarovaly principy osobnostně orientovaného modelu výchovně-vzdělávací práce, případně se snažily o uplatnění některých prvků alternativních koncepcí. Méně již vycházely z vlastních konkrétních podmínek, možností školy a zvláště potřeb, schopností a zájmů dětí.“* Často tak docházelo k nepřehledné a nesystematické vzdělávací nabídce,

která snižovala hodnotu práce s dětmi. Hledalo se proto zákonné ustanovení, které by poskytovalo jak dostatek volnosti při návrhu vzdělávací nabídky, tak aby současně zajišťovalo dodržování základních pedagogických, psychologických a metodologických principů. Požadavek vytvoření určitého rámce vzdělávání, který by zkvalitnil pedagogický proces, byl ve svém „prazákladě“ vyřčen již v Lisabonském procesu v roce 2000. Na jeho strategické cíle pak navazoval nejvyšší státní kurikulární dokument „Národní program reforem ČR – Bílá kniha“ a z něj pak byl následně vytvořen Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV).

Všechny tyto dokumenty se snaží využít toho dobrého, co se v dřívějších vzdělávacích programech vyskytovalo a přitom umožnit pedagogům pracovat v souladu s požadavky dnešní doby. Individuální přístup však považují za základní a přizpůsobují mu velké množství oblastí. Právě v kapitole oblasti individualizace se těmto kurikulárním dokumentům budu věnovat podrobněji.

### **3 Hlavní oblasti procesu individualizace u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami**

Těchto oblastí, které mají vliv na efektivní přístup k dítěti, je celá řada. Hraje zde roli osobnost dítěte, jeho rodinné zázemí, sociální skupina dětí, pedagogové, další odborníci z řad lékařů, psychiatrů a psychologů. Dále je to podnětnost prostředí, materiální a finanční zabezpečení, způsoby práce s informacemi a jejich další využívání. Nesmíme zapomínat i na velmi důležitou podmínku, a to vhodné načasování. Použití ten správný postup ve vhodný okamžik je tím největším uměním a také základní podmínkou pro úspěch procesu individualizace. Právě v období předškolního věku zaspat důležitou fází vývoje dítěte, může mít dalekosáhlé následky pro jeho budoucí rozvoj. Obzvláště citlivé jsou na tato „opomenutí“ právě děti se specifickými potřebami.

V žádné z publikací, které jsem pročetl, nebyly tyto oblasti nějakým způsobem sumarizovány. Někde byl kladen důraz více na evaluaci, např. v Metodice pro podporu individualizace a vzdělávání v podmínkách Mateřské školy, jinde se věnovali více individuálnímu vzdělávacímu plánu (díl jen IVP) s důrazem na důležitost mezioborové spolupráce a na to, že neformálnost při zpracovávání IVP je naprostým základem kontroly nad vzdělávacím procesem integrovaného dítěte. Jednalo se konkrétně o publikaci „Jak napsat a používat IVP“ od Karla Kaprálka. V psychologické literatuře se zase dočteme o důležitosti respektovat osobnost dítěte, kdy nám dále správná reflexe v kombinaci s vlastními znalostmi a zkušenostmi umožní vhodně reagovat na potřeby dítěte. Možnost správně na dítě působit nám zase musí dovolit vhodně upravená legislativa a s tím související vzdělávací dokumenty a tak dále.

Je toho opravdu spousta, proto jsem se pokusil vybrat alespoň ty oblasti, které jsou podle mého zásadní a na individualizaci samotnou mají velký vliv.

#### **3.1 Rodina - základní činitel**

*„Rodina je významným výchovným činitelem. Představuje soubor složitých sociálních vztahů, má svoji morálku, zvyky, zájmy a cíle, to vše ovlivňuje rozvoj dítěte.“* (Šmelová E., 2004, s. 89) Jak je z citace patrné, každé dítě, které přichází do mateřské školy, si z domácího prostředí přináší řadu sociálních návyků, přístupů k řešení problému a způsobů reagování na konkrétní situace. O to více netradiční mohou být zvyky

u dítěte, které má určitý druh zohlednění a jeho režim a přístup ke vzdělávací nabídce nemusí vůbec korespondovat s očekáváním pedagoga.

Proto je vhodné poznat rodinu dítěte blíže, aby bylo pro učitele možné správně stanovit konkrétní cíle vzdělávací nabídky.

Měl by si tedy všimnout například toho, jak nejbližší rodina dítě přijímá. „*Pro vývoj dítěte s postižením je podstatné, jak rodiče přijmou skutečnost, že jejich dítě se liší od ostatních, jaké postoje zaujmou a jaký styl výchovy zvolí. Velmi často se z důvodů neznalosti uchýlí k některému z nevhodných výchovných přístupů, ať se jedná o příliš ochranný, rozmazlující, či naopak zanedbávající, zavrhuje nebo perfekcionalistický výchovný styl. Každý z těchto směrů negativně ovlivňuje dítě zejména v možnostech jeho další bezproblémové integrace do společnosti.*“ (Renotierová M., Ludíková L. a kol., 2005, s. 149) Jak se k těmto obtížím postavit dále doplňuje Havlínová: „*V těchto případech je velmi důležitá osobnost učitelky a její profesionalita. Děti z oslabené rodiny má totiž mateřská škola doplňovat nebo kompenzovat chybějící a nevhodné vlivy.*“ (Havlínová M. a kol., 2006, s. 78) Dále Havlínová doporučuje působit na dítě takovým způsobem, aby toto zpětně pozitivně ovlivňovalo rodinné prostředí. Zajistit rodičům přístup ke vhodným informacím, nebo je přiměřeným způsobem prezentovat. RVP PVto doplňuje (2004, s. 35): „*Ve vztazích mezi pedagogy a rodiči panuje oboustranná důvěra, otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.*“ RVP PV následně podtrhuje význam individualizace: „*Pedagogové sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.*“ (RVP PV, 2004, s. 35) Dále vysvětluje, jakým způsobem má pedagog přistupovat ke komunikaci s rodiči: „*Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.*“ (RVP PV, 2004, s. 36)

Dle mého názoru není pro většinu zodpovědných pedagogů snadné dodržovat podmínku „nevyžádaných rad“, neboť často vidí, jak nevhodné rodinné zvyklosti komplikují dítěti další rozvoj. V některých případech jsou podmínky v rodině tak nevyhovující, že není možné sebelepším přístupem tyto okolnosti kompenzovat. Často se tak znevýhodnění jedince dále prohlubuje a zároveň se přidávají k prvotnímu postižení poruchy získané.

Vliv rodinného prostředí na vzdělávání dítěte je tedy nezanedbatelný, a proto by mu měl každý pedagog věnovat dostatečnou pozornost při tvorbě vzdělávací nabídky.

Na závěr této podkapitoly bych rád uvedl doporučení paní Sobotkové (2001), která uvádí: „...oblasti, v rámci kterých můžeme hledat souvislosti mezi chováním dítěte, situací v rodině a též společná východiska pro výchovu jedince. Jedná se o tyto oblasti: osobní fungování, manželské, rodičovské a socioekonomické.“ (Sobotková 2001 in Šmelová E., 2004, s. 96)

## 3.2 Mateřská škola

### 3.2.1 Oblast personální - pedagog

Oblastí, které mohou ovlivnit kvalitu individualizace je celá řada a právě pedagog patří mezi ty nejvýznamnější. Jen on sám může vlastní aktivitou, zkušenostmi a přístupem pozitivně ovlivnit téměř všechny další oblasti individualizace.

Právě proto, že individualizace spočívá ve volbě vhodných prostředků ve správný okamžik, jsou na učitele kladeny velmi vysoké nároky.

Šmelová (2006) uvádí přehled kompetencí pedagoga, navrhovaných MŠMT ČR:

**Kompetence předmětová** - Znalost svého oboru, metodik a postupů.

Kompetence didaktická a psychodidaktická – Schopnost vytvářet vlastní vzdělávací nabídku, za současného dodržování základních psychických a sociálních požadavků u dětí předškolního věku.

**Kompetence pedagogická** – Dovede specifickým způsobem individuálně uspokojovat potřeby dítěte. Dovede propojit teoretické znalosti s praktickým užitím. Umí vhodným způsobem využít prostředky výchovy založené na aktivitě dětí. „*Pozorováním činností dítěte a jejich rozbořením dokáže zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni prováděné činnosti.*“ (2006, s. 129)

**Kompetence diagnostická a intervenční** – „*Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností dětí předškolního věku. Zaujímá odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte. Dovede diagnostikovat sociální vztahy ve skupině. Je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem. Je schopný rozpoznat sociálně*

*patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí, tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje. Umí poskytnout radu pro rodiče a navrhnout preventivní opatření.“ (2006, s. 130)*

**Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** – „*Dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy.“ (2006, s. 130)*

**Kompetence manažerská a normativní** – „*Má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese učitele MŠ. Dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí.“ (2006, s. 131)*

**Kompetence profesně a osobnostně kultivující** – Má všeobecný rozhled, je schopen sebereflexe a je schopen reflektovat potřeby a zájmy dětí.

Jak je z textu patrné, měl by toho učitel zvládat opravdu hodně. Musíme však vzít v úvahu, že se jedná o ideální stav, který je dobré mít na paměti.

Na podobných podmínkách se shodují i další autoři. Například J. A. Komenský požaduje znalost věci, kterou má vyučovat, profesionální připravenost a kladný vztah k učitelství. Grecmanová H., Holoušová D., Urbanovská E. (2002) zase uvádí „*Profesionální kvalifikaci učitele*“, do které zařazuje: diagnostické a didaktické schopnosti, schopnost rozšiřovat své vědomosti, schopnost empatie, schopnost projektovat osobnost žáka, vybrat a uspořádat učivo s ohledem na věk a individuální zvláštnosti žáka., schopnost získat autoritu a schopnost komunikace.

V teoretické rovině je možné, takto vyčíslit jednotlivé body, ale v praxi se samozřejmě části požadavků na pedagoga vzájemně ovlivňují. Proto mnohdy, na první pohled, nepodstatná oblast osobnosti pedagoga, může v konečném důsledku ovlivnit i schopnost individualizace ve výchovném procesu.

### **3.2.2 Sociální skupina**

Dítě, které vstupuje do mateřské školy, zde automaticky získává nové sociální zkušenosti. Úspěšné zapojení do kolektivu je velmi důležité i pro jeho další rozvoj a plynulý přechod na základní školu. Ve chvíli začleňování dítěte mezi vrstevníky je vhodné mít alespoň základní představu o rodině, výchovném stylu a celkovém sociálním klimatu.

Již zde je prostor pro individualizaci vzdělávací nabídky, pro to které dítě. Není však možné, s ohledem k rozsahu této práce, popsat všechna rizika a varianty jednotlivých typů postižení a s tím souvisejících sociálních rizik.

Přesto si zde dovolím uvést alespoň dva příklady. Prvním je dítě s poruchou chování, to je vystaveno, díky svému jednání vůči spolužákům, hlavně riziku negativní zpětné vazby. Pokud by se pedagogovi podařilo změnit jeho vzorce chování ještě v předškolním věku, mělo by takové dítě velké šance se úspěšně začlenit do kolektivu i v budoucím životě. Druhým příkladem je dítě s tělesným postižením. „*V předškolním věku může dítě intenzivně vnímat svou odlišnost ve vztahu k vrstevníkům, a to např. v kolektivu mateřské školy.*“ (Jankovský J., 2006, s. 66) Na tento problém navazuje dále tzv. „trend volby dvojníka“, kdy si děti hledají partnery pro hru a kamarádství na základě podobných znaků, jaké mají ony samy (fyzická, zájmová, genderová, zevnějšku apod.). Jen všímavý pedagog je pak schopen adekvátně reagovat a podpořit v intaktních jedincích větší smysl pro prosociální cítění, může jít vlastním příkladem apod.

Co se týká interakce s vrstevníky, jsou podle Matějčka (1999), pro dítě a uspokojení jeho potřeb, důležité následující kategorie:

- „*Soupeření a sebeprosazování, dítě se potřebuje před ostatními předvést a posílit tak svou sebedůvěru.*
- *Sdílení, součinnost a spolupráce, objevují se skupinové hry s pravidly.*
- *Projev solidarity, soucitu a opory tomu, kdo je nějak znevýhodněn.*
- *Zvládání konfliktů s ohledem na zájmy obou stran a ovládání agresivity, aby se vztah udržel.*
- *Zvládání pocitů lítosti a zklamání, když je ostatní odmítnou.*“ (Matějček 1999 in Vágnerová M., 2005, s. 213)

Mělo by se tedy sledovat, jak se dítě s těmito problémy vypořádává a aktuálně na jeho potřeby reagovat. V sociálně-emočních projevech se dle Zelinkové (Zelinková O., 2007) sleduje zejména:

Jak působí dítě v běžných situacích (bázlivost, impulzivita, strach z neúspěchu). Jak navazuje kontakty (ostýchavé, nesamostatné). Jakým způsobem se prosazuje. Zda spolupracuje s ostatními. Jakým způsobem reaguje na konflikty. Jak hodnotí sebe samotného apod.



V předškolním období je velmi důležité sledovat sociální vztahy a emoční reakce dítěte. V průběhu této doby jsou děti velmi otevřené novým zkušenostem, ty pak často napodobují, ztotožňují se s nimi a dále je zvnitřňují. Vágnerová doplňuje: „*Tímto se začíná rozvíjet dětské svědomí. Svědomí je definováno jako vnitřní regulační mechanismus.*“ (2005, s. 223) Potom například opomenutí potřeby dítěte po sebeprosazení v kolektivu, má dále negativní vliv na utváření jeho osobnosti. Jak nakonec konstatuje i Langmaeier a Matějček: „*Strádá v oblasti potřeby naplnění osobního sociálního významu, která je součástí potřeby seberealizace, a dětská identita je tudíž o něco chudší. Jeho chování nemá pro nikoho osobní význam, nikomu na něm nezáleží, a proto nemůže být významné ani pro dítě samotné.*“ (Langmaeier a Matějček, 1974 in Vágnerová, 2005, s. 222)

Jestliže má dítě problémy právě v oblasti sociální a morální reality, doporučuje Kolláriková hledat příčinu v těchto oblastech:

Intelektová úroveň dítěte, aktuální stupeň sociálního a morálního rozvoje, dále v předchozích zkušenostech a podnětnosti prostředí. (Kolláriková Z., Pupala B., 2001)

Dalším důvodem k tomu, aby si pedagog všiml individuality dítěte, je i fakt, že stejně jako nezdravý kolektiv může narušit sebepojetí jedince, tak i jedinec, například s poruchou chování, může mít negativní vliv na celkové klima třídy. To dokládá také následující citace: „*Individuálna morálka, morálka jednotlivca, spätne ovplyvňuje celkovú morálku komunity, pretože vlastným konaním, rozhodovaním, sa na nej podieľa.*“ (Kolláriková Z., Pupala B., 2001, s. 97)

Dítě se proto musí naučit rozumět druhým a lépe ovládat své vlastní projevy. Musí se přizpůsobovat požadavkům okolí, zvyknout si na to, že již není středem pozornosti jako mnohdy v domácím prostředí. Ve vztahu s vrstevníky by se mělo jednat dle Vágnerové o symetrický vztah. K sobě navzájem jsou děti, oproti komunikaci s dospělými, více otevřenější, učí se od sebe navzájem, snaží se prosadit v rámci pravidel kolektivu. Jistou známkou zralosti dítěte je i aktivní zájem o vrstevníky jako hlavní cílovou skupinu.

Je důležité myslet na to, že děti spolu dokážou kooperovat jen podle jednoduchých a jasně daných pravidel. Složitější komunikace na symbolické úrovni nejsou schopny.

Své postavení v kolektivu si dítě buduje právě na zkušenostech z rodinného prostředí. Pokud jsou pozitivní, má i dítě v kontaktu se svými vrstevníky „pozitivní sociální

očekávání“. V případě negativních prožitků je dítě často agresivní, nedovede respektovat pravidla hry, hůře navazuje kontakty. Tak získává další negativní zpětnou vazbu od svého okolí a celý problém se více prohlubuje. To je právě jeden s okamžiků, kdy je potřeba k dítěti přistupovat individuálně a pomoci mu. Samotné dítě to za těchto okolností nedokáže.

Pedagog by si měl dále všimnout jakou roli dítě ve skupině má (hvězdy, outsidera, baviče apod.), jak se rozvíjí jeho schopnost soupeřit a spolupracovat. Zda dokáže upravit své vzorce chování podle situace, ve které se nachází a tak dále.

Jak je vidět, projevů, na které by se měl zaměřit, je celá řada. Jeho úkolem je reagovat takovou vzdělávací nabídkou a stavět dítě do takových sociálních rolí, které mu pomohou v jeho harmonickém rozvoji. Neměl by zapomínat na to, že v síle jeho autority, v pravidlech, která stanoví a ve vzorcích chování, kterými se řídí, stojí celá dynamika skupiny dětí. Důslednost, neustálý přehled o vztazích ve třídě a správně zvolené pedagogické postupy mu v tom velmi pomohou.

### **3.2.3 Hmotné zajištění**

Je to jedna z podmínek úspěšné integrace dítěte, která umožňuje poskytnutí prostředí, které dítě podpoří v jeho vzdělávacích aktivitách.

Hned na úvod zmíním pár doporučení RVP PV:

Například u tělesně postižených je dobré zajistit možnost pohybu dítěte v prostorách školy, náhradní pomůcky pro tělovýchovu, pracovní stůl pro vozíčkáře, doplňky z oblasti výpočetní techniky apod. U dětí se zrakovým postižením pak zajistit maximální bezpečnost a bezbariérovost prostředí, používat upravené optické a didaktické pomůcky a hračky. Pro názornost zde uvedu potřebné pomůcky, které doporučuje Ludíková v knize „Tyflopédie předškolního věku“ (Ludíková L., 2004) Speciální předměty, které splňují podmínky barevné kontrastnosti, dostatečné sytosti, předměty členité (ne s přílišnými detaily). Patří sem také stimulační pomůcky, mezi ně patří světelné zdroje (čočková a kapesní svítlna, light boxy, černé světlo), magnetické tabulky, barevné misky, korálky apod. V rozvoji hmatu se pak uplatňují přípravné pomůcky pro pozdější šestibodové písmo, a to obaly z vajíček a kolíčková písanka I. velikosti.

V obecné rovině se dle RVP PV má pedagog zamyslet nad tím, zda vyhovují věcné podmínky po stránce vhodných prostor, nábytku, tělocvičného nářadí, zdravotně hygienických zařízení (například tělesně postižený, který potřebuje větší prostor), vhodné prostředí pro odpočinek, typu hraček, pomůcek a náčiní, venkovních prostor a jejich vybavení.

V literatuře, IVP a po konzultaci s odborníkem, pak může snadno najít návod, jak efektivně dítě stimulovat a přizpůsobit vzdělávací program právě jeho individuálním požadavkům v oblasti věcných podmínek.

## 4 Legislativa a vzdělávací dokumenty

### 4.1 Legislativa

Legislativa pedagogům umožňuje uplatňovat určitá práva a zároveň vymezuje rozsah toho, co nesmí překračovat.

Co se týká individualizace samotné, tak je zdůrazňována hned v několika právních předpisech:

Zákon 561/2004 Sb.:

*§2, odst. 1*

*Vzdělávání je založeno na zásadách zohledňování vzdělávacích potřeb jedince.*

*§16. odst. 6*

*„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.“*

*§18*

*... individuální vzdělávací plán*

Vyhláška 14/2005 Sb.:

*§1 odst. 1*

*Nutnost spolupráce s rodiči s cílem optimálního rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení*

*Přizpůsobení se týká i typu mateřské školy a délky jejího provozu (je zde možnost i internátního celodenního provozu)*

*Podporuje smíšené třídy (dle věku)*

*Stejně tak se dětem se speciálními vzdělávacími potřebami přizpůsobuje počet dětí ve třídě, a to mezi 12-19 dětmi.*

*§1 odst. 6 „Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami je zabezpečena nezbytná speciálně pedagogická podpora“*

Vyhláška č.73/2005 Sb. Informuje o tom, že péče pro děti se znevýhodněním má být dokonce poskytována nad rámec „individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách“

### §1 odst. 2

*„Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“*

Žák se zdravotním postižením, se má přednostně vzdělávat právě formou individuální integrace, tj. v prostředí dětí intaktních. Velmi podrobně vymezuje nároky na IVP, řeší rozsah funkcí asistenta pedagoga a určuje organizaci tvorby a provádění vzdělávací nabídky. Věnuje se i zvýšené bezpečnosti při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami

Samozřejmě, že zde uvádím přehled jen toho nejdůležitějšího, co se týká toho, co by měl pedagog v oblasti legislativy znát a využívat. Jednotlivé části pak zasahují do dalších zákonů a vyhlášek. Svoji úlohu má i právo rodinné, občanské, související bezpečnostní normy, vyhlášky o školských poradenských zařízeních a možnosti využití jejich služeb apod. Je dobré si všimnout toho, co v praxi pedagoga v oblasti legislativní omezuje a dále na to upozorňovat příslušné orgány s tím, že v budoucnu se jednotlivé právní předpisy snad přizpůsobí reálným požadavkům. Pedagog může, při znalosti legislativy, poskytnout přínosné informace i rodičům žáka, upřesní jim například, na co mají nárok, popř., kam se obrátit pro další odbornou pomoc.

## **4.2 Národní program reforem - Bílá kniha**

Vydal ji Ústav pro informace ve vzdělávání v roce 2001. Její text vychází z „Lisabonských strategií“. K naplňování ekonomicko-politických záměrů má sloužit právě i oblast vzdělávání. Požadavky jsou kladeny hlavně na efektivnost výuky, celoživotní vzdělávání jedince a naplňování klíčových kompetencí, které v budoucnu umožní uplatnění na trhu práce. Aby výše uvedené záměry nevyzněly až příliš ekonomicky, je třeba je ještě rozšířit o zájem na rozvoji individuality jedince, uchování kulturně-společenských hodnot, ochrana životního prostředí, tolerance ve společnosti a další.

V oblasti individualizace předškolní výchovy pak kniha uvádí následující požadavky:

*„Budou maximálně využity existující a vytvořeny další legislativní a organizační podmínky, aby na všech stupních vzdělávací soustavy bylo možné, vedle hromadné výuky, vytvářet vzdělávací proces také na individualizovaném a skupinovém základě, včetně individuálně koncipovaných vzdělávacích programů.“* (Bílá kniha 2001, s. 89) Dále se pak zdůrazňuje potřeba *„Realizovat systém péče o talentované a mimořádně nadané jedince“* a *„podporovat vzdělávání znevýhodněných jedinců“* (Bílá kniha 2001, s.89) Kniha také upozorňuje na potřebu vytvoření vlastní autonomie školy, tvorbu evaluačního prostředí a dalších mechanismů, které zkvalitní individualizaci ve vzdělávání.

Co se týká přístupu k jedincům se znevýhodněním, tak právě individualizaci vidí jako nezbytný základ při práci s těmito dětmi. *„Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které bez individuálního speciálně pedagogického přístupu jsou v procesu vzdělávání znevýhodněné a výrazně limitované z důvodů zdravotních či sociálních omezení.“* (Bílá kniha 2001, s. 59) Snahou je dále tyto děti integrovat s cílem vytvoření rovných podmínek vzdělávání. Kniha dále kritizuje, že profesní, personální a technická připravenost běžných škol na děti se speciálními vzdělávacími potřebami je ve většině případů nedostatečná.

Učitelky by se měly v rámci individuálního působení zaměřovat na rozpoznávání dětí s poruchami chování, soustředění, aktivity, s problémy v oblasti emoční a dále na problematiku dětí ze znevýhodněného socioekonomického prostředí. Počty dětí s těmito problémy, dle Bílé knihy, dále rostou a proto je vhodné o této problematice vědět alespoň základní informace i v běžných mateřských školách.

Kniha dále upozorňuje na důležitost spolupráce mezi rodiči a školou a mezi odvětvím speciálně pedagogickým a běžným. Zdůrazňuje také, že jen provázanost zvyšování úrovně v jednotlivých oblastech může účinně působit na zkvalitňování vzdělávání: *„Je třeba zásadně změnit tradiční koncept vzdělávání, přizpůsobit jeho obsah, formu a metody potřebám dětí a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a sjednávat pro tuto změnu širokou společenskou podporu. Potřebné změny se týkají fyzického přístupu ke vzdělávání (architektonická úprava budov včetně úpravy interiéru, vybavení škol kompenzačními pomůckami apod.), tak kvalitativních změn pedagogických a organizačních, s možností respektovat individualitu dítěte a jeho potřeby*

*a diferencovat vzdělávací postupy a individualizovat vyučování místo standardizovaných učebních plánů.*“ (Bílá kniha 2001, s. 58)

### **4.3 Rámcový vzdělávací program**

Patří do závazného kurikula s celostátní platností a mimo jiné také vychází z „Národního programu vzdělávání“. Dále je přímo zakotven v Zákoně 561/2004, §4 *„Představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů.“* (RVP PV, 2006, s. 6)

RVP PV a „Školní vzdělávací program“ (dále jen ŠVP) jsou veřejné dokumenty. RVP PV *„vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“* (RVP PV, 2006, s. 6) Je důležité si připomenout, že je závazný jak pro školy speciální, tak obecné. Tvoří hlavní rámec, který se nesmí při tvorbě vzdělávací nabídky překročit a zároveň zajišťuje každému pedagogovi dostatečnou volnost pro realizaci vlastního vzdělávacího programu. Již tímto respektuje potřebu individuálního přístupu.

Mezi další principy pak patří: *„Akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání. Umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. Vytvářet prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy. Umožňovat mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám.“* (RVP PV, 2006)

Jak je vidět, tak z osmi principů uvedených v RVP PV jsou čtyři věnovány právě individualizaci a důrazu na zohlednění konkrétních potřeb jedince. Hned v další části to potvrzuje i RVP PV *„Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňovat tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc*

*a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje“* (RVP PV, 2006, s. 8)

Další důležitou částí, která umožňuje určitou svobodu v organizaci kolektivu dětí je možnost tvorby heterogenních tříd. *„Do třídy je možné zařazovat děti stejného či různého věku... Stejně tak je možno do tříd běžných mateřských škol zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet třídy integrované.“* (RVP PV, 2006, s. 7)

Pro pedagoga je tedy hlavní si uvědomit, že RVP PV ve své teoretické rovině žádným způsobem nebrání, ani neomezuje jeho činnost v oblasti individualizace. Právě naopak ji vyžaduje a podporuje. Stejně tak podporuje i vhodnou integraci a rozvoj pedagoga. Pokud tedy dochází v praxi k problémům při integraci a při vytváření individuální vzdělávací nabídky, je potřeba hledat problém jinde, než v RVP PV.

Program se dále v kapitole osmé přímo věnuje dětem se specifickými potřebami. Základní snahou je zde opět *„vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte“* (RVP PV, 2006, s. 36) Dále upozorňuje, že takové dítě potřebuje některé další podmínky nad rámec běžných služeb. *„Oblasti věcného prostředí, životosprávy dětí, psychosociálního klimatu, organizace vzdělávání, personálního a pedagogického zajištění, spolupráce mateřské školy s rodinou apod.“* (RVP PV, 2006, s. 36) Patří sem i zákony, vyhlášky a prováděcí předpisy. Je tedy potřeba ještě zodpovědněji přistupovat k tvorbě vzdělávací nabídky a správně zohledňovat i širší souvislosti. Pedagog má nabízet takové podmínky pro vzdělávání, které jsou dány běžnými potřebami dětí a zároveň k nim přidat i speciálně pedagogické postupy, podle konkrétního případu. Doporučuje se také jeho vzdělání v oblasti speciálně pedagogické.

Následně rámcově vymezuje plně vyhovující podmínky pro děti integrované, nebo speciálně vzdělávané. Věnuje se v nich kategorii tělesnému, zrakovému, sluchovému a mentálnímu postižení. Poruchám pozornosti, chování, řeči a na závěr dětem s poruchou autistického spektra a více vadami. Ke každému typu postižení definuje hlavně: kdo se má o dítě starat, s kým spolupracovat, jakého charakteru mají být kompenzační pomůcky atd.

Konkrétní řešení a postupy je pak dobré provádět na základě profesní znalosti konkrétního typu postižení, vhodně používaného IVP a na základě konzultací s poradenským zařízením a lékařem.



Co se týká integrace dětí, tak program tuto volbu podporuje všude tam, kde je možné vytvořit vhodné podmínky. Je potřeba stanovit „...co v kterém konkrétním případě potřeby dítěte představují, jaké z nich vyplývají nároky na práci předškolního pedagoga a jaké podmínky je třeba v prostředí mateřské školy vytvořit.“ (RVP PV, 2006, s. 38)

Za podstatné se považuje i intenzivní mezioborová spolupráce, a to právě v případě integrace dítěte. „Pokud přijme do své péče např. dítě s vážným zdravotním postižením a sám není dostatečně odborně kompetentní k péči o ně, vždy má úzce spolupracovat s příslušným odborníkem...“ (RVP, 2006, s. 39)

RVP PV však nezapomíná ani na IVP a doporučuje ho tam, kde je to potřebné a účelné.

#### **4.4 Individuální vzdělávací plán**

Jako jeden z hlavních prostředků pro podporu dítěte při integraci a zároveň materiál, který vhodně propojuje komunikace mezi pedagogem, poradenským zařízením, lékařem a rodičem je právě IVP. Je přímo vymezen ve Vyhlášce č.73/2005 Sb., §6 O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Jedná se o dokument pro pedagoga závazný a má vycházet z ŠVP. V zákoně je dále uvedeno, co vše má obsahovat, kdy má být vypracován, kdo je za něj zodpovědný apod.

Důležitý je, s ohledem na zaměření mé práce, např. část 5. odstavce: „Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.“ (Vyhláška č.73/2005 Sb.) Opět je tedy možné zohlednit aktuální situaci ve výuce a přizpůsobit se i dalším změnám, které oproti původní variantě do výchovného procesu zasáhly.

Je důležité, aby se v praktické práci nestal IVP pouhým formálním předpisem. Je tedy potřeba, aby se jednotlivé strany k tomuto dokumentu vyjádřily s rozvahou a profesionální zodpovědností. Dle zákona má docházet nejméně dvakrát do roka ke kontrole dodržování IVP. Pedagog samotný, by měl nahlédnout do tohoto důležitého kurikula přeci jen častěji a sledovat jeho soulad s vlastní poskytovanou vzdělávací nabídkou. Je především v zájmu dítěte, aby byl vzdělávací program funkční a svojí strukturou napomáhal při řešení každodenních problémů. Odpovědnost za kvalitu IVP nese v první řadě škola, tj. i samotný pedagog.

Kaprálek K., Bělecký Z. (2004) navrhuje základní body, které by měl IVP splňovat:

- audit, tj. základní informace o dítěti, jeho odborná vyšetření apod.
- analýza cílů ve shodě se vzdělávacím programem,
- tvorba individuálního učebního plánu,
- personální zajištění výuky,
- způsob organizace výuky,
- formulace specifickým cílů vzdělávání,
- volba vhodných forem a metod výuky,
- návrh kompenzačních pomůcek,
- evaluace IVP, jeho plnění a praktický dopad pro výuku,
- návrh vhodných postupů při komunikaci s rodiči,
- návrh oblastí, na kterých by se samotné dítě mohlo podílet při realizaci IVP,
- plán finančního zajištění.

Jak je vidět, požadavků na IVP je spousta a ještě náročnější je jednotlivé body při praktické práci správně využít a naplňovat. Na závěr této podkapitoly bych proto rád uvedl nejčastější chyby a omyly při tvorbě IVP.

IVP nemá stanoveny základní cíle. Činnosti jednotlivých účastníků vzdělávání nejsou koordinovány. Odborná reedukace, kompenzace a speciální péče je často zaměňována za pouhé poskytnutí delšího časového rozpětí pro jednotlivé činnosti. Často je však potřeba nasadit zcela jinou metodologii a jiné podpůrné techniky, aby byl umožněn pokrok dítěte. IVP je často brán pouze jako formální, dále je často příliš nekonkrétní a obecný. Zaměřuje se pouze na dílčí problémy a zapomíná na komplexní řešení. (Kaprálek K., Bělecký Z., 2004)

#### **4.5 Vzdělávací programy v pojetí alternativních škol**

Spadají sem hlavně alternativní programy, kterých je dobré využít, ale které musí být aplikovány v souladu s RVP PV. Je dobré, že většina z těchto moderních systémů nezapomíná na individualizaci při vzdělávání a věnuje se i dětem se specifickými problémy.

Pojem „*alternativní škola*“ vysvětluje Pedagogický slovník (Průcha J., Walterová E., Mareš J. 2003) jako typ školy, který se liší svým pojetím od hlavního proudu vzdělávací soustavy. Patří mezi ně například škola Waldorfská, škola Marie Montessori apod. Mezi

hojně využívané pak patřily a patří ucelené vzdělávací programy. Například „Začít spolu“ vychází z osobnostně orientovaného modelu, který je inspirován právě i dílem C. Rogerse „...který klade důraz na rozvoj možností a vlastního potenciálu dětí, stojí na přesvědčení, že děti se nejlépe vyvíjejí, věnují-li se své činnosti-hře-celým srdcem.“ (Gardošová J., Dujková L., 2003, s. 11) Individualizace programu pak podtrhuje i citace: „Denní program strukturuje každodenní činnosti, práci a hru. Připravuje se se zřetelem na potřeby dětí, je pružný a umožňuje začleňování zvláštních akcí...“ (Gardošová J., Dujková L., 2003, s. 19) V knize je individualizaci věnována celá kapitola, která upozorňuje například na to, že „Správné chápání individualizace vede k rozvinutí kapacity každého dítěte“ (Gardošová J., Dujková L., 2003, s. 77) Dále upozorňuje na vhodné prostředky individualizace apod. Kapitola sedm je pak věnována dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Program se snaží o tzv. „inkluzivní vzdělávání“. „To znamená výchovu a vzdělávání všech dětí v místních mateřských školách a základních školách, v běžných třídách odpovídajících jejich věku, za současné podpory poskytované dětem a jejich učitelům Úspěch nebo neúspěch není závislý na vlastnostech dítěte, ale spíše na představách, organizaci a tvořivosti rodin, učitelů a úředníků.“ (Gardošová J., Dujková L., 2003, s. 103)

Mezi velmi oblíbené programy patřilo a patří také „Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole“. V něm je zmíněna potřeba individualizace snad ve všech oblastech. Tj. respektovat individuální tempo každého, individuální potřebu jídla, odpočinku, přizpůsobování dětí na uspořádání dne a tak dále.

Škola může těchto směrů využívat nebo si sestavit vlastní koncepci a program, který bude odpovídat RVP PV a potřebám školy vycházejícím z podmínek prostředí, ve kterém se nachází.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

Průzkum mapující, jakým způsobem přistupují pedagogové k individualizaci u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžných a speciálních mateřských škol.

### 5 Cíle a metody průzkumu

Hlavním cílem práce je **teoreticky vymezit problematiku individualizace u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách běžné mateřské školy, dále ověřit, jaké formy přístupu jsou k těmto dětem uplatňovány a srovnat je s postupy v mateřských školách speciálních.**

V souvislosti s cílem práce jsem si položil tyto problémové otázky:

- *"Do jaké míry jsou učitelky v běžných mateřských školách kompetentní pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?"*
- *"Jaký je rozdíl v přístupu k individualizaci a snaze o rozvoj dětí v běžných mateřských školách a ve školách speciálních?"*

Co se týká „zkoumaného vzorku“, neomezil jsem se pouze na místní šetření a zařadil do průzkumu mateřské školy z celé republiky. Oslovil jsem cca 60 běžných mateřských škol a 100 škol speciálních. Odpovědělo 28 pedagogů ze škol speciálních a 20 pedagogů z běžných mateřských škol. Abych mohl výsledky optimálně srovnávat, zvolil jsem srovnání 20 a 20 odpovědí.

V práci jsem použil tyto metody průzkumu:

#### **Dotazník**

Je volen jako nestandardizovaný, tj. jednotlivé položky jsem vytvářel sám, na základě potřeb průzkumu a je anonymní. Byl předkládán v písemné nebo digitální podobě, což umožnilo oslovit větší počet respondentů. Položky dotazníků jsou uzavřené pro snazší orientaci při vyplňování.

Dotazník (viz. Příloha č. 1) jsem volil tak, aby monitoroval činnosti, jež s individualizací v praktické práci úzce souvisí a přinejmenším určují snahu pedagoga po zefektivnění vzdělávací nabídky a přístupu k dítěti. Je směřován na pedagogy, kteří pracují nebo pracovali s integrovaným dítětem v běžné mateřské škole. Zároveň však na něj mohli odpovídat i pedagogové ze škol speciálních. Dotazník byl rozdělen do 4 hlavních oblastí: interdisciplinární spolupráce, osobnost dítěte a jeho rodinné zázemí, vzdělávací nabídka pro dítě a pedagog v procesu individualizace. Každá oblast

dotazníku se věnuje rozsahu práce v dané části, četnosti vybraných úkonů a formě jejich provádění. Doplňkově si všímá i zájmu pedagoga o dítě a jeho názorů na problematiku.

Vyhodnocení jednotlivých částí dotazníků je uvedeno v přehledové tabulce viz. Příloha č.2 a jednotlivých grafech viz. kapitola č.7.

### **Rozhovory s pedagogy**

Jednalo se převážně o neformální rozhovory formou osobní nebo telefonickou. Byly vedeny na základě mých nestrukturovaných poznámek a postřehů, které se týkají problematiky individualizace.

### **Pozorování**

Forma pozorování byla spíše příležitostná a nestrukturovaná. Nestrukturovaná forma pozorování mi pomohla při zorientování se v dané problematice a následně mi usnadnila výběr vhodných oblastí k hodnocení. Z pozorování jsem si vedl drobné poznámky, které měly formu jak výroků, tak záznamů. Byly tak inspirací pro sepsání teoretické části.

## 6 Charakteristika zkoumaných mateřských škol

Nejprve jsem zvolil pro zhodnocení úrovně individualizace v jednotlivých oblastech vzdělávání výběr čtyřiceti odpovědí pedagogů z běžných mateřských škol. Na podnět paní Šmelové jsem nakonec vybral vzorek dvaceti odpovědí z běžných mateřských škol a dvaceti ze škol speciálních. Hlavní záměr hodnotit běžnou mateřskou školu tak stále zůstává, jen bude doplněn srovnáním s postupy v mateřských školách speciálních. Předpokládám, že ve speciální mateřské škole budou mít přeci jen více zkušeností s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, budou také lépe připraveni po odborné stránce, a proto mohou být rozdílné výsledky i podnětem pro běžné mateřské školy v rámci interdisciplinární spolupráce.

Prostřednictvím emailu, telefonicky a osobní návštěvou jsem oslovil celkem 160 mateřských škol (dále MŠ) z celé České republiky. Osobně jsem dvakrát navštívil MŠ Blanickou v Olomouci, kde mi paní Malá poskytla podněty k práci a kde jsem konzultoval i praktické využití výsledků z dotazníků. Tato MŠ má řadu zkušeností s dětmi s poruchou autistického spektra, dětmi s mentálním postižením apod.

Zpět jsem obdržel celkem 48 odpovědí. Z toho některé MŠ poslaly dotazníky od více učitelek. Do zkoumaného vzorku jsem tedy zařadil 20 formulářů z klasických mateřských škol a 20 ze speciálních.

Konkrétně se jednalo o níže uvedené mateřské školy:

- **Speciální mateřská škola Svitavy**, Československé armády 1645/9, 568 02 Svitavy, <http://www.ms-csa.svitavy.cz/>, zaměření: speciální vzdělávací potřeby v oblasti logopedie, rehabilitace, socializace, hyperaktivity, hypoaktivity, mentálního opoždění a poruch autistického spektra.
- **Mateřská škola speciální**, Na Struze 124, 541 01 Trutnov, <http://www.msspctu.cz/mss>, zaměření: zdravotní postižení (smyslové, řečové, tělesné, mentální, poruchy chování, odchylky psychomotorického vývoje, kombinované vady, autismus, snížená psychosociální adaptace apod.)
- **Mateřská škola speciální Semily**, Na Olešce 433, 513 01 Semily, <http://materska-skola-specialni-semily.webnode.cz>, zaměření: děti s různým druhem postižení (tělesným, s poruchami řeči, s mentální retardací, s poruchami pozornosti a vnímání, děti s více vadami a autismem, děti se sluchovým i zrakovým postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním).

- **Mateřská škola speciální Louny**, Školní 2428, 440 01 Louny, <http://www.msspecclouny.cz>, zaměření: děti s problémy v oblasti řečové, sluchové, zrakové, děti s mentálním, tělesným postižením, děti s vývojovými poruchami, děti postižené souběžně více vadami a děti s autismem.
- **Mateřská škola pro tělesně postižené v Liberci**, Lužická 920/7, 460 01 Liberec, <http://zsprotp-liberec.cz>, zaměření: děti s tělesným, zdravotním postižením, kombinovanými vadami.
- **Mateřská škola logopedická Rosice**, Smetanova 964, 665 01 Rosice, <http://www.msrosice.ic.cz>, zaměření: poruchy komunikace: nejruznější formy nemluvnosti, o opožděný vývoj řeči, těžkou dyslalií, vývojovou dysfázií, palatolalií a sluchové postižení.
- **Základní škola a Mateřská školy speciální Králův Dvůr**, Plzeňská čp. 90, 267 01 Králův Dvůr, <http://www.zsspocaply.cz>, zaměření: děti s tělesným, zdravotním postižením, kombinovanými vadami.
- **Mateřská škola logopedická**, Na Robinsonce 1646, 708 00 Ostrava – Poruba, <http://www.robinsonka.unas.cz>, zaměření: děti s vadami řeči a integruje děti s kombinovanými vadami a autismem.
- **Speciální mateřská škola**, Horáčkova 1095/1, 140 00 Praha – Krč, <http://www.mshorackova.cz>, zaměření: děti se speciálními potřebami v oblasti zraku, vad řeči, kombinovaných vad, vzácných metabolických poruch.
- **Mateřská škola**, Karla Čapka 12a, Krnov, <http://karlacapka.cz>, zaměření: děti s vadami řeči, ale také děti s jiným zdravotním postižením (alergie, respirační onemocnění).
- **Mateřská škola při léčebně zrakových vad**, Sladkovského 840, 544 01 Dvůr Králové nad Labem, <http://zsvesna.cz/zrakovevady.htm>, zaměření: na děti s poruchami zraku i tělesně postižené a s kombinací postižení, s respiračním a onkologickým onemocněním, děti se stavy po úrazu, děti s mentálním postižením.
- **Logopedická školka klíček**, Einsteinova 2849/1, 733 01 Karvíná-Hranice, <http://www.klicek-skolka.cz>, pracoviště: logopedické v Karviné Hranicích (věnujeme se hlavně dětem s vadou řeči), pro zrakově postižené v Karviné Fryštátě (věnujeme se dětem s očními vadami).
- **Mateřská škola speciální**, F. Vančury 3695, 767 01 Kroměříž, <http://www.msazskm.cz>, zaměření: především na oblast individuální speciálně

pedagogické a terapeutické péče (individuální péče psychopedická, somatopedická, logopedická, surdopedická, tyflopeditická a strukturovaná výuka při poruchách autistického spektra.

- **Základní škola a Mateřská škola při lázních**, Lázeňská 240, 88 15 Velké Losiny, <http://www.spec-zs.cz>,
- **Mateřská škola Drašarova**, Drašarova 1447, 266 01 Beroun-Město, <http://www.duhovaskolkaberoun.cz>, zaměření: kombinované vady.

Z běžných mateřských škol jsem osobně navštívil:

- **Mateřská škola**, Komenského 44, 785 01 Šternberk, <http://www.skolkakomenskeho.cz>, kde mají žáky s logopedickými vadami, kteří jsou integrováni na této škole jako „logopedická třída“ Přeci jen bylo vidět, že zde mají mnohem více zkušeností, co se týká přístupu k individualizaci a stejně tak i odbornost pedagogů byla zaměřena na vady řeči.
- MŠ slučující čtyři mateřské školy: **Nádražní, Oblouková, Hvězdné údolí a U dráhy ve Šternberku**, <http://msnadrazni.stbk.cz>. Za podpory paní ředitelky jsem zde našel řadu učitelek, které pracovaly s integrovaným dítětem.

Další jsem kontaktoval telefonicky a mailem:

- **Mateřská škola Pohádka**, Palackého 1542, 753 01 Hranice, <http://m.mspohadka.webnode.cz>
- **Mateřská škola Moravský Beroun**, Náměstí 9. května 595, 793 05 Moravský Beroun, <http://www.skolkamb.cz>
- **Fakultní základní škola a Mateřská škola Olomouc** (sloučením těchto zařízení: ZŠ Holečkova, ZŠ Rooseveltova, MŠ Holečkova, MŠ Střední Novosadská, MŠ Schweitzerova), <http://www.zsholeckova.cz/>
- **Mateřská škola Radost**, Kozlovská 44, 750 02 Přerov I-Město, <http://www.msradost.cz/>

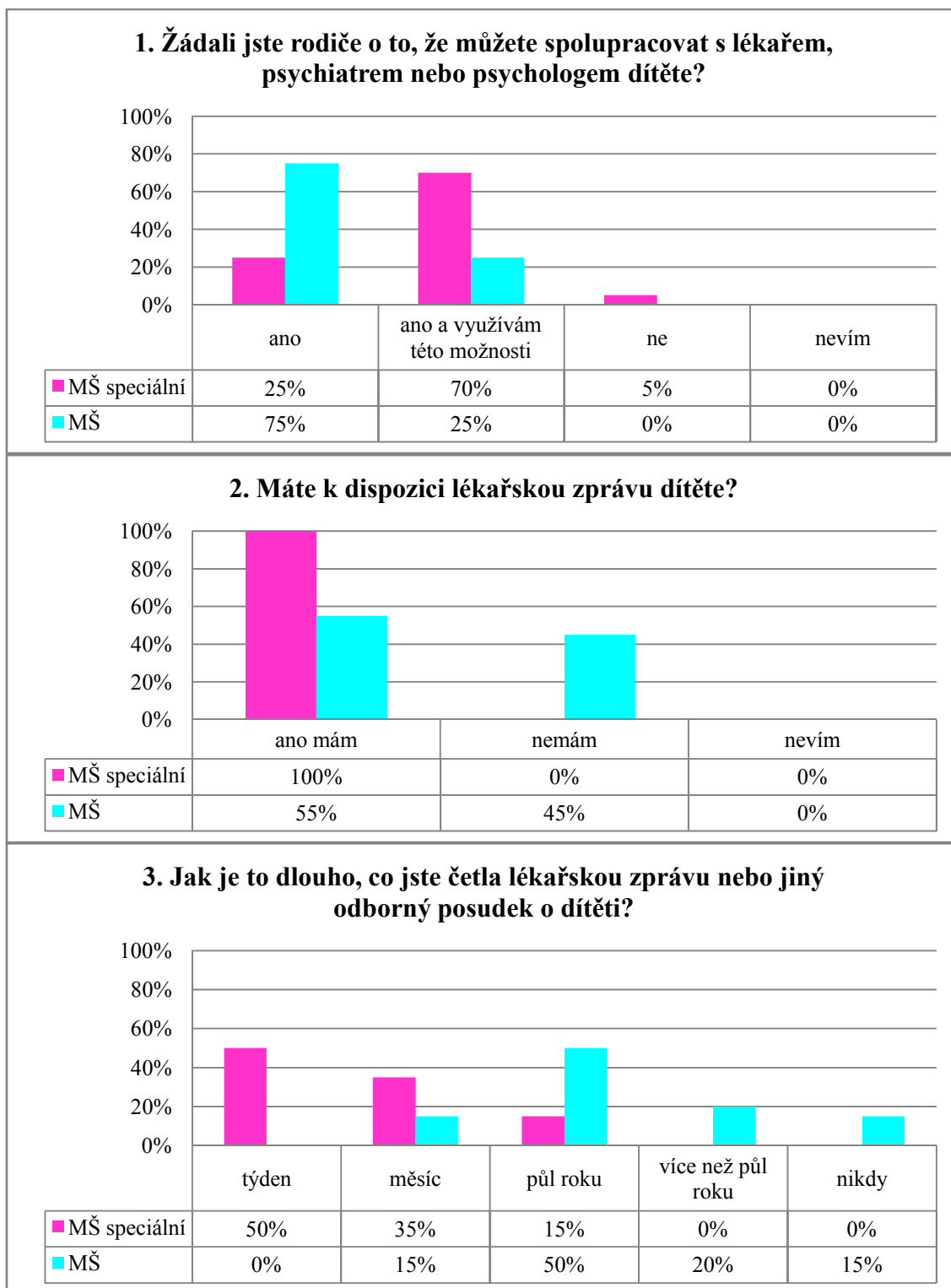


## 7 Vyhodnocení a interpretace dat ve sledovaných oblastech

### Interdisciplinární spolupráce

Lékař, psycholog a psychiatr

Grafy k otázkám č. 1,2,3

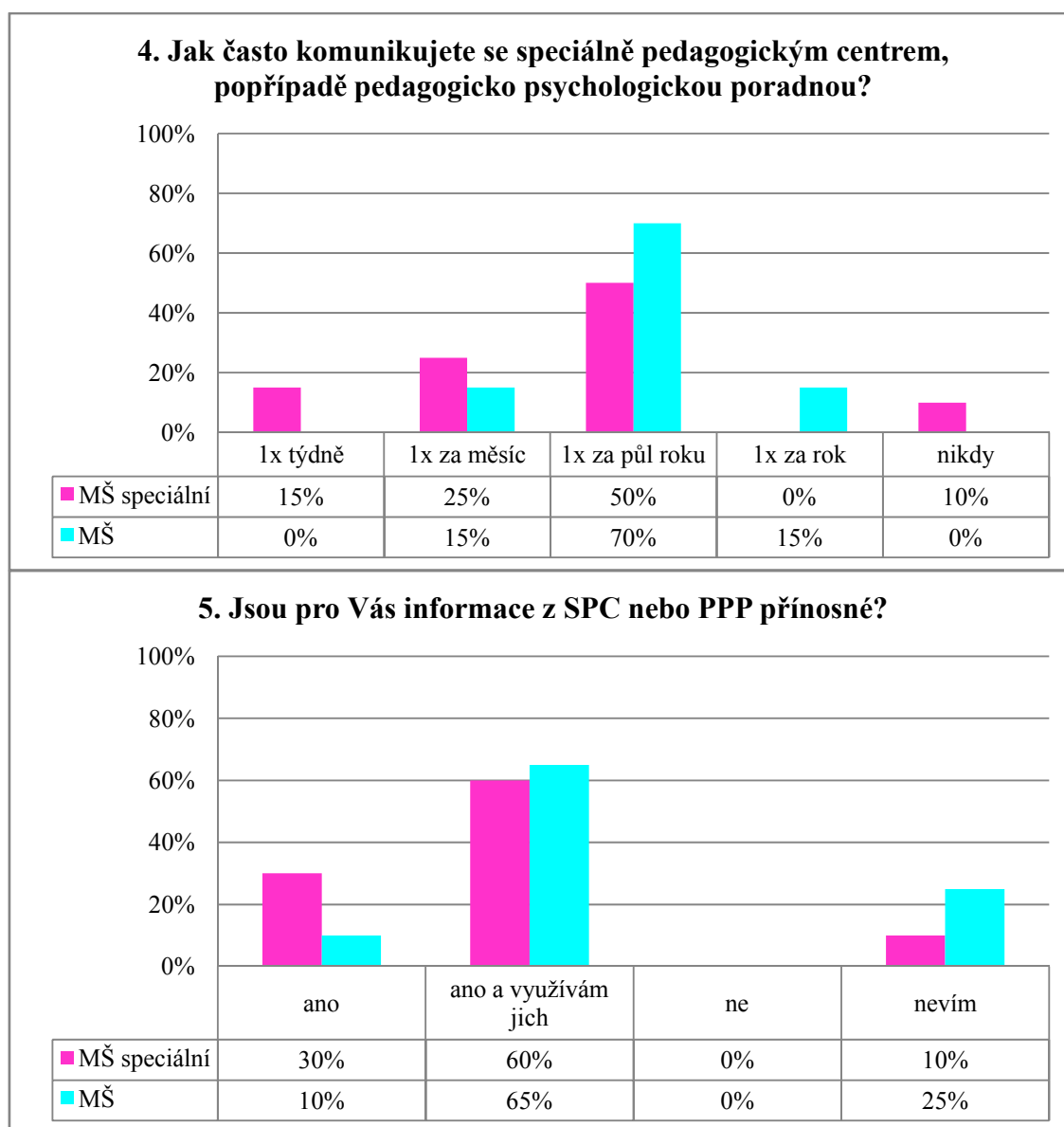


### Komentář

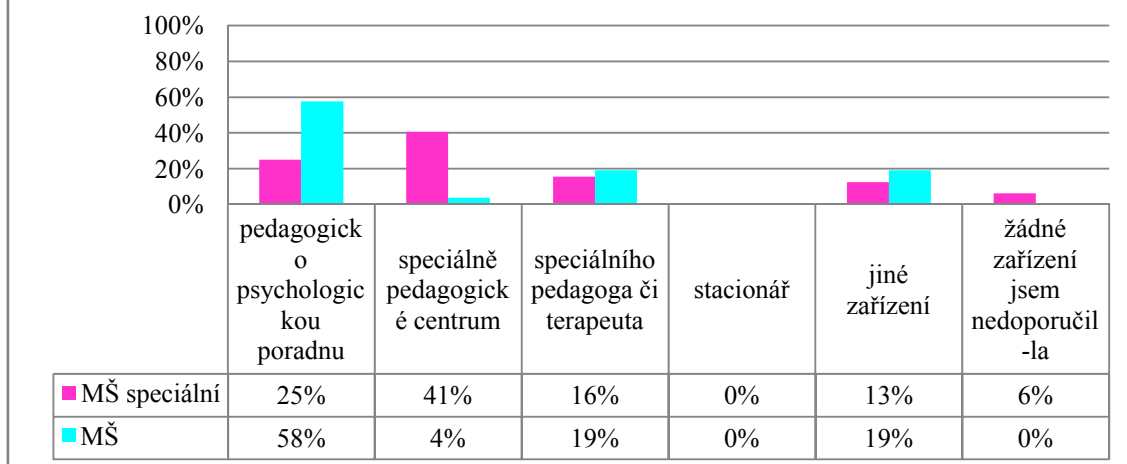
Otázky č. 1, 2, 3 ověřují, jak moc se učitelé zajímají o spolupráci s lékařem, psychologem apod. a jak ji následně také využívají. Z prvního grafu je patrné, že zájem o spolupráci mají učitelky u obou typů MŠ. Ve speciálních však získaného souhlasu od rodičů více využívají. To potvrzuje i druhý graf, kde všechny dotázané speciální MŠ mají lékařskou zprávu. Stejně tak četnost práce s podklady je u speciálních školek podstatně vyšší. Běžná MŠ tak spolupráce využívá jen v míře nezbytně nutné, stejně tak s informacemi dále příliš nepracuje. Pro individualizaci samotnou by určitě prospělo zintenzivnit přístup, a to alespoň na úroveň speciálních mateřských škol.

### Poradenská zařízení

Grafy k otázkám č. 4, 5, 6



## 6. Doporučila jste rodičům dítěte nějaké další poradenské zařízení ?

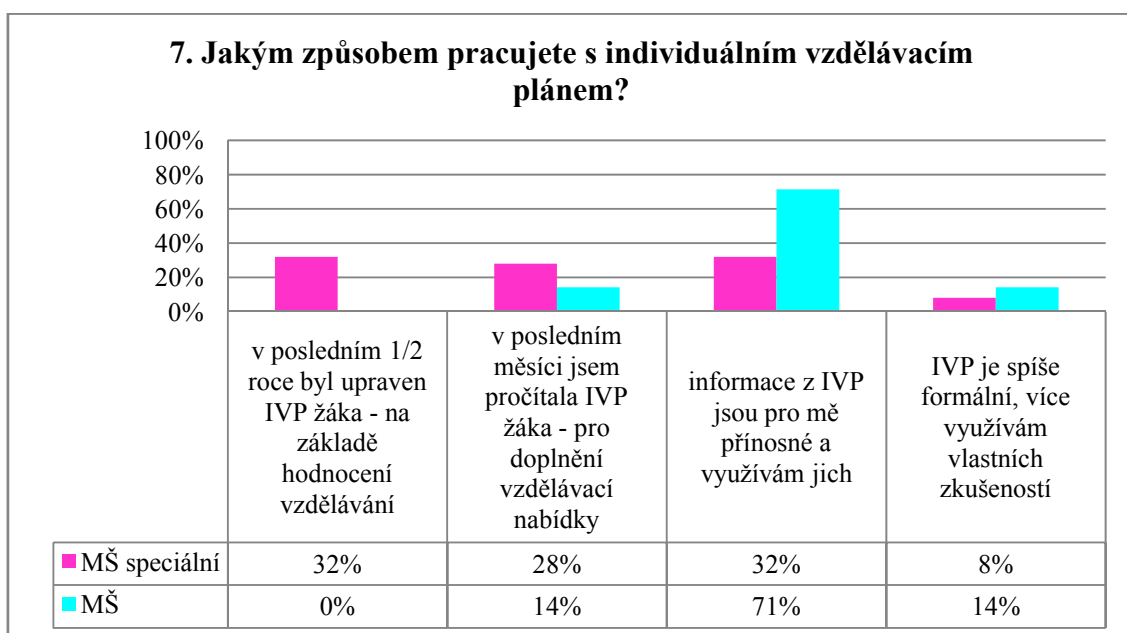


### Komentář

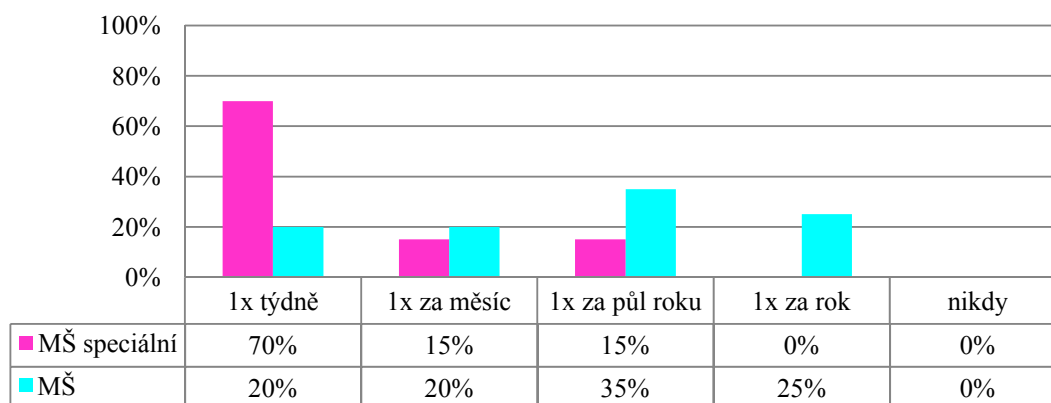
Z výsledků je zřejmé, že komunikace v této oblasti není příliš intenzivní. Pohybuje se v rámci zákona ve frekvenci jednou za půl roku. Přesto školy informací využívají. Zhruba třetina dotázaných, z běžných MŠ, neví, zda jsou pro ně poskytované informace přínosné. Šestá tabulka měla sloužit hlavně pro monitorování přehledu a povědomí běžných MŠ s možností poradenství. Z výsledků je patrné, že SPC tyto učitelky v podstatě „neznají“ nebo je rodičům nedoporučují. Je zajímavé, že tento výsledek koliduje s otázkou využívání informací ze SPC, kde odpovídají kladně.

### Individuální vzdělávací plán

Grafy k otázkám č. 7, 8



### 8. Kdy naposledy jste využila informaci z individuálního vzdělávacího plánu?



#### Komentář

Na tvorbě IVP se podílí celá řada odborníků, učitelů školy a v neposlední řadě i rodiče, proto jsem ho zařadil mezi položky interdisciplinární spolupráce.

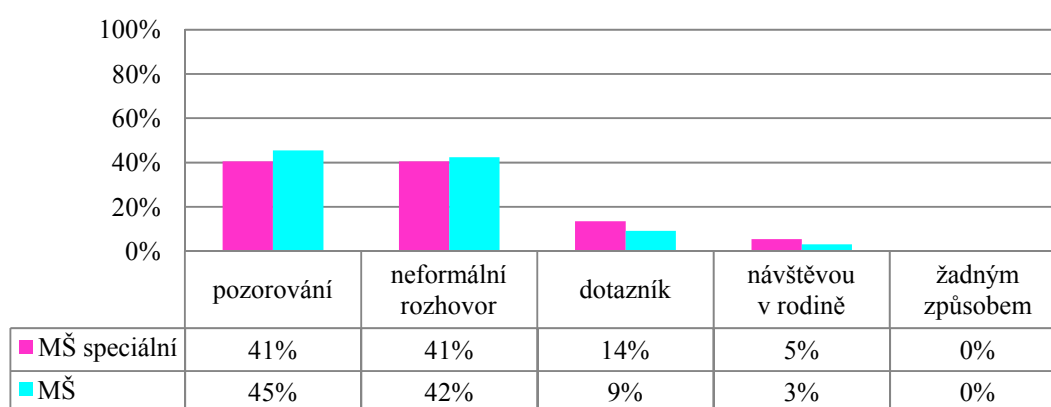
Běžné mateřské školy s tímto materiálem, dle výsledků, pracují, ale vzájemnou komunikaci s ostatními specialisty výsledná data nepotvrzují. Také výraznější zásahy do tvorby konkrétní vzdělávací nabídky se nepotvrdily. Dle odpovědí jsou informace z IVP využívány, ale četnost změn v IVP a využití materiálů při tvorbě vzdělávací nabídky poukazuje na větší angažovanost speciální MŠ.

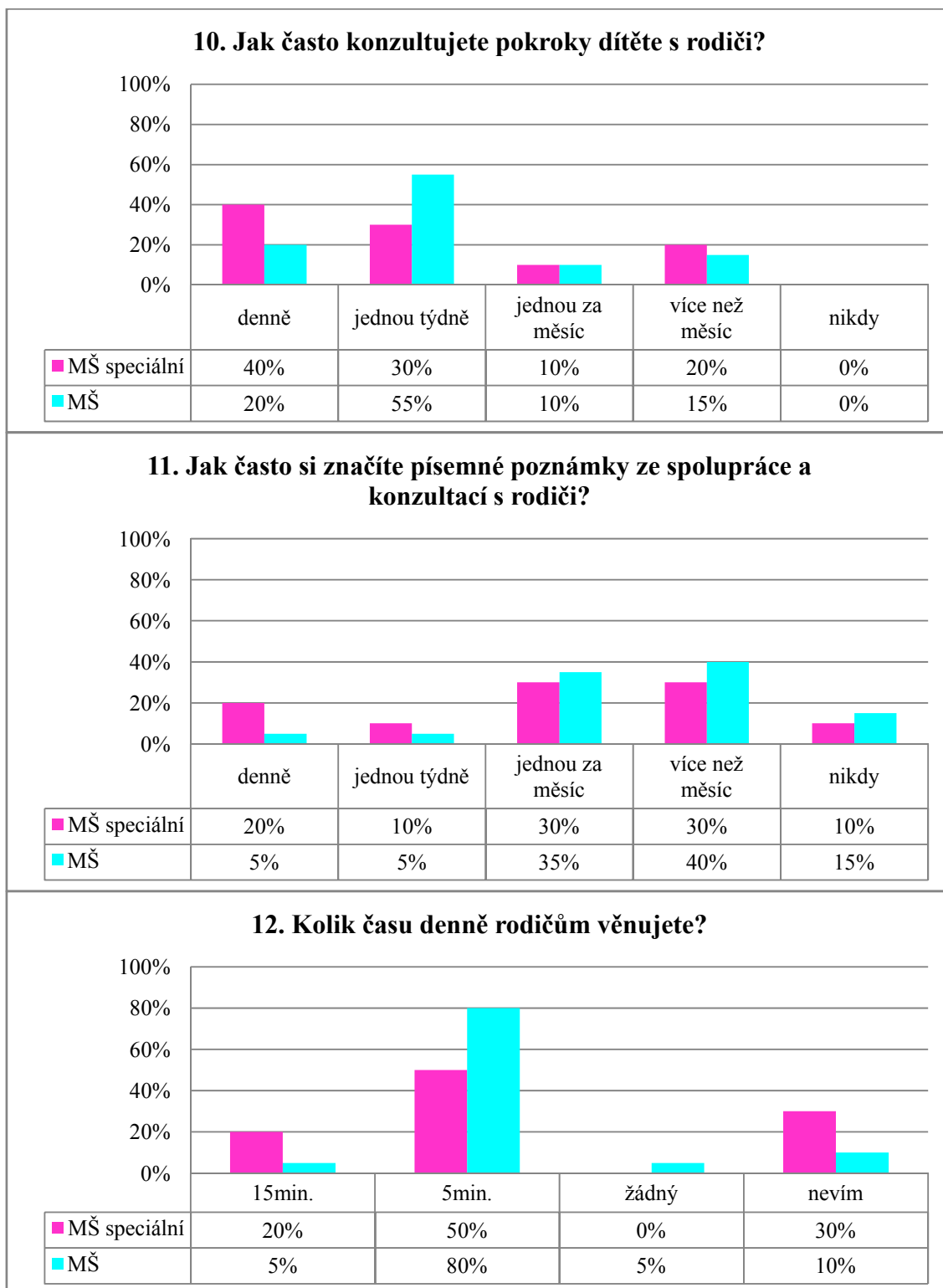
## Osobnost dítěte a jeho rodinné zázemí

### Spolupráce s rodinou

Grafy k otázkám č. 9, 10, 11, 12

### 9. Jakou formou zjišťujete rodinné vztahy a sociální poměry v rodině?





### *Komentář*

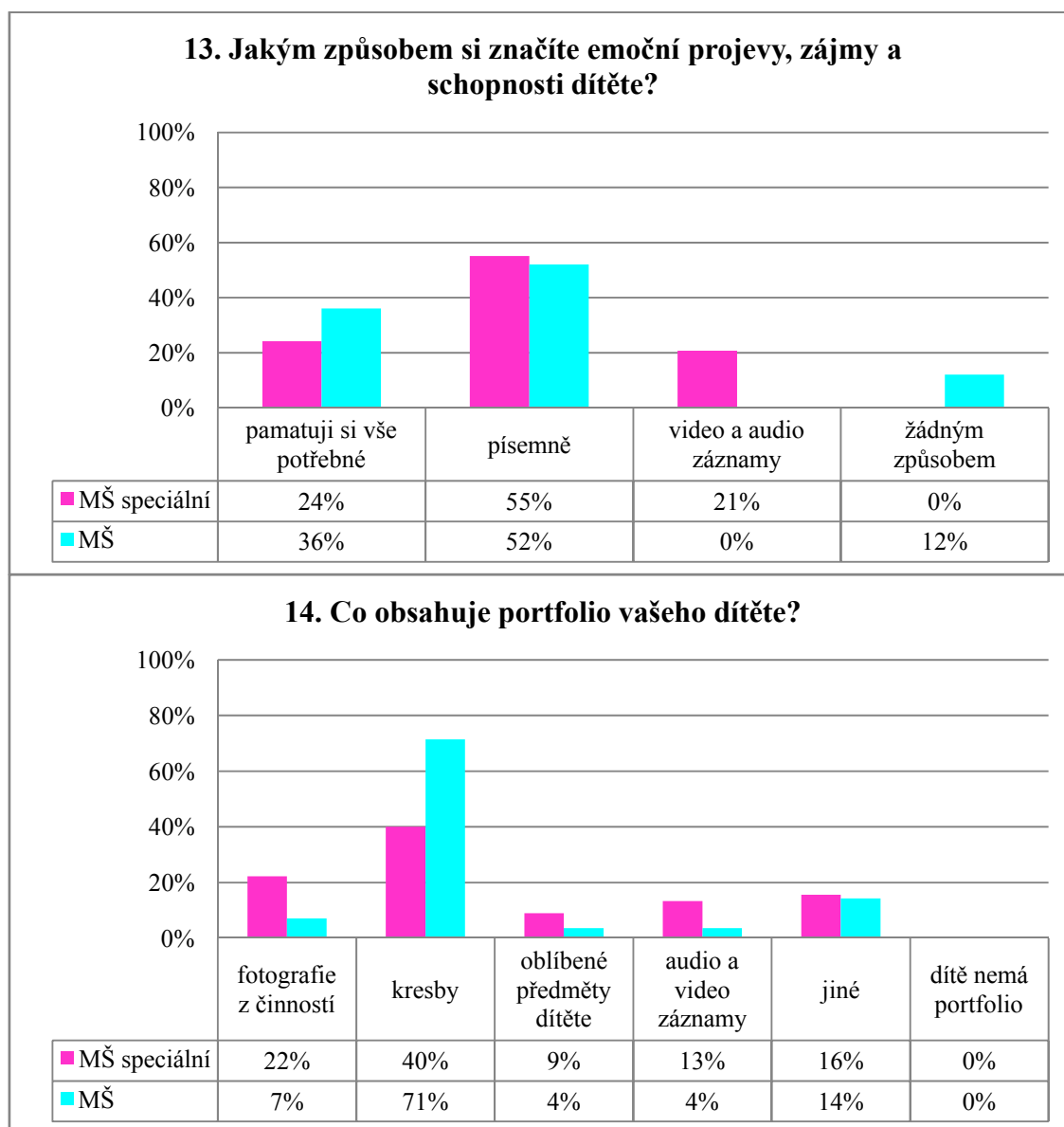
Otázka č. 9 řeší formu, jakou se zjišťují rodinné poměry. Oba typy škol se shodují v tom, že nejvíce využívají pozorování a neformální rozhovor. V tomto nezbyvá než souhlasit s tím, že je to jeden z nejčastějších postupů. V četnosti podávání informací rodičům sice vede speciální škola, ale dle výsledků by však četnost komunikace

s rodiči, vzhledem k potřebám individualizace, mohla být dostačující také u klasické MŠ. Je zajímavé srovnat Graf č. 10 a 11., kdy MŠ s rodiči vcelku intenzivně komunikují, ale učitelé si jen výjimečně pořizují poznámky. Těžko pak mohou zohlednit požadavky rodičů v následné vzdělávací nabídce.

Graf č. 11 nám říká, že si učitelky najdou čas na rodiče každý den. Ve speciálních školách více času, než ve školách běžných. Ze všech tabulek vyplývá, že učitelky „prací“ s rodiči rozhodně nepodceňují a ve školách speciálních jim věnují o něco více času, než ve školách běžného typu.

## Osobnost dítěte

Grafy k otázkám č. 13, 14



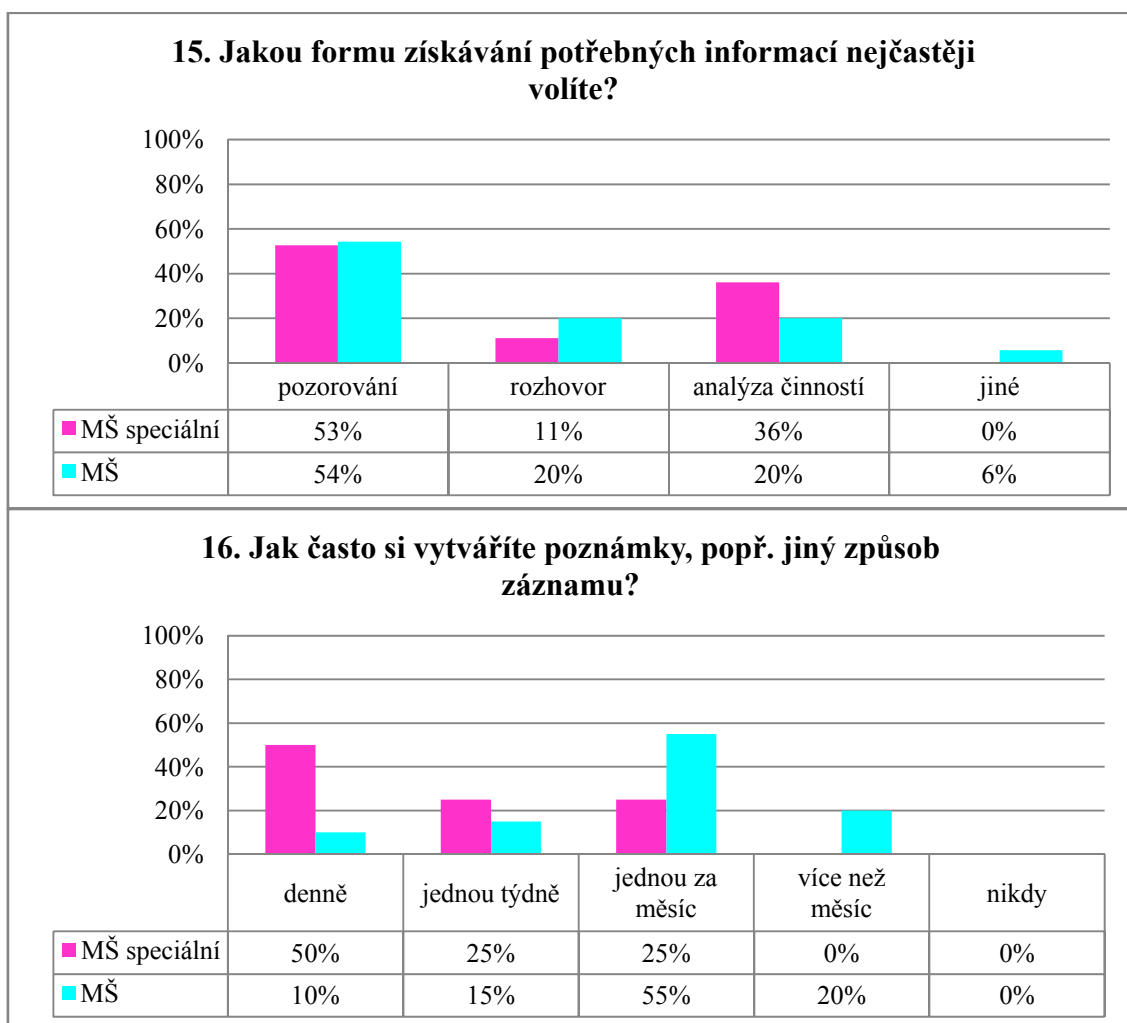
## Komentář

Otázka č. 13 se snaží upozornit na důležitost tvorby poznámek při práci s dítětem. Je opravdu nemožné, aby si pedagog pamatoval vše potřebné. Bohužel našla se zhruba třetina učitelek, které si dle výsledů žádné záznamy nepožizují. Druhá polovina pak provádí písemné záznamy. O jiné metody „archivace“ důležitých informací, se pak snaží již jen ve speciálních školách. Také portfolio dítěte dle Grafu č. 14 je vcelku chudé. Soustředí se zejména na archivaci kreseb. O trochu lépe, co do pestrosti portfolio, je na tom opět škola speciální. S ohledem na individualizaci by větší rozptyl portfolio, tj. video záznamy apod. byly přínosné, zejména při komplikacích, které se mohou v průběhu vzdělávání objevit.

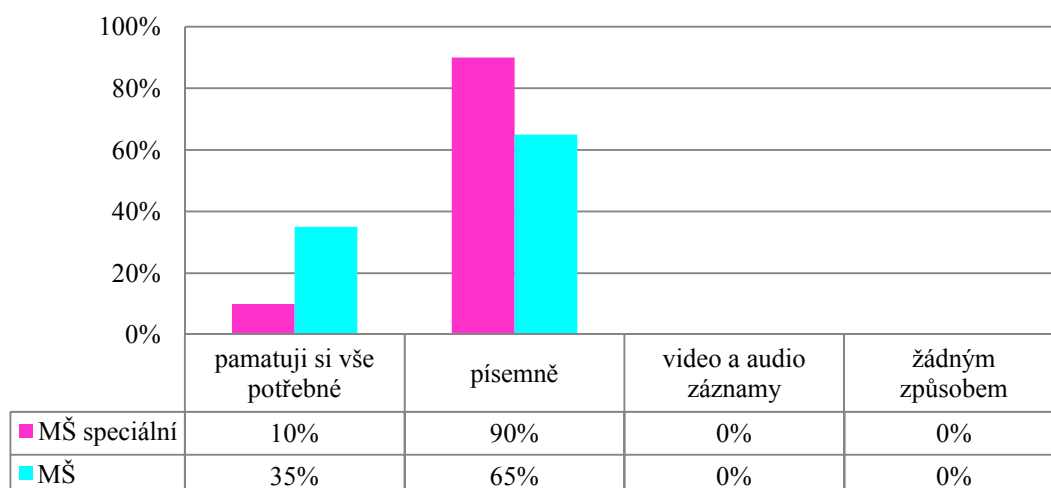
## Vzdělávací nabídka

### Práce s informacemi

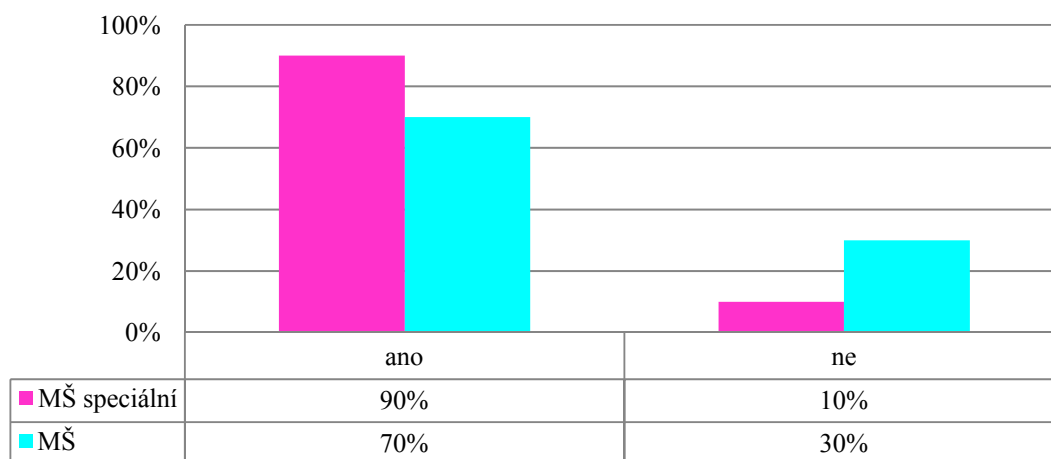
Grafy k otázkám č. 15, 16, 17, 18, 19



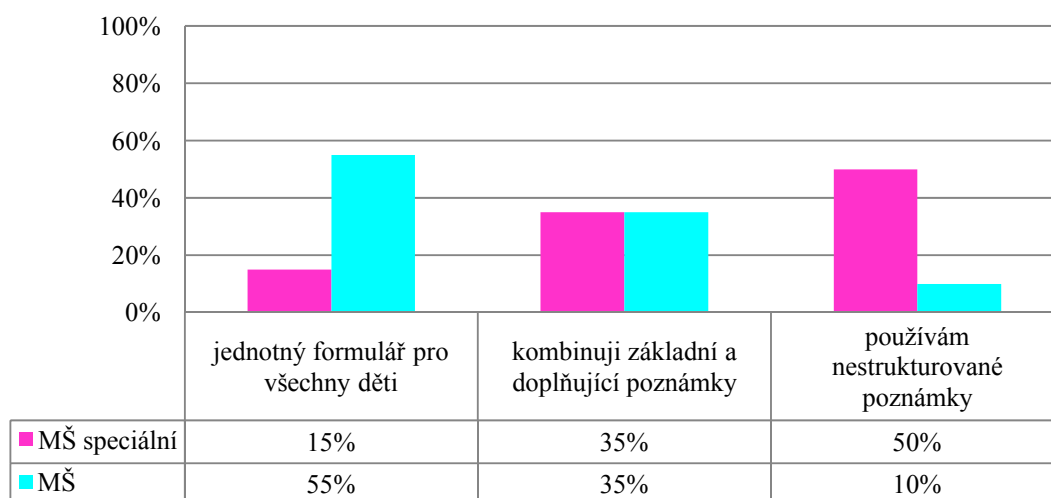
### 17. Jakým způsobem informace zaznamenáváte?



### 18. Využila jste v posledním půlroce Vašich poznámek, které byly starší jednoho měsíce, pro tvorbu vzdělávací nabídky?



### 19. Pokud používáte písemnou podobu poznámek, tak využíváte?



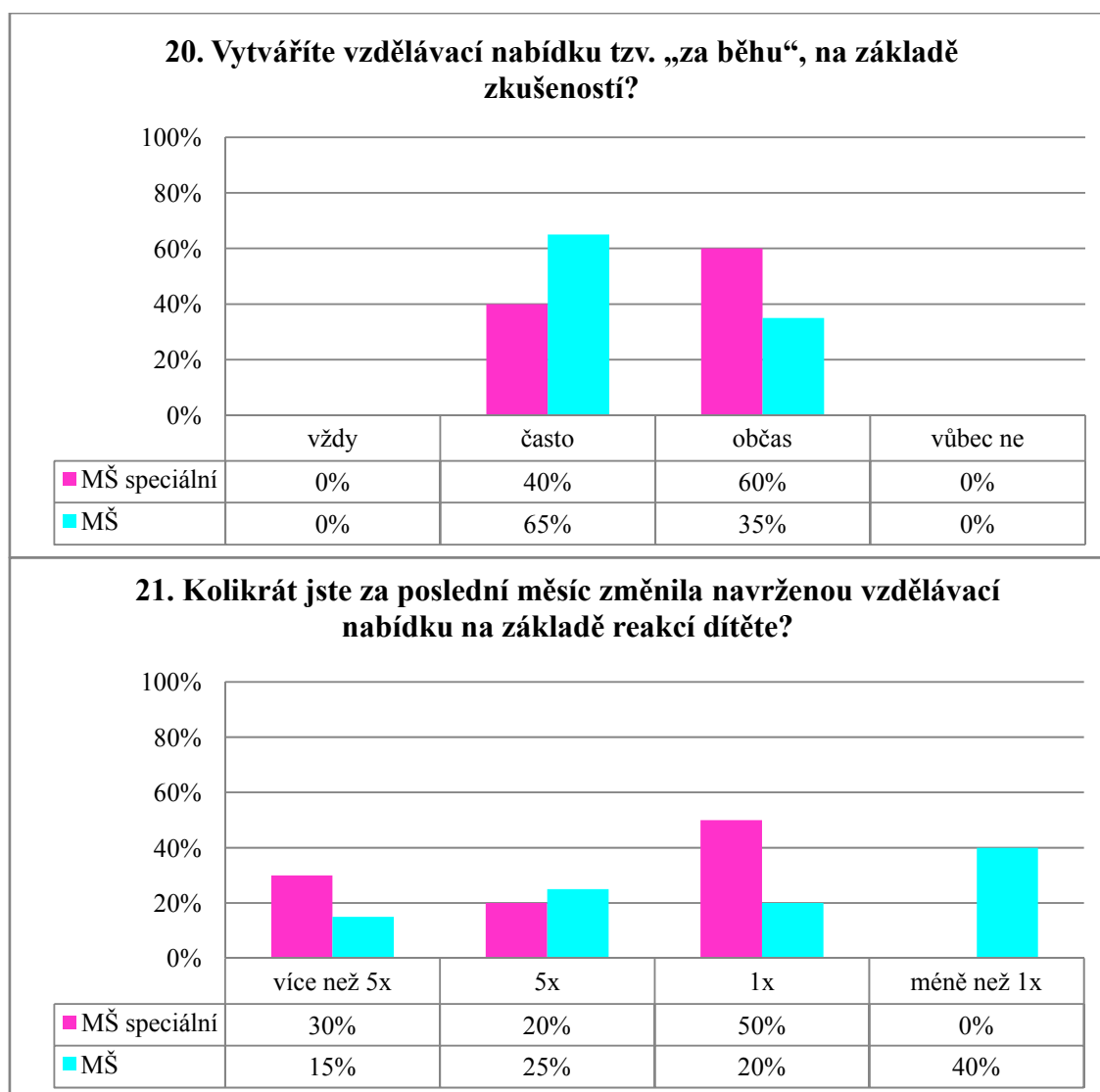


## Komentář

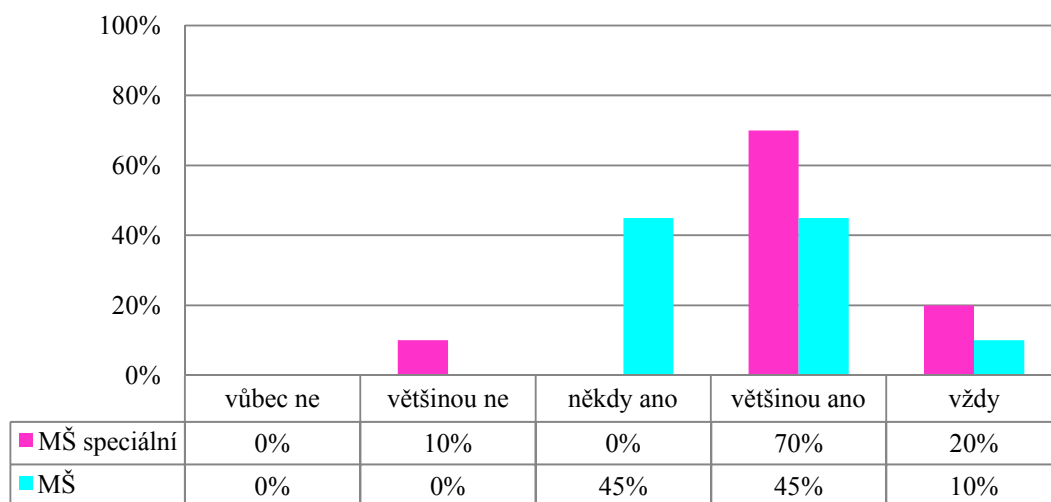
Pokud srovnáme všechny tabulky mezi běžnou a speciální mateřskou školou, tak si opět, v rámci požadavků individualizace, vede podstatně lépe speciální MŠ. Její práce je konkrétnější (více písemných poznámek), častější (tvoří si je denně) a poznámek je více využíváno při praktické práci. Například nestrukturalizovaných poznámek, které jsou mnohem praktičtější, využívá téměř polovina učitelek. Běžná mateřská škola v oblasti získávání informací postupuje vcelku optimálně. Mnohem horší je to s četností záznamu, kde polovina učitelek si něco poznačí zhruba jednou za měsíc, a s využitím těchto informací pro další práci. Polovina z nich používá jednotný formulář, který nemůže obsáhnout specifika potřeb dítěte.

## Tvorba vzdělávací nabídky

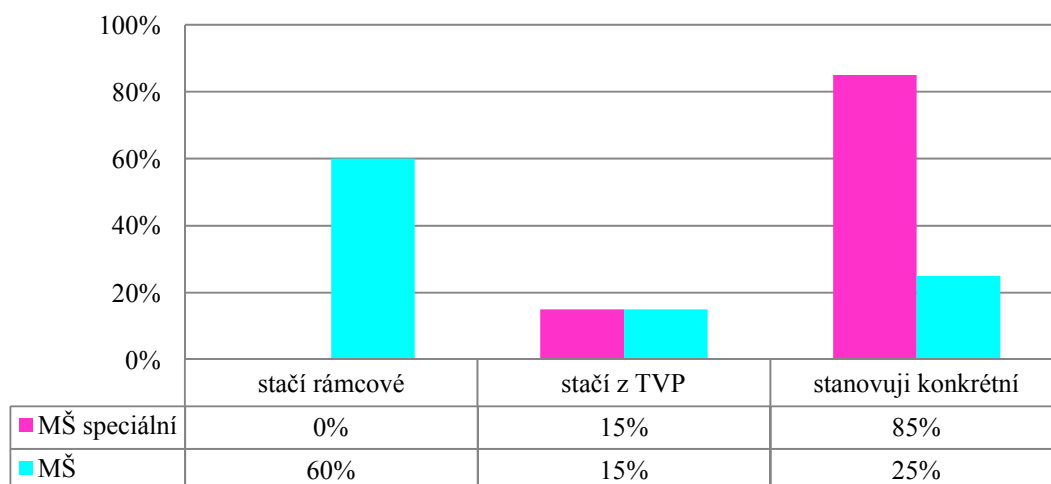
Grafy k otázkám č. 20, 21, 22, 23, 24



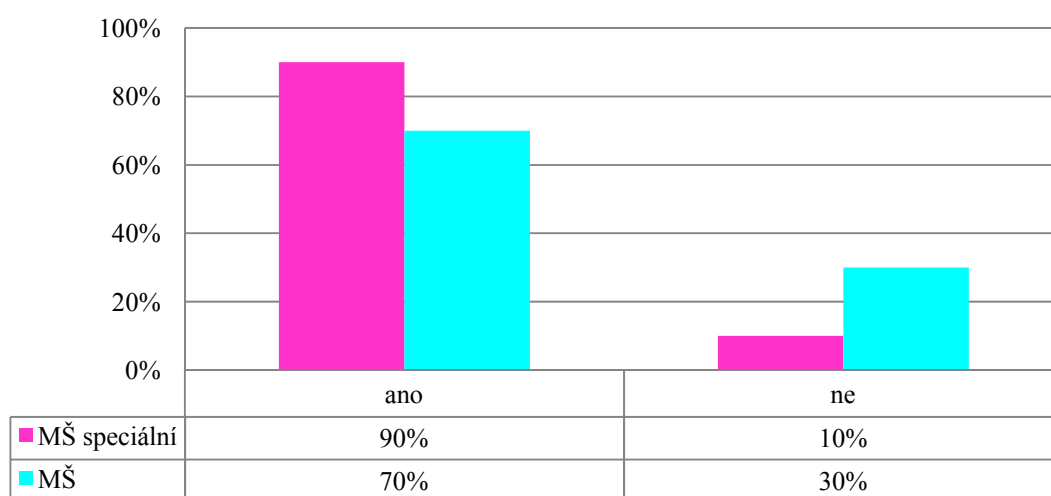
**22. Je pro Vás možné přizpůsobit vzdělávací nabídku pro dítě se specifickými potřebami v rámci celého kolektivu?**



**23. Má pro vás význam stanovovat u dítěte konkrétní cíle?**



**24. Využila jste v posledním měsíci nějakého nápadu dítěte pro tvorbu vzdělávací nabídky?**



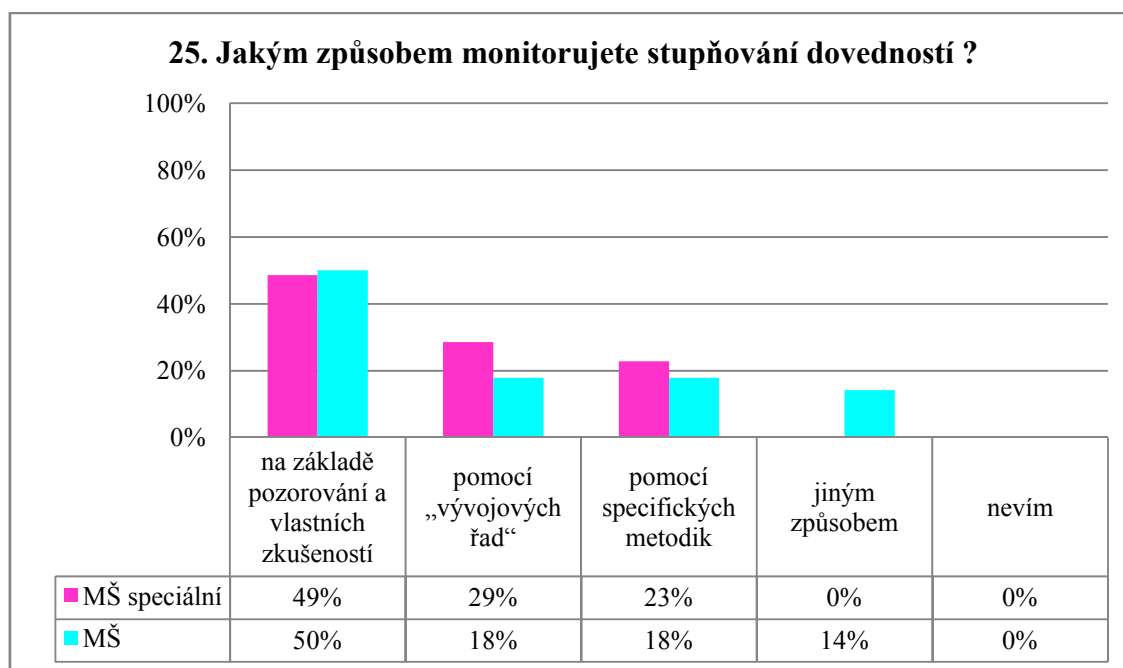
### Komentář

Co se týká tvorby vzdělávací nabídky, tak z mého pohledu podporuje více individualizaci znovu speciální mateřská škola. Častěji se přizpůsobuje potřebám dítěte v rámci uzpůsobení nabídky a naprosto správně volí konkrétní vzdělávací cíle. Přiklonila se také k téměř nejméně intenzivní tvorbě vzdělávací nabídky „za běhu“. Není špatné občas rychle reagovat na aktuální situaci, ale základ práce by měl být přeci jen projektován a měl by být pod kontrolou pedagoga.

Oproti tomu běžná mateřská škola měla největší pochybení u stanovování cílů. Naprostě většině stačí cíle rámcové. V tom případě u nich nedochází k procesu kontroly jednotlivých kroků, které tyto cíle postupně naplňují, nebo se jim přibližují. Tímto učitelky do jisté míry zpochybnily i jejich samotnou práci s informacemi, která pro ně musí být spíše formální záležitostí. Stejně tak u změn vzdělávací nabídky jsou více rigidní, když se k tomuto kroku odhodlala pouze pětina učitelek. V rámci integrace jsou také nuceny méně přizpůsobovat vzdělávací program v rámci celého kolektivu, a to na základě reakcí integrovaného dítěte. To je ale pochopitelné a patří to k určitým standardním problémům spojených s integrací dětí. Z mého pohledu jsou při tvorbě individualizované vzdělávací nabídky pro dítě v běžných mateřských školách vcelku zásadní nedostatky, a to zejména při práci s konkrétními cíli a systémem informací.

### Monitorování dovedností

Grafy k otázkám č. 25



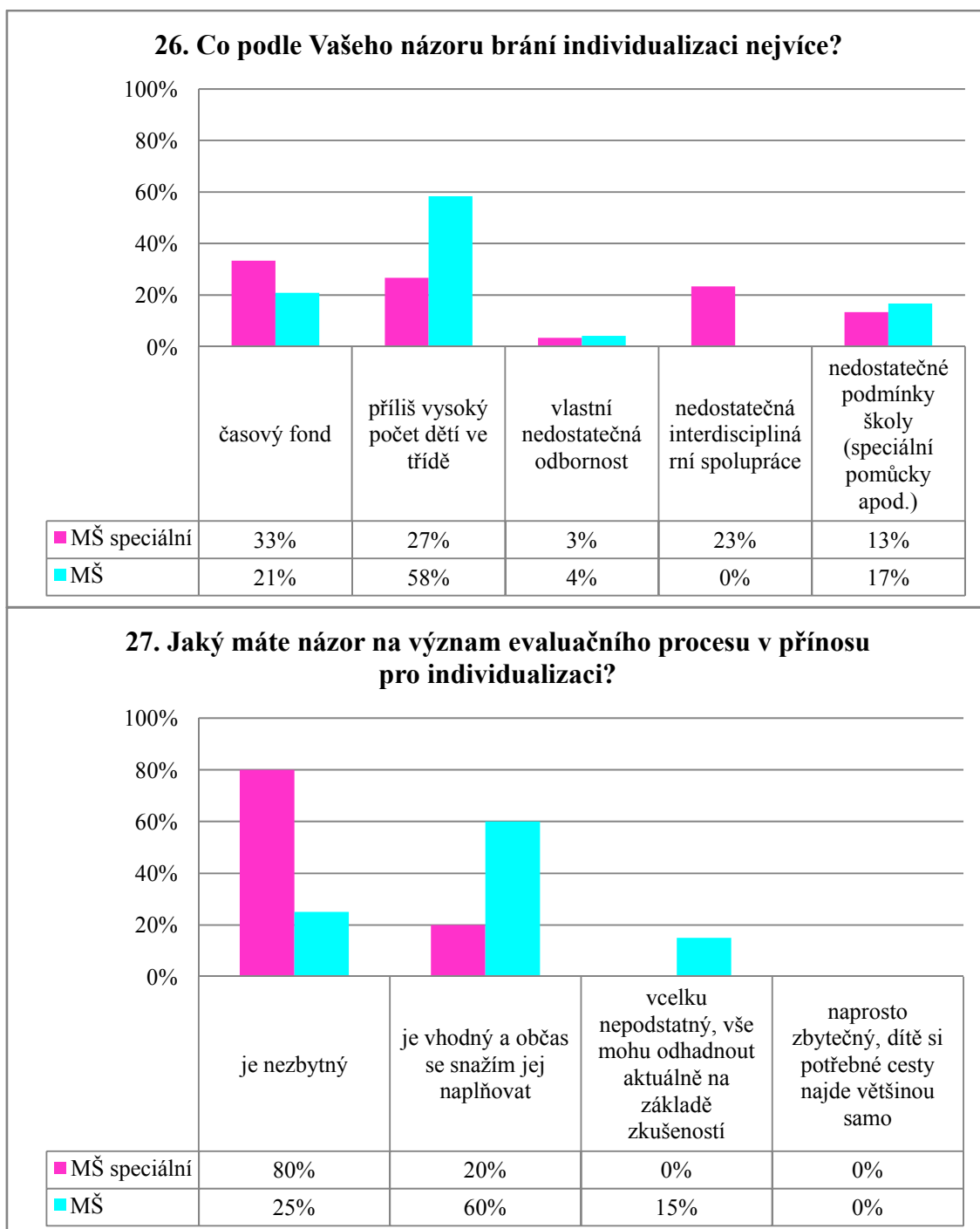
## Komentář

Oba typy škol využívají přibližně stejné postupy a nesoustředí se pouze na jednu variantu hodnocení vývoje dětí.

## Pedagog v procesu individualizace

### Názor pedagoga na individualizaci

Grafy k otázkám č. 26, 27



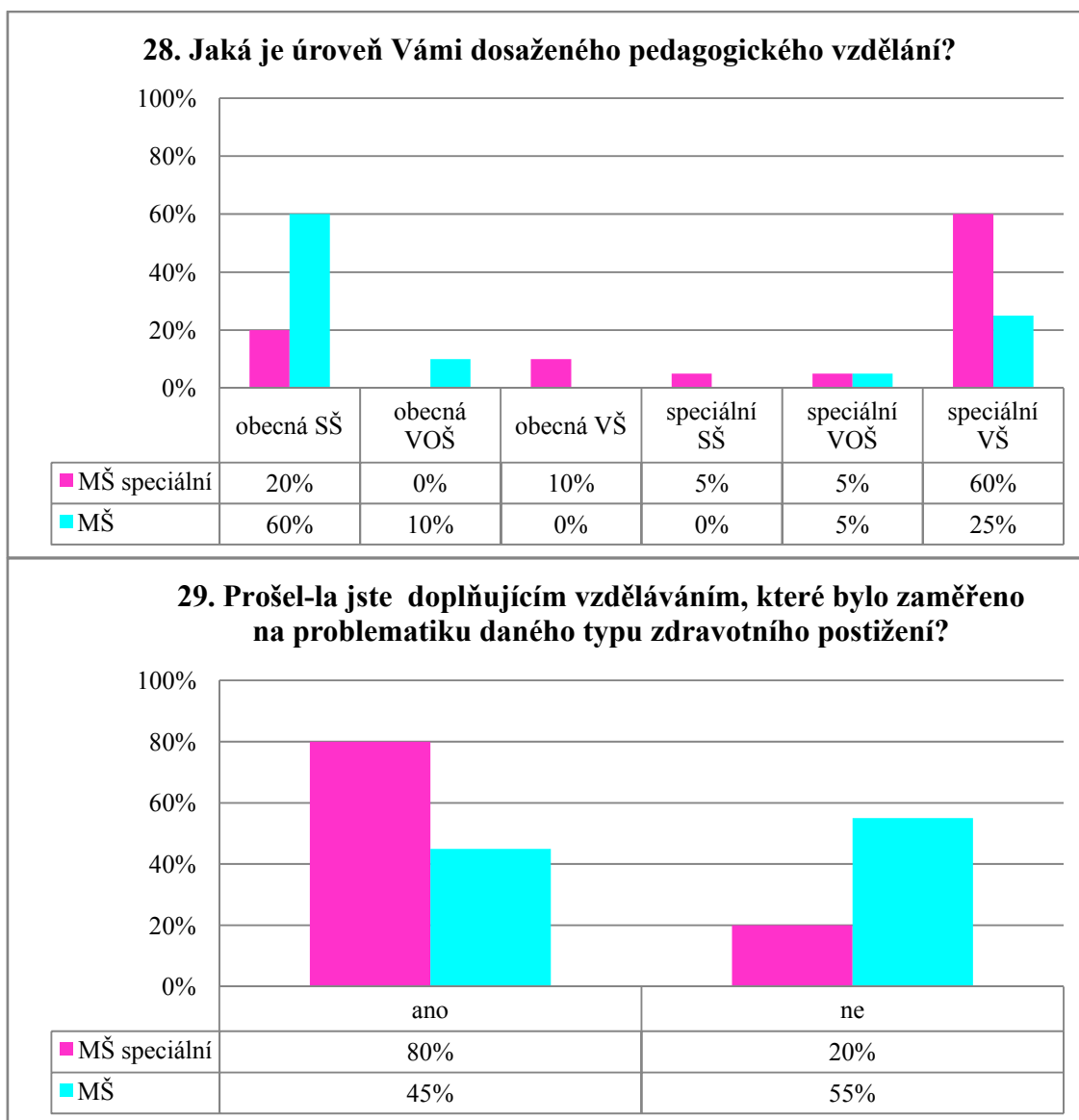
### Komentář

Na otázku, co brání individualizaci, odpovídají téměř shodně oba typy škol. Problémem je čas a počet dětí ve škole. Samozřejmě, že při integraci je problém s počtem dětí často ještě větší. Speciální MŠ to pak ještě doplňují o problémy v interdisciplinární spolupráci. Z toho je patrné, že právě interdisciplinární spolupráci přeci jen speciální MŠ využívá mnohem více než běžná škola. Evaluační proces pak kupodivu hodnotí jako méně podstatný běžné školy, které přitom pracují s integrovaným dítětem, které má často mnohem vyšší nároky, než dítě intaktní.

Z toho plyne, že v běžných školách probíhá proces individualizace spíše neřízeně.

### Vzdělání pedagoga

Grafy k otázkám č. 28, 29



### *Komentář*

Bohužel i v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je větší snaha na straně mateřských škol speciálních. V běžných školách je u pedagogů častější středoškolské vzdělání obecného zaměření a v případě práce s integrovaným dítětem menší počet případného doškolení a získávání další odbornosti. Těžko pak může pedagog optimálně vyhodnotit situaci, pokud se v problému daného dítěte hůře orientuje.

## 8 Shrnutí a diskuze

V teoretické části jsem se snažil nejprve osvětlit některé pojmy s individualizací související. To, že je individualizace podstatná a stále aktuálně řešená, jsem pak doložil historickým přehledem, kde se v průběhu let tomuto tématu věnují jak pedagogové, tak psychologové, právníci a tvůrci kurikulárních dokumentů. Z historických souvislostí je patrné, že dobré a přínosné myšlenky byly vysloveny již dávno před vznikem RVP PV, avšak jejich praktické užití se vždy potýkalo s celou řadou překážek. Na závěr teoretické části jsem se snažil vymezit určitá hlavní kritéria, která by v následné empirické části mohla sloužit jako měřítko pro hodnocení praktického uplatňování zásad individualizace.

V empirické části jsem se pomocí nestandardizovaných dotazníků snažil zjistit způsob práce pedagoga s informacemi, které by mu pomohly při zohledňování dítěte. Dále monitorovat jeho snahu o spolupráci s ostatními specialisty, zájem učitele o doplnění odbornosti a následně praktické využití všech těchto nástrojů při tvorbě vzdělávací nabídky.

Základem proto bylo oslovit běžné mateřské školy a zeptat se jednotlivých pedagogů, kteří pracovali s integrovaným dítětem, na položky uvedené v dotazníku. V mateřských školách ve Šternberku se jich našlo opravdu více, proto jsem další dotazníky do jiných měst nemusel zasílat v tak velkém rozsahu, jak jsem předpokládal. Proto, aby učitelky běžných mateřských škol měly při čtení této práce srovnání s tím, jak k daným otázkám přistupují kolegyně ve školách speciálních, jsem si dovolil oslovit i speciální mateřské školy. Abych naplnil podmínku výzkumného vzorku, musel jsem oslovit desítky škol z celé České republiky. Z nich se mi zhruba čtvrtina vrátila, což bylo dostačující pro stanovení výsledků a určitých závěrů práce.

Z dotazníkového šetření tak vyplývá, že běžné mateřské školy využívají oblast interdisciplinární spolupráce spíše formálně, jen v nezbytně nutné míře a na získané informace ne vždy navazují při další práci. Jedním z příkladů je IVP, kde jsou informace z tohoto dokumentu pro učitelky přínosné, ale více než polovina jich využije maximálně jednou za půl roku. Informace z rodinného zázemí se učitelky snaží monitorovat a s rodiči komunikovat, písemná evidence těchto údajů však byla u poloviny prováděna v období delším jednoho měsíce. Co se týká osobnosti dítěte, tak zhruba polovina učitelek tyto informace nijak nezaznamenává. Stejně tak další

poznámky z procesu výchovy si polovina učitelek značí maximálně jednou za měsíc. O zohledňování napoví hodně i fakt, že téměř polovina nepřizpůsobuje vzdělávací nabídku aktuálním reakcím dítěte. Proces evaluace považují tři čtvrtiny učitelek za vhodný, až nepodstatný.

Oba typy mateřských škol se dále shodují v tom, že problémem pro individualizaci stále představuje vysoký počet dětí ve školách a nedostatečný časový fond na práci s nimi. Škola speciální navíc uvádí nedokonalou interdisciplinární spolupráci. Je pak zajímavé se zamyslet nad tím, proč si tohoto problému běžná mateřská škola nevšimla.

Pro případné zkvalitnění práce s integrovanými dětmi v běžných mateřských školách se tak jeví jako vhodné postupné doplňování odborné kompetence učitelek, ať už v rámci kurzů nebo studia na vysokých školách. Dále je nezbytné zamyslet se nad systémem práce s informacemi a způsobem jejich uplatnění ve výuce, tvořit poznámky využitelné při praktické práci, zaznamenávat podněty rodičů a poradenských zařízení. Z dlouhodobého hlediska je třeba přizpůsobit legislativní normy a systém kontrol tak, aby v praxi nebyly přeplňovány třídy mateřských škol a pedagogové mohli dětem věnovat více času.



## ZÁVĚR

Jako téma bakalářské práce jsem si zvolil individualizaci ve vzdělávání u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole.

Snažil jsem se v rámci cílů této práce upozornit na problematiku individualizace a poukázat na oblasti, které s tématem přímo souvisí, což se podařilo splnit jak díky teoretické specifikaci, tak následně i empirické části.

Z výsledků práce vyplývá, že učitelky v běžné mateřské škole nejsou na základě postupů, které provádí v procesu výchovy, zcela kompetentní pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Chybí jim ve většině případů odbornost, důslednost při práci s cíli a schopnost zpětného využívání získaných informací v procesu výchovy a vzdělávání. Je zde snižená efektivnost individuálního působení vlivem formálního naplňování evaluace, nedostatečné pedagogické odbornosti a nedostatečného časového fondu pro práci s dětmi.

Mateřské školy speciální jsou, dle výsledků dotazníku, na tom téměř ve všech oblastech lépe. Oblast interdisciplinární spolupráce využívají více a k informacím se vrací. IVP zapojují více do samotné přípravy vzdělávací nabídky, častěji si také tvoří poznámky z výuky, kterou jsou ochotny přizpůsobovat aktuálním potřebám dítěte. S rodiči řeší pokroky dítěte intenzivněji a evaluační proces považuje většina učitelek za nezbytný. Jejich odbornost více odpovídá potřebám dítěte.

Bakalářská práce mi tedy potvrdila předpoklady, které jsem na základě pozorování a konzultací s pedagogy nabyt. Dospěl jsem k závěru, že i přes kvalitní teoretická východiska, která mají současní pedagogové k dispozici, je otázka individualizace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných mateřských školách stále nedořešená, a tudíž se na jejím zkvalitnění musí stále pracovat.

Pro mě samotného byla práce přínosná. Potvrdily se mi původní předpoklady, kterých jsem nabyt na základě příležitostného pozorování, rozhovorů s pedagogy a následného srovnávání těchto postřehů s teoretickými východisky.

Byl bych rád, kdyby práce sloužila pedagogům běžných mateřských škol jako inspirace a námět k zamyšlení, které by mohly vést k postupným změnám jejich přístupu při praktické činnosti s dětmi. Dále tento dokument může sloužit i mateřským školám speciálním, studentům, rodičům a dalším zájemcům o tuto problematiku.

# LITERATURA A POUŽITÉ ZDROJE

## Literatura

BEČVÁŘOVÁ Z. *Současná mateřská škola a její řízení*, 1.vyd. Praha: Portál, 2003. 156 s. ISBN 80-7178-537-7

BĚLINOVÁ L. a kol. *Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách*, 1.vyd. Praha: SPN, 1986. 200 s. ISBN 14-577-86

BLECHA I. *Filosofie*, 4.opr.roz.vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. 280 s. ISBN 80-7182-147-0

ČÁP J. *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha: Karolinum, 1997. 416 s. ISBN 80-7066-534-3

DVOŘÁK J. *Logopedický slovník*, 3.dopl.vyd. Žďár n. S.: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7

GARDOŠOVÁ J., DUJKOVÁ L. *Vzdělávací program Začít spolu*, 1.vyd. Praha: Portál, 2003. 160 s. ISBN 80-7178-815-5

GRECMANOVÁ H., HOLOUŠOVÁ D., URBANOVSKÁ E. *Obecná pedagogika I.*, dotisk Ostrava: Hanex, 2002. 232 s. ISBN 80-85783-20-7

HARTL P., HARTLOVÁ H. *Psychologický slovník*, 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X

HAVLÍNOVÁ M. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*, 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 223 s. ISBN 80-7367-061-5

HOLOUŠOVÁ D., KROBOTOVÁ M. *Diplomové a závěrečné práce*, 2. vyd. Olomouc: UPOL, 2005. 118 s. ISBN 80-244-1237-3

HORKÁ H. *Výchova pro 21. Století*, 1.vyd. Brno: Paido, 2000. 128 s. ISBN 80-85931-85-0

CHRÁSKA M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4

JANKOVSKÝ J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*, 2.vyd. Praha: Triton, 2006. 176 s. ISBN 80-7254-730-5

JÍROVÁ M. *Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních*, 1.vyd. Praha: SPN, 1978. 292 s. ISBN 14-580-78

KAPRÁLEK K., BĚLECKÝ Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*, 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 144 s. ISBN 80-7178-887-2

Kolektiv autorů *Velký slovník cizích slov*, Český Těšín: Pali, 2008. 807 s. ISBN 978-80-903875-3-9

KOLLÁRIKOVÁ Z., PUPALA B. *Předškolní a primární pedagogika*, 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7

KOMENSKÝ J. A. *Informatorium školy mateřské*, 2. vyd. Praha: Academia, 2007. 136 s. ISBN 80-200-1451-9

KREJČÍŘOVÁ O. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, 1.vyd. Praha: Eteria 2002. 128 s.

IBAN 80-238-8729-7

KUSÁK P., DAŘÍLEK P. *Pedagogická psychologie - A*, 2.vyd. Olomouc: UPOL 2001. 234 s. ISBN 80-244-0294-7

LUDÍKOVÁ L. *Tyflopedie předškolního věku*, 1.vyd. Olomouc: UPOL, 2004. 54 s. ISBN 80-244-0955-0

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

OPRAVILOVÁ E. A KOL. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace ve vzdělávání v podmínkách mateřské školy.*, VÚP, 2007. 48 s. ISBN 978-80-87000-10-6

PETROVÁ A., PLEVOVÁ I. *Kapitoly z obecné psychologie I.*, 1.vyd. Olomouc: UPOL, 2006. 114 s. ISBN 80-244-0769-8

PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*, 4.aktual.vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. Praha: Tauris, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5

RENOTIÉROVÁ M., LUDÍKOVÁ L. a kol. *Speciální Pedagogika*, 3.vyd. Olomouc: UPOL, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7

ŠMELOVÁ E. *Mateřská škola - Teorie a praxe II*, 1.vyd. Olomouc: UPOL, 2006. 160 s. ISBN 80-244-1373-6

ŠMELOVÁ E. *Mateřská škola - Teorie a praxe I*, 1.vyd Olomouc: UPOL, 2004. 168 s. ISBN80-244-0945-8

ŠMELOVÁ E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*, 1. vyd. Olomouc: UPOL, 2008. 75 s. ISBN 978-80-244-2238-1

ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, 1.vyd. Olomouc: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0

TOMANOVÁ D. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*, 1.vyd. Olomouc: UPOL, 2006. 113 s. ISBN 80-244-1426-0

VÁGNEROVÁ M. *Vývojová psychologie I.* , 1.vyd. Praha: Karolinum, 2005. 468 s. ISBN 80-246-0956-8

VÁGNEROVÁ M. *Základy psychologie*, 1.vyd.dotisk Praha: Karolinum, 2005. 356 s. ISBN 80-246-0841-3

ZELINKOVÁ O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X

## **Normativně právní akty**

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004 (RVP PV)*. Praha: Tauris, 2006. ISBN 80-87000-00-5

MŠMT ČR, *Zákon č. 561/2004 Sb.*, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), účinnost od 1. září 2007

MŠMT ČR, *Vyhláška č. 14/2005 Sb.*, o předškolním vzdělávání, , účinnost od 29.prosince 2004

MŠMT ČR, *Vyhláška č. 73/2005 Sb.*, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, účinnost od 17. února 2005

MPSV ČR, *Vyhláška č. 284/1995 Sb.*, 2007/36155-10, účinnost od 21.5.2007

MŠMT ČR, *Bílá kniha*, Tauris 2001. ISBN 80-211-0372-8

MŠ ČSR, *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*, Praha: 1.vyd. SPN, 1978. ISBN 14-375-78

MŠ ČSR, *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*, Praha: 1.vyd. SPN, 1984. ISBN 14-648-84

## **Internetové zdroje**

*Inovace činností speciálně pedagogických center při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a dětí se zdravotním postižením, probíhá 2010-2013*, [on line]

Registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.2.00/14.0020, dostupné: 15.2.2011

Dostupné z <<http://spc-info.upol.cz/profil/?p=94>>

# PŘÍLOHY

<b>DOTAZNÍK PRO MATEŘSKÉ ŠKOY ČÁST I.</b>	
<b>Interdisciplinární spolupráce</b>	
<b>1. Žádali jste rodiče o to, že můžete spolupracovat s lékařem, psychiatrem nebo psychologem dítěte?</b>	<i>Odpověď</i>
ano	
ano a využívám této možnosti	
ne	
nevím	
<b>2. Máte k dispozici lékařskou zprávu dítěte?</b>	
ano mám	
nemám	
nevím	
<b>3. Jak je to dlouho, co jste četla lékařskou zprávu nebo jiný odborný posudek o dítěti?</b>	
týden	
měsíc	
půl roku	
více než půl roku	
nikdy	
<b>4. Jak často komunikujete se speciálně pedagogickým centrem, popřípadě pedagogicko-psychologickou poradnou?</b>	
1x týdně	
1x za měsíc	
1x za půl roku	
1x za rok	
nikdy	
<b>5. Jsou pro Vás informace ze SPC nebo PPP přínosné?</b>	
ano	
ano a využívám jich	
ne	
nevím	
<b>6. Doporučila jste rodičům dítěte nějaké další poradenské zařízení (zatrhněte jednu nebo více možností)?</b>	
Pedagogicko-psychologickou poradnu	
speciálně pedagogické centrum	
speciálního pedagoga či terapeuta	
stacionář	
jiné zařízení	
žádné zařízení jsem nedoporučil-la	
<b>7. Jakým způsobem pracujete s individuálním vzdělávacím plánem (vyberte a zatrhněte jen kladné odpovědi)?</b>	
v posledním 1/2 roce byl upraven IVP žáka - na základě hodnocení vzdělávání	
v posledním měsíci jsem pročetla IVP žáka - pro doplnění vzdělávací nabídky	
informace z IVP jsou pro mě přínosné a využívám jich	
IVP je spíše formální, více využívám vlastních zkušeností	
<b>8. Kdy naposledy jste využila informaci z individuálního vzdělávacího plánu?</b>	
týden	
měsíc	
půl roku	
více než půlroku	
nikdy	

<b>DOTAZNÍK PRO MATEŘSKÉ ŠKOY ČÁST II.</b>	
<b>Osobnost dítěte a jeho rodinné zázemí</b>	<i>Odpověď</i>
<b>9. Jakou formou zjišťujete rodinné vztahy a sociální poměry v rodině (zatrhněte jednu nebo více možností)?</b>	
pozorování	
neformální rozhovor	
dotazník	
návštěvou v rodině	
žádným způsobem	
<b>10. Jak často konzultujete pokroky dítěte s rodiči?</b>	
denně	
jednou týdně	
jednou za měsíc	
více než měsíc	
nikdy	
<b>11. Jak často si značíte písemné poznámky ze spolupráce a konzultací s rodiči?</b>	
denně	
jednou týdně	
jednou za měsíc	
více než měsíc	
nikdy	
<b>12. Kolik času denně rodičům věnujete?</b>	
15min.	
5min.	
žádný	
nevím	
<b>13. Jakým způsobem si značíte emoční projevy, zájmy a schopnosti dítěte (zatrhněte jednu nebo více možností)?</b>	
pamatuji si vše potřebné	
písemně	
video a audio záznamy	
žádným způsobem	
<b>14. Co obsahuje portfolio vašeho dítěte (zatrhněte jednu nebo více možností)?</b>	
fotografie z činností	
kresby	
oblíbené předměty dítěte	
audio a video záznamy	
jiné	
dítě nemá portfolio	

## DOTAZNÍK PRO MATEŘSKÉ ŠKOY III.

Vzdělávací nabídka pro dítě	Odpověď
<b>15. Jakou formu získávání potřebných informací nejčastěji volíte (zatrhněte jednu až dvě možnosti)?</b>	
pozorování	
rozhovor	
analýza činností	
jiné	
<b>16. Jak často si vytváříte poznámky, popř. jiný způsob záznamu?</b>	
denně	
jednou týdně	
jednou za měsíc	
více než měsíc	
nikdy	
<b>17. Jakým způsobem informace zaznamenáváte?</b>	
pamatuji si vše potřebné	
písemně	
video a audio záznamy	
žádným způsobem	
<b>18. Využila jste v posledním půlroce Vašich poznámek, které byly starší jednoho měsíce, pro tvorbu vzdělávací nabídky?</b>	
ano	
ne	
<b>19. Pokud používáte písemnou podobu poznámek, tak využíváte?</b>	
jednotný formulář pro všechny děti	
kombinuji základní a doplňující poznámky	
používám nestrukturované poznámky	
<b>20. Vytváříte vzdělávací nabídku tzv. „za běhu“, na základě zkušeností?</b>	
vždy	
často	
občas	
vůbec ne	
<b>21. Kolikrát jste za poslední měsíc změnila navrženou vzdělávací nabídku na základě reakcí dítěte?</b>	
více než 5x	
5x	
1x	
méně než 1x	
<b>22. Je pro Vás možné přizpůsobit vzdělávací nabídku pro dítě se specifickými potřebami v rámci celého kolektivu?</b>	
vůbec ne	
většinou ne	
někdy ano	
většinou ano	
vždy	
<b>23. Má pro vás význam stanovovat u dítěte konkrétní cíle?</b>	
stačí rámcové	
stačí z TVP	
stanovuji konkrétní	
<b>24. Využila jste v posledním měsíci nějakého nápadu dítěte pro tvorbu vzdělávací nabídky?</b>	
ano	
ne	
<b>25. Jakým způsobem monitorujete stupňování dovedností (zatrhněte jednu nebo více možností)?</b>	
na základě pozorování a vlastních zkušeností	
pomocí „vývojových řad“	
pomocí specifických metodik	
jiným způsobem	
nevím	



## DOTAZNÍK PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY IV.

Pedagog v procesu individualizace	Odpověď
<b>26. Co podle Vašeho názoru brání individualizaci nejvíce (zatrhněte dva nejčastější důvody)?</b>	
časový fond	
příliš vysoký počet dětí ve třídě	
vlastní nedostatečná odbornost	
nedostatečná interdisciplinární spolupráce	
nedostatečné podmínky školy (speciální pomůcky apod.)	
<b>27. Jaký máte názor na význam evaluačního procesu v přínosu pro individualizaci?</b>	
je nezbytný	
je vhodný a občas se snažím jej naplňovat	
vcelku nepodstatný, vše mohu odhadnout aktuálně na základě zkušeností	
naprosto zbytečný, dítě si potřebné cesty najde většinou samo	
<b>28. Jaká je úroveň Vámi dosaženého pedagogického vzdělání?</b>	
obecná SŠ	
obecná VOŠ	
obecná VŠ	
speciální SŠ	
speciální VOŠ	
speciální VŠ	
<b>29. Prošel-la jste doplňujícím vzděláváním, které bylo zaměřeno na problematiku daného typu zdravotního postižení?</b>	
ano	
ne	

<b>VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY ČÁST I. - IV.</b>				
<b>I. Interdisciplinární spolupráce</b>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>MŠ speciální</i>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>MŠ klasická</i>
<b>1. Žádali jste rodiče o to, že můžete spolupracovat s lékařem, psychiatrem nebo psychologem dítěte?</b>				
ano	5	25%	15	75%
ano a využívám této možnosti	14	70%	5	25%
ne	1	5%	0	0%
nevím	0	0%	0	0%
<b>2. Máte k dispozici lékařskou zprávu dítěte?</b>				
ano mám	20	100%	11	55%
nemám	0	0%	9	45%
nevím	0	0%	0	0%
<b>3. Jak je to dlouho, co jste četla lékařskou zprávu nebo jiný odborný posudek o dítěti?</b>				
týden	10	50%	0	0%
měsíc	7	35%	3	15%
půl roku	3	15%	10	50%
více než půl roku	0	0%	4	20%
nikdy	0	0%	3	15%
<b>4. Jak často komunikujete se speciálně pedagogickým centrem, popřípadě pedagogicko-psychologickou poradnou?</b>				
1x týdně	3	15%	0	0%
1x za měsíc	5	25%	3	15%
1x za půl roku	10	50%	14	70%
1x za rok	0	0%	3	15%
nikdy	2	10%	0	0%
<b>5. Jsou pro Vás informace ze SPC nebo PPP přínosné?</b>				
ano	6	30%	2	10%
ano a využívám jich	12	60%	13	65%
ne	0	0%	0	0%
nevím	2	10%	5	25%
<b>6. Doporučila jste rodičům dítěte nějaké další poradenské zařízení (zatrhněte jednu nebo více možností)?</b>				
Pedagogicko-psychologickou poradnu	8	25%	15	58%
speciálně pedagogické centrum	13	41%	1	4%
speciálního pedagoga či terapeuta	5	16%	5	19%
stacionář	0	0%	0	0%
jiné zařízení	4	13%	5	19%
žádné zařízení jsem nedoporučil-la	2	6%	0	0%
<b>7. Jakým způsobem pracujete s individuálním vzdělávacím plánem (vyberte a zatrhněte jen kladné odpovědi)?</b>				
v posledním 1/2 roce byl upraven IVP žáka - na základě hodnocení vzdělávání	8	32%	0	0%
v posledním měsíci jsem pročitala IVP žáka - pro doplnění vzdělávací nabídky	7	28%	3	14%
informace z IVP jsou pro mě přínosné a využívám jich	8	32%	15	71%
IVP je spíše formální, více využívám vlastních zkušeností	2	8%	3	14%

	<i>Počet odpovědí</i>	<i>MŠ speciální</i>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>MŠ klasická</i>
<b>8. Kdy naposledy jste využila informací z individuálního vzdělávacího plánu?</b>				
týden	14	70%	4	20%
měsíc	3	15%	4	20%
půl roku	3	15%	7	35%
více než půlroku	0	0%	5	25%
nikdy	0	0%	0	0%
<b>II. Osobnost dítěte a jeho rodinné zázemí</b>				
<b>9. Jakou formou zjišťujete rodinné vztahy a sociální poměry v rodině (zatrhněte jednu nebo více možností)?</b>				
pozorování	15	41%	15	45%
neformální rozhovor	15	41%	14	42%
dotazník	5	14%	3	9%
návštěvou v rodině	2	5%	1	3%
žádným způsobem	0	0%	0	0%
<b>10. Jak často konzultujete pokroky dítěte s rodiči?</b>				
denně	8	40%	4	20%
jednou týdně	6	30%	11	55%
jednou za měsíc	2	10%	2	10%
více než měsíc	4	20%	3	15%
nikdy	0	0%	0	0%
<b>11. Jak často si značíte písemné poznámky ze spolupráce a konzultací s rodiči?</b>				
denně	4	20%	1	5%
jednou týdně	2	10%	1	5%
jednou za měsíc	6	30%	7	35%
více než měsíc	6	30%	8	40%
nikdy	2	10%	3	15%
<b>12. Kolik času denně rodičům věnujete?</b>				
		20		20
15min.	4	20%	1	5%
5min.	10	50%	16	80%
žádný	0	0%	1	5%
nevím	6	30%	2	10%
<b>13. Jakým způsobem si značíte emoční projevy, zájmy a schopnosti dítěte (zatrhněte jednu nebo více možností)?</b>				
pamatují si vše potřebné	7	24%	9	36%
písemně	16	55%	13	52%
video a audio záznamy	6	21%	0	0%
žádným způsobem	0	0%	3	12%
<b>14. Co obsahuje portfolio vašeho dítěte (zatrhněte jednu nebo více možností)?</b>				
fotografie z činností	10	22%	2	7%
kresby	18	40%	20	71%
oblíbené předměty dítěte	4	9%	1	4%
audio a video záznamy	6	13%	1	4%
jiné	7	16%	4	14%
dítě nemá portfolio	0	0%	0	0%

<b>III. Vzdělávací nabídka pro dítě</b>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>MŠ speciální</i>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>MŠ klasická</i>
<b>15. Jakou formu získávání potřebných informací nejčastěji volíte (zatrhněte jednu až dvě možnosti)?</b>				
pozorování	19	53%	19	54%
rozhovor	4	11%	7	20%
analýza činností	13	36%	7	20%
jiné	0	0%	2	6%
<b>16. Jak často si vytváříte poznámky, popř. jiný způsob záznamu?</b>				
denně	10	50%	2	10%
jednou týdně	5	25%	3	15%
jednou za měsíc	5	25%	11	55%
více než měsíc	0	0%	4	20%
nikdy	0	0%	0	0%
<b>17. Jakým způsobem informace zaznamenáváte?</b>				
pamatují si vše potřebné	2	10%	7	35%
písemně	18	90%	13	65%
video a audio záznamy	0	0%	0	0%
žádným způsobem	0	0%	0	0%
<b>18. Využila jste v posledním půlroce Vašich poznámek, které byly starší jednoho měsíce, pro tvorbu vzdělávací nabídky?</b>				
ano	18	90%	14	70%
ne	2	10%	6	30%
<b>19. Pokud používáte písemnou podobu poznámek, tak využíváte?</b>				
jednotný formulář pro všechny děti	3	15%	11	55%
kombinuji základní a doplňující poznámky	7	35%	7	35%
používám nestrukturované poznámky	10	50%	2	10%
<b>20. Vytváříte vzdělávací nabídku tzv. „za běhu“, na základě zkušeností?</b>				
vždy	0	0%	0	0%
často	8	40%	13	65%
občas	12	60%		35%
vůbec ne	0	0%	0	0%
<b>21. Kolikrát jste za poslední měsíc změnila navrženou vzdělávací nabídku na základě reakcí dítěte?</b>				
více než 5x	6	30%	3	15%
5x	4	20%	5	25%
1x	10	50%	4	20%
méně než 1x	0	0%	8	40%
<b>22. Je pro Vás možné přizpůsobit vzdělávací nabídku pro dítě se specifickými potřebami v rámci celého kolektivu?</b>				
vůbec ne	0	0%	0	0%
většinou ne	2	10%	0	0%
někdy ano	0	0%	9	45%
většinou ano	14	70%	9	45%
vždy	4	20%	2	10%

	<i>Počet odpovědí</i>	<i>MŠ speciální</i>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>MŠ klasická</i>
<b>23. Má pro vás význam stanovovat u dítěte konkrétní cíle?</b>				
stačí rámcové	0	0%	12	60%
stačí z TVP	3	15%	3	15%
stanovují konkrétní	17	85%	5	25%
<b>24. Využila jste v posledním měsíci nějakého nápadu dítěte pro tvorbu vzdělávací nabídky?</b>				
ano	18	90%	14	70%
ne	2	10%	6	30%
<b>25. Jakým způsobem monitorujete stupňování dovedností (zatrhněte jednu nebo více možností)?</b>				
na základě pozorování a vlastních zkušeností	17	49%	14	50%
pomocí „vývojových řad“	10	29%	5	18%
pomocí specifických metodik	8	23%	5	18%
jiným způsobem	0	0%	4	14%
nevím	0	0%	0	0%
<b>IV. Pedagog v procesu individualizace</b>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>MŠ speciální</i>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>MŠ klasická</i>
<b>26. Co podle Vašeho názoru brání individualizaci nejvíce (zatrhněte dva nejčastější důvody)?</b>				
časový fond	10	33%	5	21%
příliš vysoký počet dětí ve třídě	8	27%	14	58%
vlastní nedostatečná odbornost	1	3%	1	4%
nedostatečná interdisciplinární spolupráce	7	23%	0	0%
nedostatečné podmínky školy (speciální pomůcky apod.)	4	13%	4	17%
<b>27. Jaký máte názor na význam evaluačního procesu v přínosu pro individualizaci?</b>				
je nezbytný	16	80%	5	25%
je vhodný a občas se snažím jej naplňovat	4	20%	12	60%
vcelku nepodstatný, vše mohu odhadnout aktuálně na základě zkušeností	0	0%	3	15%
naprosto zbytečný, dítě si potřebné cesty najde většinou samo	0	0%	0	0%
<b>28. Jaká je úroveň Vámi dosaženého pedagogického vzdělání?</b>				
obecná SŠ	4	20%	12	60%
obecná VOŠ	0	0%	2	10%
obecná VŠ	2	10%	0	0%
speciální SŠ	1	5%	0	0%
speciální VOŠ	1	5%	1	5%
speciální VŠ	12	60%	5	25%
<b>29. Prošel-la jste doplňujícím vzděláváním, které bylo zaměřeno na problematiku daného typu zdravotního postižení?</b>				
ano	16	80%	9	45%
ne	4	20%	11	55%

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Martin Adamec
<b>Katedra:</b>	Primární pedagogiky PdF UP Olomouc
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2011

<b>Název práce:</b>	Individualizace ve vzdělávání předškolních dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách běžné mateřské školy
<b>Název v angličtině:</b>	Individualization of education of children before they go to school with specific educational needs in common kindergarten
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku individualizace ve vzdělávání u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách běžné mateřské školy. Definuje základní terminologii, upozorňuje na historické souvislosti a v závěru se věnuje hlavním oblastem, které jsou důležité pro zohlednění těchto dětí v procesu vzdělávání. Cílem práce je zjistit, jaké formy přístupu k individualizaci dětí uplatňují pedagogičtí pracovníci při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách běžných mateřských škol a dále je srovnat s postupy v mateřských školách speciálních, a to na základě dotazníkového šetření.
<b>Klíčová slova:</b>	individualizace, speciální vzdělávací potřeby, mateřská škola, mateřská škola speciální, integrace
<b>Anotace v angličtině:</b>	The Bachelor thesis focuses on the problems connected with individualization of education of children with specific educational needs in common kindergarten. It defines fundamental terminology, it draws our attention to some historical context. Finally, we pay attention to the main things, that are important for taking these children into consideration in the period of their education. The aim of this thesis is to find out the kinds of methods towards these children's individualization, that are used by teachers during their working with children with specific educational needs in common kindergartens and to compare them with methods used in specialized kindergartens by using question forms.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Individualization, specific educational needs, kindergarten, specialized kindergarten, integration
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Dotazník pro mateřské školy Vyhodnocení dotazníku pro mateřské školy
<b>Rozsah práce:</b>	69 s., 2 příl.
<b>Jazyk práce:</b>	český jazyk