

Metodika pro práci **s dětmi s SVP** v předškolním vzdělávání

kolektiv autorů projektu
WELCOME

Praha **2019**

WEL-COME

Spolufinancováno z programu Evropské unie Erasmus+



WEL-COME

© 2019

hlavní editor: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

kolektiv autorů projektu WELCOME: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislavě, Institut za psihichno zdrave i razvitie v Sofii.

© 2019

Tato publikace vznikla v rámci projektu „WELCOME“ (2016-1-CZ01-KA201-024036).

Tento projekt byl realizován za finanční podpory Evropské unie.

Za obsah publikace (sdělení) odpovídá výlučně autorský tým.

Publikace (sdělení) nereprezentuje názory Evropské komise a Evropská komise neodpovídá za použití informací, jež jsou jejích obsahem.

Vydalo

Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.

Radlická 2487/99, 150 00 Praha 5

tel.: 284 028 940, e-mail: raabe@raabe.cz, www.raabe.cz, dobraskola.raabe.cz
v roce 2019, 1.vydání.

Grafický návrh, sazba a zlom: Magnus I s.r.o.

Tisk: Magnus II s.r.o.

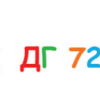
ISBN 978-80-7496-399-5

KOORDINÁTOR PROJEKTU

RAABE

Společně pro kvalitní
vzdělávání

PROJEKTOVÍ PARTNEŘI



Metodika
pro práci s dětmi s SVP
v předškolním vzdělávání

WEL-COME

RAABE
*Společně pro kvalitní
vzdělávání*

Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání

Kolektiv autorů projektu WELCOME:

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze,
Výskumný ústav detskej psychológie
a patopsychológie v Bratislavě,
Institút za psihichno zdrave i razvitie v Sofii.

WEL-COME

RAABE

*Společně pro kvalitní
vzdělávání*

Hlavní editor: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Autoři: Kolektiv autorů projektu WELCOME:

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze:
PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.
PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.
PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.
PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D.
PhDr. Mgr. Pavlína Šumníková, Ph.D.
PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Výskumný ústav detskej psychológie
a patopsychológie v Bratislavě:
Mgr. Ľubica Kövérová
Mgr. Zuzana Vojtová

Institut za psihichno zdrave i razvitie v Sofii
(Institute of Mental Health and Development):
Ventsislav Angelov
Tsvetelina Aleksandrova
Martin V. Kolev
Prof. Vanya Matanova, PhD, DSc
Nadezhda Markova

Odborný recenzent: Mgr. Milan Podpera, Ph.D.,
Fakulta pedagogická Západočeské univerzity
v Plzni

Koordinátor projektu: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.:
Mgr. Jana Šámalová

Jazyková a redakční příprava: Mgr. Alexandra Petříková Karpenková
Sazba a grafický návrh obálky: Magnus I, s.r.o.

ISBN 978-80-7496-399-5

Praha 2019

Obsah

O projektu WELCOME	11
Předmluva	13
I. ÚVOD DO INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MŠ	15
1. Inkluzivní vzdělávání	15
1.1 Inkluzivní předškolní vzdělávání v mezinárodním kontextu	16
1.2 Podpora proinkluzivního klimatu v mateřské škole	19
1.2.1 Nespecifická forma modelování inkluze	20
1.2.2 Specifická forma modelování inkluze	21
1.3 Proinkluzivní opatření v mateřské škole	22
1.4 Inkluze v mateřské škole – komunikace s rodiči	24
1.4.1 Budování partnerských vztahů s rodiči dětí	24
1.4.2 Komunikace s rodinami	25
1.4.3 Komunikační dovednosti učitele	25
1.4.4 Strategie pro podporu efektivní komunikace	26
1.4.5 Jak komunikovat všem rodičům dětí v MŠ význam a přínos inkluze	27
1.4.6 Čemu se vyhnout v komunikaci s dítětem (dospělým) s postižením	28
1.4.7 Vedení vstupního rozhovoru s rodiči dítěte s „odlišností“	29
1.4.8 Zásady efektivního rozhovoru s rodičem při řešení problémů	30
1.4.9 Jak zvládnout komunikaci s rozzlobeným rodičem	32
II. TEORETICKÁ ČÁST	34
2. Problémy v chování	34
2.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)	36
2.1.1 Porucha pozornosti	36
2.1.2 Hyperaktivita	37
2.1.3 Impulzivita	37
2.2 Opoziční vzdorovité chování	38
3. Pervazivní vývojové poruchy	40
3.1 Dětský autismus	40
3.2 Aspergerův syndrom	42
3.3 Rettův syndrom	43
3.4 Jiná dezintegrační porucha v dětství	44
3.5 Atypický autismus	44

4. Emoční poruchy	46
4.1 Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství	46
4.1.1 Separační úzkostná porucha u dětí	46
4.1.2 Fobická úzkostná porucha v dětství	46
4.1.3 Sociální úzkostná porucha v dětství	47
4.1.4 Porucha sourozenecké rivality	47
4.2 Poruchy sociálního fungování se začátkem specifickým pro dětství a dospívání	47
4.2.1 Reaktivní porucha přichylnosti u dětí	47
4.2.2 Porucha desinhibovaných vztahů u dětí	47
4.3 Tiky	48
4.3.1 Přechodná tiková porucha	48
4.3.2 Kombinovaná tiková porucha vokální a mnohočetná motorická (Tourettův syndrom)	48
4.4 Jiné poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání	48
4.4.1 Neorganická enuréza	48
4.4.2 Neorganická enkopréza	49
4.4.3 Poruchy příjmu potravy v kojeneckém a dětském věku	49
4.4.4 Pika kojenců a dětí	49
4.4.5 Stereotypní pohybové poruchy	49
5. Narušená komunikační schopnost	51
5.1 Narušený vývoj řeči	52
5.2 Poruchy artikulace	53
5.2.1 Dyslalie	54
5.2.2 Dysartrie	54
5.3 Poruchy plynulosti (fluence)	54
5.3.1 Koktavost (balbuties)	55
5.3.2 Breptavost (tumultus sermonis)	55
5.4 Poruchy zvuku řeči	55
5.4.1 Rhinolalie (huhňavost)	55
5.4.2 Palatolalie	56
5.5 Neurotické poruchy řeči	56
5.5.1 Mutismus	56
6. Mentální retardace	58
6.1 Lehká mentální retardace	58
6.2 Středně těžká mentální retardace	59
6.3 Těžká mentální retardace	59
6.4 Hluboká mentální retardace	59
7. Tělesné postižení	61
7.1 Mozkové pohybové poruchy (obrný)	61
7.2 Rozštěp páteře (spina bifida)	62
7.3 Svalová dystrofie	63
7.4 Deformity páteře	63

8. Smyslová postižení	65
8.1 Zrakové postižení	65
8.1.1 Stupně zrakových vad	66
8.2 Sluchové postižení	68
8.2.1 Stupně sluchového postižení	68
9. Sociální znevýhodnění	70
10. Mimořádné nadání	73
10.1 Definice a vyhledávání	73
10.2 Diagnostika nadání	74
III. METODICKÁ ČÁST	79
11. Sociální dovednosti dítěte předškolního věku	79
11.1 Diagnostika	81
11.2 Aktivity pro rozvoj sociálních dovedností	85
11.2.1 Pro děti ve věku od 3 let	86
11.2.2 Pro děti ve věku od 4 let	87
11.2.3 Pro děti ve věku od 5 let	88
11.3 Příklad dobré praxe	92
11.4 Doporučené metodické zdroje a další materiály	92
12. Komunikativní dovednosti dítěte předškolního věku	93
12.1 Diagnostika	93
12.1.1 Zjišťování úrovně rozvoje řeči a komunikace	93
12.1.2 Zjišťování úrovně rozvoje dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojování čtení a psaní	96
12.2 Aktivity pro rozvoj řeči a komunikace	106
12.3 Aktivity pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání	112
12.3.1 Rozvoj zrakového vnímání	113
12.3.2 Rozvoj sluchového vnímání	114
12.4 Příklad dobré praxe	117
12.5 Doporučené metodické zdroje a další materiály	118
13. Kognitivní dovednosti dítěte předškolního věku	120
13.1 Diagnostika	123
13.2 Aktivity pro rozvoj kognitivních dovedností	128
13.2.1 Podpora motivace a řešení problémů	128
13.2.2 Rozvíjení konstruktivního myšlení	129
13.2.3 Podpora logického a matematického myšlení	129
13.2.4 Osvojování vědomostí a informací	132
13.2.5 Aktivity na rozvoj prostorového vnímání	132
13.3 Příklad dobré praxe	133
13.4 Doporučené metodické zdroje a další materiály	135

14. Emoční dovednosti dítěte předškolního věku	137
14.1 Diagnostika	140
14.2 Aktivity pro rozvoj emočních dovedností	144
14.2.1 Podpora vlastní identity a sebeúcty	144
14.2.2 Podpora nezávislosti u dětí	145
14.2.3 Strategie pro děti se speciálními sociálními potřebami	147
14.2.4 Jak dětem pomoci naučit se zvládat intenzivní emoce	148
14.2.5 Aktivity pro podporu seberegulace dítěte	149
14.3 Příklad dobré praxe	151
14.4 Doporučené metodické zdroje a další materiály	152
15. Motorické dovednosti dítěte předškolního věku	154
15.1 Diagnostika	156
15.2 Aktivity pro rozvoj motorických dovedností	160
15.2.1 Aktivity pro rozvoj hrubé motoriky	161
15.2.2 Aktivity pro rozvoj jemné motoriky	161
15.2.3 Hry rozvíjející dovednosti hrubé motoriky	162
15.2.4 Hry rozvíjející dovednosti jemné motoriky	163
15.3 Příklad dobré praxe	164
15.4 Doporučené metodické zdroje a další materiály	165
16. Smyslové vnímání dítěte předškolního věku	166
16.1 Diagnostika	168
16.2 Aktivity pro rozvoj smyslového vnímání	171
16.3 Příklad dobré praxe	174
16.4 Doporučené metodické zdroje a další materiály	175
17. Závěr	176
IV. LEGENDA	177
18. Slovníček pojmů	177
19. Literatura	179
20. Příloha	186
20.1 Oblasti vývoje dítěte – 3 roky	186
20.2 Oblasti vývoje dítěte – 4 roky	191
20.3 Oblasti vývoje dítěte – 5 let	197
20.4 Oblasti vývoje dítěte – 6 let	203

| O projektu WELCOME

WELCOME (WE Learn and COMmunicate Ensemble) je mezinárodní evropský projekt Erasmus+, spadající pod Klíčovou akci 2 (KA2). Projekt koordinuje Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., a zahrnuje tři země: Českou republiku, Slovenskou republiku a Bulharsko. Projektovými partnery jsou Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislavě, Institut za psihichno zdrave i razvitie v Sofii a bratislavská agentura M7, poskytující služby v oblasti grafiky a programování. Ve všech účastnických zemích se na vývoji a testování výstupů podílely partnerské mateřské a základní školy: v České republice ZŠ a MŠ M. Alše v Miroticích, na Slovensku ZŠ a MŠ Zubrohlava a v Bulharsku ODZ 72 Prikazka bez kraj v Sofii.

Hlavním cílem projektu WELCOME je poskytnout všem dětem dobrý start díky kvalitnímu předškolnímu vzdělání. Rádi bychom pomohli učitelům mateřských škol při vedení a zvládnutí heterogenní skupiny, ve které jsou často zastoupeny děti se speciálními vzdělávacími potřebami: může se jednat například o děti sociálně znevýhodněné, děti se zdravotním postižením, nadprůměrným nadáním nebo děti, u kterých budou později diagnostikovány poruchy učení. Jsme přesvědčeni, že integrace těchto dětí je možná, pokud vůči nim pedagog uplatňuje individuální přístup a poskytne jim pomoc v souladu s jejich specifickými potřebami.

Prvním z projektových výstupů je *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání* určená pedagogům mateřských škol, kteří hledají nové postupy při vedení heterogenní třídy z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb. Metodika přináší v přehledné a ucelené formě informace a náměty pro práci s dětmi s SVP a je rozdělena na teoretickou a metodickou část.

Druhým výstupem je aplikace *WELCOME IDEA (Interactive Digital Educational Assistant)* pro chytrá zařízení, například pro tablety, telefony, ale i interaktivní tabule a monitory. Aplikace funguje jako pomyslný asistent: Učitel díky pedagogickému screeningu v aplikaci vyhodnotí aktuální stav dítěte v jednotlivých oblastech rozvoje, aplikace sama pak na základě výsledků pedagogické diagnostiky doporučí vybrané aktivity. Soubor aktivit umožňuje nejen interaktivní práci dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale přináší i řadu dalších nápadů, jak pracovat s heterogenní skupinou dětí ve třídě a zároveň zapojit děti s SVP. Učitel v aplikaci zároveň najde teoretické zázemí problematiky dětí s SVP v MŠ díky elektronické formě *Metodiky*.

Posledním výstupem je příručka *Podpora práce s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání (WELCOME workshopy)*, ucelený návod pro učitele, jak uspořádat a vést integrované bloky, pracovní skupiny, v jejichž rámci budou realizovány různé tematické celky s využitím aplikace. Při těchto pracovních skupinách budou zapojeny jak děti se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci heterogenní skupiny v MŠ, tak učitelé, kteří s těmito dětmi ve svých třídách pracují.

Návod byl v praxi testován při pilotních workshopech v každé zemi tak, aby zcela splňoval požadavky pro vedení pracovních skupin zahrnujících děti bez speciálních potřeb, děti s SVP i učitele.

Všechny projektové výstupy, včetně aplikace, budou po ukončení projektu zdarma dostupné ke stažení z webových stránek projektu WELCOME (www.e-welcome.eu) a na webových stránkách Nakladatelství Dr. Josef Raabe (<http://www.raabe.cz/nase-projekty/welcome-projekt-erasmus/>).

Věříme, že se výstupy projektu WELCOME stanou pomocníky učitelů mateřských škol, umožní jim lépe pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž rozvoj je ovlivněn znevýhodněním či postižením, a přispějí tak ke zkvalitnění předškolního vzdělávání ve všech zapojených zemích.

Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.
Kordinátor projektu WELCOME

| Vážená čtenářko, vážený čtenáři,

tuto publikaci vytvořil mezinárodní tým odborníků v rámci projektu WELCOME (WE Learn and COMmunicate Ensemble). Jejím účelem je poskytnout pedagogům působícím v mateřských školách informace o podpoře vzdělávání heterogenních třídních kolektivů.

Pojem heterogenní třída je v českém vzdělávacím prostředí spojován s věkovou rozmanitostí dětí, v evropském kontextu je vnímán širěji a zahrnuje mimo jiné rozdíly ve vzdělávacích potřebách, kulturní a jazykovou odlišnost apod. Právě z důvodu rozdílné interpretace pojmu heterogenní třída v tuzemském a mezinárodním kontextu v publikaci používáme termín speciální vzdělávací potřeby, který pro české prostředí srozumitelněji odráží její obsahovou náplň.

Publikace tedy pojednává o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami a možnostech podpory jejich rozvoje v kontextu očekávaných výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Přináší také řadu informací o tom, jak téma rozmanitosti ve společnosti dětem předškolního věku zprostředkovat a jak u nich podpořit respekt k odlišnostem jednotlivců i skupin.

Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání je členěna na teoretickou a metodickou část. V teoretické části jsou představeny základní principy inkluzivní pedagogiky a možnosti jejich uplatnění v prostředí mateřské školy. Dále jsou zde představena specifika dětí s různými druhy speciálních vzdělávacích potřeb. V metodické části jsou představeny jednotlivé oblasti rozvoje dětí s příklady vhodných aktivit, které lze uplatnit v rámci vzdělávacího procesu v mateřské škole. Aktivity pro děti jsou diferencované podle věku, toto dělení je však spíše orientační, protože je vždy třeba vycházet z aktuální úrovně rozvoje konkrétních dětí. K orientačnímu zhodnocení aktuální míry rozvoje jsou v metodice k dispozici posuzovací schémata, která jsou zpracována pro každou oblast rozvoje a popisují očekávané schopnosti a dovednosti odpovídající věku dítěte. Pedagogové v mateřské škole je mohou použít k orientačnímu posouzení míry rozvoje komunikačních, motorických, kognitivních a dalších schopností a dovedností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich. Na základě zjištěných výsledků mohou volit a realizovat aktivity uvedené v metodice nebo v doporučených inspiračních zdrojích. V metodice nechybějí ani příklady dobré praxe aplikace doporučených aktivit v mateřské škole.

Metodika je provázána s dalším výstupem projektu WELCOME, kterým je **aplikace WELCOME IDEA pro chytrá zařízení** (tablety, telefony, ale i interaktivní tabule či monitory) a příručkou **Podpora práce s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání**, ve které učitelé najdou metodologický úvod vysvětlující princip individualizovaného vzdělávání uplatňujícího v praxi interaktivní aplikaci, praktické scénáře a doporučení ohledně organizace práce s heterogenní skupinou dětí a s cílenou diferenciací a podporou dětí s SVP.

Věříme, že tato metodika a na ni navazující projektové výstupy – aplikace WELCOME IDEA a příručka – budou užitečnými pomocníky v podpoře rozvoje inkluzivního vzdělávání v českých, slovenských a bulharských mateřských školách.

Kolektiv autorů projektu WELCOME

I. ÚVOD DO INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MŠ

1. | Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní škola je taková škola, která přijímá všechny děti a má připraveny podmínky pro naplnění jejich rozmanitých individuálních vzdělávacích potřeb. Spektrum těchto potřeb je velmi široké. Vzdělávací potřeby vyplývají nejen ze zdravotního postižení nebo znevýhodnění, ale také z kulturního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, z nadání či míry osvojení vyučovacího jazyka. Zároveň se jedná o odlišné potřeby, které jsou dané preferencemi dítěte ve vztahu k tomu, jak je mu zprostředkováván vzdělávací obsah či sociální interakce v průběhu učení. Některé děti se lépe učí pomocí vizuálně prezentovaných informací, jiné si lépe vštěpují slyšené a další potřebují k učení pohyb a manipulaci. Pro některé děti je přínosnější, pokud se učí samy, jiné k dosažení svého vzdělávacího maxima potřebují intenzivní interakci s ostatními dětmi nebo dospělým. **Potřeby v oblasti učení mohou být i ve skupině na první pohled homogenní velmi odlišné.**

Inkluzivní pedagogika s velkou rozmanitostí individuálních vzdělávacích potřeb dětí počítá a této rozmanitosti také využívá k jejich vzájemnému obohacování. Díky tomu se může snadněji přiblížit **cíli inkluzivního vzdělávání, kterým je podpora každého dítěte v dosažení jeho vzdělávacího maxima při současném respektování jeho individuálních vzdělávacích potřeb.** Tomuto cíli je podřízen i výběr metod a forem vzdělávání. Využívány jsou ty metody, které staví na vlastní aktivitě dětí, jejich vzájemné kooperaci a rozvoji reflexe dosahování vzdělávacích cílů. To vše samozřejmě s přihlédnutím k věku dítěte. Zároveň je kladen důraz na individualizaci a diferenciaci cílů vzdělávání a prostředků k jejich dosahování.

Řada metod inkluzivní pedagogiky byla původně vyvinuta pro děti s určitým druhem zdravotního postižení či znevýhodnění. Ukazuje se však, že **z nich může profitovat mnohem širší skupina dětí** – např. strukturované učení vytvořené pro děti s poruchami autistického spektra využívá vizualizaci denního režimu a souslednosti aktivit, které dítě daný den čekají. Využívají se obrázky, piktogramy či zástupné předměty představující jednotlivé činnosti seřazené podle časové souslednosti jejich realizace. Po dokončení aktivity dítě odkládá obrázek, který ji symbolizuje, a přechází k další aktivitě. Tato pomůcka nepomáhá pouze dětem s autismem, ale i dětem, které mají problém v adaptaci na režim docházky do školy, dětem s poruchou pozornosti nebo dětem, které neumějí česky. Multisenzoriální přístup využívající při učení současně více smyslů ocení nejen děti se specifickou poruchou učení, ale i děti, které mají dílčí oslabení v některé ze složek vnímání.

metody
inkluzivní
pedagogiky

Inkluzivní vzdělávání významnou měrou přispívá k sociálnímu učení dětí. Děti se učí vzájemně si pomáhat a jeden druhého podporovat na cestě při dosahování vzdělávacích cílů. **Učí se tomu, že společnost je přirozeně rozmanitá a individuální odlišnosti druhých je třeba přijímat s respektem.** Zároveň se v bezpečném

sociální
učení

prostředí a pod dohledem zkušeného dospělého učí konstruktivně překonávat obtíže, které odlišnost může způsobovat. Tuto cennou zkušenost si odnášejí do dospělosti a zúročí ji v rodinném i pracovním životě. V inkluzivní škole je **kladen velký důraz na systematickou podporu kladných vztahů mezi dětmi a prevenci šikany**. Podporuje se **celkové pozitivní klima školy, jehož důležitou složkou jsou i vztahy mezi pedagogy navzájem a také vztahy s rodiči dětí**.

rozdíl mezi inkluzí a integrací

K přiblížení filozofie inkluzivního vzdělávání lze dobře využít i popis **rozdílu mezi inkluzí a integrací**. Integrace je chápána jako začlenění dítěte s určitou odlišností do prostředí, které je primárně připravené na vzdělávání dětí bez výraznějších odlišností v individuálních vzdělávacích potřebách. Prostředí školy (architektonické, materiální, personální, výukové) je tak třeba dodatečně upravit a i dítě samo se musí více či méně přizpůsobit prostředí, které s ním primárně nepočítalo. Oproti tomu inkluzivní škola již dopředu počítá s přítomností dětí s širokou škálou individuálních vzdělávacích potřeb, jejich rozmanitost pokládá za přirozenou a má pro ně připravené podmínky. V případě, že do školy nastoupí dítě, jehož potřeby jsou výrazně specifické, podmínky pro jeho vzdělávání se ještě dále uzpůsobí.



Realizace inkluzivního vzdělávání v praxi má dvě nejdůležitější podmínky:

- 1. Přijetí filozofie inkluzivního vzdělávání pracovníky školy a**
- 2. osvojení metod a forem práce, které umožňují diferenciaci a individualizaci ve vzdělávání.**

V souvislosti s **individualizací vzdělávání** je třeba říci, že se v naprosté většině případů nemusí jednat o soustavnou individuální podporu poskytovanou jednomu dítěti. To je z mnoha důvodů v běžné třídě velmi obtížně realizovatelné. **Jedná se spíše o promyšlenou diferenciaci cílů vzdělávání pro různé děti, jež vychází z maxima jejich možného rozvoje.** Využívají se k tomu metody, které jsou výzkumem prokázány za skutečně efektivní. **Zároveň je třeba mít dobrou znalost individuálních vzdělávacích potřeb dětí a jim přizpůsobovat výběr metod a forem práce.**

Dobrým pomocníkem k průběžnému ověřování účinnosti využívaných metod je **formativní hodnocení, které slouží k mapování vzdělávacího pokroku jednotlivých dětí**. Formativní hodnocení je také jedním z nástrojů, které jsou v rámci inkluzivní pedagogiky využívány.

V inkluzivní škole je každé dítě považováno za jedinečné v kontextu jeho individuálních vzdělávacích potřeb i vzdělávacího maxima, kterého je schopné dosáhnout. Učitelé se snaží využít všechny dostupné prostředky k tomu, aby dítě svého vzdělávacího maxima mohlo dosáhnout. Zároveň akceptují skutečnost, že všechny děti nemohou, a ani nebudou dosahovat shodných vzdělávacích cílů.

1.1 Inkluzivní předškolní vzdělávání v mezinárodním kontextu

K systémové podpoře rozvoje inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy včetně předškolního vzdělávání jsou vázány všechny země, které

ratifikovaly Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením přijatou v roce 2006 Valným shromážděním Organizace spojených národů (OSN). V roce 2016 OSN vydala Obecný komentář č. 4/2016 k ustanovení článku 24 této úmluvy zakotvujícím mimo jiné právě právo osob se zdravotním postižením na inkluzivní vzdělávání. Komentář upřesňuje klíčové aspekty realizace závazku zemí, které úmluvu ratifikovaly, k vytvoření systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy i v rámci celoživotního vzdělávání.

Obecný komentář mimo jiné zdůrazňuje, že za zajištění inkluzivního vzdělávání nelze považovat prosté umístění dětí se zdravotním postižením do běžných škol bez realizace potřebných strukturálních změn spočívajících zejména v úpravě organizace, metod a forem vzdělávání, kurikula či kultury školy.

Dle Obecného komentáře je inkluzivní vzdělávání zaměřeno na plnohodnotnou participaci a naplňování vzdělávacího potenciálu všech dětí, zejména dětí, které jsou z různých důvodů vylučovány či vyloučením ohroženy. Inkluze ve vzdělávání je zde chápána jako zajištění přístupu k vysoce kvalitnímu formálnímu i neformálnímu vzdělávání a vytvoření podmínek pro dosažení maximálního rozvoje vzdělávacího potenciálu každého dítěte bez jakékoliv diskriminace.

Právo na kvalitní a inkluzivní vzdělávání je také prvním principem Evropského pilíře sociálních práv:

„Každý má právo na kvalitní a inkluzivní všeobecné a odborné vzdělávání a celoživotní učení, aby si udržel a nabyl dovednosti, které mu umožní účastnit se plně na životě společnosti a úspěšně zvládat změny na trhu práce.“¹

V květnu 2018 Rada Evropské unie vydala tři doporučení k podpoře rozvoje inkluzivní a soudržné společnosti. Doporučení Rady o podpoře společných hodnot, inkluzivního vzdělávání a evropského rozměru ve výuce mimo jiné uvádí:

„Rozhodující úlohu při prosazování společných hodnot hraje vzdělávání ve všech formách a na všech úrovních, již od raného věku. Pomáhá zajistit sociální začlenění tím, že všem dětem poskytuje spravedlivou šanci a rovné příležitosti k dosažení úspěchu. Umožňuje jim stát se aktivními občany s kritickým přístupem a zlepšuje chápání evropské identity.“

„Pro dosažení soudržnějších společností je třeba zajistit skutečně rovný přístup ke kvalitnímu inkluzivnímu vzdělávání pro všechny účastníky vzdělávání, včetně těch, kteří jsou z rodin migrantů, pocházejí ze znevýhodněného socioekonomického prostředí nebo mají zvláštní potřeby či postižení, a to v souladu s Úmluvou o právech osob se zdravotním postižením.“²

Problematikou podpory rozvoje inkluzivního vzdělávání se v Evropské unii (EU) zabývá mimo jiné Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání. Jedná

¹ https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_cs

² [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

se o nezávislou organizaci působící jako platforma pro spolupráci členských států EU v oblasti speciálního a inkluzivního vzdělávání. Cílem její činnosti je zlepšovat politiku a praxi vzdělávání dětí se zdravotním postižením a se speciálními vzdělávacími potřebami.³ V publikaci shrnující výzkumná zjištění o stavu implementace inkluzivního vzdělávání v zemích EU s názvem *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání: Doporučení pro praxi* (2011) je uvedeno, že inkluze je živě diskutovaným tématem ve všech členských zemích. Přes dílčí rozdíly v přístupech k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb dětí lze v praxi jednotlivých zemí najít řadu společných rysů snahy zlepšit vzdělávací výsledky všech dětí.

Na základě zjištění z členských států EU za klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání agentura považuje:⁴

Naslouchání hlasu dětí a žáků

„Názory žáka, rodiny a zákonných zástupců by měly být respektovány, obzvláště když se jedná o rozhodnutí, které ovlivní jejich život.“

Aktivní účast dětí a žáků

„Všichni žáci mají právo se aktivně účastnit života školy a komunity.“

Pozitivní postoje učitele

„Všichni učitelé by měli mít pozitivní postoj ke všem žákům a být ochotni spolupracovat se svými kolegy.“

Dovednosti efektivního učitele

„Všichni učitelé by si měli osvojit dovednosti, které jim umožní uspokojovat rozmanité potřeby všech žáků.“

Uvědomělé vedení škol

„Vedení škol by si mělo vážit rozmanitosti v řadách zaměstnanců i mezi žáky a podporovat kolegiální a inovativnost.“

Smysluplnost interdisciplinárních služeb

„Každá škola by měla mít přístup k pomoci ze strany interdisciplinárních komunitních služeb.“

Lze shrnout, že inkluzivní vzdělávání není jen alternativním přístupem, ale právem zakotveným v legislativních dokumentech s mezinárodní platností. Všechny země, které ratifikovaly Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením a členské země Evropské unie jsou vázány k systémové podpoře rozvoje kvalitního inkluzivního vzdělávání od rané péče po celoživotní vzdělávání.

³ Publikace vydané agenturou v češtině jsou k dispozici: <https://www.european-agency.org/%C4%8Ce%C5%A1tina/publications>

⁴ Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání: *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání: Doporučení pro praxi*. Odense (Dánsko): Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011. ISBN 978-87-7110-275-8

1.2 Podpora proinkluzivního klimatu v mateřské škole

Pro úspěšné dosažení akceptace „odlišnosti“ dítěte jiným dítětem je prvořadě začínat s podporou společného vzdělávání od raného věku.

Čím mladší dítě, tím snadněji přijímá různorodost jiných dětí. Částečně proto, že těmto dětem stačí jednodušší vysvětlení, a částečně proto, že nemají vybudované předsudky. Proces rozvoje vzájemné akceptace a respektu se snadněji usměrňuje v mateřské škole než u dětí ve školním věku. Jestliže spolu děti vyrůstají od útlého věku, osvojují si navíc schopnosti potřebné pro život – vzájemné poznávání se, navazování přátelství, jeho udržování, schopnost komunikovat, ochotu spolupracovat, vyjadřovat svoje potřeby a emoce i konstruktivně řešit příležitostné konflikty.

Prostředí mateřské školy vytváří ideální podmínky pro:

- **Přijímání různosti ve společnosti jako její základní charakteristiky** (všichni máme něco společného a v něčem se od ostatních odlišujeme).
- **Akceptaci skutečnosti, že každé dítě má své individuální vzdělávací potřeby, které se mohou lišit od potřeb ostatních dětí ve třídě.**

tip

Akceptace a na ní navazující **soudržnost** všech dětí je jedním ze základních předpokladů pro úspěšný proces inkluze. O inkluzi nelze hovořit v případě, že jde o pouhé fyzické začlenění dítěte do kolektivu s očekáváním, co daná situace přinese. Ve vrstevnických skupinách se mohou objevit prvky stigmatizace a izolace dítěte s „odlišností“. **Odmítání dítěte s „odlišností“ skupinou** je nutné řešit diskuzí, společnými zážitkovými aktivitami zprostředkujícími zážitek odlišnosti, zařazením řízených společných aktivit založených na vzájemné spolupráci a dalšími změnami pedagogických strategií.

Velkou pozornost je třeba věnovat **prevenci rozvoje negativních vztahů mezi dětmi** prostřednictvím systematické osobnostně sociální výchovy. **Inkluzivní strategie** zdůrazňují specifické prvky sociálního učení, které se začínají v plné míře rozvíjet od předškolního věku dítěte.

Zaměření inkluzivního procesu je platné pro všechny děti, konkrétně jde o:

- Podporu vývoje všech dětí v edukačním procesu s respektem k jejich individuální odlišnostem;
- podporu rodin a rodinných příslušníků;
- podporu a rozšiřování povědomí o přirozené různosti (diverzitě) ve společnosti;
- podporu sociálního učení.

Ve způsobu uplatnění inkluze v prostředí mateřské školy může jít o **nespecifický a specifický způsob realizace**.

1.2.1 Nespecifická forma modelování inkluze

Nespecifické modelování inkluze je postaveno na podpoře **rozvoje sociální interakce mezi dětmi v kolektivu**.



Je-li dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole, každodenně přichází do styku s ostatními vrstevníky. Samo umístění dítěte do běžné mateřské školy však nestačí. **Učitelé musí aktivizovat vztahy mezi dětmi** (rozdvíjet sociální interakce). To lze činit různými způsoby např.:

- Uspořádáním dvojic, skupin nebo zasedacího pořádku během denních aktivit a při stolování tak, aby se setkávaly děti s různou mírou potřeby podpory nebo s různou mírou rozvoje konkrétních dovedností;
- využíváním specifických charakteristik dětí k podpoře ostatních dětí (některé děti například rády spontánně pomáhají či vedou činnosti ostatních, mají rozvinuté určité dovednosti, které rády učí druhé);
- prostřednictvím aktivit, ve kterých mají děti za úkol aktivně si všimnout jeden druhého.



Při zařazování dětí do dvojic a pracovních skupin by měl učitel zohlednit jejich osobnostní charakteristiky!

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) by měly mít možnost co nejčastěji **pomáhat svým vrstevníkům**. Některé děti s SVP mají rozvinuté dovednosti v určitých oblastech, například dobrý postřeh, a proto jsou velmi šikovné při skládání puzzle nebo jiných skládaček. Mohou tak třeba při uklízení hraček pomáhat ostatním tím, že kontrolují, jestli jsou skládačky kompletní a správně uložené. Učitel by měl při každé příležitosti děti povzbuzovat, aby si vzájemně pomáhaly a nevyhledávaly jen pomoc dospělých.

skupinové strategie

Využití skupinových strategií pro podporu inkluze v třídním kolektivu lze využít tak, že učitelé plánují aktivity, které dětem umožňují pracovat v malých skupinách nebo ve dvojicích. Skupiny či dvojice utváří tak, aby se děti vzájemně co nejvíce obohatily (dítě, které pomáhá druhému, se tím také intenzivně učí, obohacení je tedy vzájemné).

Skupinové strategie

- A. Kooperativní skupiny** – děti spolupracují při konkrétní činnosti nebo úkolu ve skupinách po dvou, po třech nebo více. V kooperativních skupinách jde především o podporu osvojení klíčové kompetence spolupracovat. Od běžných skupinových aktivit se liší tím, že úspěch při dosažení výsledku je vázán na aktivitu všech dětí ve skupině. V kooperativních skupinách jsou často rozděleny role a dílčí úkoly, děti společně plánují, experimentují, dělají změny v plánu a určují si vlastní pravidla hry či společné práce.
- B. Děti jako partneři** – dvě děti se zapojí do aktivity, která je zajímavá a udrží soustředěné. Příkladem aktivit ve dvojicích je kreslení, modelování

z plastelíny, skládání skládačky, hra se stavebnicí nebo účinkování v divadelní hře. Obvykle jde o spontánní zkušenost získanou při hře, ale může ji naplánovat i učitel.

Příklad

Adam potřeboval nejprve úspěšně zvládnout individuální hru, jeho učitelka Jana začala poté plánovat aktivity pro něho a další děti. Oznámila Adamovi, že by si s ním ráda několik minut hrála. Sedí spolu u stolu, staví věž a nakládají na auto stavebnicové kostky. Učitelka Jana vyzve další dítě, aby se k nim přidalo. Zůstává stále sedět vedle Adama, ale z přímé účasti na hře s kostkami začíná pomalu přecházet do pasivnější role. Zůstává však nablízku a zajímá se o hru dětí. Po několika úspěšných pokusech si Adam postupně začíná spontánně hrát s ostatními dětmi bez přímého zásahu dospělého.

Individuální podpora dítěte

Individuální podporu lze zaměřit nerůznějšími směry – od podpory rozvoje konkrétní oslabené funkce po nácvik určitých dovedností nebo činností. V rámci podpory nácviku nějaké komplexní činnosti tvořené určitou posloupností dílčích úkonů musíme rozhodnout, jaká forma podpory je pro dané dítě nejlepší – zda je pro dítě užitečné naučit se jednotlivé kroky, které mu postupně pomohou zvládnout celý úkol, nebo zda potřebuje opakované procvičování určité dovednosti nebo její části, dokud si ji úspěšně neosvojí.

individuální
podpora
dítěte

Příklad

Adam byl pohybově zdatný. Uměl rychle řídit autíčka kolem hřiště, rychle běhal a obratně šplhal po tyči. Neuměl ale skákat přes švihadlo, zatímco jeho vrstevníkům to nečinilo potíže. Učitelka si všimla Adamovy neochoty osvojit si tuto dovednost. V nepřítomnosti ostatních dětí mu vysvětlila, jak se skáče přes švihadlo. Po vyzkoušení se Adam mohl připojit k jiným dětem a skákal přes švihadlo společně s nimi.

1.2.2 Specifická forma modelování inkluze

V rámci inkluzivní pedagogiky je dobré **začít s aktivitami zaměřenými na přijetí skutečnosti, že každý člen společnosti má s ostatními něco společného a zároveň se od druhých v něčem liší**. Základem je **přivést děti k akceptaci rozmanitosti ve společnosti jako něčeho, co společnost obohacuje**. Poté můžeme **přejít k aktivitám zaměřeným na bližší poznání určitých odlišností**. U konkrétních druhů zdravotního postižení představujeme vedle informací o tom, co obnášejí a jak vznikají, zejména informace o potřebách lidí s daným postižením (co potřebuje člověk, který nemůže chodit, aby se mohl pohybovat, jaké pomůcky využívá člověk nevidomý, k čemu slouží, jak mu můžeme pomoci). Důležité je umožnit dětem poznat, že s využitím adekvátní podpory mohou osoby se zdravotním postižením žít kvalitní a pestrý život. Přiměřeně věku se věnujeme také tématům zahrnujícím lidskou důstojnost, sounáležitost a prosociálnost.

tip

Specifickou formou modelování inkluze může být např. nácvik konkrétních dovedností, kdy si děti na základě získaných poznatků utvářejí základy pro své vlastní názory a postoje. Jsou to interaktivní a zážitkové procesy simulovaných nebo reálných situací, které jsou řešeny přiměřeně k věku účastníků.



Výběr aktivit a jejich náročnost závisí na **věkových zvláštностech dětí**, ale i na jejich zkušenostech z interakcí s postiženými lidmi.

Základní témata pro komunikaci o postižení či znevýhodnění s dětmi předškolního věku:

- Žádní dva lidé nejsou stejní, některé rozdíly jsou jen viditelnější.
- Postižení/znevýhodnění je jen jednou z charakteristik člověka. Každý člověk má mnoho charakteristik. Každý má svoje silné stránky a úkoly, které chce zvládnout.
- Děti s postižením/znevýhodněním jsou stejné jako všechny ostatní děti v tom, že chtějí mít kamarády, chtějí, aby si jich ostatní vážili a aby někam patřily.
- Děti se s postižením/znevýhodněním narodí nebo mají postižení po nemoci či úrazu. Postižení/znevýhodnění nemůžeme od nikoho „chytit“.
- Každý člověk se v průběhu života může stát postiženým/znevýhodněným (např. po úrazu nebo nemoci).
- Jestliže je někdo tělesně postižený/znevýhodněný (nefunguje mu dobře část těla), neznamená to ještě, že má současně mentální postižení (nefunguje mu dobře myšlení).
- Děti s postižením/znevýhodněním mohou dělat mnoho věcí stejně jako ostatní děti, jen jim to může trvat déle. Mohou k tomu také potřebovat pomoc druhého člověka nebo nějakou pomůcku či zařízení.



Při rozhovoru o někom postiženém/znevýhodněném je důležité, aby učitel používal jasný a respektující jazyk. Pro děti v předškolním věku by mělo být vysvětlení jednoduché, jako např.: *„Tereška používá invalidní vozík, protože její nohy nejsou dost silné, aby zvládly chodit.“*



Dětem je také třeba opakovat, že **přezdívky označující určité znevýhodnění nebo postižení** – i když jsou míněny jako vtip – **jsou nepřijatelné, protože druhým ubližují.**

1.3 Proinkluzivní opatření v mateřské škole

Následující tabulka ilustruje rozdíly mezi inkluzivními a omezujícími opatřeními v rámci běžného dne v mateřské škole. **Inkluzivní opatření vtáhnou každé dítě do aktivní participace s ostatními dětmi.** Určité úpravy a přizpůsobení jsou potřebné, ale pokud učitelé a rodiny spolupracují, nalézají se řešení a celý inkluzivní program se rozšiřuje.

Inkluzivní vs. omezující opatření

Oblast	Inkluzivní opatření	Omezující opatření
Odborné intervence	Specialisté poskytují služby v kontextu běžné třídy. Pracuje se s malými skupinkami dětí (ve kterých jsou děti s SVP), terapeut/odborník poskytuje intervenci prostřednictvím zábavných aktivit a her.	Dítě je odděleno od třídy a pracuje se s ním v oddělené místnosti (např. terapeutické místnosti).
Stolování	Situace stolování se využívá jako příležitost pro sociální integraci všech dětí. Například dítě s dětskou mozkovou obrnou má možnost jíst z upraveného nádobí (talíř a pohárek na pití připevněné na stole, zakřivená lžička apod.) společně s ostatními dětmi.	Děti, které používají upravené pomůcky, sedí při jídle u samostatného stolu s dospělým zaměstnancem.
Hračky, plakáty, jiné materiály	Materiály/obrázky ve třídě zobrazují i jedince s postižením. Tyto materiály se zaměřují na jednotlivce a jejich aktivity a schopnosti; jejich postižení nejsou ústředním tématem.	Ve škole nejsou vizuální materiály zobrazující i lidi s postižením. Pokud jsou vystaveny, zaměřují se výhradně na postižení.
Zařízení třídy	Uspořádání třídy podporuje zkoumání/bádání a sociální interakci. Hračky a ostatní materiály jsou dostupné všem dětem – i dětem s postižením. Prostorové uspořádání umožňuje volný pohyb i dětem s postižením.	Většina hraček a materiálů je dostupná jen učitelům a běžně se vyvíjejícím dětem. Věci jsou mimo dosah dětí, které nedokážou stát nebo samostatně chodit.
Vztahy rodiče/zaměstnanci	Učitelé aktivně spolupracují s rodiči a zapojují je do plánování různých aktivit v rámci vzdělávacího programu, řešení problémů a rozhodování.	Učitelé komunikují s rodiči jen v případě, že se objeví problémy nebo je potřebné učinit rozhodnutí týkající se speciálního vzdělávání.
Práce s dospělými s postižením	Zařízení jsou otevřena zaměstnávání lidí s postižením. Snaží se také aktivně zapojovat rodiče s postižením do činností MŠ. Zabezpečí i potřebnou podporu (např. zařídí přítomnost tlumočnicka do znakového jazyka).	V zařízení nepracují žádní lidé s postižením. Není zde snaha zapojit rodiče s postižením do aktivit MŠ.

1.4 Inkluze v mateřské škole – komunikace s rodiči

1.4.1 Budování partnerských vztahů s rodiči dětí

Rodiče jako partneři

Vzdělávací a podpůrné programy zaměřené na dítě vycházejí z přesvědčení, že rodiče jsou prvními a nejdůležitějšími učiteli dítěte. Učitelky v mateřské škole respektují, jak je dítě vychovááno doma, a vycházejí ze zájmů dětí a jejich rodičů.

Zájmy a priority rodičů jsou východiskem pro teorii a praxi moderních vyučovacích metod uplatňovaných u dětí v předškolním věku, zvláště u dětí s SVP. Rodiče těchto dětí vytvářejí intenzivní vztahy s učiteli a stávají se partnery školy při navrhování výchovy a vzdělávání zaměřeného na dítě.

Pochopení individuálních potřeb rodin

Rodiny jsou za děti s SVP / děti s „odlišnostmi“ zodpovědné po celý život. Jedním z nejdůležitějších úkolů učitele je pomoci rodinám uvěřit, že mají dost vlastních sil a prostředků a mohou úspěšně zvládnout všechny problémy. Potřeby, prostředky, ale i priority jednotlivých rodin jsou velmi rozdílné. Některé rodiny potřebují větší, jiné menší podporu, obecně úspěšný model tedy neexistuje.

Některé „odlišnosti“ jsou u dítěte identifikovány až s nástupem do mateřské školy a právě včasný zásah dítěti pomůže, protože rozvoj jeho dovedností teprve začíná; získané návyky se v pozdějším věku dají jen velmi těžko změnit.

Vzdělávací programy v MŠ mohou mít vliv i na chování rodičů a jejich přístup k podpoře vývoje dětí. Rodiče vyhledávají informace a praktické metody, jak děti naučit důležité dovednosti nebo jak zvládnout chování dítěte. Učitelé mohou takové metody demonstrovat rodičům ve třídě, při návštěvě v rodině nebo na společných setkáních rodičů a učitelů.



Je velmi důležité, aby škola umožnila členům rodiny různé formy komunikace s pracovníky MŠ. Někteří rodiče upřednostňují písemnou formu, jiní zase osobní rozhovor. **Při dobré komunikaci rodiče pocítují větší zodpovědnost za průběh vzdělávání jejich dětí.** Z vyjádření rodičů vyplývá, že pokud instituce rozhodují za ně nebo s nimi nekomunikují, pocítují menší zodpovědnost a úroveň kontroly. Většina rodin je ochotna poskytnout osobní informace, aby získala potřebné služby. **V případě rodin, které nepřipouštějí, že jejich dítě potřebuje pomoc, je nezbytné, aby je škola systematicky povzbuzovala ke spolupráci a poskytovala objektivní a nezaujaté informace o dítěti.**

1.4.2 Komunikace s rodinami

Učitelé vědí, že **rozhovory** se členy rodiny jsou účinným způsobem, jak se o dítěti dozvědět informace podstatné pro podporu jeho rozvoje. Vytvoření pozitivního a důvěrného vztahu mezi pracovníky školy a rodinou zvýší v rodině pocit podpory a dodá jí sílu přijímat rozhodnutí. K rozvoji takových vztahů je potřebné, aby učitelé měli jisté kvality a dovednosti, které postupně získávají praxí a vnímavostí. V následující části uvedeme některé důležité kvality učitele potřebné pro vybudování **základů efektivního vztahu s rodiči dětí**.

**základy
efektivního
vztahu**

Respekt

Rodiny jsou nejdůležitějšími učitelí svých dětí, a proto vyžadují zvláštní pozornost a zájem odborníků. Odborníci vyjadřují svoji spoluúčast i při diskuzi o otázkách týkajících se dítěte, o nichž není snadné mluvit. Například rodiče, kteří mají dítě s problémovým chováním, mohou být zpočátku velice zdrženliví a skrývat pocity hněvu, frustrace a nevole. Odborník, který dokáže tyto jejich pocity pochopit, se pro rodiče stane vítanou oporou.

Nezaujatost

Nezaujatost vyžaduje pozitivní a otevřené myšlení ve vztahu k rodinám bez ohledu na jejich kvality. Jestliže učitelé zůstanou nezaujatí, povzbudí rodiny, aby hodnotily vlastní rozhodnutí a přizpůsobily se názorům učitelů. Pokud učitel otevřeně neschvaluje způsob, jakým rodiče vychovávají své dítě, může mezi nimi vzniknout odstup, který bude bránit efektivní podpoře dítěte.

Empatie

Schopnost vcítit se do situace rodiny a vyjádřit porozumění pro danou situaci ukazuje empatii k rodině. Zda učitelé projevují empatii k rodině efektivně, zjistí podle toho, jak na ně rodina reaguje. Rodiče, kteří se bez větších obtíží umějí svěřit učitelům s osobními problémy, cítí jejich empatické chování. Naopak méně otevřené rodiny mluví o svých problémech nerady pravděpodobně také proto, že pociťují ze strany učitele menší zájem či určitý předsudek.

1.4.3 Komunikační dovednosti učitele

Aktivní naslouchání

Učitel naslouchá rodinným příslušníkům, respektuje jejich názory, poskytuje jim pomoc. Učí se tak chápat, jak rodinní příslušníci vnímají sami sebe, své děti a rodinné okolnosti.

Kladení otázek

Učitel klade otázky, aby získal informace, rozšířil konverzaci a vyjasnil si problémy. Různé informace získává tím, že vyváženě používá otevřené a uzavřené otázky. Otevřené otázky rozvíjejí volnou diskuzi. Například: „*Co motivuje vaše dítě?*“ nebo: „*Co udělá vaše dítě šťastným?*“ Na uzavřené otázky – například: „*Máte ještě další děti?*“ nebo: „*Umí vaše dítě jezdit na kole?*“ – stačí i stručná odpověď. Učitel by si měl pozorně všimnout způsobu, jakým rodina reaguje a odpovídá. Když se tomu naučí přizpůsobit své otázky, dává tím najevo, že rodinu respektuje.

Shrnutí

Učitel v průběhu rozhovoru a na jeho závěru shrnuje a parafrázuje klíčová sdělení rodičů, tím si obě strany ověřují, že učitel skutečně porozuměl sdělovaným informacím.

Přeformulování

Učitel vyzve rodiče, aby se na situaci podívali novým způsobem a prozkoumali různé možnosti řešení problémů. Například když rodiče popíší problémové chování dítěte, učitel jim pomůže uvědomit si, že jejich dítě není problémové, ale prozatím nedokáže konkrétní věc (např. vyrovnat se s neúspěchem).

1.4.4 Strategie pro podporu efektivní komunikace

Rodiče dětí s SVP si často dělají velké starosti o každodenní úspěchy svého dítěte. Uleví se jim, když se dozvědí o malých, ale pravidelně se opakujících krocích k úspěchu. Proto by učitelé měli využívat přirozených a neformálních příležitostí k rozhovoru se členy rodiny.

Diskuze při příchodu a odchodu dítěte ze školy

Denní rozvrh činností v MŠ by měl vytvářet prostor pro možnost seznámit členy rodiny s denními aktivitami a úspěchy a také připomenout různé školní události. Podporuje se tím vzájemná komunikace s rodiči, umožňuje to rodičům klást učitelům otázky, požádat o setkání, hrát si se svými dětmi nebo číst skupině dětí. V této době však není vhodné diskutovat o problémech, protože jsou přítomny děti a jiní rodiče.

Nástěnky a internetové stránky školy

Prostřednictvím nástěnek jsou rodiny informovány o aktivitách, které škola připravuje. Mohou být využity i k poskytování dalších informací, například záznamů z informačních setkání a porad nebo na ně lze vyvěšovat články s problematikou

vývoje dítěte. Na nástěnkách mohou být umístěny výtvarné práce dětí, příhody z výletů nebo fotografie rodinných příslušníků dětí.

Nástěnky i internetové stránky mohou prezentovat proinkluzivní témata a výroky jako například (Drdulová 2014): „*Myslíme bez bariér. Každý je u nás vítaný. Děti jako já, děti jako ty. Každý z nás je jiný, všichni jsme si rovni. Rozmanitost obohacuje, tolerance spojuje. Spolu dokážeme více.*“

1.4.5 Jak komunikovat všem rodičům dětí v MŠ význam a přínos inkluze

Vzhledem k nedostatečné vlastní zkušenosti generace dnešních rodičů s inkluzí v době jejich dětství, ale i v dospělosti může být pro dospělé (rodiče či prarodiče) těžší přijímat inkluzi realizovanou v mateřské škole bez předsudků a s porozuměním. Strach a obavy z neznámého přirozeně vedou k předsudkům a odmítání.

Proto je velmi důležité věnovat dostatečný čas a prostor informování všech rodičů v MŠ o tom, co inkluze znamená, jak se ve školce realizuje a co může přinést pozitivního jim i jejich dětem „bez odlišností“, a to v rámci společných setkání nebo prostřednictvím informačních e-mailů nebo internetových stránek. Je také dobré vytvořit pro rodiče prostor, ve kterém by mohli vyjádřit své obavy, domněnky či přesvědčení, a to v atmosféře otevřenosti, respektu a akceptace ve prospěch všech dětí.

tip

Inkluze pomáhá dětem s postižením / s „odlišností“ tím, že:

- Mají možnost pozorovat a napodobovat děti s běžným vývojem a komunikovat s nimi.
- Navazují přátelství s běžně se vyvíjejícími vrstevníky v rámci vlastní komunity a sousedství. Schopnost vybudovat si přátelství v raných letech je klíčem k vytváření vztahů později v životě.
- Jsou jim poskytovány služby v kontextu jejich běžné třídy, aniž by byly izolovány.
- Učí se ve skupině svých vrstevníků.
- Rozvíjejí se jejich sociální kompetence, které potřebují na to, aby se staly aktivními členy společnosti.

Začlenění dětí s postižením, pomáhá jejich rodinám tím, že:

- Vytvoří si kontakty s jinými rodinami v komunitě.
- Zjistí, že jejich děti, které mají postižení, dokážou uspět v běžné třídě a bude jim i nadále poskytována specializovaná podpora.

- Dokážou ocenit, že jejich děti mají užitek ze hry po boku svých vrstevníků.
- Učí se o různorodosti a o silných stránkách, které mají různí lidé.

Inkluze přináší užitek i dětem bez znevýhodnění a jejich rodinám tím, že jim poskytuje příležitosti:

- Rozvíjet empatii, porozumění a učit se spolupráci.
- Být v interakci s dětmi, které mají omezený rozsah schopností, a učit se chápat těžkosti, jež musejí překonávat osoby s postižením.
- Získávat citlivost k potřebám jiných a dokázat lépe rozumět odlišnostem mezi lidmi.
- Mít zkušenost, že každý může překonat i velké těžkosti a dosáhnout úspěchu.
- Vidět a vlastní zkušeností zažít, že i když se kamarád může něčím lišit, je to běžná věc a respektujeme ho takového, jaký je. Můžeme jim ukázat, že ne vždy se dítě musí narodit zdravé, a pokud takového kamaráda máme, je přirozené mu pomáhat.
- Uvědomit si, že každý z nás je zranitelný jako člověk. Proto je velmi důležité starat se o zdraví a předcházet úrazům a nemocem.
- Dále může přítomnost dětí s SVP v mateřské škole vést k tomu, že i nemoc nebo jiné omezení mohou ostatní děti přijmout jako součást života.
- Děti se navíc učí kreativitě, vynalézavosti a hledání nových řešení v netradičních situacích, které v životě dítěte se zdravotním znevýhodněním mohou nastávat častěji.

1.4.6 Čemu se vyhnout v komunikaci s dítětem (dospělým) s postižením



Způsob komunikace dokáže u člověka s postižením posílit pocit sounáležitosti, nebo naopak navodit pocit, že je jiný a od ostatních vzdálený. **Pedagog, asistent pedagoga, ale i rodič by se v komunikaci měl vyhýbat (Drdulová 2014):**

- Projevům lítosti a z toho pramenícího jinak bezdůvodného snižování nároků na dítě;
- poukazování na omezení dítěte a zdůrazňování jeho neschopnosti;
- komunikaci s dítětem a o dítěti neodpovídající věku dítěte;
- odpovídání za dítě, neposkytnutí dostatečného času na odpověď, případně na její promyšlení;
- používání množného čísla v souvislosti s dítětem: „My už jsme unavení.“ „Snažíme se...“;

- komunikaci z pozice mocenského postoje k dítěti;
- rozhodování za dítě bez jeho aktivní účasti v oblastech, kde je jeho účast možná.

1.4.7 Vedení vstupního rozhovoru s rodiči dítěte s „odlišností“

Rodiče přicházející do mateřské školy na vstupní rozhovor už většinou mají vyplněný formulář s informacemi o dítěti, který vyžaduje každá mateřská škola – informace o zdravotním stavu, chronických onemocněních a alergiích. Je třeba dbát na to, aby informace nebyly od rodičů požadovány opakovaně. Za shromáždění údajů by měl být zodpovědný jeden pracovník MŠ. Pomůže to vybudovat fungující vztah s rodiči a oběma stranám to ušetří čas.

V rozhovoru s rodiči se sbírají informace z rodinného zázemí dítěte s SVP. Je třeba **respektovat právo rodičů rozhodovat o tom, jaké informace jsou potřebné pro MŠ**. Rodiče ocení možnosti výběru, jakým způsobem informace poskytnou. Někteří dávají přednost písemným odpovědím na otázky vypracované MŠ, jiní zase přímému kontaktu s učitelem.

Mnoho rodičů potřebuje při poskytování nejdůležitějších informací částečné vedení. Učitelé musí být citliví, respektovat je, ale zároveň se dozvědět to, co potřebují vědět o dítěti. Rodiče dítě nejlépe znají a velmi rychle pochopí, že je učitel považují za partnery ve snaze pomoci dítěti. Komunikace s rodiči je užitečná oboustranně. **Řekněte rodičům, proč jsou informace, které vám poskytnou, důležité a jak budou využity. Umožněte rodičům, aby se mohli ptát i oni vás.**

Dále uvádíme okruhy otázek, na které je užitečné získat odpovědi před zahájením vzdělávání dítěte nebo bezprostředně po něm:

- Které osoby jsou v životě dítěte důležité?
- Jaké formy podpory dítěte se rodině osvědčily?
- Existuje něco, čeho se v interakci s dítětem vyvarovat?
- Jaké činnosti, hry, hračky, pohádky má dítě rádo?
- Co rodině funguje v motivaci dítěte k činnostem, které u něj nejsou příliš oblíbené?
- Jaké jsou komunikační dovednosti dítěte – např. jak je u něj rozvinuta řeč (u neslyšícího dítěte komunikace ve znakovém jazyce), vyjadřuje své potřeby spontánně nebo jen na vyzvání, jak snadno navazuje komunikaci s dětmi a dospělými?
- Jaké jsou pohybové schopnosti dítěte, má nějaké omezení v orientaci a pohybu?
- Jak zvládá interakci ve skupině dětí, s cizími dospělými?
- Jaká je jeho emoční reaktivita (je úzkostné, snadno se rozruší)?

- Jak se u dítěte doposud rozvíjela hra (zapojuje se do hry s dětmi nebo si hraje jen samo, má vyhraněný zájem o jeden druh hry nebo hračky, jak se vyrovnává s neúspěchem při hře)?
- Jaké činnosti a situace dítě zvládá dobře a při kterých potřebuje pomoc, např.:
 - při komunikaci s dětmi i dospělými
 - při adaptaci na jiný režim či při mimořádné změně v plánovaném programu
 - při sebeobsluze (při jídle, oblékání, užívání toalety)
 - při samostatné nebo kolektivní hře
 - při pobytu mimo budovu MŠ

získání souhlasu rodičů

Vzhledem k rozsahu a povaze informací získávaných při vstupním i průběžném hodnocení dítěte je vhodné zajistit **písemný souhlas rodičů**. Z etického hlediska se tak zabezpečí právo na soukromí, přičemž se všem, kteří pracují s dítětem, umožní vzájemně volně komunikovat. Souhlas by měl obsahovat (kromě zákonem předepsaných souhlasů – jakým je souhlas se zpracováním osobních údajů):

- Informaci o tom, k čemu budou sloužit poskytnuté informace, poukázat na význam partnerství mezi rodinou a školou a na úlohu rodičů při stanovení podmínek pro vzdělávání dítěte;
- jmenný/profesionální seznam pracovníků školy – učitelů a specialistů, kteří budou poskytnuté informace využívat k podpoře dítěte.

1.4.8 Zásady efektivního rozhovoru s rodičem při řešení problémů



Níže jsou uvedeny obecné zásady, které se osvědčují při vedení rozhovorů s rodiči dětí, když nastane určitý problém, pro jehož řešení je třeba jejich součinnosti:

- **Rozhovor** začínáme **pozitivně**, snadněji si tak rodiče získáme na svou stranu; oceníme jejich zájem o řešení problému, vyzdvihneme pozitivní stránky dítěte.
- Snažíme **se vyhnout bojování**, protože v tomto případě začne rodič bránit své dítě za každou cenu.
- **Necháme rodiče popsat (definovat) problém** – jak ho vidí on.
- **Snažíme se co nejkonkrétněji popsat problémové chování** (je vhodné mít předem připravené záznamy, podklady, abychom se vyhnuli vyjádřením jako „nikdy“, „vždycky“) a také bychom se měli **vyhnout hodnocení a posuzování chování dítěte**.
- Pokud jde o **více problémů, zaměříme se na ten nejpalčivější** – určit si priority.

- **Hledáme řešení společně**, společný brainstorming rodiče i učitele: „Co bychom měli udělat, co navrhuje?“ „Jak to spolu vyřešíme?“
- **Dáváme si pozor, abychom během řeči nepolarizovali, a díváme se do budoucnosti** – není to vy proti mně, ale MY: „Co s tím my dva uděláme?“ „Rozumím tomu, že oba chceme to stejné, ale uděláme to každý jinou cestou, pojdme se domluvit...“
- **Je-li to vhodné, zapojíme do řešení i dítě** – může samo navrhnout, co by se v dané situaci mohlo změnit, co by potřebovalo.
- Je dobré apelovat na to, že **rodiče i škola mají společný cíl – dobro dítěte**, pojdme se společně dohodnout, jak to zabezpečit. Dávejme na jevo partnerství při řešení problémů.
- Jasně komunikujeme o konkrétních možnostech řešení dané situace, nečekáme, že je všechno „přece jasné“ a že si to „přece musí domyslet“.
- Při jednání musíme být konkrétní a explicitní.
- Snažíme se mluvit věcně, na emotivní reakce reagujeme klidně s vyjádřením porozumění: „Rozumím tomu, že je to pro vás velmi náročná situace.“ Snažíme se vracet rodiče k věcné diskuzi.
- Na některé výroky, např.: „Váš syn je hodný“, „nedává pozor“, „neposlušná“, „provokuje“, může být pro rodiče těžké reagovat. Tato vyjádření jsou neuchopitelná, protože nepopisují konkrétně, co se děje, a dávají prostor k rozvoji bujných fantazií.
- Místo „neposlušná“ je lepší říci: „Váš syn nereaguje na instrukci učitele a pokračuje ve své činnosti, při opakované výzvě se začne vztekat a křičet.“ To jsou konkrétní popisy, se kterými je možné pracovat. Snažme se proto vysvětlit, co přesně od druhého potřebujeme.

Na konci setkání se domluvíme:

-
- Jak budeme pokračovat příště, jaké konkrétní kroky podnikneme;
 - jaké cíle jsme si stanovili – ty by měly být (SMART):
 - KONKRÉTNÍ
 - MĚŘITELNÉ
 - DOSAŽITELNÉ
 - VHODNÉ
 - ČASOVĚ OHRANIČENÉ

1.4.9 Jak zvládnout komunikaci s rozzlobeným rodičem

- I když přichází rodič rozzlobený, přesto ho můžeme **ocenit za to, že přišel**.
- To, že se objevil, ukazuje, že **má zájem situaci řešit**, že si udělal čas, aby přišel, dokonce do celé situace investoval tolik energie, že se rozčílil. *„To je dobře, že jste přišel.“*
- **Uznáváme potřeby druhého.** *„Vidím, že vás něco trápí, jsem rád, že jste to přišel řešit.“* Uznání je dobré projevit právě ve chvíli, kdy je situace dramatická a jeden z řečníků zvyšuje hlas.
- Nejtěžší je **nenaskočit na kritickou, devalvující nebo vulgární vlnu**.
- **Nepodléhejme afektu.**
- **Neberme si útoky rodičů osobně.**
- **S rodiči mluvíme z role učitele, nikdy ne sami za sebe.** Pokud se situace vyhrotí, je to střet rolí, v žádném případě to není osobní konflikt. Proto nikdy nepoužíváme obraty jako: *„Co si to dovolujete?“* Nepřiléváme olej do ohně. Na podobnou otázku nemůžeme čekat rozumnou odpověď.
- Je nutné **porozumět tomu, co rodič potřebuje**.
- **Vyvarujeme se otázky Proč?** Rodič ji může vnímat jako obviňování a vyvolává to u něj potřebu se obhajovat. V rozhovoru se snažíme vyjednat co nejlepší řešení pro obě strany: výhra – výhra. Spíše se ptáme: *„Jak tomu mám rozumět? Co tím myslíte?“*
- **Snažíme se vyhnout kritickému hodnocení výchovných metod rodičů** – spíše se zaměříme na nevhodnost daného postupu pro dítě.
- **Vyjadřujeme fakta, ne dojmy.** Vždy popisujeme, co se skutečně stalo a jaký to má význam pro chod školy.
- Uvědomujeme si, že při hodnocení druhých hrají roli následující **percepční klíče**:
 - vzhled
 - naše předchozí zkušenosti
 - podobnost s někým, koho známe
 - stereotypy
 - oblečení
 - gesta
 - podle sebe soudím tebe
- **Je třeba si uvědomit, že posloucháme výběrově** – informace procházejí naším osobním dekodérem/filtrem – máme tendenci přisuzovat výroky druhého významy, které odrážejí naše vlastní zkušenosti a přesvědčení.

- Stačí jedna charakteristika, která se nám na druhém nelíbí, a následně můžeme získat dojem, že „už o něm něco víme“ – **haló efekt**.
- **Popisujeme, co vidíme** (pozorování, emoce, interpretace).

II. TEORETICKÁ ČÁST

V této kapitole jsou představeny jednotlivé druhy speciálních vzdělávacích potřeb. V textu jsou uvedeny základní pojmy a definice a také možnosti podpory dítěte s daným druhem SVP v prostředí mateřské školy.

2. | Problémy v chování

Termín poruchy chování zahrnuje několik projevů problémového chování. **Neodstatkem termínu „problémy v chování“ je, že se používá pro všechny děti, které nesplňují přijímané normy chování. V rámci diagnostiky je nezbytné, aby hodnocení poruchy bylo uzpůsobeno potřebám, možnostem a schopnostem dětí více než požadavkům společnosti.** Například některé děti jsou velmi rozjívené a „je jich všude plno“ v důsledku jejich osobnostních vlastností, kvůli kterým vypadají neklidné, ale ve skutečnosti jsou tyto děti naprosto v pořádku. Z tohoto důvodu proto není například vhodné **poruchu ADHD diagnostikovat u dětí mladších 7 let.**

rozvoj adaptivních dovedností

Problémové chování je často voláním o pomoc, které bohužel nezřídka zůstává okolím nepochopené. **Od dítěte můžeme očekávat určité chování pouze tehdy, bylo-li k němu dříve výchovně vedeno.** Například pokud se dítě nikdy nemuselo s nikým o něco dělit, netuší, že v mateřské škole se od něj schopnost rozdělit očekává. Adaptivní dovednosti, úroveň zvládnutí určitého typu chování, práh tolerance a výdrže jsou individuální vlastnosti, které závisí na několika faktorech. Rozlišujeme tři faktory určující **míru rozvoje adaptivních dovedností:**

1. Biologické
2. Mentální
3. Sociální

Ve své pedagogické praxi jste jistě někdy byli svědky situace, kdy dítě dostalo záchvat vzteku nebo vykazovalo jiné, z pozice učitele náročné chování. Pokud do záchvatu vzteku upadne batole, lze to považovat za přirozený projev dítěte, který odpovídá věku. Jedná se o chování, které dítě zatím nedokáže regulovat ani dostatečně reflektovat. Nicméně od určitého věku či v určitém kontextu mohou takovéto záchvaty nevhodného chování již představovat problém. Tyto projevy v chování často souvisejí s tím, že dítě má problémy se seberegulací. Jedná se o **schopnost ovládat okamžité impulzy a chování v souladu s aktuální situací.** Lze sem řadit i schopnost vyvarovat se přehnaně emotivních reakcí na zneklidňující podněty, uklidnit se, upravit svá očekávání tak, abychom byli schopni zvládat frustraci bez výbušného chování.

seberegulace

Tato takzvaná **seberegulace** je ve skutečnosti **sadou dovedností, které dětem umožňují směřovat své chování k určitému cíli navzdory nepředvídatelným situacím či emocím.** Problematická seberegulace se projevuje různými způsoby v závislosti na charakteristice konkrétního dítěte. Některé děti mají často silné reakce bez sledovatelného předchozího hromadění emocí. Zdá se, že takovéto

děti nejsou schopny ovládnout své bezprostřední chování. U jiných dětí se emoce hromadí delší dobu, což má nakonec za následek nějaký výbuch nevhodného chování.

Dětství je částí života, kdy veškeré emoční projevy a projevy chování závisí na úrovni rozvoje dítěte, což platí i pro patologické projevy. Je zásadní si uvědomit, že pro každé **období rozvoje dítěte jsou charakteristická určitá pravidla a vlastnosti odkazující současně k biologickému, mentálnímu a sociálnímu růstu dítěte**.

Nevhodné podmínky v raném dětství mohou vést k různým poruchám a abnormalitám. Pro každé období rozvoje je typická škála možností, co se týče odpovědí na nevhodné podmínky v bezprostředním okolí dítěte. Jedná se zejména o působení lidí, kteří přicházejí do kontaktu s dítětem, a rozvoj poruch chování tak souvisí především se vztahy dítěte s ostatními lidmi.

Abychom mohli definovat problém s chováním, je nejprve zapotřebí definovat normu. Norma nám umožňuje provádět kvantitativní a kvalitativní srovnání s ní. Normy se obvykle liší v závislosti na konkrétní situaci, což znamená, že to, co může být vhodnou reakcí na jednu situaci, může být v jiné situaci nevhodné. Kupříkladu je naprosto v pořádku, pokud dítě cáká vodou při koupání ve vaně, ale asi by nebylo vhodné, aby cákalo vodou na ostatní děti ve třídě. Očekáváme tedy, že se dítě bude řídit určitými normami chování pro určité situace. Míra osvojení si těchto norem závisí na věku dítěte. To znamená, že **to samé chování může být považováno za normální resp. abnormální v různých vývojových obdobích**.

norma
chování

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí jsou **poruchy chování** charakterizovány „*opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním*“. **Přítomnost izolovaných extrémních případů problémového chování není důvodem diagnostikování poruchy chování.** Takováto diagnóza by měla zahrnovat přetrvávající a ustálené vzorce chování. Například pokud dítě silně zareaguje a zakřičí na rodiče kvůli něčemu konkrétnímu, co řekli, nelze automaticky usuzovat na poruchu chování. Musíme spíše nejprve pochopit reakci dítěte a snažit se porozumět tomu, z čeho reakce vychází.

poruchy
chování

Odchytky v chování nalezneme v Mezinárodní klasifikaci nemocí pod kódy F 90 až 98 „Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání“.

Jsou rozděleny do **dvou velkých skupin: poruchy chování a emocí**. Má se za to, že **na abnormální chování má velký vliv rodina dítěte**. Někteří autoři definují rodinu coby „sociální lůno“, **ve kterém je emoční klima důležitější než fyzické podmínky**. Podle těchto autorů je nejdůležitější vztah „matka-dítě“. Dítě si buduje důvěru k primárnímu poskytovateli péče. Tento primární vztah důvěry je základem pro rozvoj důvěry dítěte k ostatním lidem, a následně i sobě samému. Tohoto faktu můžeme využít tak, že si budeme vědomi toho, jaká je povaha vztahu mezi matkou a dítětem (či osobou, která o dítě primárně pečuje). Analýzy ukazují, že **ti rodiče, kteří jsou citliví k potřebám svých dětí, kteří jim rozumí a poskytují jim lásku, jsou schopni vytvářet u dítěte pozitivní vzorce chování**. Naopak **rodiče, kteří jsou ve svých reakcích vůči dětem nestálí (ve stejných situacích reagují na**

chování dítěte odlišně) nebo používají dlouhodobé a přísné tresty, budují u svých dětí agresivní rysy a deviantní chování.

Chování dítěte může ovlivnit chování rodičů stejným způsobem, jakým chování rodičů ovlivňuje chování dítěte. Zhoršené fungování rodiny vytváří podmínky pro rozvoj takzvané **nedostatečné rodinné adaptace**. Neštěstí a spory v rodině vytvářejí u dítěte nepřiměřené koncepty ohledně interakce mezi lidmi. Vztahy mezi rodiči a ostatními lidmi představují první model chování, které dítě vnímá. (Jasným příkladem může být skutečnost, že ze všech základních projevů chování je znechucení jediným, které se naučíme od rodičů či jiné autority. Běžnějším příkladem může být dítě, které používá „dospělá“ slova, intonaci či postoj těla, což se naučilo od někoho z dospělých.) Vztahy mezi rodiči umožňují dítěti pochopit různé nuance emocí.

Rozvoj poruch chování je výsledkem kombinace různých biologických a sociálních faktorů. Pouhá biologická predispozice nemusí automaticky vést k rozvoji poruch chování. Problémové chování u dětí je symptomem špatně fungujícího biologického a sociálního systému. Výjimkou jsou vývojové poruchy chování, známé pod zkratkami ADHD/ADD, které jsou popsány níže. V případě těchto poruch platí, že se jedná o poruchu fungování mozku vrozenou či raně získanou. **Vnější vlivy, jakým je nevhodné výchovné působení, samy o sobě tyto poruchy způsobovat nemohou.** Nicméně mohou projevy poruchy zhoršovat a také přispívat k rozvoji dalších problémů v chování.

2.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)

2.1.1 Porucha pozornosti

Mezi základní projevy syndromu ADHD patří **porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita**. Vedle těchto základních projevů syndromu ADHD bývají často přítomny i přidružené poruchy, které se syndromem úzce souvisejí. Porucha je charakterizována raným začátkem, její příznaky se objevují ve více prostředích (doma, ve škole) a jsou trvalé.

Typickým projevem dítěte s ADHD je nesoustředěnost a roztěkanost. Děti s ADHD mají největší a nejčastější obtíže s udržení pozornosti či volního úsilí při realizaci činnosti, která vyžaduje zvýšené soustředění a trpělivost či trvá delší dobu. Takovou činnost nedokážou dokončit, nebo dokonce vůbec vykonat. Rychle ztrácejí zájem, činnost je přestane bavit, na neúspěch pak častěji reagují afektem, agresí. Situace se zhoršuje, pokud je pro realizaci činnosti stanoven časový limit.

U těchto dětí také pozorujeme **nepřiměřené kolísání pozornosti, ke kterému dochází bez zjevné příčiny**. Dítě se chvilku soustředí dostatečně, následně jeho pozornost rychle klesá, někdy dojde až k jejímu výpadku, poté se dítě opět chvilku dobře soustředí. Cílené zaměření pozornosti je pro děti s ADHD velmi náročnou činností. Délku koncentrace pozornosti negativně ovlivňuje také jejich zvýšená unavitelnost. Rozsah pozornosti je u těchto dětí oproti běžné populaci zúžen. Jsou schopné přijmout jen omezený objem informací, což má negativní vliv na jejich schopnost učení.

V předškolním věku se porucha pozornosti projevuje např. tím, že si dítě nevydrží po delší dobu hrát s jednou hračkou, často nedokončí hru, snadno se nechá vyrušit, přebíhá od jedné činnosti k druhé a stále vyžaduje nové podněty.

2.1.2 Hyperaktivita

Dalším charakteristickým projevem ADHD je nadměrná nebo vývojově nepřiměřená motorická či hlasová aktivita. Typické jsou neúčelné, nadbytečné pohyby – pobíhání, poskakování, vrtění, poposedávání na židli, hraní si s rukama, bezúčelné čmárání apod. V řečovém projevu se hyperaktivita projevuje nadměrnou překotnou mluvou, zvýšenou hlasitostí, častým skákáním do řeči, vykřikováním. Někdy se můžeme setkat s tím, že dítě vydává nezvyklé zvuky, kterými doprovází určitou činnost, popřípadě aktuálně prováděnou činnost hlasitě komentuje. Překotná mluva může vést až k zajíkání či zadýchávání.

Nadměrná aktivita je typickým projevem téměř všech dětí s ADHD. Hyperaktivita se projevuje již během prvních let života dítěte, nápadným znakem je např. neustálý pohyb rukou, nohou, rtů či jazyka. Některé děti s ADHD mohou mít obtíže s usínáním.

Nadměrné, zrychlené, nedostatečně koordinované pohyby častěji vedou k úrazům. Děti s ADHD se častěji dostávají do disciplinárních potíží, spíše však kvůli neúmyslným přestupkům než pro úmyslné porušování pravidel. Jejich vztah k dospělým často postrádá společenské zábrany, hůře se podřizují autoritě dospělého. Děti s ADHD nebývají oblíbené u vrstevníků a v kolektivu se mohou snadno dostat do izolace.

U dětí s poruchou pozornosti bez hyperaktivity (označované jako syndrom ADD) se setkáváme naopak s hypoaktivitou. Tyto děti jsou ve svých reakcích velmi pomalé, těžkopádné, celkově působí utlumeně až apaticky. Často bývají neprávem označovány jako líné, přitom jsou pouze pomalejší než jejich vrstevníci.

**syndrom
ADD**

2.1.3 Impulzivita

U dětí s ADHD často sledujeme nezvykle prudké, intenzivní a zbrklé reakce. Tento způsob nekontrolovaného reagování často přivádí dítě do situací, které jsou nebezpečné pro něj samo resp. pro jeho okolí. **Chování dětí s ADHD můžeme popsat jako živelné, zbrklé, bez domýšlení důsledků. Děti s ADHD nejsou schopné kontrolovat a tlumit své projevy.** Při řízených činnostech se jejich impulzivita projevuje při zadávání úkolů, kdy často nevydrží vyslechnout celou instrukci a reagují jen na její část. **Patrná je také snížená schopnost oddálit uspokojení svých aktuálních potřeb.** Děti nevydrží, až na ně „přijde řada“, splnění svých aktuálních potřeb si vynucují nevhodným chováním (např. si dítě začne vynucovat pozornost učitele zlobením).

2.2 Opoziční vzdorovité chování

Tato porucha je primárně **charakterizovaná výrazně vznětlivým, vzdorovitým, neposlušným a zlomyslným chováním. Vývojový negativismus je přirozeným fenoménem v chování dětí mezi rokem a půl a dvěma roky věku.** Stává se však **patologickým**, pokud v chování dítěte přetrvává **i po tomto věku.**

Opoziční chování má za cíl posílit samostatnost dítěte. Je často způsobeno přesvědčením dítěte, že pomocí svého chování získá více pozornosti rodičů, kterou stále potřebuje. Toto chování může také sloužit jako obrana před pocitem nedostatečnosti. **Opoziční chování je často vyprovokováno emočně nezralými rodiči, kteří si vlastní nedospělost kompenzují tím, že zaujmou autoritativní styl rodičovství.** Vzdorovité chování **bývá také naučenou reakcí na obviňující postoj rodičů**, kteří věří, že tímto způsobem sníží intenzitu vzdorovitého chování.

Tuto poruchu lze diagnostikovat po třetím roce života dítěte, ale většinou je identifikována ve věku 9 až 10 let. Děti s opozičním vzdorovitým chováním často používají nepřímé způsoby pro demonstraci agrese zejména vůči rodičům a učitelům. Jejich chování je výrazně vzdorovité, provokující, avšak nejsou přítomny závažné asociální či agresivní činy (ve smyslu fyzického napadení nebo ničení majetku).

Děti s touto poruchou často porušují pravidla a požadavky stanovené dospělými. Jsou obvykle negativistické, mají velmi nízkou frustrační toleranci, reagují vznětlivě na běžné pokyny a požadavky.

Všechny tyto obtíže doprovází nízká sebedůvěra. Děti s touto poruchou často projektují svůj pocit viny na ostatní.

Podpora dětí s problémy v chování v mateřské škole

tip

Podpora dětí s problémy v chování je pro učitele v mateřské škole velkou výzvou. Jak již bylo naznačeno výše, příčiny těchto projevů mohou být různé, lze však doporučit určité obecné zásady práce, jejichž uplatnění může napomoci snižování intenzity problémového chování v prostředí školy.

- **Zaměříme se na zjištění účelu náročného chování** – čeho jim chce dítě dosáhnout (získat pozornost, vyhnout se nějaké činnosti, něco ukončit). Když známe cíl chování (např. získání pozornosti), můžeme dítě učit jiné přijatelné způsoby, jak jej dosáhnout. V případech vyhýbání se některým činnostem zjišťujeme, proč se jim dítě vyhýbá (třeba jednou při této činnosti zažilo posměšky ostatních a už to nechce znovu zažít).
- **Snažíme se zjistit spouštěče problémového chování a sledujeme i to, co po náročném chování následuje** (jak se chová samo dítě, ostatní děti i učitel), všímáme si také toho, co mohlo způsobit, že v obvykle kritické situaci k rozvoji problémového chování u dítěte nedošlo.
- **Posilujeme žádoucí projevy chování a zvládání situací, pro dítě emočně náročných**, pochvalou („*Opravdu moc tě chválím za to, že jsi Péťovi tu*

hračku půjčil.“) nebo drobnou odměnou.

- **Strukturujeme čas a činnosti tak, aby děti věděly, co je čeká a jak mají postupovat.** Ke strukturaci můžeme využít různé pomůcky pro vizualizaci denního režimu a postupů různých činností vyžadujících více kroků.
- **U dětí s poruchou pozornosti omezujeme při řízené činnosti množství podnětů v jejich bezprostředním okolí.**
- **U dětí s poruchou pozornosti využíváme k prodloužení schopnosti koncentrace motivaci pramenící ze zájmů dítěte, rozdělení práce na menší časové úseky a bezprostřední pozitivní zpětnou vazbu** (pochvalu s povzbuzením – *„Moc se mi líbí barva, kterou jsi vybral na to auto, těším se, až mi ho ukážeš hotové.“*).
- **Psychomotorický neklid nepotlačujeme, ale snažíme se jej usměrnit tak, aby neobtěžoval samo dítě ani ostatní děti** (nabídneme vhodnou pomůcku nebo vyčleníme prostor, kde se dítě může pohybově uvolnit).

3. | Pervazivní vývojové poruchy

3.1 Dětský autismus

Autismus je vrozenou poruchou některých funkcí mozku. Její projevy se objevují před třetím rokem života dítěte. Porucha způsobuje, že dítě **nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá**. U autistických dětí je přítomna výrazně snížená schopnost, až neschopnost adekvátně komunikovat a reagovat v běžných sociálních situacích. Již v kojeneckém období se u některých dětí vyskytuje například absence zájmu o lidské tváře a hlasy, chybí u nich tzv. sociální úsměv.

základní projevy autismu

Autismus lze zobecnit pomocí charakteristik **abnormního fungování v následujících oblastech**:

- 1) **Sociální interakce a komunikace**
- 2) **Představitost**

Mezi typické znaky autismu patří

- Obtížné navazování **očního kontaktu** (jako by se dítě dívalo skrz druhou osobu);
- **stereotypní hra** či aktivita s předměty (s hračkou si nehraje obvyklým způsobem, ulpívá na jednom způsobu používání hračky);
- **fascinace detaily** předmětů či lidského těla (např. u autíčka se zajímá pouze o kolečka, která vytrvale roztáčí a pozoruje);
- **absence projevů citových reakcí na přítomnost i nepřítomnost rodiče** (dítě neprojevuje radost z přítomnosti rodiče ani lítost z toho, že se rodič vzdálí);
- **nezájem až odpor k emocionálnímu fyzickému kontaktu** (např. mazlení);
- **opožděný vývoj řeči** (ve dvou letech dítě ještě vůbec nemluví, často komunikuje prostřednictvím křiku);
- **opakování slov či doslovných výpovědí ostatních bez zjevného komunikačního záměru** (obsah sdělení dítěte je ozvěnou sdělení druhých);
- **obtíže s příjmem stravy** (dítě jí jen vybrané druhy jídel, jí velmi málo, nebo se naopak přejídá);
- **nesnášenlivost některých zvuků či vůní** (pachů) a silné **afektivní reakce** na ně;
- **nezájem o vztahy s vrstevníky** (jako by nevnímalo jejich přítomnost, nebo se jim aktivně vyhýbá);

- **obtíže se zaměřením pozornosti** na věci, na které se druhá osoba snaží upozornit, obzvláště pokud jsou vzdálenější;
- v komunikaci dítě často namísto 1. osoby **používá 3. osobu jednotného čísla** („Petr chce...“);
- snížená schopnost až **neschopnost vyrovnat se se změnou denního programu nebo uspořádání prostoru** (změny v uspořádání nábytku v dětském pokoji apod.).

Narušené vztahy s blízkými osobami se stávají zřejmější po druhém roce věku. Některé děti nereagují na oslovení rodičů, a vzniká tak mylný předpoklad, že mají doposud nerozpoznanou sluchovou vadu. Děti s autismem také často odlišně reagují, pokud se u nich objeví dosud neznámá osoba – někdy začnou křičet a plakat, zatímco jindy projevují zvýšenou úzkost a napětí. S ostatními dětmi si nehrají, spontánně se nezapojují do jejich činností, někdy působí tak, jako by přítomnost dalších dětí ani nevnímaly.

vztahy

Herní činnost dětí s autismem se vyznačuje absencí představivosti a symboličnosti. V jejich hrách chybí typické sociální prvky (hra na něco – princezny, rytíře, doktora). Hra jako činnost je stereotypní, stereotypní je i používání hraček, které dítě používá jinak, než k čemu jsou určeny.

hra

V oblasti komunikace se u dítěte může projevovat totální absence používání řeči, méně častý je naopak předčasný řečový vývoj. **Děti s autismem nepoužívají řeč jako prostředek komunikace a výměny informací.** Řeč je chaotická, nesmyslná, komunikativně bezúčelná, někdy však odráží velmi dobrou mechanickou, fragmentární paměť (časté je doslovné opakování různě dlouhých sdělení, které dítě předtím slyšelo). Děti i dospělí s autismem mají obtíže s pochopením kontextu výpovědi druhých osob, nechápou nadsázku nebo přirovnání, sdělení interpretují doslovně.

komunikace

Citové projevy osob s autismem jsou ambivalentní a polární. Mají obtíže s rozpoznáním reálného nebezpečí, na druhou stranu se často dostávají do panického stavu v naprosto bezpečných situacích. Jejich chování je charakterizováno množstvím rituálů a obsesí, které obvykle provázejí jejich činnost při hygieně, jídle, cestě do mateřské školy atd. (vyžadují chůzi či jízdu do školy výhradně jednou trasou).

citové projevy

Autismus je dále rozlišován do **tří kategorií** podle úrovně rozvoje schopností v sociální oblasti, vyjadřování a porozumění, míry problémového chování, úrovně rozvoje intelektu a schopnosti funkčně trávit volný čas:

- **Nízko funkční autismus:** Osoby s tímto stupněm poruchy vykazují minimálně rozvinutou, až téměř nerozvinutou schopnost navazovat a udržovat sociální vztahy. Častá je absence rozvoje řeči. Pokud k jejímu rozvoji dojde, objevuje se v podobě opakování slyšeného (echolálie). Charakteristický je zájem o jednoduché stereotypní činnosti. Často je v jejich projevech chování přítomno sebepoškozování a agrese. Intelektové schopnosti osob s nízko funkčním autismem spadají do pásma mentální retardace (ve většině případů se jedná o těžkou mentální retardaci).

- **Středně funkční autismus:** Pro tento stupeň poruchy je charakteristická snížená schopnost navazovat sociální kontakt. V sociální komunikaci je patrná pasivita a absence spontánnosti. Komunikace osob se středně funkčním autismem je částečně funkční. V jejich řeči se projevují typické nápadnosti (záměna 1. a 3. osoby, echolálie, nově utvořená slova – neologismy). Častý je výskyt stereotypních pohybů (kývání nebo třepání rukou). V herní činnosti se objevují funkční, vztahové a konstrukční hry. Rozumové schopnosti jsou obvykle v pásmu lehké až středně těžké mentální retardace.
- **Vysoce funkční autismus:** Základní sociální a komunikační funkce bývají u dětí s tímto stupněm poruchy zachovány. Mají však obtíže s pochopením norem chování očekávaných společností. Jejich chování mohou ostatní považovat za výstřední nebo neslušné. V řeči se nápadně neliší od jejich vrstevníků, v komunikaci však nerozumí rolím komunikačních partnerů (jiných dětí nebo dospělých). Během rozhovoru tak často ulpívají na svých oblíbených tématech, aniž by reflektovaly zájem, resp. nezájem druhých. Mají obtíže ve spolupráci s dalšími dětmi. Jejich zapojení do kooperativních činností není funkční. Proto je třeba dobře promyslet roli, kterou bude dítě v rámci skupinové činnosti zastávat, popřípadě vytvořit vhodnou alternativu spočívající v samostatné práci. Rozumové schopnosti se u dětí s vysokofunkčním autismem nacházejí obvykle v pásmu podprůměru až nadprůměru.

3.2 Aspergerův syndrom

Děti s Aspergerovým syndromem mají **problémy v sociální interakci a neverbální komunikaci**. Jejich obtíže jsou podobné obtížím dětí s autismem, avšak bez intelektového a jazykového deficitu. Jejich intelektové schopnosti jsou srovnatelné s ostatními dětmi, nezřídka jsou i mimořádně nadané. Ve věku docházky do mateřské školy se samy naučí číst písmena i číslice, ve školním věku vykazují rozsáhlé encyklopedické znalosti, mají výbornou mechanickou paměť.

řeč **Řeč** se po obsahové a formální stránce vyvíjí dobře. V období před nástupem školní docházky rozsah slovní zásoby a schopnost vyjadřování odpovídá věku.

komunikace V **komunikaci dětí s Aspergerovým syndromem** jsou však přítomny **nápadnosti v sociálním uplatnění** (např. obtíže s vcítěním se do pocitů komunikačního partnera). Jejich komunikace bývá, obdobně jako u dětí s vysokofunkčním autismem, **často jednostranně zaměřena**, mají tendenci hovořit pouze o svém vyhraněném zájmu. Neprojevují zájem o vyprávění druhých, které se jejich oblíbeného tématu či témat netýká. Jejich řeč se může jevit jako pedantická, v komunikaci pokračují i přes zjevný nezájem komunikačního partnera. Mají také obtíže s pochopením humoru, ironie nebo metafory. Výrazně **narušené** jsou i **neverbální prostředky komunikace**.

sociální situace **Děti s touto poruchou mají obecně problém s chápáním sociálních situací**, často proto reagují jinak, než se v kontextu dané situace očekává. **Obvykle mají obtíže se zapojením v kolektivu**. Často jsou popisovány jako samotáři, kteří ale projevují určitý zájem o navázání přátelství a kontaktů. Jejich pokusy o navázání

vztahů s ostatními však často nebývají úspěšné a tyto neúspěchy bývají zdrojem frustrace (často trvalé). Nezdary při navazování funkčních vztahů s vrstevníky pramení zejména z nesprávné interpretace či nedostatečné citlivosti k emocím druhých. Na vině může být i nevhodná volba prostředků k navázání kontaktu. Odmítání v kolektivu také může být reakcí na neobvyklé chování, které bývá důsledkem nedostatečné kontroly emocí (např. výbuchy vzteku).

U dětí s Aspergerovým syndromem bývá častá také **celková neobratnost**, která se může projevit při nácvičení psaní nebo při sportovních aktivitách (házení a chytání míče, jízda na kole). Obtíže mívají i v činnostech vyžadujících vizuomotorickou koordinaci (při tanci nebo cvičeních vyžadujících nápodobu pohybů učitele).

Osoby s touto poruchou **nezřídka dosahují významných úspěchů v úzkém okruhu zájmů**.

3.3 Rettův syndrom

Na rozdíl od ostatních pervazivních vývojových poruch se s Rettovým syndromem setkáváme **především u dívek**. V případě Rettova syndromu pozorujeme raný vývoj dovedností, který však následuje rychlá regrese. Ta vede až k částečné, či dokonce úplné ztrátě již získaných dovedností (zejména motorických) a řeči.

V některých případech je **normální vývoj pozorován do 1,5 roku věku**. Progrese poruchy se vyznačuje určitou **fázovostí**:

- Počáteční fáze stagnace je mezi 6 a 18 měsíci, kdy je pozorován zpomalený růst hlavy, hypotonie, ztráta zájmu o hry.
- Fáze rychlé regrese nastává v období mezi 1. až 2. rokem věku dítěte. Během ní se snižuje zájem o okolí, mizí komunikace, objevují se stereotypní reakce na vnější podněty, výrazná bázlivost, ztráta existujících řečových a jazykových dovedností. Velmi charakteristická je ztráta cílených pohybů rukou, vznik stereotypů s vykrucováním rukou, časté hyperventilace, abnormní žvýkání stravy a inkontinence z důvodu neschopnosti kontroly svěračů. Rozvoj sociálních dovedností a hraní zůstávají na úrovni 2 až 3 let věku s tendencí zachovat sociální zájmy.
- Během pseudostagnační fáze (3. až 4. rok věku) se objevují příznaky ataxie a apraxie (neschopnost ovládat pohyby končetin či jiných částí těla vůlí), které se zesilují v situacích vyvolávajících zvýšený stres.

Rettův syndrom je spojen s progresivními motorickými poruchami, atrofiemi zad a těžkými poruchami motoriky. S postupujícím věkem dítě ztrácí svalovou hmotu, jsou pozorovány změny kloubů a páteře. Děti, u kterých se rozvinula chůze, tuto schopnost často ztrácejí. Zhodnocení úrovně intelektových schopností bývá u těchto dětí obtížné, protože je výrazně narušena řeč i schopnost ovládat vlastní pohyby vůlí. Obvykle je u dívek s tímto syndromem orientačně stanovena středně těžká až hluboká mentální retardace. Vývojový regres zasahuje myšlení, učení i porozumění řeči.

3.4 Jiná dezintegrační porucha v dětství

Desintegrační porucha je stanovena na základě existence období zjevně normálního vývoje, nejčastěji mezi 2. až 4. rokem věku. **Doposud standardní vývoj je náhle přerušen a dochází ke ztrátě již osvojených schopností a dovedností** (tento proces může trvat i několik měsíců).

V období regrese dochází k nástupu mentální retardace a rozvoji autistického chování. Častými přidruženými projevy bývají emoční labilita, záchvaty vzteku, agresivita, poruchy spánku, hyperaktivita, neobratná chůze, abnormální reakce na zvukové podněty a ulpívání na stereotypiích. **Fáze regrese postupně přechází do fáze stagnace.** S věkem se projevy mohou zmírňovat, nikdy však nedojde k jejich úplnému vymizení. Jedná se o velmi vzácnou poruchu, která je častěji diagnostikována jako autismus. Před počátkem onemocnění lze u dítěte pozorovat zvýšenou úzkostnost a napětí, zvýšenou aktivitu, uchylování ke stereotypním pohybům a kompulsivnímu chování.

3.5 Atypický autismus

Diagnóza atypického autismu je přidělena, pokud **projevy poruchy nesplňují všechna kritéria pro dětský autismus** (nejsou splněny všechny okruhy diagnostických kritérií nebo došlo k rozvoji projevů až po 3. roce života). Velmi často se jedná o děti s těžkou a hlubokou mentální retardací, u kterých se kvůli výraznému omezení intelektových schopností nemohou projevit specifické odchylky v chování, nezbytné pro diagnostikování autismu.

Podpora dětí s poruchou autistického spektra v mateřské škole

típ

Podpora dětí s poruchami autistického spektra vychází z individuálních projevů konkrétního dítěte. Pokud některé z dětí vykazuje projevy chování uvedené výše, **je vhodné rodičům doporučit odborné vyšetření, na jehož základě mohou být v případě potvrzení diagnózy stanovena konkrétní podpůrná opatření 2. až 5. stupně.** Pokud již dítě prošlo diagnostikou ve školském poradenském zařízení (ŠPZ), **dodržujeme postupy uvedené v doporučení a předávané v rámci metodického vedení** (je-li ze strany poradenského zařízení zajišťováno). **Pokud v mateřské škole neproběhla metodická návštěva ke stanovení podpůrných opatření, je vhodné o ni požádat** (zda bude poskytnuta, závisí na časových možnostech daného ŠPZ). V obecné rovině lze při vzdělávání dětí s PAS doporučit:

- **Strukturujeme denní program i prostředí MŠ.** Prostřednictvím pomůcek k vizualizaci denního programu (předměty, obrázky nebo fotografie zobrazující činnosti v denním programu) napomáháme dítěti orientovat se v tom, co jej čeká. V prostředí MŠ určíme místa, kde budou realizovány konkrétní činnosti, dítě tak ví kdy a kde bude konkrétní činnost provádět.
- **V prostředí MŠ vyčleníme bezpečný prostor, ve kterém může dítě pobývat, když potřebuje být samo** (látkový stan, relaxační pytel, zónu s polštáři ohraničenou páskou na podlaze). Ostatní děti poučíme o tom,

že dítě bude někdy na tomto místě pobývat samo a všichni to budou respektovat.

- **Snažíme se předcházet nenadálým změnám v prostředí MŠ a v programu dne.**
- **Na plánované změny dítě v předstihu připravíme** (např. při modernizaci vybavení ve třídě můžeme ukázat na obrázku, jak bude nábytek a jeho uspořádání vypadat, ukážeme v místnosti, kde co bude, jak budou vypadat místa důležitá pro dítě; ta se pokud možno budeme snažit zachovat co nejpodobnější původnímu stavu).
- **Ostatní děti vedeme k akceptaci zvláštního chování dítěte** (stereotypní pohyby – kývání tělem, otáčení hlavou, třepání rukou dítě může využívat k tomu, aby získalo pocit bezpečí a kontroly, uvolnilo zvýšené napětí či nějaký nepříjemný pocit; pro dítě je toto chování důležité, nebudeme mu v něm bránit).
- **Dítě nebudeme nátlakem nutit do skupinových aktivit s ostatními dětmi.**
- **V komunikaci budeme používat jasná, spíše kratší vyjádření. Vyhneme se nejednoznačným sdělením, metaforám, nadsázce či ironii.**
- **Při příchodu dítěte do mateřské školy jej můžeme podpořit tím, že se zapojíme do jeho činnosti.** Projevujeme zájem o hračku nebo aktivitu, které se věnuje, napodobujeme jeho hru. Jedná se o tzv. napojení, které nám může pomoci dítě snadněji převést k řízené činnosti.

4. | Emoční poruchy

Emoční poruchy v dětství jsou **způsobeny neřešitelnými vnitřními konflikty**. **Tyto konflikty plynou z neschopnosti dítěte naplnit své potřeby**. Takové děti mají často somatické či vegetativní problémy, jako například poruchy spánku, bolesti hlavy, zvýšenou citlivost a zranitelnost, náladovost, negativní nálady a prožívání. Pocity napětí a deprese, neustálá úzkost a strach dětem způsobují problémy v komunikaci s vrstevníky i s dospělými. Je proto velmi důležité, aby se dítěti **dostávalo emoční pozornosti a pocitu, že na něm někomu záleží**.



Dítě s poruchami emocí (v zásadě však každé dítě) potřebuje mít pocit, že někomu na něm záleží z nesobeckých důvodů (lásky, soucitu, zájmu).

4.1 Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství

V dětském věku se jedná především o krajní projevy určitých etap emočního vývoje, které se ve vývoji dítěte přirozeně vyskytují.

4.1.1 Separační úzkostná porucha u dětí

Jedná se o extrémně se projevující strach z odloučení od rodiče (pečující osoby). Rozvoji této poruchy nezřídka předchází událost v rodině spojená se stěhováním, odchodem nebo úmrtím rodiče. **Liší se od běžného strachu z odloučení výraznými problémy v sociálním fungování**. Projevuje se např.:

- velmi silným strachem z trvalé ztráty rodiče, z únosu v době odloučení od rodičů apod.
- nočními můrami o odloučení od rodičů
- odmítáním navštěvovat mateřskou školu
- obtížemi s usínáním bez přítomnosti rodiče

4.1.2 Fobická úzkostná porucha v dětství

Výskyt strachu z konkrétních věcí, osob, zvířat a situací je u dětí ve věku tří až čtyř let přirozenou součástí vývoje poznávání. **O fobické úzkostné poruše lze hovořit tehdy, když se jedná o strach nadměrný**. Obecně každý strach, který se nesetká s odpovídající péčí dospělých či emočně dostupným vysvětlením, se může změnit ve fobii. Např. strach ze tmy se může změnit ve fobický syndrom, pokud pečující osoby dostatečně nenaplní potřebu dítěte být v bezpečí a v bezpečí objevovat svět kolem sebe.

4.1.3 Sociální úzkostná porucha v dětství

Tuto poruchu charakterizuje **strach z cizích lidí a obavy či úzkosti při zažívání nových či neobvyklých sociálních situací**. Například dítě, které se vyhýbá mluvenému projevu před vrstevníky a/nebo učiteli, může mít problémy se zvládnutím emočních reakcí, když se ocitne v situaci, která od něj vyžaduje průbojnost.

4.1.4 Porucha sourozenecké rivality

Určitou míru emočního rozrušení, které obvykle následuje po narození mladšího sourozence, vykazuje většina dětí. Porucha sourozenecké rivality by měla být diagnostikována, pouze **pokud míra či vytrvalost rozrušení dosahuje neobvyklé intenzity či je spojená s výraznými odchylkami v sociální interakci**. Může se projevovat odtažitostí či přehnaně pozitivním/negativním postojem k sourozenci.

4.2 Poruchy sociálního fungování se začátkem specifickým pro dětství a dospívání

Již v prvních pěti letech života dítěte můžeme pozorovat nápadnosti v jeho sociálním fungování. Nezřídka jsou tyto poruchy důsledkem nefunkčního sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

4.2.1 Reaktivní porucha příchyllosti u dětí

Tato porucha bývá důsledkem nedostatečné péče, nevhodných výchovných postupů, zanedbávání, popřípadě zneužívání dítěte ze stran pečujících osob. Typickými projevy jsou zvýšená bázlivost, nespavost, špatná sociální interakce s vrstevníky, agrese k sobě a druhým, v některých případech i nedostatečný vzrůst. Vyjadřování pozitivních emocí k druhým je u dítěte omezené či chybí úplně. V emočních projevech převažují ty negativní jako strach, smutek a podrážděnost. I když dojde ke změně v prostředí dítěte a v tom, jak je o dítě postaráno, může porucha nadále přetrvávat. Z tohoto důvodu je zapotřebí **psychologická pomoc a podpora pro dítě a pro jeho rodinu**.

4.2.2 Porucha desinhibovaných vztahů u dětí

Během prvních pěti let života se objeví vzorec abnormálního sociálního fungování, který přetrvává navzdory zásadním změnám v okolí dítěte. Hlavní charakteristikou je důvěrné chování k cizím lidem, které porušuje sociální hranice platné v příslušné kultuře. Tato porucha může být doprovázena opožděným vývojem, kognitivními deficity, opožděním ve vývoji řeči, stereotypním chováním a poruchami příjmu potravy.

4.3 Tiky

Tikem se rozumí **mimovolní, rychlý, opakovaný, nerytmický motorický pohyb** (obvykle zahrnující ohraničené svalové skupiny) **nebo zvukový projev, který začne náhle a který neslouží žádnému zjevnému účelu**. Tik je vůlí neovlivnitelný, ale obvykle může být potlačen po určité době a znovu se objevit při stresu a vymizí ve spánku.

- **Prosté motorické tiky** jsou např. mrkání, pokyvování hlavou, trhání rameny a obličejové grimasy.
- **Prosté zvukové tiky** zahrnují např. pokašlávání, popotahování nosem, syčení a smrkání.
- **Komplexní motorické tiky** zahrnují oplácávání sebe sama, poskakování či hopsání.
- **Komplexní hlasové tiky** spočívají v opakování určitých slov někdy sociálně nepřijatelných (často obscénních – koprofalie) a opakování vlastních zvuků nebo slov (palilalie).

Diagnózu odborníci stanoví, pokud jsou v projevech dítěte přítomny motorické či hlasové tiky (nebo obojí), které mohou být jednoduché či sdružené (obvykle jsou sdružené) a které **trvají déle než jeden rok**.

4.3.1 Přechodná tiková porucha

Splňuje všechna kritéria pro tik, ale netrvá **déle než dvanáct měsíců**. Tikem je obvykle pomrkávání, obličejová grimasa nebo trhání hlavou.

4.3.2 Kombinovaná tiková porucha vokální a mnohočetná motorická (Tourettův syndrom)

Druh tikové poruchy, při které se vyskytují mnohočetné motorické tiky a jeden nebo více tiků hlasových, které se však nemusí objevit současně. Tato porucha se **zhoršuje v dospívání a má tendenci přetrvávat do dospělosti**. Hlasové tiky jsou často vícečetné jako explozivní opakovaná vokalizace, plivání, chrochtání a mohou být také používána obscénní slova a fráze.

4.4 Jiné poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání

4.4.1 Neorganická enuréza

Porucha charakterizovaná mimovolním odchodem moči ve dne i v noci **nepřiměřeně mentálnímu věku dítěte**. **Nejde o následek nedostatečné kontroly močového měchýře způsobené neurologickou poruchou, epileptickým záchvatem**

nebo nějakou anatomickou abnormalitou močového ústrojí. Enuréza může nebo nemusí být spojena s rozsáhlejší poruchou emocí nebo chování.

4.4.2 Neorganická enkopréza

Jde o opakovaný volní nebo mimovolní odchod stolice obvykle normální nebo téměř normální konzistence v situacích, které jsou v daném kulturním a sociálním prostředí k tomuto účelu nevhodné. Může se objevit jako monosymptomatické onemocnění nebo jako součást dalšího onemocnění, zvláště emoční poruchy nebo poruchy chování.

4.4.3 Poruchy příjmu potravy v kojeneckém a dětském věku

Poruchy příjmu potravy mají různé projevy obvykle specifické pro kojenecký věk a časně dětství. Obvykle se k nim počítá odmítání stravy nebo nadměrná vybíravost v jídle za předpokladu dostatečné dodávky potravy kompetentní osobou pečující o dítě a za nepřítomnosti organického onemocnění.

4.4.4 Pika kojenců a dětí

Tato porucha spočívá v trvalém pojídání látek neurčených k jídlu (jako je zemina, úlomky laků a barev atd.). Může se objevit jako symptom některé rozsáhlejší poruchy (např. autismu).

4.4.5 Stereotypní pohybové poruchy

Jedná se o volní, opakované, stereotypní, nefunkční (a často rytmické) pohyby, které nejsou částí nějakého známého psychiatrického nebo neurologického stavu.

- Mezi pohyby **nemající charakter sebepoškozování** patří pohupování tělem, potřásání hlavou, vytrhávání a kroucení vlasů, pohyby prstů a plácání rukou.
- **Stereotypní chování sebepoškozující** zahrnuje opakované úder do hlavy, píchání do očí, plácání do tváří, kousání rtů, rukou a jiných částí těla.

Podpora dětí s emočními poruchami v mateřské škole

Při práci s dětmi, které trpí emočními poruchami, je třeba těmto dětem poskytovat emoční podporu.

tip

- **Tyto děti potřebují cítit pozitivní přijetí a předvídatelnost emočních reakcí** (naše emoční reakce na konkrétní projevy dítěte by měly být

srovnatelné v čase, neměli bychom na stejný projev jednou reagovat pozitivně a podruhé negativně bez zřejmého důvodu).

- **Povzbuzujeme děti přiměřeně věku, aby hovořily o svých pocitech (i těch negativních).** Nabízíme i různé techniky (výtvarné, dramatické), které umožňují vyjádření emocí.
- **Snažíme se pro spolupráci získat rodiče, kterým by měla být poskytnuta odborná psychologická podpora.**

5. | Narušená komunikační schopnost

O narušené komunikační schopnosti hovoříme tehdy, je-li u dítěte narušena některá z rovin jazykových projevů a toto narušení v různé míře negativně ovlivňuje uskutečnění komunikačního záměru.

Obtíže se mohou projevit v následujících rovinách jazyka:

Rovina foneticko-fonologická – zvuková stránka řeči, výslovnost hlásek	Rovina morfologicko-syntaktická – gramatická stránka řeči, odráží celkovou úroveň duševního vývoje dítěte
Rovina lexikálně-sémantická – obsahová stránka řeči, slovní zásoba	Rovina pragmatická – sociální uplatnění komunikačních schopností

Výše uvedené **jazykové roviny se při vývoji dětské řeči vzájemně prolínají**. Z hlediska komunikace **může být narušena**

- **expresivní složka řeči (vyjadřování)** nebo
- **složka receptivní (porozumění řeči)**,
- případně **obě tyto složky současně**.

Narušená komunikační schopnost může být:

- **vrozená** (např. palatolalie)
- **získaná** (např. elektivní mutismus)

Může se také jednat o příznak jiného dominantního onemocnění či postižení (např. tělesného nebo mentálního postižení), v tomto případě hovoříme o **symptomatických poruchách řeči**. Narušení může být **úplné** nebo **částečné**, jedinec si jej **může uvědomovat** nebo také **nemusí** (např. v případě breptavosti).

Za narušenou komunikační schopnost nelze u dítěte považovat projevy, které jsou v daném věku fyziologické, tedy vývojově přirozené:

- Například v období mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte se může projevit fyziologická neplynulost.
- Do čtvrtého roku věku také hovoříme o fyziologickém dysgramatismu (nedostatečně rozvinuté schopnosti tvořit gramaticky správné tvary slov).

tip

- Za narušení komunikační schopnosti nelze považovat ani nesprávnou výslovnost, vynechávání nebo záměnu vyslovovaných hlásek před pátým rokem věku dítěte.

5.1 Narušený vývoj řeči

Vývoj řeči u dítěte neprobíhá jako izolovaný proces, ovlivňuje jej řada **vnitřních i vnějších faktorů**. Z vnitřních faktorů se jedná zejména o vývoj vnímání, motoriky a myšlení. Z vnějších faktorů je podstatná především kvalita interakce s nejbližšími osobami v rodině dítěte.

Narušený vývoj řeči ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Míra vlivu je závislá na závažnosti poruchy i schopnosti okolí poskytnout dítěti adekvátní podporu. **Narušený vývoj řeči tak může v různé míře negativně ovlivňovat formování osobnosti dítěte, kvalitu jeho sociálních vztahů, školní úspěšnost i způsob trávení volného času.**

Odborníci rozlišují následující **kategorie narušení vývoje řeči**:

- **Opožděný vývoj řeči (prostý):** Jedná se o stav, kdy dítě ve věku tří let ještě nemluví, případně ke komunikaci využívá mluvenou řeč výrazně méně než děti stejného věku. Zároveň není narušeno porozumění mluvené řeči a u dítěte se také nevyskytuje deficit v oblasti intelektu či motoriky.

Jako nejčastější **příčina** bývá uváděna dědičnost, opožděné vyžívání centrální nervové soustavy, mírná vada sluchu či komunikačně nedostatečně podnětné rodinné prostředí dítěte.

Příznaky: opoždění v oblasti řečového projevu, které je ovlivnitelné vhodným výchovným působením a podporou. Pokud jsou výchovné působení a další vnější podmínky příznivé, vyjadřovací schopnosti se u dítěte rozvinou do očekávané úrovně.

V případě, že dítě ve třech letech zcela či téměř nemluví, je vhodné vyhledat pomoc odborníka (logopeda), který ve spolupráci s dalšími odborníky (neurolog, foniatr atd.) vyloučí jiné, závažnější příčiny omezených vyjadřovacích schopností dítěte.

- **Omezený vývoj řeči:** Jedná se o výraznější opoždění vyjadřování, které je spojeno s dalšími omezeními ve vývoji, případně mimořádně nepříznivými vnějšími okolnostmi.

Mezi nejčastějšími **příčinami** se uvádí mentální retardace, těžší vada sluchu či výrazně patologické sociální prostředí zahrnující i extrémní případy absence smyslových a komunikačních podnětů (děti jsou dlouhodobě zanechávány samotné v postýlce bez interakce s pečující osobou).

Příznaky: Porucha je nejvíce patrná v obsahové stránce řeči (rozsahu a kvalitě slovní zásoby a schopnosti jejího uplatnění). U dětí s mentální retardací záleží míra opoždění na stupni postižení intelektu. I s dodatečnou intenzivní podporou v předškolním a školním věku je u omezeného

vývoje řeči prognóza nepříznivá, řeč se ve většině případů nerozvine do té míry, která odpovídá normě pro daný věk.

- **Přerušovaný vývoj řeči:** Jedná se o stav, kdy byl fyziologický vývoj řeči z nějakého důvodu přerušen.

Příčinou přerušování mohou být úrazy, nádorová onemocnění mozku nebo mluvidel, těžká vada sluchu, závažné psychické trauma. Za příznivých podmínek (při úspěšné léčbě, kompenzaci vady sluchu sluchadlem, úrazu bez trvalých následků) lze s dodatečnou podporou dosáhnout očekávané úrovně rozvoje řeči. Pokud se příčina přerušování nepodaří odstranit, případně jsou její následky trvalé, je další průběh vývoje obdobný jako u omezeného vývoje řeči.

- **Odchylný vývoj řeči:** O odchylném vývoji řeči hovoříme nejčastěji u dětí s rozštěpů patra. Odchylka se v tomto případě projevuje pouze v některé z rovin řečového vývoje (nejčastěji ve vývoji artikulace a modulačních faktorů řeči).

- **Vývojová dysfázie:** Jedná se o specifické narušení vývoje řeči projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, přestože dítě má přiměřené podmínky pro rozvoj řeči.

Příčiny vzniku této vývojové poruchy řeči nebyly doposud jednoznačně identifikovány, předpokládá se, že se jedná o drobné difúzní poškození mozku narušující vývoj kognitivních funkcí, ke kterému došlo v prenatálním období či během porodu nebo těsně po něm. Zvažovány jsou i vlivy dědičnosti. Tato diagnóza se stanovuje po třetím roce života dítěte.

Příznaky: Deficity se projevují jak v jazykových, tak v nejazykových oblastech. V jazykové oblasti se jedná o obtíže s porozuměním řeči mluvené a v pozdějším věku i psané. Dále je v různé míře zasažena produkce řeči. Dítě má problém pojmenovat věci, které běžně zná, má obtíže se správnou gramatickou stránkou jazyka (skloňování, časování, užívání předložek) a tvorbou složitějších vět a souvětí. V oblasti nejazykové bývá v různé míře narušená motorika. Dítě je celkově neobratné, obtíže pozorujeme i v motorice mluvidel a rukou. Je narušeno také sluchové a zrakové vnímání, funkce paměti, orientace v prostoru a čase. Konkrétní skladba obtíží a míra jejich závažnosti je velmi variabilní.

V rámci komplexní diagnostiky jsou blíže popsány konkrétní deficity a zároveň jsou vyloučeny jiné příčiny (mentální retardace, vada sluchu apod.).

5.2 Poruchy artikulace

Mezi poruchy artikulace je řazena dyslalie a dysartrie. Jedná se o **poruchy způsobené odlišnými příčinami**, mají však společný symptom, kterým je narušené článkování řeči.

5.2.1 Dyslalie

Tato porucha se projevuje **narušením výslovnosti jedné nebo více hlásek mateřského jazyka**. Ostatní hlásky jsou vyslovovány správně. Jedná se o nejrozšířenější druh narušené komunikační schopnosti. Zasažena je foneticko-fonologická rovina jazyka:

- Na **fonetické** úrovni (používání jednotlivých hlásek) se tato porucha projevuje vynecháváním, zaměňováním či nahrazováním hlásek, popř. jejich nepřesným vyslovováním v místě artikulace.
- Na **fonologické** úrovni se dyslalie projevuje v narušení plynulosti spojování hlásek do vyšších celků (slabik a slov).

Z vývojového hlediska odborníci rozlišují **dyslalii fyziologickou (přirozenou)**, která je spojována s nesprávnou výslovností do pátého roku věku. Každé dítě prochází obdobím, kdy chybně reprodukuje slyšená slova, jedná se tedy o přirozený jev. Někteří odborníci hovoří o **prodloužené fyziologické dyslalii**, objevuje-li se ještě ve věku pěti až sedmi let.

Obtíže ve výslovnosti **po sedmém roce věku** jsou označovány jako **pravá dyslalie**. V tomto období se již fixují artikulační stereotypy a náprava výslovnosti bývá náročnější a dlouhodobější.

Dítě může hlásku, kterou nedokáže správně vyslovit, vynechávat, nahrazovat jinou hláskou, případně ji tvoří na jiném místě či jiným způsobem, než je obvyklé. Pokud dítě špatně vyslovuje více hlásek v době, kdy má nastoupit k povinné školní docházce, je vhodné zvážit dopady poruchy při posuzování připravenosti na školní docházku. V posledním roce před nástupem školní docházky je zejména u dětí, které hlásku tvoří na jiném místě nebo jiným způsobem, doporučováno **zajištění logopedické intervence směřující k odstranění obtíží ve výslovnosti**.

5.2.2 Dysartrie

Jedná se o narušenou komunikační schopnost spočívající v **poruše artikulace způsobené organickým postižením centrální nervové soustavy**. Setkáváme se s ní např. u dětí s dětskou mozkovou obrnou. Může se jednat o lehké poruchy artikulace, které nemají vliv na porozumění mluvčímu, až o úplnou neschopnost motoricky realizovat artikulační záměr (dítě chce říci konkrétní slovo, zvuk, který vydá, je však zcela nepodobný).

5.3 Poruchy plynulosti (fluence)

V období **okolo třetího až čtvrtého roku věku** jsou u dětí poměrně časté **fyziologické obtíže v řeči**, které někdy mohou být mylně považovány za počátek koktavosti. Pravděpodobně se jedná o přirozenou nevědomou strategii dítěte při lingvisticky náročném projevu, kdy si opakováním, popř. zarážkami v řeči, pomáhá získat více času pro složitější vyjádření. **Pouze malé procento fyziologic-**

kých iterací (opakování slov) se v pozdějším věku rozvine ve skutečnou koktavost. Osoby pečující o dítě by měly k těmto obtížím přistupovat citlivě, především by neměly spěchat na řečový projev dítěte.

5.3.1 Koktavost (balbuties)

Jedná se o poruchu projevující se charakteristickým **nedobrovolným přerušováním plynulosti procesu mluvení**. Jedná se o generalizovanou poruchou koordinace činnosti svalových skupin, které se podílejí na motorické realizaci řeči. **Porozumění řeči není narušeno.**

Tato porucha má značně **nepříznivé dopady na citové prožívání dítěte a jeho sociální zařazení**. Mezi nejčastěji uváděné **příčiny** koktavosti patří dědičnost, negativní vlivy sociálního prostředí, psychická traumata, orgánové příčiny či poruchy metabolismu. V řadě případů však nelze jednoznačně určit konkrétní příčinu. Podle převahy **projevů** je koktavost dělena na:

- **tonickou** (charakteristický je zvýšený tlak předcházející vyslovení slova či věty)
- **klonickou** (nekontrolovatelné opakování slabik)
- **tonoklonickou** (opakování slabik je předcházeno zvýšeným tlakem)

Častým příznakem je také **nápadné chování doprovázející řečový projev** (grimasy, mrkání, kývání tělem apod.) a vyhýbání se očnímu kontaktu.

5.3.2 Breptavost (tumultus sermonis)

Mezi typické příznaky této poruchy patří **zrychlení řečového projevu, opakování a vynechávání slabik, narušená artikulace, narušené dýchání, hlasové poruchy a dysmúzie**. Vzhledem k překotnému tempu řeči má dítě obtíže s realizací artikulačních pohybů, což vede i k **nesprávné výslovnosti**. Zrychlení je tím větší, čím více slabik je ve slově, resp. slov ve větě. Breptavost je nejnápadnější právě v dlouhých slovech a větách.

5.4 Poruchy zvuku řeči

5.4.1 Rhinolalie (huhňavost)

Jedná se o poruchu postihující **zvuk řeči i artikulaci**. Typická je deformace zvuku vyslovovaných hlásek způsobená narušenou funkcí patrohltnanového uzávěru, popř. zmenšením objemu rezonančních dutin. Projevem bývá **zvýšená, nebo naopak snížená nosovost**. Snížení nosovosti je způsobeno zmenšením prostoru rezonančních dutin, což je v dětském věku často způsobeno zvětšením nosní mandle či chronickou rýmou.

5.4.2 Palatolalie

Je jednou z nejnápadnějších a nejtěžších narušení komunikační schopnosti, jehož primární příčinou je vrozená vývojová vada – rozštěp patra či rozštěp patra a rtu.

5.5 Neurotické poruchy řeči

5.5.1 Mutismus

Jedná se o **nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která není podmíněna poškozením centrálního nervového systému**. Ztráta schopnosti verbálně komunikovat je **obvykle neurotickou reakcí na mimořádný zážitek nebo je projevem akutního psychotického onemocnění**. Může vzniknout náhle po těžkém psychickém traumatu nebo jako reakce na přetěžování, nevhodný výchovný styl a po těžkých stresových situacích na základě dispozice dítěte (zvýšená citlivost). Tento stav se často upevní vlivem nevhodné reakce okolí. Mutismus se nejčastěji objevuje v předškolním věku, mírně častěji se vyskytuje u dívek.

elektivní mutismus **Elektivní mutismus** je charakteristický **ztrátou schopnosti promluvit, která je vázána pouze na určitou osobu nebo situaci**. Jedná se o poruchu, která je určitým obranným mechanismem organismu. Děti s elektivním mutismem relativně bez obtíží komunikují ve známém (bezpečném) prostředí či se známou osobou, ale problém nastává při komunikaci v novém prostředí či v neznámé situaci.

příčiny Za bezprostředně působící **příčiny** vyvolávající elektivní mutismus jsou považovány tělesné tresty, projevy agresivního chování, verbální nebo tělesná agrese mezi rodiči, výsměch a ponižování ze strany vrstevníků nebo dospělých osob.

příznaky Vedle základních příznaků se u dětí s mutismem častěji vyskytuje zvýšená neshovornost, vyhýbání se sociálním kontaktům, zvýšená emocionální vazba na rodiče a opoziční chování.

Podpora dětí s narušenou komunikační schopností v mateřské škole



V předškolním věku se vyskytují různé formy narušené komunikační schopnosti. Pokud nejsou adekvátně odborně řešeny, můžou mít negativní vliv na vývoj osobnosti dítěte. **Odborná intervence by proto měla být dětem zajištěna včas.**

Velmi významnou úlohu má v tomto období prevence zacílená na rozvoj všech rovin jazykového projevu předškoláků. K podpoře dětí s narušenou komunikační schopností v mateřské škole lze doporučit:

- **V komunikaci s dětmi hovoříme tak, abychom jim byli pozitivním vzorem ve všech výše uvedených rovinách jazyka.**
- Pokud dítěti není poskytována logopedická intervence, **vysvětlíme rodičům, jak je důležitá pro celkový rozvoj dítěte a doporučíme jim, aby**

logopedickou péči dítěti zajistili (platí pro projevy, které již nelze považovat za fyziologické, viz výše).

- V rámci aktivit v denním programu **nabízíme dostatek příležitostí pro rozvoj ve všech výše uvedených jazykových rovinách.**
- Dětem s poruchami plynulosti (zejména koktavostí) **poskytujeme emocionální podporu. Ostatním dětem také vysvětlíme, že dítěti s koktavostí mohou pomoci tím, že se mu nebudou posmívat ani naléhat na rychlé vyjádření.**
- U dětí s narušeným porozuměním **používáme krátká jednoznačná sdělení, která můžeme doprovodit obrázkem, fotografií, demonstrací či jinou formou vizuální podpory.**

6. | Mentální retardace

Termín mentální retardace se vyznačuje velkým množstvím definic. Všechny souhrnně však mají dva společné ukazatele a těmi jsou:

- **celkové snížení rozumových schopností** (vzniklé do 18 let věku)
- **snížení adaptace na okolní prostředí**

Snížená adaptace na okolní prostředí se projevuje trvalými deficity v oblasti komunikace, v sociálních dovednostech, péči o sebe a o vlastní zdraví, vzdělávání a trávení volného času, v dospělém věku také při uplatnění v komunitě a v zaměstnání. **U osob s mentální retardací (dále MR) pozorujeme absenci důležitých vzorců chování, které se očekávají od jedince daného věku a v daném kulturním prostředí.** Děti a dospělí s MR si neosvojili chování typické pro daný věk, resp. nejsou schopni ho odpovídajícím způsobem uplatnit v konkrétních situacích.

Souhrnně tedy můžeme říci, že mentální retardace je **snížená schopnost**, která je charakterizovaná **výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování**, což se projevuje deficitem schopnosti myslet v abstraktních pojmech i omezeními v praktických dovednostech potřebných pro samostatný život člověka.

Mentální retardaci můžeme klasifikovat podle nejrůznějších kritérií. **Současné klasifikační systémy** vycházejí z příčin vzniku postižení, symptomů, hloubky postižení nebo míry podpory, kterou jedinec potřebuje k tomu, aby mohl žít co nejběžnějším způsobem života. Níže uvedená klasifikace vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10).

6.1 Lehká mentální retardace

Jedná se o nejlehčí stupeň mentální retardace. Hodnota inteligenčního kvocientu (IQ) se pohybuje v rozmezí od 50 do 69. U dětí s lehkou mentální retardací se motorický, neuropsychický vývoj a psychické procesy kvantitativně i kvalitativně odlišují od věkové normy. Projevy uvedené níže se u dětí s lehkou mentální retardací naplno projevují od školního věku:

- Zřetelný **deficit v myšlení** (omezená schopnost abstrakce, dedukce, úsudku, logického myšlení);
- **řeč** může být po formální i obsahové stránce narušená (malá slovní zásoba, obsahová chudost řeči);
- **opožděný vývoj hrubé a jemné motoriky**, poruchy pohybové koordinace;
- **nerovnováha aspirací a výkonů**;
- krátká doba výkonu v důsledku **nedostatečného sebeovládání**;
- absence zvědavosti;

- **stereotyp** ve hře;
- v **emocionální oblasti** kolísavost emocí, impulzivnost, zvýšená sugestibilita, úzkostnost;
- **infantilnost osobnosti**;
- **zpomalený rozvoj sociálních dovedností**;
- zvýšenou **závislost** na rodičích a druhých lidech;
- zvýšená **potřeba uspokojení a jistoty**.

6.2 Středně těžká mentální retardace

Je vymezená pásmem hodnoty IQ od 35 do 49. V dětství je zřetelné omezení v motorickém a neuropsychickém vývoji. Řeč se vyvíjí opožděně, vyjadřování je na úrovni jednoduchých vět. Děti s tímto stupněm MR komunikují také prostřednictvím **alternativní a augmentativní komunikace**. Dospělí jsou s různým stupněm podpory schopni práce a určité míry samostatnosti.

6.3 Těžká mentální retardace

Mentální úroveň se pohybuje v pásmu od 20 do 34 IQ. Charakteristické je velmi výrazné opoždění psychického i motorického vývoje. V řeči se objevuje častá echolálie (opakování slyšeného) bez chápání obsahu. Těžká mentální retardace způsobuje nesamostatnost v úkonech sebeobsluhy. Je nutná pomoc při pohybu, komunikaci, hygieně, jídle.

6.4 Hluboká mentální retardace

Představuje nejtěžší stupeň mentální retardace vymezený hodnotou IQ pod 20. Jde o celkové výrazné omezení neuropsychického vývoje i motoriky. Většina osob s tímto stupněm postižení je imobilních (leží nebo se plazí). Řeč se pohybuje na úrovni pudových a afektivních reakcí (skřeky). Děti a dospělí se neobejdou bez intenzivní pomoci při pohybu, komunikaci, hygieně a příjmu potravy.

MKN-10 rozlišuje ještě **dva druhy mentální retardace (jiná mentální retardace a nespecifikovaná mentální retardace)**, které se užívají v situacích, kdy nelze přesně určit příslušný stupeň pro přidružená postižení (smyslová, tělesná, poruchy chování, autismus) nebo v projevech dítěte není dostatek důkazů pro zařazení do některého z výše uvedených stupňů.

Podpora dětí s mentální retardací v mateřské škole



V podpoře dětí s mentální retardací se řídíme doporučeními školského poradenského zařízení. Míra podpory dítěte je odvislá od stupně postižení i dalších individuálních charakteristik dítěte (přidružené postižení, podpora v rodinném prostředí). Obecně lze k podpoře dětí s mentálním postižením doporučit:

- **Při zaznamenání projevů mentálního postižení u dítěte rodičům citlivě doporučíme vyšetření ve školském poradenském zařízení.** Vyhnete se sdělení podezření na konkrétní diagnózu, argumentaci postavíme na potřebě zajištění nejlepší možné podpory pro dítě v mateřské škole.
- **V komunikaci s dítětem s mentální retardací používáme jednoduchá sdělení, při sdělování pokynů a postupů současně demonstrujeme, co od dítěte očekáváme.**
- **Krátká jednoznačná sdělení můžeme doprovodit obrázkem, fotografií, piktogramem či jinou formou vizuální podpory.**
- **V komunikaci s dítětem nepoužíváme méně obvyklá slova a abstraktní pojmy.**
- **Nacvičujeme s dítětem praktické úkony sebeobsluhy,** aby v rámci svých možností dosáhlo co možná největší samostatnosti.
- **V rámci aktivit zaměřených na rozvoj dítěte (zejména v oblasti rozvoje kognitivních schopností) vycházíme z aktuální úrovně rozvoje u konkrétního dítěte, nikoliv z očekávaných schopností a dovedností pro daný věk.**

7. | Tělesné postižení

Společným znakem jedinců s tělesným postižením je omezení pohybu. Tělesné postižení ale zasahuje celou osobnost člověka. Motorika je vzájemně spojená s vnímáním, s psychickými procesy a emocemi. **Jako osobu s tělesným postižením označujeme člověka, který je omezen v pohybových schopnostech v důsledku poškození pohybového aparátu nebo jiného organického poškození.** Motorika může být postižena od mírné formy až po těžkou. Děti s tělesným postižením tedy představují heterogenní skupinu s různou mírou potřeby podpory při vzdělávání a sebeobsluze.

7.1 Mozkové pohybové poruchy (obrný)

Mozkové pohybové poruchy (obrný) vznikají před narozením, v průběhu porodu nebo velmi krátce po narození. Jedná se o centrální tonusové resp. koordinační poruchy. Nejčastěji hovoříme o dětské mozkové obrně (u dospělých s touto vadou hovoříme o mozkové obrně). **Dětská mozková obrna (DMO)** se dá rozdělit do tří forem, které se mohou objevovat jak jednotlivě, tak smíšeně:

A) **Spastická forma DMO:** Při této formě DMO je **svalové napětí zvýšené (hypertonie)**. Svaly jsou ztuhlé. Je narušena vzájemná souhra svalů mezi napětím a uvolněním. Mezi **základní znaky spastické formy DMO** patří:

- omezená motorická schopnost pohybu
- stereotypní pohybové vzory
- strnulé držení těla
- narušená rovnováha
- obtíže v jemné motorice

B) **Atetóza:** Pro tuto formu DMO je **typické střídavé svalové napětí**. V klidu je svalové napětí nízké, v pohybu je naopak velmi vysoké. Mimika je postihována mimovolnými grimasami. Dalšími znaky jsou:

- ztížená kontrola hlavy
- obtíže při přijímání potravy
- obtíže při artikulaci
- omezená kontrola rovnováhy

Při lehčích formách je možná chůze. V pozdějším věku se téměř vždy přidružují ortopedické vady.

C) **Ataxie: Projevuje se sníženým svalovým napětím a nedostatkem schopnosti provádět cílené pohyby.** Při provádění jemných pohybů nastupuje silný třes. Chůze je nejistá. Dalšími znaky této formy DMO jsou:

- nedostatky v koordinaci pohybů
- poruchy rovnováhy
- omezená jemná motorika
- v řeči se projevuje dysartrie

Při dětské mozkové obrně mohou být postiženy:

- všechny čtyři končetiny,
- dolní končetiny nebo
- polovina těla.

Při **kvadruparéze/plégii je postiženo celé tělo (hlava, trup a všechny čtyři končetiny)**. Postižena je hrubá i jemná motorika a můžeme pozorovat četné ortopedické vady. Pohyb je realizován převážně pomocí vozíku.

Při **diparéze/plegii jsou postiženy dolní končetiny**. Chůze nebo chůze s pomůckami je možná. Přítomné jsou i ortopedické vady.

Při **hemiparéze/plegii je postižená polovina těla**. Poškozeny jsou zpravidla více horní končetiny než končetiny dolní. Často není možný pohyb prstů. Volná chůze je možná, ale často je narušena rovnováha.

Obrny vzniklé později v dětském věku mohou být nejčastěji následkem úrazu, zánětu nebo nádoru mozku či degenerativního onemocnění centrální nervové soustavy.

U dětí s DMO dlouho přetrvává patlavost (dyslalie), aktivní slovní zásoba je nízká, děti nemluví gramaticky správně a často trpí poruchou řeči – dysartrií. Silný citový prožitek může u dětí s DMO způsobit ztuhnutí svalů nebo zvýšení mimovolných pohybů (kývání tělem, otáčení hlavy apod.). **Dětem s DMO by proto měla být zajištěna včasná logopedická intervence.**

Je třeba mít na zřeteli, že děti s tělesným postižením mají **opožděné zrání centrální nervové soustavy (CNS)**. V některých případech se tělesné postižení pojí s mentálním postižením (těžší formy DMO). Někdy k mentálnímu postižení dochází na základě nedostatečných podnětů, které jsou zaviněny malou pohyblivostí dítěte. Přitom by často stačilo **umožnit dítěti, aby se mohlo pohybovat s využitím kompenzačních pomůcek. Je-li pohyblivost dítěte aktivně podporována a stimuluje se současně hmatové vnímání (např. masážními míčky), dochází i ke zlepšení psychického ladění dítěte.**

7.2 Rozštěp páteře (spina bifida)

Vada vzniká nesprávným uzavřením páteřního kanálu, nejčastěji v bederní části. **Vada vyvolává částečnou až úplnou obrnu dolních končetin a obrnu svěračů.** Intelukt dítěte v důsledku rozštěpu páteře nebývá narušen. Negativně ovlivněno však může být sebepojetí a prožívání dětí, zejména v souvislosti s neschopností

ovládat močení a vyměšování. V důsledku včasného screeningu vrozených vývojových vad se počet dětí narozených s touto vadou snižuje.

7.3 Svalová dystrofie

Toto postižení je geneticky podmíněné, není při něm postižen mozek ani mícha, ale jsou postiženy svaly. **Svalová tkáň je odbourávána a to vede k narůstajícímu pohybovému omezení, které bývá v konečném stadiu fatální z důvodu selhání dýchacích svalů.** Projevy dystrofie začnou být nápadnější ve věku docházky do mateřské školy. Děti jsou oproti svým vrstevníkům nemotornější, často padají, mají problémy s chůzí do schodů, s během nebo vstáváním ze země.

7.4 Deformity páteře

Deformity páteře vznikají jako **důsledek nesprávného držení těla.** Vadné držení těla vzniká labilním a nestálým držením těla nebo změnami v křivení páteře. Deformity páteře se vyznačují stálostí a trvalostí. Do této skupiny patří různé druhy skolióz a také tzv. kulatá záda a jiné deformity v předozadní rovině těla.

Podpora dětí s tělesným postižením v mateřské škole

Ve vztahu ke vzdělávání dětí s tělesným postižením je třeba mít na paměti, že dítě se učí pohybu a pohybem. **Děti s tělesným postižením mohou mít v důsledku omezené hybnosti omezené možnosti při získávání zkušenosti ze svého okolí.** U dětí s organickým postižením mozku se **často vyskytují také poruchy osobnosti.** Paměť dětí s tělesným postižením bývá ovlivněna unavitelností dítěte, problémy se objevují zejména ve vybavování a reprodukci dříve naučených informací. Obecně lze ve vzdělávání dětí s tělesným postižením doporučit:



- **Pomocí hry učíme dítě pohybovým stereotypům, které bude potřebovat ve škole, a zejména v běžném životě.** Snažíme se proto vždy nacvičit úchop předmětů různé velikosti a manipulaci s předměty denní potřeby. Dítě by se mělo také naučit být co nejvíce samostatné v sebeobsluze.
- **Při vzdělávání dětí s těžkým postižením (ať již mentálním, tělesným nebo kombinovaným) máme na paměti, že je u nich v různé míře ztíženo dosahování uspokojení základních potřeb.** Jedná se zejména o následující potřeby:
 - potřeba zamezení hladu, žízní a bolesti
 - potřeba podnětů, změny a pohybu
 - potřeba jistoty, stability – spolehlivosti vztahů
 - potřeba vazby, být někým přijat, potřeba něhy
 - potřeba uznání a sebeúcty
 - potřeba nezávislosti, samostatnosti a sebeurčení



Pro úspěšné dosahování stanovených cílů výchovy a vzdělávání dětí s těžkým postižením je uspokojení výše uvedených potřeb základní podmínkou.

- **Dbáme také na pravidelné zajištění změny polohy dítěte**, aby se dobře prokrvovalo celé tělo a nedocházelo k dlouhodobému stlačování orgánů umístěných v břišní dutině (např. při celodenním pobytu na vozíku).
- Prostřednictvím masážních míčků, dotyků a opatrné manipulace **zprostředkováváme dítěti taktilní a pohybové smyslové podněty z částí těla, jejichž pohyb dítě nedokáže vůlí ovlivnit** (např. masírujeme, dotýkáme se či opatrně pohybujeme nepohyblivou či omezeně pohyblivou rukou dítěte).

8. | Smyslová postižení

8.1 Zrakové postižení

Zrakové postižení se může projevit třemi způsoby:

- 1) snížením **zrakové ostrosti**
- 2) omezením **zrakového pole** (zúžení popř. výpadek jeho části)
- 3) poruchou **barevného vidění**

Snížení zrakové ostrosti vyžaduje v porovnání s normou zmenšení vzdálenosti nebo zvětšení objektu. Zraková ostrost však není jediným kritériem zrakového postižení.

**snížení
zrakové
ostrosti**

Poruchy zrakového pole se vyskytují u většiny slabozrakých a částečně vidících. Největší počet poruch zrakového pole se vyskytuje při atrofii zrakového nervu a poškození sítnice. Patologické změny zrakového pole vedou k narušení vizuálního obrazu prostoru, a to k jeho zmenšení a/nebo deformaci.

**poruchy
zrakového
pole**

Poruchy barevného vidění, jsou-li kombinovány se slabozrakostí nebo zbytky zraku, mohou být také překážkou vnímání prostoru. Kvalitu vnímání barev ovlivňuje rozlišování následujících vlastností barev:

**poruchy
barevného
vidění**

- barva (barevný odstín)
- sytost
- jasnost

Ve vzácných případech úplné barvosleposti vnímá postižený všechny barvy jako odstíny šedé, bílé a černé barvy. Ve většině případů se však vyskytuje jen částečná barvoslepost, kdy postižená osoba nerozlišuje některé barevné odstíny, nejčastěji červenou a zelenou.

Poruchy binokulárního vidění

Binokulární vidění (vidění oběma očima) způsobuje, že se obrazy vnímané současně oběma očima spojí v jeden. Umožňuje také vnímání hloubky prostoru. Je-li binokulární vidění narušeno, dochází ke změnám zrakového vnímání v důsledku snížené zrakové ostrosti, poruchám vnímání prostoru a v případě výrazného omezení funkce či úplné ztráty jednoho oka i omezení zrakového pole. K těmto poruchám řadíme:

- **Strabismus** (šilhavost) – důsledkem šilhavosti je stav, kdy se ve zrakovém centru v mozku namísto jednoho obrazu promítají dva, přičemž mozek tento stav eliminuje tak, že vyřadí méně zřetelný obraz ze šilhavého oka; tento stav vede následně k amblyopii;

- **amblyopie** (tupozrakost) – snížená zraková ostrost způsobená útlumem z nečinnosti oka v situaci, kdy mozek dlouhodobě přijímá informace pouze z druhého oka;
- **monokulus** (úplná absence orgánu oka).

Porucha binokulárního vidění je nejčastější poruchou vidění u dětí předškolního věku.

8.1.1 Stupně zrakových vad

- 1) **Slabozrakost.** U dětí způsobuje obtíže v oblasti rychlosti a přesnosti zrakového vnímání, ve zrakových informacích se vyskytují nepřesnosti, nejasnosti, zkreslení či deformace. V rámci kategorie dětí s těžkým zrakovým postižením je rozlišována střední a silná slabozrakost.
- 2) **Těžce slabý zrak.** Děti s těmito stupni zrakové vady jsou při řadě činností zvyklé používat kompenzační mechanismy, protože zrakový analyzátor nemá při získávání informací z okolí dítěte vedoucí postavení. Důsledkem jsou výrazně omezené nebo zkreslené zrakové vjemy a představy.
- 3) **Praktická nevidomost.** U dětí s tímto stupněm zrakové vady je zachován světlocit, schopnost zachytit pohyb výrazného objektu, případně je zrakové pole zúženo na oblast centrální fixace (tzv. trubicové vidění charakteristické absencí periferního vidění znemožňující orientaci zrakem v prostředí).
- 4) **Úplná nevidomost.**

Nevidomé děti jsou při získávání informací odkázány na používání ostatních smyslů. U osob se zrakovým postižením existují rozdíly ve vnímání vizuálních informací v následujících kategoriích:

- **zraková ostrost** (do dálky, na blízko)
- **vnímání barev**
- **rozsah zorného pole** (rozsah vnímaného prostoru)
- **adaptace na světlo, světlocit**
- **zpracování zrakových podnětů** (v důsledku poškození zrakových center v mozkové kůře)

Podpora dítěte se zrakovým postižením v mateřské škole



V mateřské škole může dojít k zachycení zejména mírnějších zrakových vad, proto je důležité všimnout si chování dětí při získávání zrakových informací. Všimneme-li si nějaké nápadnosti (např. dítě si výrazně přibližuje hračky, pracovní listy nebo knížky k obličejům, případně je nestandardním způsobem natačí; nevnímá detaily, které ostatní bez problémů vidí; často naráží do nábytku), **upozorníme na tuto skutečnost rodiče a doporučíme jim zvážit odborné vyšetření zraku.** V podpoře dětí, které se vzdělávají **převážně pomocí zraku**, lze doporučit:

- **Je-li to doporučeno školským poradenským zařízením, vytvoříme ve třídě pracovní místo s vhodným osvětlením a sklopnou pracovní deskou stolečku.**
- Nalepením pásek výrazné barvy označíme kritická místa, kde by mohlo dojít k úrazu dítěte (schody, vystouplé hrany nábytku), velké skleněné plochy opatříme výraznou barevnou výzdobou, aby bylo zřejmé, že se nejedná o volný prostor. Výrazně označíme také místo dítěte v šatně.
- **Dle doporučení ŠPZ zařazujeme individuální činnosti** zaměřené zejména na rozvoj zrakového vnímání a rozvoj kompenzačních smyslů, rozvoj prostorové orientace, jemné a hrubé motoriky včetně nácviku správných pohybových stereotypů a podobně.
- **Pro podporu názornosti spíše než obrázky využíváme reálné předměty a demonstraci.**
- Při práci s obrázky **využíváme jednoduché obrázky s výraznou konturou a barvami bez velkého množství detailů.**
- Dle doporučení ŠPZ využíváme **kompenzační pomůcky.**
- **Zajistíme, aby dítě nosilo brýle i při pohybových činnostech** (je vhodné je opatřit gumičkou).
- **Je-li dítěti předepsán okluzor („klapka na oko“), měl by být používán zejména v dopoledních hodinách při řízené činnosti.**
- **Dle doporučení ŠPZ zajišťujeme vhodné podmínky pro pravidelnou zrakovou hygienu.**

V podpoře dětí s **těžkým zrakovým postižením** vzdělávaných pomocí kompenzačních smyslů lze doporučit:

tip

- **Eliminujeme překážky v prostoru pohybu dítěte.**
- **Uspořádání prostředí třídy měníme jen v nezbytných případech a vždy dítě s novým uspořádáním seznámíme.**
- **Místo v šatně a v jídelně by mělo být pro dítě snadno dosažitelné.**
- Dle doporučení ŠPZ vybavíme **prostředí školy vodícími lištami, hmatovými značkami a dalšími pomůckami pro usnadnění pohybu a orientace.**
- **Výtvarné činnosti pro dítě upravujeme tak, aby se jich dítě mohlo zúčastnit společně s ostatními** (místo kresby modeluje nebo vytváří koláže z různých materiálů).
- Do denního programu **zařazujeme pravidelně individuální práci s dítětem pro nácvik specifických dovedností** zaměřených zejména na rozvoj vnímání prostřednictvím hmatu (příprava na čtení a psaní Braillovým písmem).
- Má-li dítě asistenta pedagoga, dbáme na to, **aby bylo vedeno k nejvyšší míře samostatnosti.** Asistent by neměl dělat za dítě činnosti, které zvládá nebo na základě nácviku může zvládnout samo.

8.2 Sluchové postižení

Skupinu dětí se sluchovým postižením dělíme dle míry sluchové ztráty na neslyšící a nedoslýchavé. Specifickou skupinou jsou pak děti s kochleárním implantátem.

nedoslýchavé dítě

- 1) **Nedoslýchavé dítě** – dokáže s pomocí kompenzačních pomůcek (zesilujících aparátů, nejčastěji sluchadel) vnímat s větším či menším omezením mluvenou řeč a prostřednictvím sluchu kontrolovat svůj řečový projev. Řečový projev nedoslýchavých dětí s percepční poruchou je poznamenán absencí rozlišování některých hlásek, koncovek slov, je narušen rytmus, přízvuk a melodie řeči. Je narušena schopnost vnímání a sluchové diferenciaci jednotlivých hlásek (především sykavek) a slov. Dítě má problém porozumět významu slov a vět. Slovní zásoba nedoslýchavých dětí bývá chudší.

neslyšící dítě

- 2) **Neslyšící dítě** – nedokáže ani s pomocí kvalitních sluchadel vnímat mluvenou řeč. Při včasné a systematické logopedické a speciálně-pedagogické péči se může naučit používat mluvenou řeč. Řečový projev neslyšících dětí však bývá hůře srozumitelný, dysgramatický, s nepřirozenou intonací. Neslyšící často upřednostňují používání alternativní formy komunikace, nejčastěji znakového jazyka (zejména pokud má dítě neslyšící rodiče) nebo znaků doprovázených mluvou (v případě rodičů slyšících) či jiných forem neverbální komunikace.

Do skupiny **ohluchlých** patří děti, které si mluvenou řeč osvojily přirozeným způsobem, ale v důsledku onemocnění nebo úrazu ztratily schopnost slyšet (zhruba v 5 až 6 letech věku). Dosažená úroveň řeči se může postupně zhoršovat pro nemožnost sluchové kontroly vlastní řeči, záleží na kvalitě odborné intervence, zejména logopedické.

dítě s kochleárním implantátem

- 3) **Dítě s kochleárním implantátem** – komunikuje zpravidla mluvenou řečí, jeho řeč je srozumitelná, často přiměřeně rozvinutá. Při práci s tímto dítětem je důležité dodržovat pravidla pro komunikaci s osobami se sluchovým postižením, zejména udržovat, pokud je to možné, klidné prostředí třídy a vždy před sdělením určeným přímo dítěti navázat nejprve oční kontakt. Mluvící by neměl mít zakrytá ústa (dítě může kombinovat slyšenou řeč s odezíráním). Důležité je také kontrolovat funkčnost vnější části kochleárního implantátu, mikrofonu a zvukového procesoru (zda není baterie vybitá).

8.2.1 Stupně sluchového postižení

- **zdravý sluch:** rozlišení zvuku do 25 dB, šepot
- **lehká ztráta sluchu:** sluchová ztráta v rozsahu 26–40 dB, tichý rozhovor
- **nedoslýchavost:**
 - **lehká:** sluchová ztráta v rozsahu 41–55 dB, běžná mluvená řeč

- **středně těžká:** sluchová ztráta v rozsahu 56–70 dB, hudba z rádia, vysavač
- **těžká:** sluchová ztráta v rozsahu 71–90 dB, TV
- **praktická až totální hluchota:** nad 91 dB, koncert, letadlo

Vada sluchu, která znemožňuje rozlišovat zvuky nad 55 dB výrazně ztěžuje poslech, porozumění a také osvojení si mluvené řeči.

Podpora dítěte se sluchovým postižením v mateřské škole

- Při poskytování podpůrných opatření vycházíme z doporučení školského poradenského zařízení.
- Podpora by měla směřovat především k uplatňování zásad usnadňujících komunikaci pedagoga s dítětem se sluchovým postižením. Mezi hlavní zásady patří zejména:
 - Dítě má předem vědět, o čem se bude komunikovat (téma);
 - mluvčí má mít dobře osvětlenou tvář, neměl by stát ve stínu, mluvidla by neměl mít zakrytá;
 - mluvčí počká, dokud s ním neslyšící nenaváže oční kontakt;
 - mluvčí správně a výrazněji artikuluje (artikulaci nepřehánět);
 - mluvčí používá krátké věty.

tip

Se zásadami komunikace s dítětem se sluchovým postižením seznámíme také děti a provozní zaměstnance mateřské školy.

U dětí s kompenzačními pomůckami (sluchadlo, kochleární implantát) pravidelně kontrolujeme funkčnost kompenzační pomůcky.

9. | Sociální znevýhodnění

Termín sociální znevýhodnění **zahrnuje širokou škálu překážek v učení, které nemají primární příčinu ve zdravotním stavu či zdravotním postižení**. Příčiny sociálního znevýhodnění jsou spojené se sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, nebo s jinými životními okolnostmi, negativně ovlivňujícími vývoj dítěte, resp. rozvoj jeho vzdělávacího potenciálu. Aspekty sociálního znevýhodnění mohou být vymezeny na úrovni:

- **Jedince** – např. jazyková odlišnost, odlišná sexuální orientace, nápadnosti ve fyzickém vzhledu, zanedbaný zevněšek;
- **rodiny** – např. odlišný životní styl rodiny, týrání, zneužívání, zanedbávání, velká pracovní vytíženost rodičů, absence jednoho z rodičů, odloučení dítěte od biologické rodiny;
- **sociálního prostředí** – sociálně vyloučené lokality, azylové domy nebo prostředí s výskytem rizikového chování;
- **ekonomicko-sociálního statusu** – chudoba, ztráta materiálního zázemí v důsledku předlužení, migrace, nevyhovující bytové podmínky či nestálé bydlení, kulturní a náboženská odlišnost.

Dítě samo tyto znevýhodňující faktory nedokáže ovlivnit. U velké části dětí se jednotlivé **příčiny** sociálního znevýhodnění **navzájem prolínají a nelze určit dominantní příčinu** zvýšené potřeby podpory ve vzdělávání.



Diagnostika by proto měla především směřovat k identifikaci potřeb, které dítě má ve výchovně vzdělávacím procesu, a hledání vhodných opatření k jejich naplnění. Při hledání optimálních forem podpory je důležité mít na paměti, že příčiny sociálního znevýhodnění jsou vždy spojené s širším kontextem života dítěte, který nemusí být pracovníkům školy znám. **Proto je důležité, aby se do posuzování potřeb konkrétního dítěte zapojilo co nejvíce osob, které dítě znají, včetně rodičů.**

Sociální znevýhodnění se vyznačuje širokou škálou projevů **sociálního, psychického, kulturního, ekonomického nebo fyzického** (ve smyslu odlišného vzhledu) **charakteru**. Sociálně znevýhodněné může být dítě s odlišným mateřským jazykem; dítě s deformací v obličeji, které je kvůli své odlišnosti vyčleněné z kolektivu; dítě z dysfunkční rodiny nebo dítě umístěné do ústavní výchovy. Jak však bylo řečeno výše, **tyto aspekty se velmi často kombinují a prolínají a jsou též**

- **proměnlivé v čase** (mohou být přechodné, občasné či trvalé),
- **i v prostředí** (co jedna sociální skupina považuje za normální, může jiná považovat za nepřijatelné).

Je proto třeba kontinuálně monitorovat situaci dítěte, sledovat změny a nové podněty a pružně na ně reagovat výběrem vhodných podpůrných strategií. **Mezi aspekty, které mají významný dopad na vzdělávání v mateřské škole, patří:**

- **Nedostatečná podpora všestranného rozvoje dítěte ze strany zákonných zástupců** (včetně nedostatečného zájmu o průběh vzdělávání a komunikaci se školou);
- **neznalost či nedostatečná znalost vyučovacího jazyka;**
- **odlišná kulturní a náboženská tradice a hodnotová orientace rodiny;**
- **ohrožení dítěte rizikovým chováním dospělých** (násilí, zneužívání návykových látek, týrání a zneužívání dítěte);
- **dlouhodobý pobyt dítěte mimo rodinu** (v ústavním zařízení nebo pěstounské péči);
- **častá migrace rodiny** (střídání bydliště dítěte, pobyty v azylových domech a ubytovnách).

V předškolním věku můžeme u dětí se sociálním znevýhodněním častěji pozorovat následující **projevy**:

- Neznalost resp. nedostatečná znalost vyučovacího jazyka u dětí s odlišným mateřským jazykem;
- obtíže s respektováním denního režimu a neznalost pojmů s ním spojených vyplývající z absence zkušenosti s pravidelným režimem v rodinném prostředí;
- obtíže s orientací v čase a dodržováním časového rozvrhu aktivit;
- snížená schopnost soustředění pozornosti na vlastní činnost nebo činnost druhé osoby (např. demonstraci požadované činnosti);
- neznalost pravidel běžných her, funkce didaktických hraček, dětských knížek;
- neznalost základních pracovních postupů při plnění úkolů;
- nezkušenost s oddalováním uspokojení okamžitých impulsů k mluvení, pohybu aj. v situacích, kdy je po dítěti vyžadována soustředěná činnost;
- nedostatečně rozvinuté zrakové a sluchové vnímání;
- nedostatečně rozvinutá jemná motorika a vizuomotorická koordinace;
- absence zkušenosti s kresbou nebo jinými dětskými výtvarnými technikami a při nich používanými pomůckami (vodové barvy, nůžky);
- neznalost základních pojmů umožňujících klasifikaci objektů (barva, tvar, velikost);
- omezená slovní zásoba;
- neznalost běžných sociálních situací;

- nezkušenost s odloučením od rodiny a dlouhodobým pobytem s cizími dospělými osobami;
- obtíže s respektováním pokynů a instrukcí, neznalost pravidel společenského chování;
- snížená schopnost regulace vlastního chování;
- nápadnosti v projevech emocí (častější afekty, zvýšená úzkostnost);
- omezení zkušeností s okolním světem na prostředí domova a jeho bezprostředního okolí (absence zkušenosti s návštěvou kulturních a vzdělávacích akcí, dovolenou trávenou mimo bydliště aj.).



V podpoře dětí se sociálním znevýhodněním klademe důraz především na zprostředkování podnětů, které jim chybí v domácím prostředí. Veškeré aktivity komentujeme, seznamujeme dítě s názvy činností a předměty v nich užívanými, demonstrujeme způsob, jakým se pracuje s pomůckami. Z počátku volíme takové činnosti, o kterých bezpečně víme, že je dítě zvládne. **Zažití úspěchu posiluje motivaci k další práci.** Při podpoře dětí se sociálním znevýhodněním se řídíme těmito doporučeními:

- Častěji střídáme činnosti vyžadující koncentraci pozornosti s činnostmi na pozornost méně náročnými (volíme podobný přístup jako u dětí s ADHD).
- Podněcujeme dítě ke kladení otázek, hledání souvislostí mezi jevy, třídění předmětů podle zadané charakteristiky (tvar, barva).
- Pozitivní motivaci posilujeme formy interakce s ostatními dětmi i dospělými, které respektují zásady společenského chování.
- S vhodnými formami a prostředky podpory všestranného vývoje dítěte seznamujeme také rodiče (přizváním ke sledování aktivit s dětmi, ukázkou vhodných didaktických hraček).

V případě, že dítě vykazuje známky zanedbávání, týrání nebo zneužívání, své podezření konzultujeme s pracovníky organizace zabývající se touto problematikou (např. Linka bezpečí) a následně kontaktujeme orgán sociálně-právní ochrany dětí.

10. | Mimořádné nadání

10.1 Definice a vyhledávání

Děti s mimořádným nadáním řadíme ke skupině dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Jejich diagnostika a následná podpora v dětském věku je spojena s řadou problémů, které se zde pokusíme stručně nastínit.

V teorii i praxi existuje **mnoho různých definic** souvisejících pojmů, mezi něž patří pojmy nadání, talent, inteligence, kreativita atd. Stejně tak můžeme nalézt **různé teorie a modely související s nadáním**. V pedagogické praxi je v současné době nejčastěji používán pojem **nadání** jako synonymum pro pojem **talent**. Představuje soubor předpokladů pro výkony, které jsou ve srovnání s normou ve vrstevnické skupině nadprůměrné, mimořádné.

definice nadání

V předškolním i mladším školním věku hovoříme raději o **potenciálním nadání, které se z různých důvodů ještě nemusí plně projevovat ve výkonu**. Mimořádný potenciál se může projevovat v jednotlivé oblasti nebo ve více oblastech zároveň. U mladších dětí často hovoříme o **všeobecném nadání**, které teprve **později krystalizuje v nadání** pro oblast:

- matematicko-logickou
- jazykovou
- technickou
- sociální
- uměleckou
- sportovní

Rozlišujeme příslušné **typy (druhy) nadání** a v jejich rámci **různou míru (intenzitu)**.

Zároveň lze říci, že **v současné době převažuje vnímání nadání jako sociokulturně podmíněného konstruktů**. To, jak je vnímáno nadání a kdo je považován za nadaného tedy vypovídá o hodnotách konkrétní společnosti. Ta preferuje určitý profil lidských schopností toho času více než jiný.

Nadání ukazuje z velké části na **vrozený potenciál**, který se nicméně **aktualizuje, naplňuje a dotváří teprve vhodným spolupůsobením vnějšího prostředí** (zejména rodiny, vrstevníků a školy). Základním požadavkem je, abychom tento potenciál uměli brzy rozpoznat a vědomě vytvářeli vhodné podmínky pro jeho rozvoj. Což je náročné právě proto, že dítě vybočuje z normy.

Stejně jako u kterékoli jiné skupiny dětí se SVP je **i u nadaných dětí třeba nezapomínat na riziko nálepkování a chybné identifikace**.

tip

Nadání je výsledkem akcelerovaného (asynchronního, zrychleného, předčasného) vývoje jedné nebo více složek osobnosti oproti vrstevnické normě. Nejčastěji intelektová složka ve svém vývoji v různé míře „předbíhá“ ostatní složky. Důsledkem této **asynchronicity** je vyšší **zranitelnost** a popř. **typické problémy**, se kterými se některé nadané děti potýkají. Nadané děti jsou z výše uvedených důvodů velmi **různorodou skupinou**.

10.2 Diagnostika nadání

V rámci **pedagogické diagnostiky** má své nezastupitelné místo **dlouhodobé pozorování**, které předpokládá znalost typických projevů nadání v chování a prožívání dětí příslušné věkové skupiny.

Významnou pomůckou jsou **posuzovací škály** obsahující soubory těchto projevů. Žádný jednotlivý projev dítě do skupiny automaticky nezařazuje, žádný chybějící projev dítě ze skupiny nevyřazuje. Jednotlivé projevy posuzujeme ve vzájemných souvislostech a v širším kontextu.

Příklad

Příkladem může být např. stereotypní představa o dovednosti číst před vstupem do školy. Přestože většina mimořádně nadaných dětí čte dříve než vrstevníci, pro některé to z různých důvodů neplatí.

Pozorování spontánních projevů doplňuje vždy **pozorování v úkolové situaci**, která je pro dítě motivující a umožňuje mu podat maximální výkon. Čím mladší dítě, tím spíše je třeba pomýšlet na **nestabilitu výkonu dítěte a vyvarovat se nedostatečně podložených závěrů**. Preferujeme tedy **kombinaci více diagnostických metod/nástrojů a zapojení více osob do procesu diagnostiky**:

- V předškolním věku o akceleraci vývoje může dobře vypovídat **dětská kresba** nebo obecně **produkty tvořivosti dítěte**.
- V zahraničí se využívá **analýza portfolia** dítěte.
- Vzhledem k tomu, že mimořádné nadání se mnohdy projevuje již v raném věku, cenné jsou **anamnestické informace**, které může pedagog získat od rodičů nebo dalších osob pečujících o dítě. Rodiče jsou často, ale ne vždy, zároveň první, kdo nadání dítěte registrují. Hovoříme o tzv. prvotní nominaci.

V raném a předškolním věku se **mimořádné nadání projevuje jak v oblasti jazyka a učení, tak v oblasti psychomotorického a psychosociálního vývoje**:

- Většina mimořádně nadaných dětí dříve než jejich vrstevníci používá jednoduché věty.
- Díky výborné **paměti** jejich pasivní i aktivní **slovní zásoba** narůstá nápadně rychle.
- Mimořádně nadané děti se dokážou výrazně déle **soustředit**.

- Jsou mimořádně **aktivní** při prozkoumávání blízkého okolí.
- Mají celkově **nižší potřebu spánku**.
- Relativně často dříve lezou, **chodí**, zvládají koordinčně náročnější pohyby.
- Dospělí jsou pro ně zdrojem zajímavých podnětů a odpovědí na otázky, proto jejich společnost vyhledávají spíše než společnost vrstevníků.
- Mají **odlišné a intenzivní zájmy**, ve kterých projevují **vůli a vytrvalost**. Typický je zájem o informace vztahující se určitému tématu po delší čas. Tyto informace děti rády **strukturují** do výčtů, **systematizují** je, **organizují, vyhledávají** je v různých prostředích a z různých zdrojů.
- **Raná symbolická aktivita** se projevuje zájmem o písmena, čísla, značky.
- Paralelní hru často dříve vystřídá hra s partnerem, námětová hra, hra v roli, **hra s pravidly**.
- **Kreativně a samostatně** řeší problémy, přicházejí s originálními nápady.
- Často ještě v předškolním věku přecházejí do **stadia konkrétních myšlenkových operací a dokážou logicky usuzovat**.

Dosavadní výčet projevů můžeme vnímat jako veskrze pozitivní charakteristiky. Velká část nadaných dětí se vyvíjí a adaptuje bez větších problémů. Asynchronita vývoje spolu s preferencí kognitivních potřeb se však může také projevovat různou mírou spíše **negativních charakteristik**. Stoupají se zvyšující se mírou nadání dítěte. Násobí se v případě, že je dítě dlouhodobě v prostředí, které jeho potřeby nedokáže rozpoznat, uspokojit a respektovat jeho specifický profil schopností.

Nadané dítě se může projevovat v komunikaci jako **výrazně svéhlavé, vyžadující, manipulativní**, jindy naopak neadekvátně **úzkostné, plačtivé, emočně nezralé**. Vysílá tak okolí nejednoznačné signály, které často nekorespondují s očekáváním sociálního okolí dítěte.

Příklad

Čtyřleté nadané dítě v mateřské škole například zároveň plynule čte, má encyklopedické znalosti o vesmíru a hraje dámu. Zároveň však pláče při odchodu rodiče nebo náhlé změně programu. Má **problémy v oblasti sebeobsluhy**, odmítá kreslit, neumí adekvátně **řešit konflikt s vrstevníky**. Na kritiku nebo nepravděpodobnost reaguje přecitlivěle.

Výzkumy ukazují na výrazně větší zastoupení introvertů v populaci nadaných. **Projevem jejich frustrace** může být denní snění, psychosomatické problémy a podobně. Prohloubená schopnost vnímat, přijímat a zpracovávat velké množství informací, vysoká reflektivita, negativní perfekcionismus a zároveň emoční křehkost se mohou již v předškolním věku v krajním případě projevit neurotickým onemocněním.

Nejohroženější skupinou nadaných jsou děti s tzv. dvojí výjimečností. Jedná se o děti, jejichž nadání je do různé míry překryto určitým, intenzivněji se manifestujícím hendikepem. Nejčastější kombinací je:

- nadání s poruchou pozornosti nebo hyperaktivitou
- nadání v kombinaci s dispozicí pro rozvoj poruchy učení
- nadání s Aspergerovým syndromem

Rozpoznat nadání dítěte může **znesnadňovat i kterákoli smyslová vada, porucha řeči** a podobně. Hendikepem může být i **sociální nebo kulturní znevýhodnění.**

V současné době se aktualizuje např. problematika nadaných s odlišným mateřským jazykem. Jazyková bariéra jim znemožňuje plně projevit svůj potenciál a zároveň pedagogické úsilí v první řadě směřuje k dorovnání tohoto hendikepu na úkor rozvoje nadání.

Postupně i do našeho prostředí proniká nutnost věnovat více pozornosti genderovým nerovnostem. **Nadané dívky jsou často řazeny do skupiny rizikových nadaných.** Zejména v případě, kdy se jejich dominantní nadání projevuje v oblastech typicky přisuzovaných spíše chlapcům. Nadané dívky ohrožuje obecně jejich větší tendence přizpůsobit se očekáváním okolí, a uspokojit tak své potřeby sounáležitosti a sociálního přijetí i za cenu potlačení potřeb intelektových. Lze vysledovat určité typy nadaných dětí:

- Typ „**řešitel**“ vyžaduje přísun stále nových problémů, výzev, úkolů. Je zaměřený na výsledek. Pracuje rychlým tempem.
- Typ „**badatel**“ má potřebu zkoumat jednotlivou věc do hloubky, z více různých úhlů pohledu. Může jen obtížně a neochotně přecházet na jiný typ činnosti. Plně ho pohlcuje proces objevování.

Znalost jednotlivých charakteristik nadaných a zároveň citlivost k jejich individuální jedinečnosti je dobrým předpokladem pro jejich úspěšné provázení v procesu výchovy a vzdělávání.

Není obvyklé, aby nadání dítěte bylo v předškolním věku identifikováno školským poradenským zařízením nebo jinými odborníky. **Učitelky MŠ jsou tak vedle rodičů často těmi, kdo na základě pedagogické diagnostiky upozorní na možné nadání dítěte.**

- **Nadaným dětem dáváme příležitost k rozvoji nabídkou aktivit odpovídajících úrovni jejich rozvoje (nikoliv jejich věku).**
- **Dbáme na to, aby dítě dostávalo dostatek příležitostí a podpory k celkovému rozvoji, zejména v oblastech, které jsou oslabeny**
- **Podporujeme rozvoj sociálních interakcí nadaných dětí, dbáme na to, aby odlišné aktivity, které jim k podpoře jejich rozvoje předkládáme, nebyly důvodem jejich vyčlenění z kolektivu.**

- Schopnosti a dovednosti nadaných dětí využíváme v rámci vrstevnického učení způsobem, který bude vycházet z osobnostních charakteristik dítěte (např. introvertní dítě nebudeme nutit k tomu, aby ostatním dětem samostatně něco demonstrovalo, ale využijeme např. jeho výrobek nebo jiný výstup z činnosti k učení ostatních dětí).
- V případě oslabení v určité oblasti (např. emoční či sociální) podporujeme dítě v rozvoji schopností a dovedností v souladu s očekáváními pro jeho věk.
- Akceptujeme skutečnost, že vývoj dítěte může být nerovnoměrný a neklademe na něj stejně vysoká očekávání ve všech oblastech vývoje (je-li dítě napřed v jedné oblasti, automaticky neočekáváme, že tomu tak je i v ostatních oblastech).

III. METODICKÁ ČÁST

Metodická část je rozdělena podle jednotlivých oblastí rozvoje dítěte. Každá kapitola nabízí nástroj pro diagnostiku vzdělávacích potřeb dítěte v dané oblasti, nástin možností rozvoje, konkrétní vzdělávací činnosti, příklady dobré praxe a dostupné zdroje.

11. | Sociální dovednosti dítěte předškolního věku

Jedná se o schopnosti a dovednosti umožňující vzájemně obohacující navazování mezilidských vztahů a zapojení ve společnosti označované také pojmem sociální kompetence. **Vzdělávání v předškolním zařízení poskytuje dítěti první důležité podněty pro rozvoj sociální kompetence v širším sociálním prostředí zahrnujícím jeho vrstevníky i dospělé osoby, které nejsou součástí rodiny.** Pro sociální chování se totiž může intenzivně rozvíjet pouze v interakci s neutrálně laděnými neznámými dětmi i dospělými. V předškolním věku jsou tedy položeny základy pro vrůstání dítěte do společnosti a navazování funkčních mezilidských vztahů a jejich podpora je jedním ze stěžejních úkolů výchovného působení v tomto období.

Schopnosti a dovednosti dítěte předškolního věku v sociální oblasti zahrnují například:

- Schopnost vyjádřit vlastní potřeby, záměry a názory.
- Věku přiměřené projevování citlivosti a ohleduplnosti vůči druhým, ochota k pomoci a emocionální podpoře druhých.
- Rozpoznání vhodného a nevhodného chování v obvyklých situacích.
- Schopnost spolupracovat a spolupodílet se na činnostech i rozhodnutích, schopnost domluvit se, popř. vyjednávat s ostatními, hledat kompromisy přijatelné pro všechny zúčastněné.
- Schopnost prosadit se i podřídit ve skupinové činnosti.
- Uvědomění si odpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky.
- Adaptaci na běžné změny sociálního prostředí.
- Odmítání společensky nevhodného chování včetně schopnosti přiměřeně svému věku se bránit jeho důsledkům.
- Přijímání společenských hodnot a pravidel spojených s důstojnými mezilidskými vztahy.
- Uplatňování společenských a dalších dohodnutých pravidel v každodenním kontaktu s dětmi a dospělými.
- Přijímání odlišností a jedinečností druhých.

- Obezřetnost při setkání s neznámými lidmi nebo v doposud neznámých sociálních situacích.
- Přijímání vyjasněných a zdůvodněných povinností, vytrvalost při jejich naplňování.

socializace Sociální kompetence úzce souvisí s komunikací, zejména s **dovednostmi konstruktivně komunikovat v různých prostředích a sociálních situacích**. Pro úspěšné zapojení do společnosti je také třeba rozumět pravidlům a zvyklostem, které jsou ve společnosti uznávané, vyjadřovat a zároveň akceptovat různá stanoviska a projevovat toleranci a empatii. K vrůstání dítěte do společnosti dochází prostřednictvím nápodoby jednání osob, které dítě obklopují, postupně přecházející v identifikaci s různými vzory lidského jednání. Tento proces je označován pojmem **socializace**.

sociální role dle trvání Pro úspěšné zvládnutí socializace je velmi důležité, aby dítě ve svém okolí cítilo **pozitivně laděné přijetí a očekávání ve vztahu ke své budoucnosti**. V předškolním věku také děti začínají poznávat konkrétní očekávané způsoby chování a seberegulace, které jsou označovány jako **sociální role**. Tyto role může jedinec v průběhu celého života přijímat, přizpůsobovat, měnit či odmítat. Jednotlivé vzory chování se zároveň mohou navzájem prolínat a ovlivňovat. Sociální role lze dělit podle mnoha kritérií. **Dle doby trvání rozlišujeme role:**

- **dlouhodobé** (dcera, syn, sestra, bratr)
- **krátkodobé** (účinkující ve školním divadelním představení, účastník výletu)
- **všeobecné** (chlapeček, dívka)

sociální role dítěte v mateřské škole Při vstupu dítěte do mateřské školy se k roli dítěte v rodině, sourozence či vnoučete přidává také role **dítěte v mateřské škole a kamaráda**. Dítě se zde učí **kommunikovat a navazovat vztahy s vrstevníky**, zároveň se učí **každodenním interakcím s dospělými, kteří nejsou součástí jeho rodiny**, a také intenzivně vnímá **pravidla a zvyklosti v mnoha ohledech odlišné od dosavadních pravidel a zvyklostí v rodině**. Mateřská škola je místem, jehož prostřednictvím dítě vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec. Zde se učí partnerství a vnímá sebe sama jako část většího sociálního celku, ve kterém fungují určitá pravidla, jež je třeba dodržovat.



Dosažení dobré pozice ve skupině a získání sympatií vrstevníků jsou velmi důležité pro utváření pozitivního sebepojetí dítěte.

Pokud chování dítěte spojené s rolí kamaráda nenaplňuje očekávání ostatních dětí, je terčem kritiky a odmítání. To může vést ke zmenšené náklonnosti vůči dítěti až jeho odmítání, což má negativní vliv na rozvoj jeho sebepojetí. Negativní sebehodnocení často vede k fixaci či stupňování nevhodných projevů chování dítěte vůči ostatním dětem. Vzniká tak do určité míry začarovaný kruh, který je třeba co nejdříve prolomit.

V rámci pedagogického působení je třeba u dítěte v samém počátku výskytu nevhodného chování podpořit rozvoj vzorců a projevů chování, jež ostatní děti akceptují.

Před sankcemi za nevhodné chování dáváme přednost posilování žádoucích projevů chování pozitivní motivací (pochvalou či odměnou spočívající např. v určité mimořádné výhodě, která je pro dítě atraktivní – pomoc paní učitelce při demonstraci úkolu se zajímavými pomůckami, možnost sedět u paní učitelky při čtení pohádky). V případě fyzické agrese je třeba přistoupit k trestu, jenž by však pro dítě neměl být traumatizující (např. dočasné odejmutí dříve přiznané výhody).

V komunikaci s dítětem nikdy neodsuzujeme dítě jako osobu, ale odsuzujeme nepřijatelné chování.

K orientaci dětí v tom, jaké chování je v konkrétních situacích přijatelné a jaké ne, je vhodné s dětmi společně **vytvořit a následně neustále připomínat společná pravidla chování vhodnou, nejlépe prožitkovou formou.**

tip

Pro úspěšný rozvoj sociálních dovedností je nezbytné zajistit určité podmínky. K těmto podmínkám patří:

- **Uspokojení citových potřeb dítěte, navození pocitu jistoty a bezpečí.**
- **Víra dítěte v bezpečný svět a možnost ovlivnit okolní dění vlastním chováním.**
- **Dostatečná důvěra ve vlastní schopnost ovlivňovat dění kolem sebe.**

Na straně dítěte je základní podmínkou dosažení určité emoční zralosti, která umožňuje **schopnost empatie a také sebeovládání** (schopnost potlačení či oddálení potřeb, ovládnutí vlastní agrese apod.). Nezbytné je také dosažení **takové úrovně kognitivní zralosti, která umožňuje nahlédnout na konkrétní situaci z pohledu jiného člověka.** Této schopnosti (zatím ještě v neúplné podobě) dosahují děti až ke konci předškolního věku. Přesto jsou předškolní děti schopné vcítit se do pocitů druhých, se kterými mají zkušenost (radost, bolest, strach), a dokážou předvídat pocity druhých ve známých situacích (když tě uhodím, bude tě to bolet). Také obvykle dokážou podle výrazu tváře rozpoznat známé emoce (hněv, smutek, radost).

empatie,
sebeovládání

11.1 Diagnostika

Pro orientační posouzení míry rozvoje sociálních dovedností můžeme použít následující posuzovací schéma, jež bylo inspirováno níže uvedenými publikacemi.

Při posuzování míry rozvoje sociálních dovedností je třeba vždy vyhodnocovat další důležité proměnné, které mají na rozvoj těchto dovedností přímý vliv. Jak již bylo uvedeno výše, jedná se zejména **o míru emoční zralosti a také aktuální úroveň rozvoje kognitivních schopností konkrétního dítěte.** Významný vliv má i **sociokulturní prostředí rodiny, ve kterém dítě vyrůstá, a s ním spojené hodnoty a pravidla, jež rodina přijímá za své.** Věkové zařazení očekávaných schopností

je do značné míry orientační, přesto může být užitečným zdrojem informací pro stanovení vhodné podpory dítěte.

Výsledky orientačního posouzení by měly učiteli sloužit jako vodítka pro **volbu aktivit umožňujících rozvoj dané schopnosti či dovednosti**. Při využívání posuzovacího schématu je lepší, pokud **posouzení realizuje nezávisle na sobě několik osob**, které jsou s dítětem v častém kontaktu. Následně je vhodné společně prodiskutovat vlastní hodnocení s ostatními hodnotiteli. Sníží se tak vysoká míra subjektivity ve vnímání projevů chování dítěte jediným hodnotitelem. Posuzovací schéma může být užitečným pomocníkem ke sledování vývoje s časovým odstupem (například po půl roce nebo po ukončení intervenčního programu zaměřeného na rozvoj sociálních dovedností).

Jak bude uvedeno níže, nejvhodnějšími aktivitami pro rozvoj sociálních dovedností jsou nejrůznější **hry umožňující učení prostřednictvím prožitku**.



K dětem s poruchou autistického spektra (vysokofunkčním autismem, Aspergerovým syndromem) či mimořádně zvýšenou úzkostí ze sociální interakce s ostatními dětmi je třeba při jejich zapojování do skupinových her přistupovat citlivě. Zpočátku jim můžeme nabídnout pouze pozorování ostatních dětí při hrách, později volbu role, která pro ně bude přijatelná.

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 3 roky						
1.	Po fázi adaptace se dokáže odloučit od rodičů bez silné dlouhotrvající emocionální reakce na jejich nepřítomnost (platí i pro starší děti)	1	2	3	4	5
2.	Projevuje zájem o ostatní děti a jejich činnost	1	2	3	4	5
3.	Začíná spolupracovat s ostatními dětmi při hře i řízené činnosti	1	2	3	4	5
4.	Postupně chápe a učí se dodržovat dohodnutá pravidla chování	1	2	3	4	5
5.	Po připomenutí užívá naučené zdvořilostní slova a fráze (prosím, děkuji, promiň, dobrý den, nashledanou)	1	2	3	4	5
6.	V kontaktu s pracovníky školy neprojevuje zvýšenou úzkost	1	2	3	4	5
7.	Pokud má s něčím problém, poprosí o pomoc učitele nebo jiné dítě	1	2	3	4	5

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 4 roky						
8.	Navazuje pevnější kamarádství s jedním či dvěma dětmi	1	2	3	4	5
9.	Začíná respektovat ostatní děti (chápe, že je nutné se s dětmi střídat, rozdělit se, počkat, až druhý dokončí činnost)	1	2	3	4	5
10.	Respektuje potřeby druhých dětí (v rámci svých možností pomůže v konkrétní situaci, podělí se, půjčí hračku, počká na druhého)	1	2	3	4	5
11.	Převážně dodržuje dohodnutá pravidla chování (požádá před tím, než si půjčí hračku, spory neřeší fyzickou agresí)	1	2	3	4	5
12.	Užívá naučená zdvořilostní slova a fráze adekvátně situaci	1	2	3	4	5
13.	Dokáže ostatním sdělit své nápady a potřeby, dokáže požádat o pomoc; sdělit, když se mu něco nelíbí	1	2	3	4	5
14.	Spolupracuje a aktivně se zapojuje do skupinové práce	1	2	3	4	5
15.	V převažující míře se dokáže s ostatními ve skupině dohodnout na společném postupu a přijímat návrhy ostatních	1	2	3	4	5
16.	Počká, až na něj přijde řada	1	2	3	4	5
17.	Přijímá skutečnost, že i ostatní děti získávají výhody či zvýšenou pozornost učitelky v době, kdy samo tuto speciální péči nemá	1	2	3	4	5
18.	Adekvátně reaguje na pokyny učitelky či jiného pracovníka školy (včetně zákazu)	1	2	3	4	5
19.	Základy společenského chování dodržuje také mimo školu (v divadle, ordinaci lékaře, v obchodě)	1	2	3	4	5
20.	Zná základy bezpečného chování v kontaktu s cizími lidmi	1	2	3	4	5

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 5 let						
21.	Vědomě projevuje zdvořilost (pozdraví, poděkuje, popřeje dobrou chuť)	1	2	3	4	5
22.	Dokáže rozpoznat vhodné a nevhodné chování ve známých situacích	1	2	3	4	5
23.	Pod vedením dospělého dokáže zhodnotit následky vlastního chování	1	2	3	4	5
24.	Vůči mladším dětem převážně projevuje náklonnost a ochranitelství (pomáhá mladším dětem, je citlivé vůči jejich potřebám, citově je povzbuzuje)	1	2	3	4	5
25.	Pozná a dokáže odmítnout nevhodné chování druhých (ubližování, ponižování druhých, nespravedlnost, záměrnou lež)	1	2	3	4	5
26.	Zná základní pravidla bezpečného chování při pohybu venku (včetně chování ve známých dopravních situacích, např. přecházení silnice, jízda v dopravním prostředku)	1	2	3	4	5
27.	Věku přiměřenými prostředky projevuje smysl pro zodpovědnost (aktivně se zapojuje do úklidu hraček, má přehled o svých věcech, přízná se k nevhodnému chování)	1	2	3	4	5

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 6 let						
28.	Přijímá odlišnosti a jedinečnosti ostatních dětí s respektem (neposmívá se kamarádovi, který je obézní, má oční vadu apod.)	1	2	3	4	5
29.	Ve skupinové činnosti se dokáže prosadit i podřídit s ohledem na cíl činnosti, úspěšně se zapojuje do her, ve kterých je třeba rozhodovat, rozdělit role a přizpůsobovat se pravidlům	1	2	3	4	5
30.	Uplatňuje základní pravidla bezpečného chování při pohybu venku a v kontaktu s cizími lidmi	1	2	3	4	5
31.	Dokáže odhadnout následky nevhodného chování ve známých situacích	1	2	3	4	5
32.	Dokáže odolat navádění k nevhodnému chování od vrstevníků (krádeži, ubližování druhému)	1	2	3	4	5

Indikátory rizikového chování – shodné pro všechny věkové kategorie

A	V konfliktu převážně nevyužívá prvků fyzické agrese	1	2	3	4	5
B	V kontaktu s pracovníky školy a/nebo dětmi neprojevuje zvýšenou úzkost ani agresivitu	1	2	3	4	5
C	Záměrně neubližuje dětem ani dospělým	1	2	3	4	5
D	Záměrně neubližuje zvířatům	1	2	3	4	5
E	Záměrně neničí vybavení školy	1	2	3	4	5
F	V kolektivu se v převažující míře neizoluje od ostatních dětí	1	2	3	4	5

Charakteristika bodového hodnocení škály

- 1 – zvládá samostatně / běžně se projevuje
- 2 – ve většině běžných situací zvládá bez dopomoci, v některých situacích dopomoc potřebuje / většinou se projevuje
- 3 – v některých situacích zvládá bez dopomoci / někdy se projevuje
- 4 – zvládá pouze s dopomocí / projevuje se výjimečně
- 5 – nezvládá / neprojevuje se

11.2 Aktivity pro rozvoj sociálních dovedností

Nejvhodnější formou podpory rozvoje vzájemných vztahů mezi dětmi jsou interaktivní hry. **V těchto hrách se zaměřujeme na rozvoj dílčích sociálních dovedností formou konkrétních prožitků dětí.** Nejedná se o hry soutěžní, důraz je kladen především na proces – na to, **co se v průběhu hry děje mezi dětmi i uvnitř nich samých.** Pokud je cílem hry tvorba společného výtvarného díla, více než výsledek nás zajímá to, jak děti spolupracovaly, zda se dokázaly shodnout, zda došlo ke konfliktu, předčasnému ukončení činnosti a podobně.

Stěžejní součástí těchto her je společný **rozhovor o tom, jaké pocity děti v průběhu hry prožívaly, co se mezi nimi dělo a co to pro ně znamenalo.** Při realizaci interaktivních her bychom měli:

- Sami vycházet ze svých prožitků a zkušeností při rozvoji svých sociálních dovedností;
- vycházet z poznatků o vývojových charakteristikách dětí předškolního věku;

tip

- vytvářet a podporovat pozitivní klima ve třídě i škole, ve kterém se děti cítí být přijímané a které podporuje empatii (zajímá nás, jak se cítí druzí);
- znát a dále poznávat osobnost každého dítěte i specifika skupiny (vztahy mezi dětmi, hierarchie ve skupině atd.);
- reflektovat své působení na děti;
- využívat osvědčené metodiky a náměty her;
- každou hru pečlivě obsahově připravit, včetně zvážení možných variant realizace;
- pracovat s aktuální atmosférou ve skupině (aktuálním emočním laděním dětí);
- podle atmosféry ve skupině vždy pečlivě vážit, kdy zůstat v pozici koordinátora a kdy se hry zúčastnit jako hráč.

V následujícím textu jsou uvedeny náměty na hry, které lze uplatnit v rámci osobnostně sociální výchovy v předškolním zařízení. Některé aktivity byly inspirovány publikacemi a pracovními listy uvedenými níže.

11.2.1 Pro děti ve věku od 3 let

Co máme společného

Děti stojí podél jedné stěny třídy, učitel stojí na opačné straně. Učitel dětem vysvětlí, že je bude volat, aby přeběhly na druhou stranu, pokud pro ně platí to, co říká. Příklady pokynů:

- „Přiběhne ke mně ten, kdo má na sobě něco žlutého (modrého, zeleného...)“
- „Přiběhne ke mně ten, kdo má bratříčka (sestřičku, domácí zvířátko...)“
- „Přiběhne ke mně ten, kdo má rád banán (jablíčko, třešně...)“
- „Přiběhne ke mně ten, kdo má vlásky delší než na ramena.“
- „Přiběhne ke mně ten, kdo má dneska na sobě sukýnku (tepláčky, kraťasy...)“
- „Přiběhne ke mně ten, kdo má na hlavě sponky.“
- „Přiběhne ke mně ten, kdo dneska přišel do školky pěšky (jel autem...)“

Při prvním uvedení hry dbáme na to, aby na protější straně nezůstalo poslední jenom jediné dítě. Při dalších opakováních hry již můžeme navodit situaci, kdy na opačné straně zůstane jen jedno dítě (mělo by jít o vyrovnané a ve skupině pozitivně přijímané dítě). **Tuto situaci probereme s dětmi v rámci skupinové reflexe.**

Náměty otázek pro reflexi: „Co jste cítili, když jste zjistili, že můžete běžet na druhou stranu?“ (Můžeme dětem zpočátku nabídnout obrázky vyjadřující různé

pocity – radost, smutek, strach, stud.) „Všimli jste si, kdo všechno běžel současně s vámi? Dokážete jmenovat děti, které běžely s vámi?“ Pokud jedno dítě zůstane na druhé straně poslední, zeptáme se ho, jak se cítilo. Pak se zeptáme ostatních dětí, jak by se cítily ony, kdyby na druhé straně zůstaly poslední. Následně se jich zeptáme, jestli to už někdo zažil, že zůstal někde poslední (např. odpoledne ve školce) a jak se tenkrát cítil.

Naše ruce

Děti na velký kus papíru ve skupinkách po 5 až 6 obkreslují svoje ruce (lze použít i prstové barvy), následně spojíme obrázky všech skupin k sobě a pozorujeme zobrazené ruce. S dětmi si povídáme o tom, v čem jsou stejné a v čem se liší: „Všichni máme ruce, vypadají na první pohled stejně, přesto se ale něčím liší, jaké rozdíly vidíte?“ Dále můžeme s dětmi hovořit o tom, že i lidé mají něco společného a v něčem se mohou lišit.

11.2.2 Pro děti ve věku od 4 let

Do kruhu vstoupí

S dětmi utvoříme kruh. Vysvětlíme dětem pravidla hry – doprostřed kruhu bude vstupovat každý, o kom platí to, co řekne paní učitelka. Děti uprostřed kruhu se s ostatními dětmi, které tam jsou s nimi, pozdraví potřesením ruky (vždycky alespoň s jedním dítětem). Děti, jež zůstanou stát po obvodu kruhu, dětem v kruhu krátce zatleskají. Pak se děti z kruhu vrátí na svá místa a hraje se dál.

- Můžeme použít podobné charakteristiky jako ve hře *Co máme společného*, postupně lze volit i charakteristiky, které jsou ve skupině méně časté.
- V průběhu hry pro oživení a zvědomění pravidel změňme formu pozdravu dětí uprostřed kruhu – místo potřesení rukou mohou používat vzájemnou poklonu, oční kontakt spojený se zamáváním, salutování... Požadovanou formu pozdravu dětem vždy nejprve ukážeme.
- V rámci reflexe také můžeme použít obdobné otázky jako ve hře *Co máme společného*.

Můžeme také dětem položit otázku na to, jak se cítily při jednotlivých formách pozdravu a zda jim byl některý příjemnější než jiný. Můžeme s nimi hovořit také o tom, k čemu pozdrav slouží. Pokládáme návodné otázky, např.: „Všimli jste si, že jste každý byl někdy v kruhu a někdy venku? Všimli jste si, že jste každý byl v kruhu několikrát se stejnými dětmi a někdy zase s jinými, že se to pokaždé trošku měnilo?“ Přivádíme tak děti k uvědomění skutečnosti, že s každým máme něco společného a v něčem se od druhých odlišujeme.

Je-li ve skupině dítě s poruchou autistického spektra, raději volíme nekontaktní formy pozdravu.

Jak se dneska cítíme?

Této aktivitě předchází realizace aktivit zaměřených na poznávání vlastních emocí a emocí druhých. V rámci výtvarné aktivity si každé dítě na kolečko ze čtvrtky nakreslí svůj symbol (symbolem může být cokoli, co má dítě rádo nebo co ho charakterizuje). Kolečka o průměru asi 5 až 7 centimetrů zalaminujeme a opatříme zespodu stranou suchého zipu s háčky. Následně připravíme čtyři až pět obrázků obličejů (vystříhneme ovály z kartónu, na které obličeje namalujeme) zobrazujících nejběžnější emoce (radost, strach, vztek, smutek).

Můžeme také využít obličeje symbolizující jednotlivé emoce z předchozích aktivit nebo obrázky s obličejí vyjadřujícími emoce vytvořené organizací Schola Empirica, které jsou k dispozici na <http://www.scholaempirica.org/wp-content/uploads/2018/12/Pomůcky-ilustrované-karty-A5.pdf>.

Dospodu obličeje místo krku připevníme dostatečně dlouhý pás suchého zipu (část s očky). Obličeje umístíme na různá místa na zdi ve třídě tak, aby děti dosáhly na pásek suchého zipu. Děti mají následně za úkol celý týden každé ráno po příchodu do MŠ umístit svůj symbol na obličej, který odpovídá tomu, jak se cítí. V průběhu dne jsou vybízeny k tomu, aby symbol umístily jinam, pokud se jejich nálada v průběhu dne změní.

Pokud děti umístí na začátku dne svůj symbol na obličej zobrazující negativní emoci, citlivě se zeptáme, co tuto emoci způsobilo (odpověď od dítěte nevyvádíme). Když dítě přeneso svůj symbol z negativní emoce (smutek, vztek, strach) na pozitivní, vždy se zeptáme, co této změně pomohlo: „*Co ti pomohlo k tomu, že už se nezlobíš, ale máš radost?*“ Vedeme tak děti k uvědomění proměnlivosti emocí i spouštěčů jejich změn.

11.2.3 Pro děti ve věku od 5 let

Hledání bohatství

Rozdělíme děti do skupin po čtyřech. Jednotlivé skupiny dostanou za úkol společnou diskuzí přijít na něco, co platí jen o jednom z nich – najít výjimečnost či výjimečnosti každého člena skupiny. K podnícení diskuze můžeme pomoci obrázky navozujícími určité charakteristiky (rodina, volnočasové aktivity, sporty, tělesné znaky, jídlo). Děti následně prezentují výjimečnosti, které ve skupině mají (Petr hraje hokej, Anežka má dlouhé vlasy, Tomáš má staršího bratra). Společnou reflexi zaměřujeme na zvědomění skutečnosti, že i dva nejlepší kamarádi se v něčem od sebe liší a že je to naprosto přirozená věc.

Na předchozí aktivitu můžeme navázat **společnou výtvarnou činností**. Předem připravíme dostatečný počet různobarevných koleček, červených koleček (červená kolečka dětem v první fázi neukazujeme) a velký kartón z obou stran zeleně natřený. Připravíme tuhá lepidla podle počtu skupinek z předchozí aktivity.

Pro podnícení zájmu dětem nejprve ukážeme pomůcky (zelený kartón a různobarevná kolečka) a zeptáme se jich, co si myslí, že budou dělat. Po vyslechnutí všech nápadů dětem představíme kartón jako louku, na kterou budou každý za sebe lepit jedno kolečko jako kytičku reprezentující jejich výjimečnost. Zavoláme vždy jednoho zástupce z každé skupiny, aby nalepil svou kytičku na louku (je-li 5 skupinek, bude lepit najednou 5 dětí). Děti z jednotlivých skupin se postupně vystřídají a všechny nalepí svou kytičku. Každý si může vybrat pro svou kytičku „výjimečnicku“ barvu, jakou chce. Následně si s dětmi „louku“ prohlédneme, můžeme vyjmenovat všechny barvy, které jsou na ní přítomné.

Poté kartón otočíme a ukážeme prázdnou plochu a červená kolečka. Opět se děti zeptáme, co si myslí, že budou dělat, a co asi budou představovat červená kolečka. Po vyslechnutí návrhů dětem sdělíme, že i nyní budou lepit kytičky, ale tentokrát budou kytičky představovat něco, co mají všichni společného. Necháme děti chvíli navrhovat, co si myslí, že mají společného úplně všechny. Pokud na to některé dítě samo nepřijde, napovíme mu, že jsou všechny děti z jedné mateřské školy nebo třídy (uvedeme celý název mateřské školy nebo třídy). Každý si pak v opačném pořadí (poslední ve skupině jako první) nalepí svou kytičku „společnicku“ na louku.

V rámci reflexe opět děti přivádíme ke zvědomění skutečnosti, že se s ostatními v něčem lišíme a zároveň s nimi máme něco společného. Na začátku reflexe je můžeme nechat porovnat, jaká louka se jim více líbí a proč.

Tvoříme pravidla

Aktivitu je třeba udělat na začátku školního roku. S dětmi sedíme v kruhu a povídáme si o tom, co jsou pravidla a proč je potřebujeme. Vyzýváme děti, aby nám řekly příklady pravidel, které je třeba dodržovat. Můžeme jim pomoci určením konkrétních prostředí, s nimiž děti mají zkušenost (na ulici, v divadle, při obědě, při přípravě nějakého jídla, v koupelně). K této aktivitě můžeme využít různé obrázky znázorňující dodržení a nedodržení konkrétního pravidla (lze využít např. pracovní listy vytvořené organizací Schola Empirica uvedené zde: <https://docplayer.cz/6894331-Pojdme-si-spolu-povidat-domaci-ukoly-pro-deti-a-rodice.html>).

Hovoříme s dětmi o tom, proč je určité pravidlo důležité. U jednotlivých pravidel se děti ptáme, co se může stát, když se nedodrží. Poté, co všechny děti chápou smysl pravidel, se jich můžeme zeptat, zda mají zkušenost s tím, že pravidla porušil někdo jiný nebo samo dítě a o co konkrétně šlo.

Následně přejdeme k vlastní přípravě pravidel a zeptáme se dětí, **jaká pravidla si chtějí pro daný školní rok stanovit pro chování ve třídě, aby se tam všichni cítili dobře**. Dětem můžeme příklady některých pravidel navrhnout: „*Chováme se k sobě hezky.*“ „*K hračkám i vybavení školky se chováme ohleduplně.*“ Necháme děti navrhnout další pravidla, která by chtěly ve třídě dodržovat. Následně děti rozdělíme do skupinek po čtyřech a necháme v každé skupince vybrat pět až šest pravidel. Z návrhů skupinek vybereme nejčastěji zastoupená pravidla, nemělo by jich být mnoho, stačí šest až sedm.

Každá skupina následně dostane za úkol pro jedno až dvě pravidla nakreslit jednoduchý obrázek, který má pravidlo vyjádřit. Pokud děti nemohou přijít na vhodné znázornění, můžeme různé varianty zobrazení pravidla předem připravit (piktogram, obrázek zobrazující vhodné chování, přeškrtnutý obrázek s nevhodným chováním). Děti ve skupinkách volí, jaké vyobrazení pravidla bude použito.

Děti společně vytvoří plakát, který bude obsahovat vyobrazení jednotlivých pravidel. V průběhu každodenních činností dětem pravidla připomínáme. Např. jim ve skupinkách ukážeme obrázky porušování konkrétního pravidla a chceme, **aby děti určily, o které pravidlo jde**. Můžeme s dětmi nacvičit různé scénky **demonstrující dodržení a nedodržení pravidla v určité situaci**. Pokud některé dítě pravidla poruší, zeptáme se ho, jaké pravidlo to bylo a co by příště mělo udělat jinak, aby ho neporušilo.



Pokud je dítě v afektu, reflexi porušení pravidla s dítětem provedeme až po jeho odeznění.

K **představení specifických potřeb spojených s určitým druhem zdravotního postižení** lze využít následující náměty:

A. Zrakové postižení

Děti vytvoří dvojice. Mají za úkol dovést jednoho z dvojice, který má zavázané oči, do cíle tak, aby si navzájem neublížily (například jedno dítě vede druhé za sebou jako vagónek za lokomotivou, druhé dítě má oči zavázané šátkem, případně má tmavé sluneční brýle).

Cílem aktivity je zprostředkovat zkušenost se zrakovým postižením. Tato zkušenost může také pomoci eliminovat nevhodné projevy chování vůči dítěti se zrakovým postižením, strkání nebo prudké pohyby tahem aj. Úloha sparing partnera v této hře napomáhá nácviku správných forem podpory dětí se zrakovým postižením a rozvíjí empatii dětí.

Další aktivity pro seznámení se zrakovým postižením:

- Pomocí hmatu uhádnout, jaké předměty jsou schované v pytlíčku.
- Uhádnout vůni či chuť koření, zeleniny, ovoce a jiných potravin.
- Nakreslit něco se zakrytýma očima.
- Orientovat se v prostoru bez pomoci zraku: projít krátkou překážkovou dráhu se slovní navigací, převést někoho přes překážkovou dráhu, slovně popsat předmět, který ostatní nevidí.
- Poslechnout si zvukovou nahrávku pohádky se zavřenýma očima.
- Obout se a vyzout se zakrytýma očima, případně vykonat jinou činnost bez použití zraku.
- Hmatem identifikovat skutečný nebo reliéfně znázorněný předmět (vytvořený z čocky nebo jiných přírodních materiálů).
- Osvojit si několik znaků z Braillova písma; děti je mohou vytvářet podle předlohy například z čocky.

B. Sluchové postižení

- Sledovat krátký děj pohádky, kresleného příběhu nebo filmu pro děti bez zvuku, převyprávět děj z pohledu dětí a potom se na něj podívat se zvukem a porovnat jej s představou dětí.
- Předat dítěti vzkaz bez použití slov.
- Naučit se několik znaků znakového jazyka a použít je v komunikaci.
- Vyjádřit emoce bez hlasu, jen mimikou a gesty.
- Vykonávat nějakou společnou činnost za úplného ticha.
- Domluvit se na několika slovech a hádat je podle pohybu rtů.
- Vyjádřit potlesk tak, jak ho vyjadřují neslyšící (netleskají, ale jemně mávají zdviženýma rukama).
- Vyzkoušet komunikaci se špunty v uších.

C. Tělesné postižení

- Vykonávat činnost, která vyžaduje obě ruce, jen jednou rukou (využitelné pro široké spektrum aktivit).
- Přeskákat krátký úsek dráhy po jedné noze.
- Zkoušet různé alternativy běžných pohybových aktivit, které obvykle využívají děti s tělesným postižením: místo házení míčem si jej kutálet, modifikovat pohybovou hru tak, aby byla uskutečněna vsedě.
- Návčik komunikace s dítětem na vozíku (oba aktéři musí mít oči ve stejné úrovni).

Ve třídě může učitel dítě s SVP blíže představit na základě vypracování **Profilu na jednu stránku** vydaného organizací Rytmus. Cílem Profilu na jednu stránku je poznat dítě, jeho zájmy a jeho potřeby, aby jej učitelé i děti mohli co nejlépe podpořit. Profil dítěte se skládá ze tří částí:

tip

1. **Máme rádi a obdivujeme** – vyjmenování silných stránek osobnosti dítěte, jeho zájmů, talentů a toho, v čem vyniká.
2. **Co je pro dítě důležité** – heslovitý seznam toho, co je pro dítě důležité, z jeho pohledu, u menších dětí i z pohledu osob, které o něj pečují. Seznam je podrobný a konkrétní.
3. **Jak dítě co nejlépe podpořit** – seznam způsobů, jak dítě podpořit, včetně toho, co dítěti pomáhá a co ne.

Profil by měl být vytvořen na základě spolupráce dítěte, jeho rodičů, učitelů, popř. asistenta pedagoga a dalších osob podílejících se na výchově a vzdělávání dítěte. Tím vznikne ucelený obraz dítěte, který zahrnuje i jeho vlastní perspektivu a dává ostatním zúčastněným vodítka pro účinnou podporu. Profil může být průběžně doplňován.

Učitelé by si měli osvojit pozitivní pohled na dítě (na jeho silné stránky) a umět ho zprostředkovat dětem na jejich úrovni vnímání a myšlení.

tip

11.3 Příklad dobré praxe

Učitelka s dětmi v posledním roce docházky do mateřské školy vypracovala profil na jednu stránku pro každé dítě odcházející do základní školy. Přestože byl tento nástroj původně určen pro předávání informací o dítěti se zdravotním postižením, hodí se pro lepší poznání všech dětí odcházejících z mateřské školy do základní školy. Zpracování položek profilu v části „Máme rádi a obdivujeme“ se účastnily všechny děti ve skupině, navrhovaly, co by se o daném dítěti měli v nové škole dozvědět učitelé i spolužáci. Každé dítě vždy řeklo, co má na svém kamarádovi rádo a co na něm obdivuje. Jednotlivé děti se následně vyjadřovaly k tomu, co má být v jejich profilu napsáno v části „Co je pro mě důležité“. Paní učitelka pak doplnila informace o tom, jak každé dítě nejlépe podpořit při učení a zapojení v kolektivu. Děti si své profily vyzdobily a předaly rodičům, kteří je pak mohli (pokud chtěli) předat třídnímu učiteli v základní škole.

11.4 Doporučené metodické zdroje a další materiály

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0

SANDERSON, Helen, SMITH, Tabitha, WILSON, Liz (2012). *Profil na jednu stránku ve škole: Metodický průvodce*. 1. vyd. Praha: Rytmus. 47 s. ISBN 978-80-903598-8-8

Schola Empirica: *Hafíkovy hry a povídání*. Dostupné z: <http://www.scholaempirica.org/ke-stazeni/>

Schola Empirica: *Pojďme si spolu povídat*. Dostupné z: <http://www.scholaempirica.org/ke-stazeni/>

SLAMĚNÍK, Ivan (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. 1. vyd. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1

Metodika Zipyho kamarádi. Dostupné z: <http://www.zipyhokamaradi.cz/>

Výstupy projektu Odyssea. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/>

12. | Komunikativní dovednosti dítěte předškolního věku

Schopnosti a dovednosti označované jako **komunikativní kompetence** zahrnují širokou škálu dílčích dovedností a schopností, které dítěti přiměřeně věku umožňují **výměnu informací s okolím**. Potřeba komunikace je hluboce zakotvena v lidské psychice. Její nenaplnění nebo potlačení může vést k závažným psychologickým poruchám a obtížím v mezilidských vztazích. Součástí komunikativní kompetence je také to, že se dítě v budoucnu naučí rozumět psanému textu a převede mluvené slovo do písemné podoby.

Věku přiměřený rozvoj řeči a schopnost jejího uplatnění v interakci s vrstevníky i dospělými je proto jedním z nejvýznamnějších faktorů, které ovlivňují průběh a výsledky vzdělávání v mateřské i základní škole. **Deficity v této oblasti mají také dopad na prožívání dítěte**. Neschopnost vyjádřit své potřeby tak, aby tomu rozuměli druzí, je významným zdrojem frustrace. Je-li tato frustrace dlouhodobá, může se odrazit v chování dítěte. To se pak může v reakci na prožívaný stres (který samo nekáže eliminovat) uchylovat k **nestandardnímu chování** – výbuchům vzteku, zvýšené agresivitě, stažení se do sebe, neochotě k verbálnímu vyjadřování apod. Je třeba si uvědomit, že tyto reakce jsou přirozené, nicméně obtíže dítěte se ve vztazích s dětmi i dospělými ještě dále prohlubují. Z toho důvodu je nezbytné vyvinout maximální úsilí k vyřešení příčiny. V následujícím textu se proto zaměříme na možnosti pedagogické diagnostiky obtíží v komunikaci a také na možnosti podpory rozvoje schopností a dovedností, které jsou souhrnně označované pojmem komunikativní kompetence.

**deficit
v oblasti
komunikace**

12.1 Diagnostika

12.1.1 Zjišťování úrovně rozvoje řeči a komunikace

V rámci pedagogické diagnostiky si všímáme různých aspektů řeči, tzv. **jazykových rovin** – foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické. Tyto roviny se v komunikaci navzájem prolínají.

A. Foneticko-fonologická rovina

Základní jednotkou této roviny je hláska (foném), zaměřujeme se v ní tedy především na správnou výslovnost hlásek. **Všímáme si, zda dítě vyslovuje všechny hlásky správně, nebo zda některé hlásky tvoří na jiném místě, případně zda některé hlásky nahrazuje jinými.**

**výslovnost
hlásek**

Připomeňme, že dílčí obtíže ve výslovnosti (např. chybná výslovnost hlásek R, Ř, S, Š, C, Č, Z, Ž) jsou do pěti let věku považovány za fyziologické. Někteří autoři považují chybnou výslovnost uvedených hlásek za fyziologickou do šesti až sedmi let věku. Čím více se dítě blíží nástupu školní docházky, tím více je třeba rozvoj v této rovině sledovat. Z pohledu logopedické intervence je obtížnější náprava stavu, kdy dítě tvoří hlásku na špatném místě. V souvislosti s nácvikem čtení a psaní může působit

problém, pokud dítě nahrazuje více hlásek, které nedokáže správně vyslovit. Jednu hlásku tak spojuje se dvěma různými písmeny (např. hláska L odpovídá písmenu L a R), což mu může komplikovat zápis podle diktátu a v případě záměny více hlásek i čtení.

modulační faktory řeči

Všímáme si také toho, **jak je dítě schopné uplatnit tzv. modulační faktory řeči** – zda převažuje přiměřené tempo řeči, nebo je řečový projev dítěte překotný, zajímavý či těžkopádný. S tím souvisí sledování toho, jak dítě při mluvení hospodaří s dechem. Sledujeme, zda dokáže přiměřeně věku pracovat s intonací a hlasitostí řeči (dokáže měnit hlasitost řeči podle instrukce, dokáže napodobit různou intonaci podle vzoru).

artikulační obratnost

Do této oblasti také spadá **hodnocení artikulační obratnosti**. Sledujeme, jak dítě vyslovuje slova a spojení slov obsahujících současně ostré a tupé sykavky, souhláskové shluky a další artikulačně náročné jevy (např. spojení „žáci cvičí“, „šustivý šátek“, „plavba“, „srkat z hrnce“, „zlost“, „zprudka“).

B. Lexikálně-sémantická rovina

slovní zásoba

V této rovině **hodnotíme aktivní a pasivní slovní zásobu dítěte** – jaká slova aktivně používá i jak porozumí významu širšího okruhu slov, která běžně nejsou součástí aktivního slovníku dítěte. Ověřujeme znalost:

- názvů předmětů
- názvů činností a vlastností předmětů či osob
- časové a prostorové souvislosti (určení místa a času – vedle, mezi, ráno, večer, dříve, později)

porozumění

Sledujeme, zda dítě **rozumí obsahu sdělení** při zadávání instrukcí k řízeným činnostem, zda **adekvátně reaguje** na pokyny učitele či jiné dospělé osoby.

U šestiletých dětí se zaměřujeme na objasňování významu pojmů označujících předměty, jevy a činnosti: „Co děláš, když uklízíš?“ „Co je to klavíro?“ „Jaký je rozdíl mezi kolem a autem?“ U předškoláka také sledujeme:

- Do jaké míry je schopný tvořit protiklady (dlouhý – krátký, malý – velký, smutný – veselý, horký – studený);
- jak dokáže nahrazovat zadaná slova synonymy (hezký – pěkný/krásný, studený – chladný/ledový/mrazivý);
- dokáže-li určit různé významy homonym (oko, koruna, kohoutek).

Včasná pedagogická diagnostika je v této oblasti velmi významná, neboť malá slovní zásoba a obtíže s porozuměním většímu počtu pojmů mohou dítěti později v základní škole způsobit řadu obtíží s porozuměním obsahu učiva i pokynům učitele.

C. Morfologicko-syntaktická rovina

V této rovině **sledujeme gramatickou správnost řečového projevu**. Ta se obvykle objevuje mezi čtvrtým a pátým rokem. Dítě v tomto věku již také zpravidla užívá všechny slovní druhy. Všimáme si tedy toho, zda:

**gramatika
řečového
projevu**

- Dítě **užívá jednotlivé slovní druhy**;
- správně **skloňuje** podstatná jména, přídavná jména a zájmena;
- správně **časuje** slovesa;
- je schopné **tvořit delší věty a souvětí**.

D. Pragmatická rovina

V této rovině **sledujeme, zda je dítě schopné uskutečnit svůj komunikační záměr** – zda dokáže požádat, oč potřebuje, iniciovat a vést rozhovor s jiným dítětem či dospělým. Sledujeme, jak se dítě zapojuje do komunikace ve skupině dětí, zda dokáže **verbálně projevit** svůj názor či potřeby.

**komunikační
záměr**

Všimáme si také **neverbální komunikace dítěte** (oční kontakt, mimika a gestika). Nemělo by nám uniknout, pokud je často obsah sděleného v rozporu s neverbálními signály dítěte. **Rozpor mezi verbálním a neverbálním projevem** může signalizovat, že dítě neříká to, co si skutečně myslí nebo cítí. Tento stav bývá častý u zvýšeně úzkostných dětí a dětí, které mají výraznou negativní zkušenost v interakci s dospělými či dětmi.

**neverbální
komunikace**

Ke zjišťování úrovně rozvoje řeči v uvedených jazykových rovinách lze využít **rozhovor, diagnostické aktivity a hry, pozorování dítěte** při volné hře, interakci s vrstevníky a dospělými, **testy, posuzovací schémata či zkoušky**. Výběr konkrétní metody by měl vždy reflektovat cíl diagnostiky – co a za jakých podmínek chceme zjistit.

Příklady diagnostických otázek k lexikálně sémantické rovině u pěti až šestiletého dítěte:

- Dokáže dítě pojmenovat předměty, jevy a činnosti, se kterými se běžně setkává?
- Dokáže předměty, jevy a činnosti na vyžádání ukázat na obrázku, fotografii a v reálném prostředí třídy nebo školní zahrady?
- Dokáže popsat, k čemu slouží předměty, které zná?
- Dokáže vytvářet protiklady k běžně známým slovům bez zrakové opory (obrázku)?
- Dokáže ke známým slovům vyjmenovat slova s podobným významem?
- Je schopné vyprávět známou pohádku bez obrázkového doprovodu?
- Rozumí instrukcím, které obsahují sled dílčích informací (např. k postupu práce při řízené činnosti)?

- Dokáže poznat a zdůvodnit nesmysl na obrázku?
- Umí vybrat, které slovo do určité skupiny slov označených nadřazeným pojmem nepatří (např. hrnek, talíř, stůl, mísa – nádobí) a zdůvodnit proč?

Pokud chceme k diagnostice použít **rozhovor s dítětem**, předem pečlivě promysleme, co chceme zjistit (slovní zásobu, gramatickou správnost, výslovnost, schopnost vést rozhovor) a podle toho si připravíme otázky.

Pro rozhovor je třeba zajistit **vhodné podmínky**. Dítě by mělo být v dobrém zdravotním stavu, jeho aktuální emoční ladění by mělo být pozitivní. Uděláme vše pro to, aby před začátkem rozhovoru ani v jeho průběhu nepociťovalo úzkost. Je také důležité eliminovat všechny rušivé vlivy, které by odváděly pozornost dítěte. Všechny tyto proměnné totiž mohou významným způsobem ovlivňovat průběh a výsledky diagnostiky.

V rozhovoru používáme otázky otevřené, které podněcují delší než jednoslovné odpovědi. Sledujeme nejen obsah a formu verbálního sdělení dítěte, ale i jeho neverbální komunikaci a celkové chování v průběhu rozhovoru.



Interpretace rozhovoru je vždy subjektivní, protože hodnotitel do ní promítá své zkušenosti, očekávání, názory a odborné znalosti. Výsledky bychom proto měli vždy přijímat s určitým odstupem a využívat i další metody napomáhající získat objektivní náhled na aktuální úroveň rozvoje řeči a komunikace u sledovaného dítěte.

Mezi další vhodné **činnosti pro hodnocení rozvoje řeči** patří:

- Vyprávění příběhu (pohádky) podle obrázků či z paměti;
- vyprávění zážitků z víkendu či zajímavé akce;
- popis dějově bohatého obrázku;
- opakování artikulačně náročných slov po učiteli;
- vyhledávání a zdůvodňování nesmyslů na obrázcích z dětských časopisů.

K diagnostice můžeme také použít publikace uvedené v metodických zdrojích.

12.1.2 Zjišťování úrovně rozvoje dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojování čtení a psaní

Pro budoucí nácvik čtení a psaní jsou důležité tzv. **dílčí funkce**, které se na realizaci těchto komplexních činností podílejí. Jedná se o tyto funkce:

- A. Zrakové vnímání
- B. Sluchové vnímání
- C. Intermodální spojení

- D. Prostorová orientace
- E. Serialita
- F. Jemná motorika (ve vztahu k psaní)

K orientačnímu zhodnocení míry rozvoje uvedených funkcí můžeme využít různé typy úkolů.

Při zadávání úloh si vždy ověříme, že dítě ví, co má dělat. Předjdeme tak situaci, kdy dítě úkol nezvládne vypracovat nikoliv proto, že by sledovanou funkci mělo narušenou nebo nedostatečně vyvinutou, ale kvůli nepochopení zadání. Je důležité si ověřit, **že dítě skutečně chápe všechny pojmy v instrukci** (například „obtáhni“, „označ“, „škrtni“, „zapamatuj“, „pořadí“).

A. Zrakové vnímání

V oblasti zrakového vnímání je důležité zjistit, zda dítě dokáže dostatečně zaměřit pozornost na vybraný podnět a nevsímat si dalších podnětů ve zrakovém poli. I při pohledu na pracovní list či obrázek dítě současně vidí celou řadu dalších podnětů, které však v daný okamžik nejsou podstatné. Vnímání těchto informací musí umět utlumit, aby se dokázalo dostatečně soustředit na zadaný úkol. **Schopnost zaměřit pozornost na vybraný zrakový podnět a současně utlumit vnímání dalších podnětů**, které jsou v daný okamžik nepodstatné, je označována jako **zrakové rozlišování figury a pozadí**.

K ověření míry rozvoje této schopnosti můžeme dítěti zadat úlohu, ve které se dva či více obrázků navzájem překrývá – dítě má za úkol jednotlivé obrázky rozlišit a pojmenovat. Dítě také může vyhledávat zadané tvary na rušivém pozadí nebo rychle vyhledávat určené předměty v místnosti.

tip

Další funkcí, kterou v oblasti zpracování zrakových informací sledujeme, je **zrakové rozlišování neboli diferenciacie**. Díky této funkci **dítě dokáže rozlišit detaily obrázků, určit, zda jsou některé obrázky či symboly shodné nebo se navzájem liší**. Při nácvičku čtení a psaní se tato funkce uplatňuje při rozlišování tvarů písmen.

U tříletých a čtyřletých dětí sledujeme:

- Zda dokážou určit obrázky, které se liší velikostí, barvou a výrazněji odlišným tvarem. V tomto věku dítěti předkládáme konkrétní obrázky, se symboly ještě nepracujeme.

U pětiletých a šestiletých dětí:

- Řešíme úlohy s konkrétními obrázky.
- Ověřujeme schopnost rozlišit tvarově podobné symboly, které se liší drobným detailem a pozicí v prostoru – otočením podle horizontální osy (u šestiletých dětí i vertikální osy).

Příklady úkolů:

- Označ tvar, který je jinak otočený než ostatní:



- Podtrhni všechny tvary, které jsou stejné jako vzor:

uǝ u uǝ uǝ u uǝ uǝ u uǝ

p p b d d p q p d b p d q

Se zrakovou diferenciací souvisí i **zraková analýza a syntéza, tedy schopnost vnímat části, jednotlivosti či detaily a utvářet si představu o celku.**

Zrakovou analýzu ověřujeme:

- Vyhledáváním detailu na komplexním obrázku s velkým počtem detailů.
- Všimáme si také toho, jak dítě postupuje při prohlížení obrázku: zda chaoticky přeskakuje nebo plynule zkoumá zleva doprava, shora dolů nebo obráceně.

V rámci nácviku zrakové analýzy vedeme dítě k prohlížení obrázku zleva doprava shora dolů, tedy stejným postupem, jakým se bude později učit číst.

zraková syntéza

Zrakovou syntézu nejsnadněji ověříme složením rozstříhaného obrázku. Počet dílků a komplexnost obrázku přizpůsobujeme věku dítěte.

funkce zrakové paměti

Další funkcí, kterou v oblasti zrakového vnímání sledujeme, je **funkce zrakové paměti**. Můžeme dítěti po dobu cca 15 vteřin ukázat sadu šesti obrázků známých předmětů, které následně zakryjeme, a dítě má za úkol vyjmenovat předměty na obrázcích. Případně můžeme před dítě obrázky opět vyskládat, přičemž jeden či dva obrázky vynecháme a dítěte se zeptáme, které obrázky chybí.

serialita

Poslední funkcí, jejíž rozvoj v oblasti zrakového vnímání zjišťujeme, je schopnost uchovat a zpětně si vybavit zrakové informace v časovém sledu, tzv. **serialita**. Tato funkce je velmi důležitá pro pozdější nácvik do-držování pořadí písmen ve slově. Její nedostatečné rozvinutí se projevuje přesmykovaním písmen či slabik ve slově či obtížemi v dodržování slovosledu.

Rozvoj této funkce můžeme ověřit tak, že před dítě postupně zleva doprava vyskládáme pět obrázků nebo čtyři symboly, které následně odstraníme a dítě vyzveme, aby je vyskládalo ve stejném pořadí. Dítě před začátkem úlohy vyzveme, aby si dalo jazyk mezi zuby. Díky tomu si ne-

může pomáhat jmenováním zobrazených předmětů, a máme tak jistotu, že ověřujeme pouze zrakovou funkci.

B. Sluchové vnímání

V oblasti sluchového vnímání sledujeme analogické oblasti jako u zrakového vnímání. I zde se zaměřujeme **na schopnost zaměřit sluchovou pozornost na vybraný zvukový podnět a utlumit vnímání dalších (v daný okamžik rušivých) podnětů**. Nedostatečný rozvoj schopnosti zaměřit pozornost na vybraný zvuk (hlas učitele) bývá často mylně interpretován jako neposlušnost dítěte, případně tak, že dítě nerozumí. V hlučném prostředí třídy je však pro děti s deficitem v této oblasti velmi těžké až nemožné utlumit vnímání ostatních zvukových podnětů.

Sluchové rozlišování figury a pozadí můžeme ověřovat takto:

- V ruchu místnosti říkáme slova, která dítě opakuje.
- Nahrajeme dva nebo tři současně znějící zvuky (např. cinkání zvonku a bubnování), které dítě zná. Tyto zvuky pustíme a dítě má za úkol je poznat.

V oblasti sluchového rozlišování je podstatné ověřit především schopnost rozlišovat zvuky lidské řeči – slova, resp. hlásky:

- U pětiletých dětí ověřujeme schopnost rozlišit smysluplná slova lišící se hláskou.
- U pěti a půl až šestiletých dětí ověřujeme, zda jsou schopné rozlišit podobně znějící nesmyslná slova. Je důležité, aby nám při zadávání úkolu dítě nevidělo na ústa, a muselo se tak spoléhat pouze na sluch.

Příklad úlohy pro pětileté dítě:

Instrukce: „*Budu ti říkat vždycky dvě slova a ty mi řekneš, jestli jsou stejná nebo ne.*“

los – los	vozy – vosy
buk – puk	luk – lak
páni – paní	drát – drát
nosí – nosí	noc – nos
lety – letí	zem – sem

Příklad úlohy pro dítě ve věku pět a půl až šest let:

Instrukce: „*Budu ti říkat vždycky dvě neznámá slova a ty mi řekneš, jestli jsou stejná nebo ne. Slova nemusíš poznat ani opakovat, stačí říct, jestli byla obě slova stejná nebo každé jiné.*“

brut – brut slic – slik
týl – tíl rást – rast
pros – bros habl – chabl
nís – nís slot – slot
žipl – šipl dyrt – dirt

krátkodobá sluchová paměť

Rozvoj **krátkodobé sluchové paměti** ověřujeme na smysluplných slovech, u šestiletých dětí také na nesmyslných slovech. Postupně zřetelně vyslovíme čtyři až pět známých slov a dítě má za úkol si je zapamatovat a zopakovat. Můžeme po dítěti chtít, aby je vyjmenovalo v pořadí, v jakém jsme je vyslovili, pak současně ověřujeme i **funkci seriality u sluchových podnětů**. Nesmyslná slova pro šestileté děti volíme krátká (např. sik – dum – tes – lok).

Sluchová analýza a syntéza jsou důležitými dílčími funkcemi pro uvědomění struktury slov. Někteří odborníci uvádějí, že tato schopnost se rozvíjí až do osmého roku věku. Již v předškolním věku je však třeba ověřit, zda dítě dokáže určit přítomnost konkrétní hlásky ve slově a rozložit tří- až čtyřpísmenná slova na jednotlivé hlásky.

Příklady úloh pro šestileté dítě:

- Instrukce: „Slyšíš *D* ve slově *bouda*?“ „Slyšíš *K* ve slově *lopata*?“ „Na co začíná slovo *zahrádka*?“
- Dítě po zácviku vyhláskuje slovo „buk“, „pes“, „kolo“, „moje“.
- Po zácviku je dítě schopné složit slovo z hlásek, které mu s přibližně vteřinovým odstupem hláskujeme – „luk“, „dům“, „tele“, „bota“.

C. Intermodální spojení

Funkcí intermodálního spojení označujeme **schopnost automaticky propojovat zrakové a sluchové informace**. Při nácviku čtení se projevuje rychlým vybavením spojení hláska – písmeno. V předškolním věku se deficity v této oblasti mohou projevovat obtížemi v rychlém slovním označování viděných předmětů, obecně v propojování viděných a slyšených informací.

Intermodální spojení můžeme ověřit následujícím typem úlohy:

- Ukážeme dítěti obrázky čtyř věcí, například míč, kolo, knížka, hrací kostka. Postupně mu řekneme, kterému zvířátku daná věc na obrázku patří: „*To patří kočce, to medvědovi, to ovci a to slonovi.*“ Informaci dvakrát zopakujeme. Pak dítěti ukazujeme v různém pořadí obrázky věcí a dítě říká, komu daný předmět patří.

propojování zrakových a sluchových informací

D. Prostorová orientace

Důležitou podmínkou pro úspěšné zvládnutí nácviku čtení a psaní je také prostorová orientace. Tato funkce též staví důležitý základ pro rozvoj matematických dovedností.

U šestiletého dítěte ověřujeme:

- Zda zvládá **orientaci v horizontální a předozadní rovině** (nahore x dole, vpředu x vzadu).
- Zda zvládá **orientaci v rovině vertikální**, tj. správně rozlišuje levou a pravou stranu.

Schopnost orientace v ploše a prostoru můžeme posoudit následujícími úlohami:

- Před dítětem umístíme jednobarevný nepotištěný papír a vyzveme ho, aby ukázalo levý horní roh, pravý dolní roh, levý dolní roh a pravý horní roh.
- Následně ověříme orientaci na vlastním těle – dítě na vyžádání ukazuje pravou ruku, levé koleno, pravé ucho, ukazuje levou rukou levé rameno, pravou rukou levé oko apod. (Schopnost určit levou a pravou stranu na druhé osobě, která je k dítěti otočená čelem, u předškoláků ještě nebývá automatizována, proto tuto oblast nehodnotíme.)

K ověření dílčích funkcí můžeme využít publikace a pracovní listy uvedené v seznamu metodických zdrojů, případně si můžeme vytvořit vlastní pracovní listy a nahrávky.

K hodnocení dílčích dovedností a schopností spadajících do komunikační kompetence lze použít také níže uvedené **posuzovací schéma**. Posuzovací schéma může být užitečným pomocníkem ke sledování vývoje s časovým odstupem (např. po půl roce nebo po ukončení intervenčního programu zaměřeného na rozvoj komunikativních dovedností). Ke zvýšení objektivity získaných informací je vhodné, pokud dítě hodnotí více osob nezávisle na sobě. Výsledky orientačního posouzení by měly učitelům sloužit jako vodítka pro **volbu aktivit podporujících rozvoj dané schopnosti či dovednosti**.

KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 3 roky						
1.	Upřednostňuje mluvenou řeč před jinými formami komunikace (např. ukazováním, neartikulovanými zvuky)	1	2	3	4	5
2.	V obvyklých situacích dokáže říct, co potřebuje	1	2	3	4	5
3.	Pojmenuje známé věci na obrázku	1	2	3	4	5
4.	Ukáže na obrázku známou činnost	1	2	3	4	5
5.	Správně používá výrazy ano, ne, já, moje	1	2	3	4	5
6.	Dokáže odpovědět na otázku „Co děláš?“	1	2	3	4	5
7.	Reprodukuje krátkou říkanku nebo písničku	1	2	3	4	5
8.	Na obrázku nebo v reálném prostředí pozná a ukáže věci se shodnými znaky (shodnou barvou, tvarem nebo materiálem)	1	2	3	4	5
9.	Mluví ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává další slovní druhy (případná jména, zájmena)	1	2	3	4	5
10.	V komunikaci postupně navazuje oční kontakt	1	2	3	4	5
11.	Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem	1	2	3	4	5
12.	Tvoří souvětí souřadná, např. „ <i>Kopu díru a liju do ní vodu.</i> “	1	2	3	4	5
13.	Zopakuje větu ze tří známých slov (např. „ <i>Kočka pije mléko.</i> “)	1	2	3	4	5
14.	Řekne svoje jméno, jména sourozenců a dětí, se kterými si často hraje	1	2	3	4	5
15.	Spontánně klade otázky „Proč...?“	1	2	3	4	5

KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 4 roky						
16.	Spontánně informuje o svých zážitcích, přáních a plánech („až budu velký, budu...“)	1	2	3	4	5
17.	Předá krátký vzkaz	1	2	3	4	5
18.	V řeči správně užívá minulý, přítomný a budoucí čas	1	2	3	4	5
19.	Vysvětlí funkci známých předmětů a částí těla (příbor, auto, postel, uši, oči)	1	2	3	4	5
20.	Naslouchá pohádkám, chápe jejich děj	1	2	3	4	5
21.	Vypráví podle dějového obrázku bez nutnosti návodných otázek	1	2	3	4	5
22.	Tvoří souvětí podřadná („Vezmu si lopatku, protože potřebuju vyhrabat díru.“)	1	2	3	4	5
23.	Zopakuje tři navzájem nesouvisející slova	1	2	3	4	5
24.	Zopakuje větu tvořenou čtyřmi slovy	1	2	3	4	5
25.	Roztleská slova na slabiky ⁵	1	2	3	4	5
26.	Z nabídky tří slov spojí ta, která se rýmují	1	2	3	4	5

⁵ Platí pro jazyky se slabičnou skladbou.

KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 5 let						
27.	Spontánně navazuje konverzaci s dětmi i dospělými	1	2	3	4	5
28.	Užívá všechny druhy slov	1	2	3	4	5
29.	Mluví gramaticky správně	1	2	3	4	5
30.	Vypráví příběh (pohádku) podle obrázků či z paměti	1	2	3	4	5
31.	Dokáže vytvořit otázku a na otázky týkající se známých jevů adekvátně odpovědět	1	2	3	4	5
32.	Dokáže popsat, co je náplní činnosti známé profese	1	2	3	4	5
33.	S pomocí obrázků dokáže složit dějovou posloupnost a slovně ji popsat	1	2	3	4	5
34.	Reprodukuje z paměti básničku o dvou slokách	1	2	3	4	5
35.	Určí, na jakou hlásku začíná dané slovo	1	2	3	4	5
36.	Zopakuje větu tvořenou pěti slovy	1	2	3	4	5
37.	Zopakuje čtyři vzájemně nesouvisející slova	1	2	3	4	5
38.	Vyjmenuje slova začínající požadovanou hláskou	1	2	3	4	5

KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 6 let						
39.	Tvoří slova podobného významu	1	2	3	4	5
40.	Pozná a jmenuje slova, která stejně znějí, ale mají různý význam (homonyma)	1	2	3	4	5
41.	Pozná a zdůvodní nesmysl na obrázku	1	2	3	4	5
42.	Vypráví příběh (pohádku) z paměti	1	2	3	4	5
43.	U známých jevů a věcí dokáže posoudit pravdivost a nepravdivost tvrzení (např. ovce jedí maso)	1	2	3	4	5
44.	Chápe a ve správném pořadí vykonává pokyny sestávající z více kroků	1	2	3	4	5
45.	Pozná nesprávně utvořenou větu	1	2	3	4	5
46.	Do příběhu správně podle významu doplní slovo (ve správném tvaru)	1	2	3	4	5
47.	Smysluplně vyjádří nápad či názor, popíše situaci, vlastní zážitky a pocity	1	2	3	4	5
48.	Řekne správně jména členů rodiny a učitelek, správně řekne svou adresu	1	2	3	4	5
49.	Rozloží třípísmenné slovo na jednotlivé hlásky (např. p-e-s) ⁶	1	2	3	4	5
50.	Z hlásek složí čtyřpísmenné slovo	1	2	3	4	5
51.	Správně zopakuje větu tvořenou více než pěti slovy	1	2	3	4	5
52.	Zopakuje pět vzájemně nesouvisejících slov	1	2	3	4	5

⁶ Platí pro jazyky s pravidelnou výslovností.

Charakteristika bodového hodnocení škály

- 1 – zvládá samostatně / běžně se projevuje
- 2 – ve většině běžných situací zvládá bez dopomoci, v některých situacích dopomoc potřebuje / většinou se projevuje
- 3 – v některých situacích zvládá bez dopomoci / někdy se projevuje
- 4 – zvládá pouze s dopomocí / projevuje se výjimečně
- 5 – nezvládá / neprojevuje se

12.2 Aktivity pro rozvoj řeči a komunikace

Rozvoj řeči a komunikace podněcujeme ve všech níže uvedených rovinách.

A. Foneticko-fonologická rovina

V rámci logopedické prevence podporujeme správné dýchání, artikulární obratnost a také přiměřené užívání modulačních (prozodických) faktorů řeči.

Cvičení na rozvoj dechu

Cílem těchto cvičení je podpora hlubokého a plynulého bráničního dýchání, koordinace výdechu a nádechu (jejich intenzity, hloubky a rozsahu). Je třeba postupně odstranit mělké hrudní dýchání a zlovyky při dýchání (např. nadechování uprostřed frází, dýchání ústy). Mělké hrudní dýchání a dýchání ústy může být důsledkem nedostatečné průchodnosti nosní dutiny z důvodu hromadění hlenu nebo zvětšené nosní mandle. Pokud jsou tyto obtíže časté nebo dlouhodobé, je vhodné doporučit vyšetření na ORL.

Dechová cvičení je třeba provádět krátce! Necháme-li děti dlouho zrychleně a prohloubeně nadechovat, může se jim udělat špatně.

- Zahřívání studených rukou: Dítě fouká na ruce teplý vzduch.
- Foukání horké polévky: Dítě do mističky z dlaní fouká studený vzduch.
- Foukání do peříčka: Dítěti před obličejem držíme peříčko a dítě do něj fouká různou silou výdechového proudu – silně, středně silně, slabě; peříčko také můžeme dítěti položit do dlaně, aby jej odfouklo co nejdál.
- Foukání do proužku barevného papíru nebo lehkého papírového předmětu na niti (motýlek, letadélko): Dítě je má před ústy a fouká do něj různou silou. Zároveň sleduje, jak moc se předmět ve výdechovém proudu hýbe.
- Posunování lehkého vatového nebo polystyrénového míčku po stole foukáním: Pro zvýšení atraktivity a zároveň nácvik směrovosti výdecho-

vého proudu můžeme na hranu stolu postavit papírovou branku, dítě se pak snaží dát gól.

- Foukací fotbal: Hru lze připravit pro dva protihráče, kteří se snaží si vzájemně dát gól. Zde je důležité, aby aktivita netrvala příliš dlouho. Jinak hrozí, že se dítětem v důsledku zrychleného prohloubeného dýchání udělá špatně.
- Odříkávání zaklínadla či říkanky na jeden nádech: Dítě při této aktivitě může samo sledovat pokrok v rozsahu nádechu a výdechu podle zvyšujícího se počtu slov, která zvládne říct na jeden nádech.
- Přenášení papírových terčů pomocí brčka: Dítě pomocí brčka nasaje drobný tvar vystřižený z papíru (včelka), který přenáší na určené místo (papír vystřižený ve tvaru květiny).
- Foukání do bublifuku, frkačky nebo pišťalky.

Artikulační cvičení

Při artikulačních cvičeních procvičujeme rty, jazyk, dolní čelist a měkké patro. Současně procvičujeme jemnou a hrubou motoriku.

Cvičení rtů a mimických svalů

- Překrývání horního rtu dolním a naopak.
- Napodobení frkání koně.
- Špulení rtů: Dítě našpulí rty a následně je zase uvolní. Další variantou je našpulení rtů s malou šterbinou, kterou dítě pozvolna vydechuje.
- Kroužení vyšpulených rtů – jako když žvýká kravička.
- Napodobování kapra – rty našpulené do kroužku střídavě oddalujeme a stahujeme.
- Volání hlásky Á s co nejvíce otevřenými ústy.
- Nafouknutí tváří s následným „výbuchem“ bez výdechového proudu.
- Nafouknutí tváří s následným pozvolným vyfouknutím nahromaděného vzduchu.
- Cenění zubů – jako zlý pes.
- Zvedání koutků do širokého úsměvu se sevřenými zuby.
- Střídání úsměvu a zamračení.
- Střídavé stažení levého a pravého koutku při současném roztažení opačného koutku – dítě ústy vytvoří tvar vodorovné kapky.

Cvičení jazyka

Ke zvýšení motivace k pohybu jazykem můžeme uvážlivě využít nějakou pochutinu (na bradu dáme trochu marmelády, kterou se dítě bude snažit olíznout). Pokud dítě spolupracuje dobře, využívání pochutin není nutné. Každý cvik několikrát opakujeme. Počet opakování u složitějších cviků postupně zvyšujeme.

- Vypláznutí jazyka co nejdále na bradu.
- Vypláznutí jazyka co nejdále k nosu.
- Střídavé vyplazování jazyka k bradě a nosu.
- Opakované vyplazování a zatahování jazyka v rovině – jako DVD přehrávač.
- Olizování horního rtu od koutku ke koutku.
- Olizování dolního rtu od koutku ke koutku.
- Kroužení jazykem po horním a dolním rtu – olizující se kočička. Činnost může být prováděna i bez olizování jako „kreslení kolečka“ vytaženým jazykem před ústy.
- Olizování horních a dolních zubů zevnitř i zvenku – hra na zubní kartáček.
- Čertík – bl...bl...bl... bl...bl.
- Pohybování špičkou jazyka nahoru a dolů, jazyk je fixován lehkým skousnutím zuby.
- Vytvarování jazyka do ruličky.
- Tlačení vysunutým jazykem do lžice nebo jiného čistého plochého předmětu (špátle, plochá měchačka).
- Střídavé tlačení jazykem zevnitř do tváří – jazyk se pohybuje ze strany na stranu, ústa jsou zavřená.
- Vysouvání dolní čelisti do stran a dopředu/dozadu.
- Cvakání zuby při široce roztažených rtech a zatnutých čelistech (je třeba dbát na opatrné přiblížení zubů, aby se dítě neporanilo, nekouslo se do jazyka nebo do vnitřní stěny tváře).

V rámci prevence špatné výslovnosti lze vedle všeobecné prevence spočívající ve výše popsaných cvicích využít i přípravná cvičení k jednotlivým hláskám. Cviky naleznete např. v doporučených metodických zdrojích.

B. Lexikálně-sémantická rovina

S touto rovinou jsou spojeny především činnosti na rozvoj slovní zásoby.

Příklady cvičení:

Pro děti od 3 let

- Výběr obrázku či předmětu podle pokynu, např.: Ukaž mi jablko; strom; člověka, který pláče; zvíře, které má dlouhý krk... Slova vybíráme podle věku dítěte.
- Pojmenování předmětů, činností a jevů na obrázcích, fotografiích, na modelu a v reálném prostředí.

Pro děti od 4 let

- Kategorizace a třídění věcí podle nadřazených pojmů – třídění obrázků do skupin podle nadřazeného pojmu.
- Vysvětlení účelu známých věcí a pojmů – k čemu slouží auto, stůl, uši, kapesník...?
- Přiřazení protikladů k zobrazeným pojmům. Dítě správně roztrídí do dvojic kartičky s protiklady a pojmenuje je.

Pro děti od 5 let

- Kategorizace a třídění věcí podle nadřazených pojmů – třídění obrázků do skupin podle nadřazeného pojmu včetně dotazování vyžadujícího vysvětlení, proč konkrétní věc nepatří do určité skupiny („*Proč jablko nepatří mezi zeleninu?*“).
- Využití logopedických kostek nebo hry *Příběhy z kostek* – na analogickém principu lze vytvořit hru s kartičkami, které si dítě ve stanoveném počtu náhodně vytáhne z pytlíku a vytváří z nich příběh. Výhoda hry s kartičkami je ta, že slova můžeme obměňovat a doplňovat podle aktuální slovní zásoby dítěte či jeho zájmů.
- Přiřazení pojmů, které k sobě patří, včetně zdůvodnění – např. vidlička a nůž, mléko a kráva, mýdlo a vodovodní kohoutek, štetec a barvy.
- Definování významu pojmu, např. „*Vysvětli, co je ...*“ „*Co děláme, když nakupujeme?*“ „*Jak poznáš, že je člověk smutný?*“ „*Kdy použiješ slovo fuj?*“
- Sestavení a popis dějové posloupnosti na obrázcích – před dítě položíme 3 až 6 kartiček zobrazujících určitý děj. Dítě je složí ve správné dějové posloupnosti a vysvětlí, co se na obrázcích děje a proč je daným způsobem seřadilo.

- Přiřazování vlastností k určitým pojmům bez obrázkového doprovodu, např. „*Jaký může být dům, strom, auto, potok...?*“ „*Co všechno může být vysoké, zelené, studené...?*“

C. Morfologicko-syntaktická a pragmatická rovina

Činnosti podporující porozumění, vyjadřování a osvojování gramatických pravidel

Jejich cílem je dovést dítě k porozumění sdělení druhých a k vlastnímu souvislému vyjadřování.

Příklady cvičení:

Pro děti od 3 let

- Návčik písniček, říkadel, básniček.

Pro děti od 4 let

- Vyprávění známého příběhu podle obrázků – vhodné jsou krátké známé pohádky, jejichž děj je vyjádřen obrázky (lze využít např. leporela).
- Činnost podle instrukce:
 - Kreslení podle návodu: „*Kolečko vybarvi červeně, obláček modře.*“
 - Činnost s předměty: „*Auto polož na polici, medvídko dej do krabice a panenke sundej čepici.*“
 - Činnost s jinými dětmi: „*Podej Pětovi kostku, Janičce míček, od Káji si vezmi panenku.*“

Pro děti od 5 let

- Vyprávění zážitků, událostí, kterých dítě bylo svědkem, známé pohádky bez obrázkového doprovodu.
- Popis osob a věcí, které dítě v daný okamžik nevidí: „*Jak vypadá vaše auto, jak vypadá tvůj tatínek?*“
- Popis postupu činnosti: Dítě může třeba popsat hru, kterou zná.
- Dramatizace a hraní rolí.
- Plánování: „*Co bys chtěl zítra dělat?*“ „*S čím si budeš dneska hrát?*“ „*Co bys chtěl vidět na výletě?*“
- Domýšlení konce pohádky či příběhu: Přečteme či vyprávíme část příběhu a necháme dítě doplnit konec včetně zdůvodnění, proč by se to tak mělo stát.

Činnosti zaměřené na prozodické faktory řeči

Při těchto aktivitách se děti seznamují s tím, že **řeč má své výrazové prostředky: rytmus, intonaci, výšku, dynamiku a barvu**. Jimi lze jednu větu vyjádřit mnoha způsoby, a docílit tak vystižení různé nálady i některých povahových rysů mluvčího.

Příklady cvičení:

Pro děti od 3 let

- Střídání hlasité a tiché mluvy: Navozujeme situace, kdy se obvykle šeptá, např. v divadle, při sdělování tajemství. Hrajeme hru na tichou poštu.

Pro děti od 4 let

- Zvyšování a snižování hlasitosti v rámci souvislého zvuku nebo jedné věty, např. napodobení zvuku mouchy, která se přibližuje, projíždějícího vlaku, auta.
- Nácvič různé intonace pomocí jedné říkanky: Dětem předvedeme a společně nacvičíme různé způsoby intonace jedné věty. Následně děti říkanku prezentují jako rozpočítadlo, zaklínadlo, jako když jsou rozzlobené, smutné, zvědavé, když se vychloubají apod.
- Zpomalování a zrychlování recitace známých říkanek: Děti během přednesu jedné říkanky řeč střídavě zrychlují a zpomalují.
- Nácvič rytmizace zpěvem či recitací básniček spojených s vytleskáváním, hrou na tělo, pohupováním v kolenou, kýváním těla, skákáním na velkých balóněch (gymball) apod.

Některé děti mají problém se spojením ucho-ruka, je pro ně náročné přenášet slyšený rytmus do motorické reakce rukou (tleskání). **U dětí s těmito obtížemi je vhodnější rozvíjet smysl pro rytmus doprovodnými pohyby celého těla** (kývání, pohupování v kolenou, skákání na balóněch).

12.3 Aktivity pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání

12.3.1 Rozvoj zrakového vnímání

1. Rozlišování figury a pozadí

Příklady cvičení:

Pro děti od 4 let

- Vyhledávání stanoveného tvaru na obrázku s rušivým pozadím: Dítě může daný tvar ukázat, vybarvit nebo obtáhnout. Pro starší děti úlohy ztěžujeme zmenšováním hledaných tvarů a zvyšováním komplexnosti pozadí.
- Rozlišování navzájem se překrývajících obrázků: např. navzájem se překrývající dvojice a trojice obrázků jablko – list; čepice – bota, kalhoty – hrneček – třešně. Úkolem dítěte je ukázat a pojmenovat jednotlivé obrázky, případně vyhledat a ukázat konkrétní obrázek. Pro starší děti můžeme obtížnost zvýšit počtem překrývajících se prvků a mírou jejich překrytí.
- Vyhledávání předmětů v místnosti nebo na komplexním obrázku: Dítě má za úkol rychle vyhledat určité věci přítomné na obrázku, v místnosti nebo na zahradě. Je vhodné vést dítě k účelnému sledování prostoru (zleva doprava, shora dolů).
- Bludiště, vyhledání předmětů spojených čarou: Na pracovních listech či v dětských časopisech dítě hledá cestu či spojení podle návodu.

2. Rozlišování tvaru a jeho polohy v prostoru

Příklady cvičení:

Pro děti od 3 let

- Třídění základních geometrických tvarů podle tvaru a barvy, rozlišování konkrétních obrázků lišících se výraznějším detailem. Vyhledávání tvaru, který se od ostatních liší, např. v řadě stejně velkých sněhuláků je jeden výrazně menší, s jinak barevnýmnosem a hrcem na hlavě.
- Třídění kostek, vkládání geometrických tvarů do vkládaček.

Pro děti od 4 let

- Rozlišování konkrétních obrázků lišících se menším detailem. V řadě stejnobarevných listů je jeden s jinou strukturou žilkování.

Pro děti od 5 let

- Rozlišování symbolů lišících se drobným detailem a otočením podle horizontální osy.
- Hledání rozdílů mezi dvěma obrázky: pro starší děti lze úlohy ztížit výběrem nenápadných detailů a komplexností obrázku.

Pro děti od 5,5 do 6 let

- Rozlišování symbolů lišících se otočením podle vertikální osy (d b).

3. Zraková paměť

Příklady cvičení:

Pro děti od 4 let

- Kimova hra se 4 až 6 předměty: Necháme dítě asi 15 vteřin pozorovat předměty, které zná. Následně je zakryjeme šátkem a dítě má předměty vyjmenovat.

Pro děti od 5 let

- Obtížnější varianta Kimovy hry:
 - Zvýšený počet předmětů k zapamatování, jiné zadání úlohy, např. jeden předmět odebereme nebo vyměníme pozici dvou předmětů a dítě má poté určit, které dva předměty si vyměnily místo.
 - Namísto skutečných předmětů mohou být použity obrázky konkrétních předmětů nebo symbolů.
 - Při hře se symboly je počet kartiček menší (4–6), dítěti po zakrytí dáme balíček asi 20 kartiček, z nichž má vybrat ty symboly, které vidělo.

4. Serialita (vnímání časového sledu zrakových informací)

Příklady cvičení:

Pro děti od 4 let

- Zapamatování série tří až čtyř předmětů nebo obrázků v pořadí, ve kterém byly prezentovány: Před dítě postupně položíme zleva doprava všechny předměty. Dítě si je krátce prohlédne. Předměty či obrázky následně odstraníme. Dítě má za úkol je seřadit v pořadí, ve kterém je vidělo. U starších dětí zvyšujeme počet sledovaných prvků.

12.3.2 Rozvoj sluchového vnímání

1. Rozlišování figury a pozadí

Příklady cvičení:

Pro děti od 4 let

- Rozlišení jednotlivých zvuků v rámci komplexního zvuku: Vytváříme či nahrajeme dva až tři známé zvuky současně. Dítě určuje, jaké jednotlivé zvuky slyší, např. šustění papíru a cinkání klíči.

Pro děti od 5 let

- Rozlišení současně sdělovaných slov: Nahrajeme dvě slova současně vyslovená jinými mluvčími. Dítě poznává, která slova to jsou. Volíme různou hlasitost, později používáme i věty složené ze dvou až tří slov.
- Návčik naslouchání v rušném prostředí: Dítěti tichým hlasem v hlučném prostředí sdělujeme informace, které má zopakovat, nebo instrukce, které má vykonat. Cílem je, aby dítě dokázalo soustředit pozornost na obsah sděleného i ve ztížených podmínkách.
- Poznání slova ve vyprávění, slabiky ve slovech: Čteme příběh, ve kterém se opakuje určité slovo. Děti tlesknou (zvednou ruku apod.), kdykoliv slyší smluvené slovo. Obtížnější variantou je reakce na dvě slova – děti musejí reagovat různými signály na každé ze slov, např. kdykoliv slyší slovo „princezna“, tlesknou, kdykoliv slyší slovo „drak“, vycení zuby.
- Hledání zdroje zvuku: Ve třídě schováme předmět vydávající tichý zvuk (tikající budík, hračku nebo mobilní telefon hrající tichou melodií). Dítě má za úkol předmět najít. Hru lze hrát i skupinově – dítě, které předmět najde jako první, jej schovává pro ostatní.

2. Rozlišování zvuků a hlásek

Příklady cvičení:

Pro děti od 4 let

- Poznávání předmětů podle zvuku: cinkání klíčů, chrastítka, zvoneček, bubínek, triangel, činely, xylofon.
- Rozlišování dopravních prostředků: auto, cinkání na zvonek kola, vlak, letadlo, motorka.
- Poznávání zvířat podle hlasu, poznávání dětí podle hlasu: Děti si stoupnou do kruhu, jedno z nich vždy vystoupí doprostřed a zavře oči. Na pokyn učitelky některé z dětí řekne jedno nebo dvě slova a dítě uprostřed hádá, které dítě promluvilo. Pokud neví, může si říci o nápovědu – vybrané dítě řekne další slovo.

Před cvičením na poznávání zvuků předmětů je třeba děti se zvuky seznámit – ukazujeme jim různé předměty (obrázky či fotografie předmětů, zvířat, dopravních prostředků, strojů) a současně prezentujeme zvuk, který vydávají.

- Určení délky a intenzity zvuku:
 - Rozlišení délky tónů: Prezentujeme dětem dvojici tónů a děti určují, jestli byly oba zvuky stejně dlouhé nebo byl jeden kratší. Rozdíly v délce tónů postupně snižujeme.
 - Cvičení na rozlišení hlasitosti: Děti určují, zda zvuky byly stejně hlasité nebo byl jeden z nich hlasitější. U starších dětí můžeme aktivity dělat se třemi zvuky – děti určují pořadí od nehlasitějšího po nejtišší (od nejdelšího po nejkratší).
- „Lov zvuků“:
 - Venku na procházce nebo při pobytu na zahradě dítě vyzveme, aby zkusilo zachytit všechny zvuky, které slyší. Dítě říká, co všechno slyší.
 - Činnost může být pojatá i jako soutěž dvou skupin, kdy každá skupina svojí paní učitelce potichu sděluje okolní zvuky a paní učitelka je zapisuje. Následně paní učitelky porovnají, která skupina ulovila více zvuků. Při této aktivitě je důležité monitorovat, zda se zapojují všechny děti, a ty, které se nezapojují, k aktivitě vybízet.

3. Rozlišování verbálně prezentovaných slabik a slov (od 5 let)

- Určování, jsou-li dvojice slabik stejné nebo ne: např. ti – ty, se – še, la – la, bo – po.
- Rozlišování podobně znějících smysluplných slov s využitím obrázků s dvojicemi slov lišících se jednou hláskou: Obrázky vyložíme před dítě a řekneme vždy jedno slovo z dvojice, dítě má za úkol jej ukázat (kos – koš, pes – les, koza – kosa, váha – váza, husa – pusa, mouka – louka, kostel – postel, myje – pije, parník – perník).
- Rozlišování podobně znějících smysluplných slov bez zrakové opory: S ústy zakrytými listem papíru říkáme dítěti dvojice slov. Dítě určuje, zda jsou shodná nebo ne, např. buk – puk, koš – kos, pít – bít, bít – byt, nota – bota, luk – lak, koza – kosa, buben – duben, parník – perník, kapr – kopr, hodiny – holiny, líže – lyže, hrozný – hrozny, noc – nos.

4. Tvorba rýmů

- Položíme před dítě zamíchané obrázky zobrazující slova, která se rýmují. Dítě obrázky pojmenovává a vytváří dvojice rýmů (tužka – hruška, míč – klíč, kuřátko – housátko).

5. Rozlišování nesmyslných slov (od 5,5 let)

Při tvorbě nesmyslných slov používáme rozdíly v měkkých a tvrdých slabikách: (dy – di, ty – ti), délce samohlásek, znělosti hlásek, v sykavkách. Od 6 let děti také zkouší **určit hlásku, kterou se slova liší**. Příklad: síl – sil, zléf – zlef, dórs – dors, nýsl – nísl, divo – dyvo, tidr – tydr, mostl – mozl, mušr – musr, zvol – svol, živl – zivl, bupr – pupr.

6. Sluchová paměť

Pro děti od 4 let

- Opakování hlásek, slabik a slov podle předlohy: Říkáme slova, slabiky, hlásky v určitém pořadí, děti je z paměti opakují.
- Rozvíjení vět: Vyslovíme větu, děti ji opakují a každé přidá jedno slovo a zopakuje všechna předchozí v pořadí, jak šla za sebou, např.: „*Jedu na výlet a do batohu si dám...*“, „*Na procházce v lese jsme viděli...*“).
- Zapamatování si melodie a její rozpoznání z nabídky dvou až čtyř variant.
- Zapamatování a reprodukce rytmu (vytleskáváním, ozvučnými dřívky).

7. Sluchová analýza a syntéza

Pro děti od 4,5 let

- První hláška ve slově (s vizuální oporou): Dítě pomocí obrázků známých slov určuje první hlásku (např. obrázek boty – dítě obrázek pojmenuje a určí první hlásku).

Pro děti od 5 let

- Přítomnost hlásky ve slově. Dítěti říkáme slova a ptáme se, zda obsahují určitou hlásku: „*Slyšíš K ve slově panenka?*“
- Určování počtu slov ve větě pomocí papírových terčků: Řekneme větu a dítě za každé slovo položí na stůl barevný terčík (dřevěnou kostku apod.). Větu dítě následně zopakuje a při vyslovování jednotlivých slov ukazuje na terčíky.
- Vytleskávání slabik ve slovech.
- Určování počtu slabik ve slově pomocí barevných terčků (kostek), vytukáváním nebo vytleskáváním.



Dítěti, které má problémy s určováním počtu slabik ve slově, může v počátečním nácviku pomoci přiložení ruky pod bradu při hlasitém vyslovení slova s otevřenými slabikami. Slovo má tolik slabik, kolikrát dítěti brada pohne rukou směrem dolů.

- Ukazování slov na obrázcích, které učitel hláskuje: b-o-t-a, l-o-p-a-t-a, p-r-u-t...
- Skládání slov z hlásek bez vizuální opory: Asi se sekundovým intervalem mezi hláskami" vyhláskujeme slovo, které dítě následně skládá.

Pro děti od 5,5 let

- Rozkládání slov na hlásky: tří- až čtyřpísmenná slova s otevřenými slabikami, např. les, pes, kolo, bota, máma, dole.

12.4 Příklad dobré praxe

V mateřské škole na malém městě učitelka na začátku školního roku provedla u pětiletých dětí pedagogickou diagnostiku, v níž se zaměřila na míru rozvoje jednotlivých dílčích funkcí, které podmiňují osvojení čtení a psaní.

Pro každé dítě sestavila plán pro rozvoj v oblastech, ve kterých potřebovalo dle výstupů z diagnostiky největší podporu. Následně s dětmi pětkrát týdně po dobu 15 až 20 minut realizovala činnosti na rozvoj dílčích funkcí. Některé aktivity byly pro všechny děti společné, jiné volila individuálně pro konkrétní děti s ohledem na diagnostická zjištění. O činnostech dětí si vedla záznamy, včetně informace o tom, jak velkou pomoc děti potřebovaly.

Po uplynutí šesti měsíců děti opětovně prošly pedagogickou diagnostikou a učitelka zaznamenala míru individuálního posunu jednotlivých dětí. U dětí se závažnějšími obtížemi, které byly identifikované na začátku školního roku a u nichž po šestiměsíční intervenci nedošlo k výraznému posunu, doporučila rodičům zvážit vyšetření školní zralosti ve školském poradenském zařízení. Učitelky z prvního ročníku základní školy, kam děti odcházely, si jejich připravenost na školní docházku velmi chválily.

12.5 Doporučené metodické zdroje a další materiály

Pedagogická diagnostika – rozvoj řeči a komunikace, dílčí funkce

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0
- KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena (2003). *Diagnostika předškoláka: Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. 125 s. ISBN 80-239-0082-X
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada. 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7

Rozvoj řeči a komunikace

- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0
- KUTÁLKOVÁ, Dana (2011). *Budu správně mluvit: Chodíme na logopedii*. 1. vyd. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3687-7
- LIPNICKÁ, Milena (2013). *Logopedická prevence v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. 73 s. ISBN 978-80-262-0381-0
- MARTINEC, Václav (2015). *Učíme děti mluvit a vyprávět, aneb Sedmero pohádek o sedmi kouzelnících*. 1. vyd. Brno: Edika. 119 s. ISBN 978-80-266-0621-5
- PRŮCHA, Jan (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholinguistiky*. 1. vyd. Praha: Grada. 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7
- SCHNEIDEROVÁ, Eva, HANZOVÁ, Marie (2013). *Aktivita k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. 199 s. ISBN 978-80-262-0375-9
- SLEZÁKOVÁ, Kateřina (2014). *Mluv se mnou: Pracovní listy pro rozvoj dětské řeči*. 1. vyd. Praha: Portál. 64 s. ISBN 978-80-262-0711-5
- SLEZÁKOVÁ, Kateřina (2017). *Není hláska jako hláska: Pracovní listy pro rozvoj fonemického sluchu*. 1. vyd. Praha: Portál. 63 s. ISBN 978-80-262-1200-3
- TUČKOVÁ, Jitka (2012). *Říkadky pro rozvoj řeči: Jednoduché logopedické básničky s ilustracemi*. 2. vyd. Praha: Portál. 47 s. ISBN 978-80-262-0137-3

TUČKOVÁ, Jitka (2017). *Říkej si a hraj: Metodická příručka a cvičení pro prevenci poruch výslovnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. 61 s. ISBN 978-80-262-1176-1

Rozvoj dílčích funkcí podmiňujících osvojování čtení a psaní

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2012). *Orientace v prostoru a čase pro děti od 4 do 6 let: Kdy to bylo, kde se stalo, medvídek se zatoulalo*. 1. vyd. Brno: Edika. 48 s. ISBN 978-80-266-0022-0

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2010). *Zrakové vnímání: Optická diferenciacie I*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum Praha. 64 s. ISBN 978-80-904494-2-8

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2014). *Zrakové vnímání: Optická diferenciacie II*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum Praha. 56 s. ISBN 978-80-904494-3-5

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2010). *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let: Jak krtek Barbora pomohl objevit poklad*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 64 s. ISBN 978-80-251-2891-6

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2009). *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 3 do 5 let: Jak krtek Barbora uviděl svět*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 64 s. ISBN 978-80-251-2440-6

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2008). *Sluchové vnímání*. 1. vyd. Brno: PPP Brno.

MICHALOVÁ, Zdeňka (2015). *Shody a rozdíly: Pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakového vnímání = Zhody a rozdiely: Pracovné listy zamerané na rozvoj zrakového vnímania*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 56 s. ISBN 978-80-7311-149-6

MICHALOVÁ, Zdeňka (2015). *Sluchové vnímání: Pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 55 s. ISBN 978-80-7311-157-1

SINDELAROVÁ, Brigitte (2016). 6. vyd. *Předcházíme poruchám učení: Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál. 63 s. ISBN 978-80-262-1082-5

Šimonovy pracovní listy. Portál.

Kuliferda. Pracovní sešit pro předškolní vzdělávání. Praha: Raabe. 24 s. ISSN 1804-9273

Kuliferdík (2017). Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-335-3

www.predskolaci.cz

13. | Kognitivní dovednosti dítěte předškolního věku

V rámci hodnocení vývoje kognitivních funkcí dětí předškolního věku zjišťujeme, jak se u nich vyvíjí myšlení. Na základě smyslového vnímání a mentálních schopností dochází k poznávání prostředí, které děti obklopuje. Prostřednictvím interakce s prostředím si děti utvářejí vlastní představy, sbírají informace o různých předmětech a činnostech a na jejich základě vytvářejí asociace a vztahy.

Pro vývoj kognitivních schopností jsou důležité tyto **základní funkce související se zpracováním informací**: pozornost, paměť, řeč, myšlení a vnímání.

Pozornost

Pozornost je forma soustředění, která od dítěte vyžaduje zvládnutí dvou protichůdných dovedností:

- **Dovednost zaměřit se** na aspekty okolí, které jsou **podstatné** a mají pro daný úkol **největší význam**;
- **dovednost ignorovat v daný okamžik nepodstatné podněty**.

soustředěnost pozornosti

Soustředěnost (koncentrace) **pozornosti** souvisí s psychickým napětím v organismu dítěte. Na úroveň soustředění mohou mít vliv různé proměnné, například změna teploty, únava, úzkost či zdravotní stav. Schopnost soustředění pozornosti je dána funkční zralostí centrální nervové soustavy (CNS) a má na ni vliv také sociální prostředí, které působí na dítě a zprostředkovává mu zpětnou vazbu k průběhu a výsledkům jeho chování. **Pozornost může mít tyto vlastnosti**:

1. **Soustředěnost pozornosti**: projevuje se jako intenzita a výběrovost pozornosti na určité podněty.
2. **Rozsah pozornosti**: ovlivňuje, jaký počet podnětů může jedinec současně přijmout. Rozsah pozornosti je závislý na reakci CNS na vnější podnět a na délce a komplexnosti podnětu.
3. **Výdrž pozornosti**: jedná se o schopnost udržet pozornost na konkrétní podnět po určitou dobu.

Paměť

Paměť můžeme definovat jako **proces, kterým se v centrální nervové soustavě uchovávají informace získané prostřednictvím vnímání**.

typy paměti

Typy paměti lze třídit podle několika hledisek (délky uchování informací, smyslové modality apod.). Rozlišujeme **paměť dlouhodobou, krátkodobou, sekvenční, sluchovou, vizuální, mechanickou a rozpoznávací**. Podle délky uchování informací lze rozlišit následující typy paměti:

1. **Senzorická** – uchovává informace přicházející ze smyslů po dobu nezbytně nutnou pro rozhodnutí, zda jsou vhodné k dalšímu zpracování.
2. **Krátkodobá (pracovní)** – zpracovává informace dodané senzorickou pamětí a informace dodané dlouhodobou pamětí. Vjemy přijaté smysly a emoce přeměňuje na mentální reprezentace, které je možné dále zpracovávat a uchovávat.
3. **Dlouhodobá** – ukládá významné zkušenosti a informace. Ukládání informace do dlouhodobé paměti trvá přibližně 30 minut a může probíhat buď záměrně (např. mechanickým opakováním), nebo bezděčně.

Předpokladem pro uložení informací do dlouhodobé paměti jsou **opakované zkušenosti s toutéž aktivitou či situací**. To však neplatí pro emočně silné prožitky, ty se ukládají bez nutnosti opakování. Předškolní věk je obdobím, ze kterého silné citové prožitky zůstanou uložené v paměti až do dospělosti.

Pozornost, vnímání a paměť jsou vzájemně propojené procesy. Pokud se dítě nedokáže soustředit, nebude schopné vnímat informace a uchovat je v dlouhodobé paměti. Takové dítě bude mít problémy s interpretací informací a vztahy mezi nimi, což ovlivní kvalitu jeho myšlení.

tip

Myšlení

Jedním z **hlavních psychologických aspektů** předškolního věku je **zaměření dětí na nejbližší svět**. Ve svých poznávacích aktivitách se děti snaží pochopit pravidla prostředí, v němž se pohybují. Přijímání poznatků je do značné míry vázáno na konkrétní realitu s předměty světa, ve kterém žijí a kterému se musí přizpůsobovat (názorné, intuitivní myšlení).

Dětské myšlení zatím nerespektuje zákony logiky. Jedná se o tzv. **prelogické myšlení**, které je v porovnání s myšlením dospělého nedokonalé a nepřesné. Logika vytváří souvislosti mezi fakty, a proto umožňuje pomocí procesu myšlení vytvářet nové vztahy, čímž se myšlení stává flexibilním. Absence logiky způsobuje staticklost myšlení a fixaci na absolutní skutečnost vnímanou smysly. **Názorné myšlení má tyto typické znaky:**

prelogické myšlení

- **Egocentrismus:** Všechny předměty a jevy děti vnímají jedinečným způsobem. Tento jedinečný způsob vnímání reality vychází z jejich dosavadní zkušenosti s realitou a z emočního prožívání ve vztahu k jednotlivým předmětům a jevům. Emoční stránka reality je při tvorbě postoje ke skutečnosti upřednostňována. Proto děti často zkreslují svoje úsudky na základě svých vlastních preferencí. Jejich subjektivní pohled je pro ně jediný a správný.
- **Fenomenismus:** Děti předškolního věku jsou úzce zaměřené na skutečnost tak, jak ji vnímají. Jak se jim svět jeví, tak ho i posuzují a chápou. Svět je pro dítě takový, jak vypadá, důraz kladou na vnější podobu světa. Odmítají tvrzení, která nejsou ve shodě s jejich vnímáním.
- **Magičnost:** Pokud si děti nedokážou některé pozorované jevy a skutečnosti vysvětlit, používají fantazii. Tím si skutečnost zkreslují, avšak

pravdivost chápání jevů pro ně není podstatná. Důležité je, aby měly pro každou skutečnost vlastní vysvětlení a nezáleží jim na tom, zda je pravdivé nebo ne. Směšují představivost s realitou, a proto se často stává, že je od sebe neumějí dostatečně rozlišit.

Na základě této charakteristiky myšlení se o předškolním věku hovoří jako o magickém, pohádkovém věku. Vyprávění příběhů, skutečných i zkraslených, v tomto období sehraává významnou úlohu, a to jak v citovém, tak i v rozumovém světě dítěte. Dítě se dostává k množství informací a na jejich základě si vytváří spoustu různorodých představ, mění skutečnost na pohádku a naopak. Takto silný vliv fantazie může mít i negativní stránky. Kromě vytváření mylných představ o realitě, které bývají značně stabilní, jsou to i představy, v nichž děti ztrácejí jistotu (např. ve stínech vidí i to, co tam ve skutečnosti není).

- **Absolutismus:** Děti v tomto věku jsou přesvědčené o tom, že každá vědomost je absolutně platná, že všechno funguje tak, jak si to vysvětlují, a že se všechno dá vysvětlit. Toto přesvědčení vyplývá z jejich velmi silné potřeby jistoty – nejen citové, ale i kognitivní.
- **Globální vnímání:** Ve svém vnímání se děti zaměřují na věci, ke kterým mají silný emoční vztah, které vypadají efektně (barevné, pohyblivé) a které jsou dostatečně velké, aby si jich všimly. Objekty a jevy vnímají globálně, detaily jen tehdy, pokud jsou dostatečně atraktivní. Z toho vyplývá, že se nemůžeme spoléhat na to, že budou jevy nebo objekty analyzovat, aby je pochopily. Systematické zkoumání částí celku není pro tento věk charakteristické. Děti v tomto věku také ještě nedokážou dostatečně rozlišit významné a nevýznamné informace. Často tak subjektivně přisuzují význam nepodstatným informacím, a podstatné ignorují.
- **Komplexnost vnímání:** Jejich myšlení a vnímání není v tomto vývojovém období komplexní. V komplexní situaci se ještě nedokážou dostatečně zorientovat a v daném okamžiku vnímat všechny její aspekty.
- **Egocentrismus v uvažování:** Centrum veškerého vnímání je v jejich osobnosti. Vlastní vysvětlení reality je jediné správné a platné. Odmítají jiná vysvětlení, hlavně ta, která se neshodují s jejich vlastním.
- **Konfabulace:** Konfabulace, jinak také smyšlenky, nepravé lži, se vytvářejí směšováním reality s fantazijními představami. Děti jimi operují hlavně tehdy, když se jim konkrétní jev nebo objekt nedaří vysvětlit žádnou zkušeností s nejbližším světem. Často se v těchto představách a následně i ve vysvětleních objevují prvky, ke kterým děti mají silný citový vztah (pozitivní, negativní). Fantazie sehraává v tomto věku významnou úlohu při stabilizaci dětské psychiky. Zatímco myšlení děti limituje, fantazie jim dává prostor, uvolnění.
- **Vnímání prostoru:** Prostorovým vnímáním rozumíme vytváření základních představ o velikosti a tvaru předmětů a o jejich umístění v prostoru. Zároveň prostorové vnímání souvisí s uvědomováním si pozice vpravo, vlevo, vpředu, vzadu, nahoře, dole a se správným určováním směru. Rozvíjení prostorové orientace je důležité už u dětí předškolního věku, neboť hraje důležitou úlohu v edukačním procesu: např. správná orientace při čtení, psaní, směr čtení, směr, jakým se vede čára.

Dalším důležitým pojmem je **prostorová představivost**. Základ v rozvoji prostorové představivosti a **vnímání prostoru** zahrnuje motorické schopnosti a smysly: zrak, sluch, hmat, které jsou kognitivně zpracovány. Prostorová představivost je důležitá pro úspěšné zvládnání školních dovedností. Jako první si dítě osvojí porozumění pojmům nahore, dole, později vpředu, vzadu. Rozlišování laterální polohy vlevo, vpravo je poměrně náročné a dítě si je osvojuje až před nástupem do školy. Proto je důležité děti v tomto období stimulovat v rozvíjení prostorové představivosti a orientaci v prostoru při řešení praktických úkolů.

- **Vnímání času:** Absolutní vnímání času se vyvíjí velmi pomalu. I zde se projevuje zaměření na citovou stránku osobnosti. Děti měří čas pomocí trvání dějů, ke kterým se silně citově vážou. Používají i všeobecně se vyskytující, opakující se jevy. Nejdůležitější je přítomnost. Minulost a budoucnost mají pro děti v tomto věku minimální obsah.
- **Vnímání množství:** Množství vnímají jako vlastnost, ekvivalent barvy, velikosti, resp. jiných kvalit objektu. V tomto období se rozvíjí spíše obecné chápání změny počtu a množství.

Na základě uvedených znaků předškolního věku je důležité **soustředit se ve vzdělávacích procesech** především na **rozvoj následujících kognitivních funkcí:**

- Chápání souvislostí a vztahů;
- schopnost zvolit si určitý způsob řešení problémů a používat určitá pravidla, rozvoj strategie uvažování;
- soustředění se na detaily a jejich vzájemné vztahy;
- schopnost potřebné informace opakovat;
- hledání základních principů zadaného úkolu.

S kognitivním rozvojem se rozvíjí učební styl. **Učení může v tomto věku probíhat různými způsoby:**

- **Pokusem a omylem** (spontánní učení);
- **logickým zdůvodněním** (dedukce – usuzování na správné řešení na základě předchozí zkušenosti);
- **napodobováním** (napodobování řešení, které se osvědčilo jiným).

V tomto věku je už možné odlišovat u dětí **konvergentní** myšlení (hledá jedno správné řešení) a **divergentní** (hledá více, i nekonečně mnoho řešení).

13.1 Diagnostika

K orientačnímu hodnocení kognitivních dovedností dítěte předškolního věku lze použít níže uvedené **posuzovací schéma**. Posuzovací schéma může být užitečným pomocníkem ke sledování vývoje s časovým odstupem (např. po půl roce nebo po ukončení intervenčního programu zaměřeného na rozvoj kognitivních dovedností). Ke zvýšení objektivity získaných informací je vhodné, pokud dítě

nezávisle na sobě hodnotí více osob. Výsledky orientačního posouzení by měly učitelé sloužit jako vodítka pro **volbu aktivit podporujících rozvoj v oblasti či oblastech, ve kterých bylo zjištěno oslabení** (např. v logickém a matematickém myšlení, ve vnímání času, vnímání prostoru).

Při posuzování pomocí schématu je užitečné si dělat poznámky o chování dítěte při realizaci zadávaných úloh (např. soustředí, anebo nesoustředí se dostatečně na to, aby úkol zvládlo, pracuje způsobem pokus – omyl, pochopí zadání úkolu napoprvé, anebo potřebuje zadání vícekrát vysvětlit...).

KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 3 roky						
1.	Chápe jednoduché protiklady (velký – malý, studený – teplý, dlouhý – krátký, hodně – málo, plný – prázdný)	1	2	3	4	5
2.	Rozumí pojmům nahoře – dole	1	2	3	4	5
3.	Na požádání ukáže základní barvy	1	2	3	4	5
4.	Roztřídí kostky nebo jiné předměty podle velikosti (dvě až tři skupiny)	1	2	3	4	5
5.	Ukáže základní části svého těla (hlava, krk, trup, ruce, nohy)	1	2	3	4	5
6.	Dokáže správně složit postavu z jednotlivých částí těla (hlava, krk, trup, ruce, nohy)	1	2	3	4	5

KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 4 roky						
7.	Doplňuje známé protiklady s obrázkovou dopomocí (např. k obrázku „velký“ z nabídky vybere a správně přiřadí „malý“)	1	2	3	4	5
8.	Pojmenuje základní barvy na obrázcích i reálných předmětech	1	2	3	4	5
9.	Roztřídí obrázky nebo předměty podle nadřazených pojmů (zvířata, ovoce, nádobí)	1	2	3	4	5
10.	Ukáže a pojmenuje základní části těla	1	2	3	4	5
11.	Pozná chybějící základní části těla na obrázku	1	2	3	4	5
12.	Vysvětlí funkci známých předmětů a částí těla (příbor, auto, postel, uši, oči)	1	2	3	4	5
13.	Na obrázcích pozná souslednost tří denních činností (např. snídaně, pobyt v MŠ, noční spánek)	1	2	3	4	5
14.	Správně používá pojmy vpředu, vzadu	1	2	3	4	5
15.	Při porovnávání dvou prvků správně používá pojmy menší – větší, kratší – delší, vyšší – nižší, méně – více	1	2	3	4	5
16.	Seřadí předměty nebo obrázky podle velikosti	1	2	3	4	5
17.	V předmětech a na obrázcích najde kruhy a čtverce (podle vzoru)	1	2	3	4	5

KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 5 let						
18.	Tvoří protiklady bez zrakové opory	1	2	3	4	5
19.	Dokáže správně určit nadřazené pojmy skupinám známých jevů nebo věcí bez zrakové opory	1	2	3	4	5
20.	Pojmenuje odstíny barev	1	2	3	4	5
21.	Správně používá pojmy některý, žádný, nic	1	2	3	4	5
22.	Správně používá pojmy méně, více, stejně	1	2	3	4	5
23.	Na předmětech nebo obrázcích správně používá pojmy malý, střední, velký, málo, méně, nejméně	1	2	3	4	5
24.	Poznává souslednost děje (seřadí čtyři obrázky známých činností podle časové posloupnosti)	1	2	3	4	5
25.	Pojmenuje a správně určí kruh, trojúhelník a čtverec	1	2	3	4	5
26.	Definuje základní rozdíly známých předmětů a jevů (např. vysvětlí rozdíl mezi dnem a nocí)	1	2	3	4	5
27.	Přiřadí k sobě předměty či jevy, které k sobě patří, a vysvětlí proč (např. včela – květ, list – strom, ruka – prstýnek)	1	2	3	4	5
28.	Vyjmenuje a ukáže i jiné než základní části těla (prsty, ramena, kolena, tváře apod.)	1	2	3	4	5
29.	Dokáže roztřídit předměty podle tvaru (pět různých skupin)	1	2	3	4	5

KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 6 let						
30.	U známých jevů a věcí dokáže posoudit pravdivost a nepravdivost tvrzení (např. ovce jedí maso)	1	2	3	4	5
31.	Dokáže smysluplně doplnit přirovnání (např. studený jako..., horký jako..., pomalý jako..., zlobivý jako...)	1	2	3	4	5
32.	Vysvětlí, k čemu slouží hodiny	1	2	3	4	5
33.	Ve správném pořadí vyjmenuje číselnou řadu do deseti	1	2	3	4	5
34.	Rozumí řadovým číslovkám (první, druhý...)	1	2	3	4	5
35.	Vysvětlí shody a rozdíly mezi známými předměty a jevy (např. auto – kolo, kočka – králík)	1	2	3	4	5
36.	Správně používá pojmy o jeden více, o jeden méně	1	2	3	4	5
37.	Dokáže vysvětlit činnost lidí ve známých povoláních (učitel, doktor, policista, hasič...)	1	2	3	4	5
38.	Ví, kde hledat pomoc či služby: když onemocní, potřebuje něco koupit, potřebuje léky	1	2	3	4	5
39.	Dokáže vysvětlit, co je třeba udělat, když rozbije něco, co patří druhému	1	2	3	4	5
40.	Správně používá pojmy včera, dnes, zítra	1	2	3	4	5
41.	Dokáže určit obvyklé činnosti pro jednotlivá roční období	1	2	3	4	5
42.	Správně používá pojmy první, prostřední, uprostřed, předposlední, poslední	1	2	3	4	5
43.	Pojmenuje a správně určí kruh, trojúhelník, čtverec a obdélník	1	2	3	4	5
44.	Dokáže správně určit množství až šesti prvků	1	2	3	4	5
45.	Třídí prvky současně podle tří kritérií (velikost, barva, tvar – např. dle zadání vybrat všechny malé zelené trojúhelníky)	1	2	3	4	5
46.	Dokáže na svém těle ukázat a pojmenovat pravou a levou ruku, nohu, oko, ucho atd.	1	2	3	4	5
47.	Na svém těle ukáže pravou rukou levé koleno, levou rukou pravé ucho, pravou rukou pravé rameno atd.	1	2	3	4	5
48.	Dokáže správně určit, na jaké straně se nacházejí určité předměty (vlevo/vpravo)	1	2	3	4	5

Charakteristika bodového hodnocení škály

- 1 – zvládá samostatně / běžně se projevuje
- 2 – ve většině běžných situací zvládá bez dopomoci, v některých situacích dopomoc potřebuje / většinou se projevuje
- 3 – v některých situacích zvládá bez dopomoci / někdy se projevuje
- 4 – zvládá pouze s dopomocí / projevuje se výjimečně
- 5 – nezvládá / neprojevuje se

13.2 Aktivity pro rozvoj kognitivních dovedností

Činnosti podporující rozvoj kognitivních dovedností by měly být koncipovány tak, aby současně cílily na **posílení kladného sebepojetí dítěte a důvěry ve vlastní schopnosti**. Děti, které nemají pocity méněcennosti, které cítí přijetí druhými a důvěřují svým schopnostem, budou mnohem ochotněji čelit výzvám, soupeřit samy se sebou a přijímat svoje chyby.

13.2.1 Podpora motivace a řešení problémů

Při podpoře motivace a řešení problémů se můžeme soustředit na následující činnosti a oblasti:

Poskytování možností pozorování a bádání

- Poskytování **dostatku času** na pozorování a bádání.
- **Používání pomocných otázek** (bez ohledu na to, zda dítě odpovídá správně nebo ne, prochází kognitivním procesem).
- **Omezení počtu pomůcek** k usnadnění výběru.
- **Postup od jednoduchého úkolu k řešení náročnějšího úkolu.**
- **Společné hledání různých způsobů**, kterými si může hrát s konkrétní hračkou nebo pomůckou.
- **Kladení otevřených otázek**, abychom neomezovali nápady dítěte.

Rozvíjení zvědavosti a touhy dětí řešit problémy

- Začleňování činností, které podporují rozvoj **sebeúcty a sebedůvěry**, aby děti získaly odvahu zkoušet řešit neznámé úkoly.
- Využívání **aktivit**, při nichž se bezprostředně **projeví příčina a účinek a které se dají snadno pozorovat**. Aktivity by měly dětem umožňovat **manipulaci s materiály** (smíchání dvou barev, písku s vodou...). Při těchto aktivitách využíváme evokaci a reflexi, třeba položením otázky

před aktivitou zjišťující názor dítěte. K otázce se vracíme i v reflexi: „Co se stane, když smícháš červenou a modrou barvu?“ „Co se stane s pískem, když na něj naliješ kbelík vody?“

- Poskytování **konkrétního materiálu** (plastelína, hlína), který mají děti za úkol nějakým způsobem změnit (stlačením, tahem, řezáním, srolováním...). **Proces změny** dětem **slovně popisujeme**: „Když plastelínu stlačíš, zanecháš v ní otisky prstů a měníš její tvar.“
- **Určení místa ve třídě**, kde si děti mohou po ukončení **činnosti uložit věci** (skládačky, výtvarné práce, výtvary z Lega), ke kterým se mohou později vrátit. Během dne nebo týdne **umožníme dětem vrátit se k jejich předchozím aktivitám**. Po několika dnech se dítě může vrátit ke své stavebnici a může ji přetvořit na něco nového, např. lodičku na nákladní loď, což je projevem vývoje myšlení a zručnosti dítěte.
- **Obohacování předchozí aktivity** přidáním nové informace, úkolu nebo materiálu.
- **Kladení otázek zaměřených na proces řešení úkolu**: „Jak jsi dospěl k tomuto řešení?“ „Vyřešil někdo tento problém jinak?“

Vždy se přesvědčíme, že řešení problému odpovídá vývojové úrovni dítěte.

Pokud zjistíme, že je aktivita pro dítě příliš náročná a vyvolává u něj frustraci, změníme ji na méně náročnou. Necháme dítěti prostor, aby se samo postupně vypracovalo na vyšší úroveň potřebnou pro řešení náročnějších úkolů. Pro řešení úkolů **vytvoříme přátelské, akceptující prostředí**.

tip

13.2.2 Rozvíjení konstruktivního myšlení

Motivujeme děti, aby **při hře využívaly svoje předchozí zkušenosti**. Klademe jim **otázky, na které se nedá jednoznačně odpovědět, a předkládáme úkoly, které mají více variant řešení**. Tím **u dětí posilujeme divergentní myšlení**. Když se dítěti podaří najít konkrétní řešení problému, povzbudíme jej, aby se pokusilo najít další způsob.

13.2.3 Podpora logického a matematického myšlení

Řazení předmětů podle jejich vlastností

- Necháme děti seřadit předměty podle určitého pravidla.
- Seřadíme předměty určitým způsobem a dítěte se zeptáme, podle jakého pravidla jsou předměty seřazeny.
- Seřadíme předměty nesprávně (například kostky podle velikosti) a požádáme dítě, aby našlo chybu a uspořádalo předměty ve správném pořadí. Necháme dítě formulovat pravidlo.
- V sestavě seřazených předmětů necháme volné místo. Dítě má zvolit mezi dvěma předměty ten, který na volné místo doplní.

Třídění různých materiálů a předmětů podle **váhy, velikosti, barvy, tvaru**. Začínáme s menším počtem položek, který se může postupně zvětšovat. Necháme děti, aby znovu roztřídily již roztříděné předměty podle jiného funkčního dělení na skupiny.

Využíváme aktivit zaměřených na třídění předmětů, které dětem pomohou snadněji rozeznávat rozdíly a podobnosti, popisovat a porovnávat předměty podle jejich vlastností. Využíváme nejrůznějších věcí, které se dají třídít, například knoflíků, ořechů, korkových zátek, klíčů, kostek. Nejprve děti vyzveme, aby se **zamyslely nad pravidlem**, podle kterého se budou předměty třídít. Následně je necháme vše seřadit podle tohoto pravidla. Povzbudíme děti k tvorbě dalších pravidel pro třídění stejných předmětů.

Příklad konkrétní aktivity: Necháme děti **roztřídít předměty v krabici** – ve dvojici, v malých skupinkách. Nejprve necháme děti prozkoumat obsah krabice a potom diskutovat o tom, podle jakého **pravidla** by se daly **uspořádat**. Děti mají za úkol zvolit si jedno pravidlo, podle kterého předměty uspořádají.

Reprodukce vzorů a sestav

- Vytváření mozaiky z kostek, kamínků nebo jiného materiálu podle vzoru.
- Navlékání korálků podle vzoru.
- Dokreslování řady vzorů: předkreslíme třeba kruh, hvězdičku a trojúhelník (u starších dětí můžeme použít i tiskací písmena), dítě pokračuje v řadě a dokresluje vzory ve stejném pořadí.
- Vytleskávání rytmu podle vzoru.
- Podněcování dětí k navrhování vlastních vzorů a sestav z různých materiálů (víčka z lahví, knoflíky, kamínky, mušle, korkové zátky).
- Zaznamenání vzoru sestaveného z trojrozměrných předmětů dvourozměrně. Necháme děti sestavit modely z barevných kostek. Potom jim dáme čtverce vystřižené z barevného papíru (barvy odpovídají barvám kostek) a požádáme je, aby napodobily vzor nalepením čtverců na papír.
- Povzbuzování dětí k diskuzi o modelech a vzorech, které vytvořily. Diskuze jim pomáhá rozvíjet analytické schopnosti.

Zaznamenávání sledu událostí

- Využívání obrázků, schémat, fotografií a piktogramů reprezentujících sled událostí, postupů konkrétní činnosti, známé pohádky nebo průběhu dne, které děti skládají ve správné souslednosti.
- Podněcování dětí k vlastnímu zobrazení souslednosti určitého děje (kresbou nebo výběrem vhodných obrázků reprezentujících části děje). Aktivita může následovat čtení krátké pohádky nebo po vylétě apod.

- Vyprávění příběhu na základě série obrázků. Je vhodné začít se dvěma obrázky a počet postupně zvyšovat.
- Demonstrace postupu přípravy jednoduchého pokrmu nebo výrobku, jehož jednotlivé kroky děti následně nakreslí.

Příklad konkrétní aktivity: Požádáme děti, aby na samostatné papíry nakreslily tři ranní činnosti a seřadily je tak, jak jdou za sebou. Druhý den po návratu z výletu je požádáme, aby na tři až pět samostatných listů nakreslily průběh výletu a listy seřadily tak, jak šly jednotlivé události za sebou (např. cesta autobusem tam, návštěva zámku, oběd, hra na zámecké zahradě, cesta autobusem domů).

Pochopení kvantitativních vztahů

Níže uvedené náměty aktivit používáme tehdy, kdy již dítě pochopilo vztah mezi číslem a množstvím. To, že dítě mechanicky odříká číselnou řadu, ještě neznamená, že porozumělo významu čísla.

tip

- Poskytování různých předmětů, které dítě může počítat. Necháme dítě nahlas počítat např. výkresy na stěně, hrnečky na stole, děti sedící kolem stolu, u něhož dítě sedí.
- Dávání pokynů spojených s množstvím. Můžeme požádat dítě, aby přineslo čtyři červené pastelky, vybralo tři kostky apod.

Uvědomování rozdílů mezi geometrickými tvary

- Určování geometrických tvarů v prostředí školy a procvičování geometrických tvarů s využitím různých materiálů a v ploše (vystřihování, obkreslování, výběr tvaru na obrázku apod.).
- Skládání obrázků z vystřižených geometrických tvarů.
- Vytváření různých geometrických tvarů při hře s kostkami a stavebnicemi. Děti si hrají s kostkami a sestavují čtverce, obdélníky, trojúhelníky.
- Vyhledávání různých geometrických tvarů v interiéru i exteriéru MŠ nebo na vycházce.

Porozumění základním prostorovým vztahům

- Pohyby těla podle pokynů: „Dej si ruce na hlavu.“ „Dej si ruce za hlavu.“ „Sedni si vedle Honzy.“
- Umístování předmětu podle pokynů: „Dej svého pejska do boudy.“ „Dej pejska před boudu.“ „Dej pejska na boudu.“ „Polož svého pejska kamkoliv chceš.“ „Kde je tvůj pejsek?“

13.2.4 Osvojování vědomostí a informací

Osvojování všeobecných poznatků

- Procvičování a opakování vědomostí, kterými již děti disponují.
- Procvičovat si **barvy, pojmenovávat předměty a vyjadřovat svoje myšlenky**.
- Zopakovat si slovní zásobu označující známé předměty.
- Pojmenovat **barvu šatů dítěte**, které má právě oblečené.
- Využívat různé **předměty ve třídě jako pomůcky při vyprávění příběhů**.
- Napláňovat si **návštěvu různých míst**: obchodu s potravinami, knihovny, pošty, banky, restaurace.
- Pozvat do MŠ **hosty**, kteří budou dětem vyprávět o svém povolání.
- **Udělat fotografie** domu, školy, rodiny dítěte a společně o nich diskutovat.

13.2.5 Aktivity pro rozvoj prostorového vnímání

Hra na ZOO

Hra je určena pro děti ve věku 3 až 4 roky a je zaměřená na práci v prostoru, na prostorovou orientaci a procvičení pojmů vpředu, vzadu, uprostřed.

Učitelka rozdělí děti do skupin, každá skupina představuje nějaká zvířata (skupina medvědů, žabek, papoušků). Vyzve jednu skupinu zvířat, aby se přemístila do středu třídy, další skupina se přemístí do zadní části, poslední skupina do přední části. Pokud děti hrají hru poprvé, učitelka přidá k verbální instrukci i neverbální (rukou ukáže daný směr). Učitelka pokračuje ve výměně zvířat v prostoru, dokud si všechny děti neprocvičí prostorovou orientaci a pojmy vpředu, vzadu, uprostřed. Do přemísťování zvířat může učitelka zapojit i práci s pohybem. Děti budou napodobovat pohyb jednotlivých zvířat, kupříkladu půjdou pomalu jako medvěd, budou skákat jako žabky, mávat křídly jako ptáci. Děti se mohou pohybovat ve skupinách nebo individuálně.

Hra se dá modifikovat i pro starší věkovou skupinu dětí tím, že učitelka přidá k instrukci dopředu, dozadu ještě instrukci vpravo, vlevo.

Orientace v prostoru

Hra je určena pro děti ve věku 5 let a je zaměřená na práci v prostoru – orientaci a procvičení pojmů dopředu, dozadu, doprava, doleva ve spojení se sluchovým signálem. Zároveň slouží jako uvolňovací hra.

Hra by měla probíhat v otevřeném prostoru, na školní zahradě, v tělocvičně. Učitelka rozdělí děti do dvou skupin. Jednu skupinu tvoří hráči, druhou pozorovatelé. Vysvětlí hráčům, že když bouchne paličkou do bubínku jednou, budou muset všichni jít dopředu, když dvakrát, půjdou dozadu. Když si děti zopakují tyto dva pohyby spojené se zvukovým signálem, může učitelka přidat tři bouchnutí do bubínku – potom jdou děti doprava a čtyři bouchnutí – jdou doleva. Učitelka při hře často mění směr, a to nepravidelně (například bouchnutí 1x, 3x, 1x, 2x...). Po čase se skupiny vymění. Hráči se stanou pozorovateli a naopak.

Pro mladší věkovou skupinu je možné hru modifikovat tím, že děti jdou po bouchnutí 1x dopředu, po bouchnutí 2x dozadu. Vynechá se instrukce doprava, doleva.

Hra na loutkové divadlo

Hra je určena pro děti ve věku 5 až 6 let a je zaměřená na vnímání vlastního tělesného schématu.

Před začátkem hry si učitelka s dětmi popovídá o loutkovém divadle (kdo už byl v loutkovém divadle, co všechno tam viděl, jak probíhalo představení). Potom vyzve děti, aby si lehly na koberec, a společně si zahrají na loutkové divadlo. Děti jsou v roli loutek, učitelka je v roli loutkoherce, který řídí loutky a říká, co budou dělat – pomalu budou všichni zvedat svoji pravou ruku, potom levou ruku, postupně vystřídají všechny končetiny. Když si zopakují tělesné schéma a pojmy vpravo, vlevo, může učitelka přidávat těžší obměny, např. společné zvedání pravé ruky a levé nohy. Během hry může být puštěná pomalá relaxační hudba.

Pro mladší věkovou skupinu 3–4letých dětí je možné hru modifikovat tím, že děti budou zvedat jen ruce a nohy tak pomalu, jak hraje hudba, bez zadání instrukce pravá, levá.

13.3 Příklad dobré praxe

Patrik nastoupil do mateřské školy ve 4 letech a již v tuto dobu se zajímal o písma, číslice, udivoval znalostí velkého množství vlajek, zajímal se o ostatní státy, znal jejich hlavní města. S ostatními dětmi si moc nehrál, raději si prohlížel encyklopedie, kreslil mapy krajiny, které byly detailně propracovány nebo si sám stavěl z kostek cesty, labyrinty, města. V pěti letech již plynule četl. Bohužel často vyrušoval a u dětí nebyl moc oblíbený, dokonce se některým dětem posmíval, když něco nevěděly. Při ranním kruhu často vykřikoval. Paní učitelky díky rozhovoru s rodiči zjistily, že Patrik si také doma nejraději hraje s globusem, prohlíží si rád mapy, kreslí si vlastní značky do map. S největší pravděpodobností lze konstatovat, že se jednalo o chlapce s projevy nadání v oblasti logicko-matematické, s prostorovou představivostí, který v raném věku dokázal počítat, číst a měl výbornou paměť, především na jména států a hlavních měst.

Paní učitelky Patrikovi svěřily úkol, aby jim pomohl se zřízením koutku pro malé výzkumníky, aby přemýšlel, co vše by tam děti potřebovaly. Zapojily ho, aby jim pomáhal s demonstrací jednoduchých pokusů a osvědčil se i při zapisování postupu, kdy si vymyslel vlastní značení. Ve „vědeckém koutku“ byl ochoten spolupracovat, zapojoval i ostatní děti, které mu asistovaly.

Doporučení pro učitelky pro práci s dětmi projevujícími nadání:

- Nenálepkovat dítě jako nadané, ale ani jako zlobivé.
- Nabízet i další aktivity pro jeho rozvoj v jiných oblastech (hudební činnosti, sportovní aktivity).
- Zapojit nadané dítě jako asistenta učitele, např. mu dát úkol, že dětem něco samo přečte.
- Snažit se nadané dítě zapojovat do skupinových činností, aby mělo možnost spolupracovat, ideálně aby pomohlo mladšímu kamarádovi. Úzká spolupráce s rodiči směřující k rozvoji ostatních oblastí, např. sebeobsluhy. Zajímat se o zájmy dítěte.
- Průběžná pedagogická diagnostika, evidence pokroků dítěte v mateřské škole, vedení portfolia dítěte, např. *Predict*⁷.
- Promyšlená nabídka rozvíjejících činností, podporujících nadání dítěte (zakoupení či zapůjčení her či didaktických pomůcek pro starší děti, zadávání náročnějších úkolů, sledování způsobu řešení problému atd.). Díky nadanému dítěti se přirozeně rozvíjejí kognitivní schopnosti i u ostatních dětí. A soužitím v dětském kolektivu se nadané dítě rozvíjí v dalších oblastech, které u něho nejsou dostatečně rozvinuty, např. respekt (respektování a dodržování pravidel při zapojení do činností, čtení), sebepojetí a kooperace (jsem jako ostatní děti, jsem jejich kamarád, mohu jim pomáhat).

⁷ Výstup projektu GOOD START TO SCHOOL Erasmus+ (diagnostický a evaluační nástroj je určen pro průběžné zaznamenávání a vyhodnocování učebních pokroků dítěte v MŠ). Dostupné z: <http://www.raabe.cz/nase-projekty/good-start-to-school-projekt-erasmus/gss-vystupy.aspx>

13.4 Doporučené metodické zdroje a další materiály

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2015). *Počítání soba Boba: Cvičení pro rozvoj matematických schopností a logického myšlení I–III*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0558-4, 978-80-266-0559-1, 978-80-266-0615-4
- HURDOVÁ, Eva, TETOUROVÁ, Marie, JURKOVIČ, Pavel (2013). *Hrajeme si ve školce*. 1. vyd. Praha: Portál. 163 s. ISBN 978-80-262-0507-4
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina (2017). *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. 147 s. ISBN 978-80-7496-327-8
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada. 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7
- KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna, SVOBODOVÁ, Eva, ŠTEFÁNKOVÁ, Zuzana, VÁCHOVÁ, Alena (2014). *Pomáháme dětem s orientací v dnešním světě: Dítě a svět*. 1. vyd. Praha: Raabe. 108 s. ISBN 978-80-7496-164-9
- KASLOVÁ, Michaela (2010). *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. 206 s. ISBN 978-80-86307-96-1
- KONVALINOVÁ, Kateřina (2014). *Jaro, léto, podzim, zima, ve školce je pořád prima*. 1. vyd. Praha: Portál. 159 s. ISBN 978-80-262-0620-0
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 1. vyd. Praha: Grada. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3
- KROPÁČKOVÁ, Jana (2008). *Budeme mít prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Portál. 158 s. ISBN 978-80-7367-359-8
- KUCHARSKÁ, Anna, ŠVANCAROVÁ, Daniela (2017). *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem: Poradenství pro rodiče*. 1. vyd. Brno: Edika. 104 s. ISBN 978-80-266-1105-9
- KUTÁLKOVÁ, Dana (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3. vyd. Praha: Grada. 196 s. ISBN 978-80-247-4856-6
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana (2011). *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. 160 s. ISBN 978-80-86307-87-9

- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana (2014). *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: Dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce*. 1. vyd. Praha: Raabe. 158 s. ISBN 978-80-7496-163-2
- OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra (2011). *Rok v mateřské škole. Kurikulum předškolní výchovy*. 2. vyd. Praha: Portál. 493 s. ISBN 978-80-7367-703-9
- OPRAVILOVÁ, Eva, FILCÍK, Gabriel (1995). *Než půjdeš do školy 1*. Praha: Blug. 48 s. ISBN 80-85635-37-2
- OPRAVILOVÁ, Eva, FILCÍK, Gabriel (1996). *Než půjdeš do školy 2*. Praha: Blug. 45 s. ISBN 80-85635-73-9
- ROCHOVSKÁ, Ivana, KRUPOVÁ, Dagmar (2015). *Vědci v mateřské škole: Aktivita pro malé badatele*. 1. vyd. Praha: Portál. 133 s. ISBN 978-80-262-0818-1
- SVOBODOVÁ, Eva, VÁCHOVÁ, Alena, VÍTEČKOVÁ, Miluše (2012). *Do školky za zvířátky: Metodika práce s příběhy v MŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. 165 s. ISBN 978-80-262-0185-4
- SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana (2018). *Predict. Nástroj pro měření pokroku dítěte v MŠ*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-358-2
- ZMATLÍKOVÁ, Helena (2017). *Album předškoláčka*. 1. vyd. Praha: Bambook. 48 s. ISBN 978-80-271-0019-4
- ZOUHAROVÁ, Kateřina (2015). *Zabavte malé neposedy: Hry pro děti od 3 let*. Praha: Grada Publishing. 184 s. ISBN 978-80-247-5468-0

14. | Emoční dovednosti dítěte předškolního věku

V předškolním věku se utvářejí základy formování dítěte v citové oblasti, budují se pevné základy emoční inteligence. **Emocionální svět dětí předškolního věku je odrazem toho, co se děje kolem nich.** Pro optimální emocionální vývoj dětí je mimořádně důležité to, jak pečující osoby:

- zprostředkovávají svoje postoje a názory
- přistupují k potřebám dítěte
- se vcitují do prožívání dítěte
- vytvářejí emocionální atmosféru v prostředí, kde dítě žije

Emoční rozvoj u dětí předškolního věku je možné stimulovat prostřednictvím aktivit, které se zaměřují na prožívání různých emocí, na jejich vnímání a reflektování. **Takovým způsobem se děti mohou postupně naučit svoje emoce poznávat, rozlišovat, orientovat se v tom, co pro ně daná emoce znamená, a jak mohou emoce přijatelně projevit.**

tip

Charakteristika emočně gramotných dětí:

- Lépe **znají důsledky svého chování a konání** a jsou **zodpovědnější**,
- jsou **citlivější** k citům jiných,
- jsou **asertivnější, společenštější a oblíbenější**,
- jsou **prosociální** i při řešení interpersonálních problémů a ochotněji pomáhají,
- jsou **ohleduplnější** a zajímají se o druhé a jejich potřeby,
- jsou **harmoničtější a demokratičtější**,
- mají **vyšší sebeúctu**.

K základním komponentům emoční inteligence patří:

- emoční sebeuvědomování
- ovládání emocí
- komunikace
- osobní rozhodování
- empatie
- zacházení se vztahy

Dítě v předškolním věku **se dokáže poměrně dobře orientovat v základních citech**, jako jsou hněv, strach, radost, smutek. **Umí také svoje prožívání pojmenovat a identifikovat je u jiných lidí.**

vědomá regulace citů

Postupně se u něho objevuje **vědomá regulace citů**. Dítě se učí ovládat vnější projevy citů tak, jak si to přeje okolí, a na toto sebeovládání bývá dokonce hrdé. **Začínají se objevovat i vyšší city, tj. estetické, intelektové a mravní a city spojené se sebehodnocením.** Dítě se postupně zapojuje do skupinové hry, umí se dohodnout na pravidlech a průběhu hry, setrvat v ní delší čas.

negativní citové prožitky

Dítě může být **vystavováno různým citovým prožitkům**, jako je trauma, stres, frustrace, konflikt, které však nedokáže zpracovat jako posilující zkušenost. **Potlačování negativních prožitků** se projevuje v podobě děsivých snů, úzkostí či psychosomatických obtíží.

Emoční výchova by měla být prevencí před emočními poruchami, se kterými se učitel může v předškolním věku setkat v podobě:

- **Neurózy:** Dítě nezvládá svoje city, nekontroluje se, vybuchuje, je nervózní (přehnané reakce na určité podněty).
- **Psychopatie:** City dítěte jsou nesprávně orientované.
- **Apatie:** Neschopnost citového prožívání, vymizení citového zájmu o okolí.

seberegulace

Seberegulace je vědomé řízení myšlenek, chování a emocí. Jednoduše řečeno je to schopnost zastavit se, zamyslet se a **potom** konat. Jiný termín, který je úzce spjat se seberegulací, jsou **exekutivní funkce**. Exekutivní funkce sestávají ze tří komponentů: flexibility pozornosti, inhibiční kontroly a pracovní paměti.

- **Flexibilita pozornosti / kognitivní flexibilita:** Jedná se o schopnost věnovat něčemu pozornost a zaměřit se na úkol a schopnost přesunout pozornost z jednoho úkolu na druhý, pokud je to potřebné.
- **Pracovní paměť:** Schopnost udržet a zpracovat informaci. Děti v MŠ jsou neustále podněcovány, aby používaly svoji pracovní paměť, aby si zapamatovaly instrukce a pravidla a plnily je. Instrukce, které děti dostávají, jsou buď jednoduché (jednokrokové), nebo komplexní (vícekrokové).
- **Inhibice:** Schopnost zastavit impuls a místo něho vybrat jinou, vhodnější reakci. Patří sem i uklidnění dítěte, když je rozzlobené, střídání se při hře, čekání nebo odložení potěšení.

Exekutivní funkce se sice vzájemně odlišují, ale často jdou ruku v ruce. Například na to, aby dítě použilo schopnost inhibice, potřebuje pracovní paměť, aby si pamatovalo vhodné alternativní reakce, které má využít místo impulsů. Aby si tuto náhradní reakci pamatovalo, muselo předtím této informaci věnovat pozornost. Následující příklad ilustruje spojení všech exekutivních funkcí.

Příklad

Při společném přesunu dětí měla Sofie vždy tendenci strčit do dítěte, které jí stálo v cestě. Její učitelka Eva se vždy snažila Sofii v této situaci připomenout, že místo strkání má říci: „*Můžeš se posunout, prosím?*“ a počkat, dokud spolužák sám neustoupí. Po čase paní učitelka s uspokojením sledovala, jak Sofie používá stále více slova a stále méně strkání.

Seberegulace se objevuje během dne v mateřské škole téměř při každé aktivitě – od společného ranního kruhu, během vzdělávacích aktivit, pohybu venku, oběda, umývání, stejně jako při příchodu do MŠ a při odchodu z ní.

Nesmíme však zapomínat na jeden **důležitý komponent seberegulace, a tím je kontext** (jak fyzický, tak emocionální), v němž se od dětí seberegulace očekává. Například dávat pozor v ranním kruhu může být pro Lucii lehké v den, kdy je odpočatá a najedená, když učitelka vybrala její oblíbenou knihu a Honza (který má problémy se seberegulací a mívá časté záchvaty vzteku během ranního kruhu) právě chybí. Byla by ale seberegulace pro Lucii tak jednoduchá, kdyby měla špatné ráno, nechtělo by se jí ráno loučit s maminkou a do školky by přišla smutná? Kdyby učitelka v ten den neměla čas na přípravu ranního kruhu a četla by příběh, který by byl pro Lucii nezajímavý a příliš dlouhý?

Okolní kontext ovlivňuje nejen vývoj seberegulace u dítěte, ale i jeho schopnost seberegulace v daném okamžiku. To, co se odehrává v domácím a školním prostředí, má vliv na jeho emocionální stav. Výzkumy ukazují, že emoce mají silný vliv na seberegulaci (např. na pozornost a paměť), stejně jako na učení. V úvodu kapitoly byla seberegulace definována spíše pomocí myšlenek a chování – což jsou tzv. **„studené“ aspekty seberegulace**, které se aktivují spíše tehdy, když jsou dětem zadány abstraktní úkoly jako řazení barev nebo čísel. **„Horké“ aspekty seberegulace** se aktivují, když děti musí provádět úkoly spojené s emocemi a motivací, například pracovat na frustrujícím úkolu nebo oddalovat uspokojení.

**emoce
a chování**

Příklad

Matěj miloval hru *Šimon říká* a přesně dodržoval všechny instrukce, stejně tak při hře *Na zamrznutí* dokázal okamžitě zamrznout z divokého tance a ani se nehnout. Při těchto hrách byla Matějova schopnost seberegulace silná. Byly však i situace, kdy si například neuměl zavázat tkaničku u boty, a na otázku učitelky, jestli mu může pomoci, vztekle botu zahodil. Nebo když mu jiné dítě při výtvarné aktivitě sebralo lepidlo, ve zlosti shodil dítě na zem a vzal si lepidlo zpět. V těchto emocionálně vypjatých situacích se Matějova schopnost nejprve se rozmyslet a potom jednat jakoby ztratila.

V tomto případě mělo dítě těžkosti s „horkými“ aspekty seberegulace. Přirozenou reakcí mozku v emocionálně nabitých situacích je už známý „útok, nebo útek“. Jako reakci na stres nebo intenzivní emoce produkuje mozek kortizol, což je hormon, který pomáhá zareagovat na nebezpečí rychle, ale také inhibuje dráhy prefrontální mozkové kůry (oblasti v mozku spojené se seberegulací). Když se

učitelé naučí tuto situaci u dětí poznat, mohou je prostřednictvím uklidňujících strategií podpořit, aby děti dokázaly efektivně kontrolovat svoje emoce, když jsou rozzlobené.

14.1 Diagnostika

K hodnocení dětí je potřeba přistupovat citlivě, neboť děti v tomto věku velmi citlivě prožívají svoje neúspěchy, objevují se u nich pocity studu či viny. **Předškolní věk považujeme za počáteční fázi rozvoje citového života dítěte.** V období předškolního věku začíná dítě posuzovat a hodnotit ve vztahu k osobním atributům a charakteristikám a tyto návyky se pro dítě mohou stát jakýmsi vzorem toho, jaký by měl život být.

K orientačnímu hodnocení emocionálních schopností dítěte předškolního věku lze použít níže uvedené **posuzovací schéma**. Posuzovací schéma může být užitečným pomocníkem ke sledování vývoje s časovým odstupem. Ke zvýšení objektivity získaných informací je vhodné, pokud dítě nezávisle na sobě hodnotí více osob. Výsledky orientačního posouzení by měly učiteli sloužit jako vodítka pro **volbu aktivit podporujících rozvoj v emoční oblasti**.

EMOČNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 3 roky						
1.	Vyjadřuje různé emoce chováním, slovy nebo výrazem tváře	1	2	3	4	5
2.	Čeká s požadavkem nebo jej na dobu několika minut odloží	1	2	3	4	5
3.	Při zapojení do hry projevuje radost	1	2	3	4	5
4.	Projevuje preference určitých dětí ve třídě	1	2	3	4	5
5.	Zná příslušnost k pohlaví (chlapec/dívka)	1	2	3	4	5

EMOČNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 4 roky						
6.	Dokáže se vcítit do některých pocitů druhých (smutek, strach, radost)	1	2	3	4	5
7.	V odpovídající situaci dokáže projevít soucit s člověkem nebo zvířetem (výrazem obličeje, gestem nebo slovně)	1	2	3	4	5
8.	Je hrdé na svoje dosažené úspěchy	1	2	3	4	5
9.	Problémy s vrstevníky řeší převážně přesvědčováním nebo vyjednáváním	1	2	3	4	5
10.	Dává přednost společnosti jiných dětí před dospělými	1	2	3	4	5
11.	Umí vysvětlit příčiny pocitů jiných lidí	1	2	3	4	5
12.	Dokáže pochválit a podporovat jiné dítě nebo mu pomáhá	1	2	3	4	5
13.	Při vzdělávacích aktivitách dává pozor a ve vhodných situacích se zapojuje	1	2	3	4	5
14.	Při pokusech plnit úkoly projevuje jistotu	1	2	3	4	5

EMOČNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 5 let						
15.	Projevuje zájem o to být samostatné	1	2	3	4	5
16.	Dokáže regulovat svoje emoce (nadšení, smutek, frustraci) během volné hry a při hře s vrstevníky	1	2	3	4	5
17.	Konfliktní situace zvládá bez větších obtíží	1	2	3	4	5
18.	Pozitivně se vyjadřuje o své jedinečnosti a schopnostech	1	2	3	4	5
19.	Samostatně navazuje přátelství s jinými dětmi	1	2	3	4	5
20.	Projevuje ohleduplnost vůči dětem i dospělým, adekvátně situaci projevuje soucit	1	2	3	4	5
21.	Lépe se ovládá a neprožívá už tak výrazné emocionální výkyvy	1	2	3	4	5
22.	Projevuje vůli a úsilí při překonávání překážek (nevzdává činnost po prvním nezdaru)	1	2	3	4	5
23.	Při vyplňování pracovního listu, výtvarné činnosti, skládání stavebnic projevuje vytrvalost	1	2	3	4	5
24.	Dokáže ukončit jednu aktivitu a přejít ke druhé	1	2	3	4	5

EMOČNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 6 let						
25.	Rozlišuje mezi hrou a úkolem, který je třeba dokončit	1	2	3	4	5
26.	Při vzdělávací aktivitě dává pozor a ignoruje rušení právě nezapojenými vrstevníky nebo dospělými přicházejícími do místnosti	1	2	3	4	5
27.	Dokáže si zapamatovat víceřadové instrukce a postupovat podle nich	1	2	3	4	5

Charakteristika bodového hodnocení škály

- 1 – zvládá samostatně / běžně se projevuje
- 2 – ve většině běžných situací zvládá bez dopomoci, v některých situacích dopomoc potřebuje / většinou se projevuje
- 3 – v některých situacích zvládá bez dopomoci / někdy se projevuje
- 4 – zvládá pouze s dopomocí / projevuje se výjimečně
- 5 – nezvládá / neprojevuje se

City dětí jsou velmi křehké. Působit na jejich city a formovat skrze ně osobnost dítěte je velmi zodpovědné a náročné.

Pro učitele je velmi důležité získat si důvěru dítěte. Znamená to mít k němu vztah. Dospělý se má snažit porozumět tomu, co děti potřebují a prožívají, jasně a efektivně s nimi komunikovat, a vytvářet tak podmínky pro jejich citový růst. Ať už je to rodič nebo učitel, kdo chce, aby dítě mělo dostatečně rozvinutou emocionální inteligenci, je potřebné **vytvořit vztah založený na bezpodmínečné lásce k dítěti.**

tip

Jedním z důležitých úkolů učitele při podpoře sociálního a emocionálního rozvoje dětí je **být vzorem očekávaného chování.** Respektování druhých dětí, spolupráce, schopnost kompromisů, vyjadřování emocí, to je chování, které pro děti učitel ztělesňuje, a tím napomáhá vytvářet ve třídě přátelskou komunitu. Děti budou napodobovat příklad učitele a adekvátně reagovat na atmosféru, již udává. Učitel musí nahlas popsat kroky požadované činnosti, aby se do ní mohly zapojit i mladší děti. Děti potřebují slyšet nahlas vyslovené myšlenkové procesy učitele, které doprovázejí jeho chování.

Úkolem učitele je **vytvoření prostředí vhodného pro emocionální vývoj.** Děti se nejlépe učí tehdy, když se cítí bezpečně a spokojeně. K vytvoření emocionálně bezpečného prostředí přispívá mnoho faktorů.

- **Emocionální podpora:** Mezi vlastnosti učitele, které vytvářejí emocionálně podpůrné prostředí, patří empatie, přijetí, autentičnost, respekt a citlivý přístup. Empatický učitel umí přijmout názory jiných. Umí se přizpůsobit náladě dítěte, reaguje na jeho pocity a umí nezaujatě posuzovat emoce.
- **Akceptování emocí dítěte:** Neexistují dobré a špatné emoce. Všechny emoce jsou oprávněné. Učitel musí uznat emoce, které dítě projevuje, a nepopírat je, ani dítě nenutit ke konfrontaci s nimi nebo je ignorovat.
- **Vyjadřování emocí slovy:** Protože se dítě učí na základě své osobní zkušenosti, je užitečné, když někdo jeho emoce pojmenuje a popíše: „*Sofie, vypadáš rozzlobeně.*“ Učitel tak spojuje konkrétní prožitek s pojmem hněv a obohacuje slovník dítěte o slova z této oblasti.
- **Důslednost/předvídatelnost:** Jestliže má dítě možnost předvídat emocionální reakce dospělých a spolehnout se na ně, získává tím pocit jistoty a důvěry.

14.2 Aktivity pro rozvoj emočních dovedností

Sociální a emoční dovednosti se modelují v každém okamžiku během celého dne. Využíváme každodenních událostí ve třídě po posílení těchto dovedností.

Kladení otázek je neocenitelná metoda, kterou může učitel využívat při interakci s dětmi. Otázky přiměřené stupni vývoje dítěte mohou postupně podporovat rozvoj jeho kognitivních myšlenkových pochodů. Otázky pomáhají dítěti dosáhnout nové úrovně poznání a učiteli poskytují informace potřebné pro hodnocení dítěte.

14.2.1 Podpora vlastní identity a sebeúcty

Aktivity k povídání o sobě, o rodině a kulturním zázemí:

- Vybízíme děti k dramatizaci, jíž ztvárňují sebe sama a členy své rodiny. Aby se usnadnilo zapojení dětí do této aktivity, klade učitel dětem konkrétní otázky: *„Co si musíš připravit ráno před odchodem do školky?“* *„Co musíš udělat předtím, než jdeš spát?“*
- Jako podnět k diskusi ukážeme dětem obrázky: *„To je máma. Čte dceři knihu. Co dělá vaše maminka společně s vámi?“*
- Sestavujeme s dětmi individuální nebo společné kroniky „Všechno o mně“ (oblíbené činnosti ve škole, doma, oblíbené jídlo nebo barvy, přátelé) a „Moje rodina“ (členové rodiny nebo zábavné aktivity, které rodina podniká o víkendech, o prázdninách nebo po večeri).

Aktivity, ve kterých děti představují své rodiny, mohou někdy poskytnout informace o nestandardním výchovném působení, popř. o závažném konfliktu v rodině. V takové situaci je třeba citlivě zareagovat a v případě potřeby si vyžádat konzultaci s psychologem. Pokud jsou ve třídě děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, vybíráme otázky týkající se rodiny a jejich společných zážitků tak, abychom eliminovali stav, kdy dítě nebude schopné odpovědět, protože s danou situací nemá na rozdíl od ostatních dětí žádnou zkušenost (např. výlet nebo dovolená o prázdninách).

Aktivity k projevení pozitivního postoje k sobě a k druhým:

- Děti kreslí svůj portrét.
- Děti spojují rozstříhané části lidského těla a při tom podporují pozitivní představy o sobě samých: *„Co mám na sobě rád/ráda?“*
- Pro vytvoření uvolněné atmosféry použijeme hudební skladby: *„Líbí se ti tahle písnička?“* *„Zpíváte nebo pouštíte si podobné písničky i doma, nebo máte raději jiné?“*
- Některé děti potřebují jistotu, že mají ve škole nejlepšího kamaráda, který sedí blízko nich, se kterým si mohou hrát apod. Zprostředkujeme

přátelství mezi takovým dítětem a jeho vrstevníkem, který bude „nejlepší kamarád“.

- Pověříme dítě nakreslením nebo vystřihnutím obrázků oblíbených činností, jídel, barev a sestavíme z nich společně koláž.
- Při loučení rodičů s dětmi zabezpečíme přítomnost učitele. Pro usnadnění loučení může být použit určitý rituál – rodič si může s dítětem číst nebo kreslit, dítě má vědět, jak dlouho s ním rodič může zůstat. *„Tvoje maminka s tebou zůstane 5 minut a potom musí odejít.“*
- Dítě může rodičům nakreslit obrázek nebo nadiktovat dopis, který si vezme s sebou domů.

Aktivita pro podporu sebedůvěry dítěte:

- Učitel připraví krabici s proužky papíru, ze kterých se dá udělat řetěz. Vždy, když si dítě osvojí novou dovednost nebo je úspěšné při třídních aktivitách, učitel napíše to na proužek a připojí ho k řetězu.
- Při vytváření nových situací k procvičování právě naučených dovedností podporujeme sebedůvěru dětí – např. pokud se děti učily počítat z paměti do pěti, dovolíme jim vybrat si předměty, které chtějí spočítat. Necháme děti sedět u svačiny po pěti a prostřít pět hrníčků, pět talířků. Můžeme také očíslovat místa na sezení a děti musí při usazování najít správné číslo. Takto se učení stává užitečným a smysluplným.
- Na konci dne se každý může podělit s ostatními ve skupině o pozitivní zážitek dne. Můžeme klást pomocné otázky: *„Pracoval jsi u stolu šikovných rukou? Co jsi dělal? Jaké barvy jsi použil?“*
- Dítě může učiteli nadiktovat vzkaz pro rodiče s informací, co ten den ve školce dělalo, co zvládlo nebo co se mu podařilo.

14.2.2 Podpora nezávislosti u dětí

Dětem by mělo být prostředí třídy, očekávání učitele, stejně jako **denní rutinní činnosti, srozumitelné**. Poličky s pomůckami a materiály ve třídě je vhodné označit nálepkami. Často používané pomůcky umístíme do dolních polic. Ve třídě je vhodné mít viditelně vyvěšený denní plán s obrázky konkrétních činností.

Podporujeme kamarádké vztahy mezi dětmi. Umožní jim to **vzájemně si pomáhat** a nežádat o pomoc jen dospělí. Jestliže dítě žádá o pomoc, i když to není potřeba, učitel by měl dítě **povzbudit, aby se pokusilo provést úkol nebo činnost samostatně**. *„Budu se dívat, jak poskládáš tuto skládačku. Které části vyzkoušíš jako první? Co uděláš teď?“* Když dítě opět žádá o pomoc: *„Prosím tě, ukaž mi tu skládačku, až ji dokončíš.“* Povzbuzujeme dítě, aby navázalo na předchozí zkušenosti, například: *„Pamatuješ? Minule jsi to udělal sám. Víš, že to dokážeš. Zkus to!“*

Pokud se v mateřské škole pracuje v centrech aktivit (program Začít spolu), umístíme ve třídě seznam všech dětí. Dítě, které pracuje v daném centru, může označit svoje jméno na seznamu. Může tak sledovat svůj denní plán práce a učitel má přehled o jeho oblíbených činnostech.

Aktivity pro podporu sebekontroly a pozitivních interakcí a uvědomování si různých emocí:

- Během ranního kruhu vyzveme každé dítě, aby řeklo něco pozitivního (hezkého) o kamarádovi nebo kamarádce, která sedí vedle něho.
- Pomáháme dětem vyjadřovat emoce vhodným způsobem – učitel sám vyjadřuje pocity a demonstruje je: „*Jsem smutná, protože dnes někdo při hře roztrhal knížku.*“
- Učitel připraví stolní hru s obrázky znázorňujícími různé emoce. Když dítě dostane obrázek, může si vybrat některou z odpovědí: 1) pojmenovat daný pocit a 2) říci, co mohlo tento pocit vyvolat.
- Při komunikaci s dětmi o emocích je vhodné, aby učitel používal loutku nebo zvířátko. Děti často raději komunikují s hračkou, když se jich ptáme na to, jak se cítí. K vhodnému vyjádření pocitů použijeme loutku nebo zvířátko: „*Rexík je dnes šťastný, protože mu Janička řekla básničku.*“
- Vytvoříme z papíru loutky, jejichž tváře vyjadřují různé pocity. Když děti neumějí vyjádřit své pocity, pomohou si loutkou.
- Zahrajeme si s dětmi hru, při které hádáme: „*Čí je to hlas?*“ Při této hře se jedno dítě schová a druhé musí hádat podle hlasu, kdo je schovaný. Vysvětlíme dětem, jaký hlas mají zvolit při vyjadřování štěstí, smutku nebo strachu.
- Na procházce si děti nasbírají různé menší kamínky. Pomocí temperových barev namalují každý kámen či skupinu kamenů tak, aby znázorňovaly část tváře (oči, nos, ústa, obočí). Na papír si nakreslí obrys tváře. Na pokyn učitelky vytvoří každé dítě z kamínků tvář vyjadřující, jak se právě cítí. Následně učitel vede s dětmi rozhovor o pocitech, které znázornily.
- Vytvoříme společně s dětmi knihu o emocích pro celou třídu.
- Prostřednictvím diskuze děti vzpomínají, co hezkého a ošklivého zažily za poslední týden, měsíc, inventarizují svoje city, pocity ve školce. Nejprve necháme děti volně mluvit. Druhým krokem je rozbor situací, i nepříjemných – společné zamyšlení nad tím, jestli se jim dá předejít nebo jestli se na ně nemůžeme dívat jinak. Smyslem cvičení je posilování pozitivního citění, aby si děti více všímaly pozitivních věcí, aby se naučily na události a jevy kolem sebe dívat jinak, aby se učily udržet svoje city „ve svých rukou“ – tedy aby se učily sebeovládání.

14.2.3 Strategie pro děti se speciálními sociálními potřebami

Temperament dítěte a jeho osobnost mají vliv na to, jak k němu učitelé přistupují a jak na ně reagují. Výzkumy ukázaly, **že děti s vysoce reaktivním temperamentem hodnotili učitelé jako méně „vzdělavatelné“, s dětmi s „lehčím“ temperamentem tráví učitelé více času.** Soulad mezi dítětem a dospělým (učitelem, rodičem) se označuje jako dobrá shoda. Jedná se o kompatibilitu mezi temperamentem dítěte a jeho prostředím, do něhož patří i prostředí vzdělávání. **Učitelé by měli posilovat dobrou shodu ve vztahu k dětem a přizpůsobovat svůj výchovný přístup, aby byl v souladu s temperamentem každého jednotlivého dítěte.** Úlohou učitele je vytvořit takové prostředí, které stimuluje učení dětí s různým temperamentem.

**temperament
dítěte**

Plaché či zdráhavé dítě nerado spolupracuje nebo se bojí spolupracovat. Chybí mu základ chování potřebný pro kontakt s ostatními. Učitel může podpořit sociální vývoj těchto dětí využíváním následujících strategií:

plaché dítě

- **Poskytnutí bezpečného místa, odkud mohou pozorovat činnost ostatních.** Plaché děti se často hodně naučí pozorováním a jeho prostřednictvím se plně účastní činnosti druhých.
- **Vytvoření stálých a předvídatelných rutinních činností.** Děti se zábrami se budou cítit jistější, když budou vědět, kde jsou uloženy pomůcky a kdy probíhají jednotlivé činnosti.
- **Povzbuzování ke spolupráci.** Učitel může posunout hračku blíže k dítěti, zadat mu společný úkol ve dvojici s jiným dítětem, aby snadněji navázalo kamarádství. Může na dítě přenést zodpovědnost za péči o domácí zvířátko ve třídě – někdy děti „s odlišností“ zaujme takové zvířátko více než jiné děti.
- **Neverbální činnosti** výtvarné, hudební či taneční mohou též podpořit dítě, aby se více projevil.
- **Využívání pozitivní podpory:** Tichý úsměv, přikývnutí, pohlazení po rameni mohou být efektivnější než projev pochvaly před velkou skupinou. Dítě nemusíme nutit, aby se zapojovalo, věnujeme mu spíše individuální pozornost, aby získalo důvěru, kterou potřebuje, než se připojí k aktivitám.

Agresivnímu dítěti chybí sebekontrola, jeho chování může být hyperaktivní až nepřátelské. Učitel musí stanovit jasná pravidla a strategie, které podporují sebekontrolu dítěte a vedou ho k vnitřní zodpovědnosti. Může aplikovat následující postupy:

agresivní dítě

- **Omezení hluku a vizuální stimulace.** Ve třídě by měla být místa, kde si děti mohou hrát mimo hlavní hluk a jiné aktivity. Některé hyperaktivní děti jsou nadměrně stimulovány vizuálně i sluchově a lépe se soustředí v klidném a strukturovaném prostředí. Jiné nadměrně aktivní děti vyžadují spíše intenzivní stimulaci, jinak ztrácejí zájem.

- **Udělování srozumitelných pokynů.** Děti musí rozumět tomu, co se od nich očekává. Některé mají rády přesně určené místo na sezení. Děti musí znát a chápat pravidla třídy. Na agresivní projevy chování je třeba reagovat okamžitě, využívat krátkých „přestávek“ k utišení příliš stimulovaného chování.
- **Vytváření příležitostí k seberegulaci chování.**

Děti jsou neustále vyzývány k používání seberegulace během dne v malých i velkých skupinách. Výzkumy poukazují na to, že děti, které mají problémy se seberegulací, mají těžkosti s budováním pozitivních vztahů, udržováním pozornosti, dodržováním pokynů a kontrolou nechtěných impulsů. To vše ovlivňuje učení a to, jak budou děti později úspěšné ve škole. Proto je důležité podporovat rozvoj seberegulace již v předškolním věku. Existují jednoduché způsoby, jak integrovat seberegulaci do praxe v mateřské škole.

14.2.4 Jak dětem pomoci naučit se zvládat intenzivní emoce

klid

- 1) **Začneme tím, že děti naučíme, co znamená „klidný“.** Děti často slyší větu „uklidni se“, ale co vlastně pro dítě slovo klidný znamená? Můžeme dětem poskytnout příležitosti, aby pochopily, jak se jejich tělo cítí, když jsou v klidu, dokážou jasně myslet a účinně se ovládat.

Nacvičujeme **hluboké dýchání**. Děti leží na zádech a na břicho mají plyšové zvířátko a sledují, jak se zvedá a klesá.

Zapojíme děti do **protahovacích cviků nebo jógy**. Děti se natahují, jako by sbíraly jablíčka, nebo se předklánějí k zemi a napodobují vytváření sněhových koulí. Ukazujeme dětem jednoduché jógové pozice a zkusíme je s nimi. Děti se mohou učit ovládat své tělo prostřednictvím pomalého tancování a pohybu. Například mohou tancovat na pomalou klasickou hudbu. Nebo můžeme děti při přesunu z jednoho místa na druhé (např. na dvůr) nechat chodit co nejpomaleji jako želva nebo hlemýžď. Pomáhá i zpívání uklidňujících písniček.

Pomáháme dětem, aby se naučily všimnout si toho, co se děje v jejich těle během klidných a vysoce intenzivních aktivit. Požádáme děti, aby si položily ruce na hrud' a cítily, jak rychle jim bije srdce poté, co skákaly nebo rychle tancovaly. Potom si to mohou vyzkoušet i při pomalých aktivitách, aby si všimly rozdílu.

rozmanité emoce

- 2) **Naučíme děti rozeznávat, jak vypadá celá paleta emocí a jak je cítíme.** Můžeme přitom číst knihy a příběhy a použít hraní rolí, které zprostředkuje různé emoce, zvláště ty, s nimiž mají děti ve třídě těžkosti (hněv, frustrace, zklamání).

Klademe dětem **otázky, které jim pomohou rozeznávat, jak se různé emoce projevují a jak je prožíváme** (hrdinové příběhů nebo samy děti);

porozumět, že se odehrávají různé situace, které tyto pocity vyvolávají, a co můžeme udělat, když máme takové pocity, abychom je vhodně projevíli a zvládali. Učení dětí o emocích v emocionálně nevypjatých situacích dává dobrý základ, který dětem umožní využívat tyto schopnosti v emocionálně náročných situacích.

- 3) Věnujeme pozornost uznání a ocenění pocitů/emocí u dětí.** To, že dětem pomáháme rozpoznávat emoce, které mají, je významným krokem k tomu, aby se je naučily přiměřeně ovládat.

**ocenění
emocí**

Pojmenováváme pocity dětí, když prožívají nepříjemné nebo intenzivní emoce jako frustraci, hněv, zklamání nebo smutek, a dáváme jim vědět, že tyto emoce jsou v pořádku: *„Vypadá to, že jsi frustrovaný. Já se také cítím frustrovaná, když se mi něco nedaří udělat.“*

Necháváme dětem čas, aby projevíly svoje nepříjemné emoce, a pomáháme jim, aby to udělaly vhodným způsobem. Například uhodit druhé dítě z frustrace není vhodný způsob, jak projevit hněv v jakékoliv situaci, ale říci *„Zlobím se!“*, bouchnout do polštáře a zmačkat ho „v klidném koutku“ je v pořádku. Děti potřebují, abychom je učili a dali jim příležitost zkoušet si strategie, které nahradí jejich impulsy. Tyto strategie, jak přiměřeně projevit svoje emoce, je také lepší zkoušet a modelovat mimo napjaté situace, aby na ně byly děti lépe připraveny.

14.2.5 Aktivita pro podporu seberegulace dítěte

Dirigent (ranní kruh nebo malá skupina)

Hra je určena pro práci v ranním kruhu nebo malé skupině. K aktivitě potřebujete následující pomůcky:

- sada třídních hudebních nástrojů (nebo ručně vyrobených) – rumbakoule, bubínky atd.
- dirigentská hůlka (tužka)

Každé dítě dostane nástroj. Učitel řekne, že je dirigent a děti jsou orchestr. Když dirigent pohybuje hůlkou, orchestr hraje na nástroje. Když dirigent složí hůlku, orchestr přestane hrát. Když dirigent zase zamává hůlkou, orchestr opět hraje. Místo hraní na nástroje mohou děti hýbat svým tělem (například tleskat rukama nebo dupat nohama).

Je dobré vysvětlit dětem instrukce ještě předtím, než dostanou nástroje, protože potom si je budou chtít všechny hned vyzkoušet. Při práci s malou skupinou si mohou děti vyzkoušet i roli dirigenta. Bude se jim líbit, jak ostatní děti budou reagovat na jejich pohyby a povely.

Při náročnější variantě této aktivity hrají děti rychleji nebo pomaleji podle rychlosti dirigentovy hůlky. Nebo děti hrají hru opačně – požádejte je, aby hrály na své ná-

stroje, když dirigent složí hůlku, a naopak aby přestaly hrát při pohybu hůlky. Děti mohou také hrát hlasitěji, když je hůlka vysoko, a tišeji, když je hůlka nízko.

Ke hře je možné přidat další povel, který děti musí sledovat na dirigentovi. Například mohou hrát na nástroje, jen když si dirigent drží nos a hýbe hůlkou, ale ne když jen hýbe hůlkou.

Tato aktivita pomáhá dětem cvičit pozornost tím, že se musí soustředit na dirigenta, procvičovat si pracovní paměť, protože si musí pamatovat, které pohyby znamenají začátek a ukončení nebo rychle a pomalu, a cvičí si inhibici, když mají na povel začít a přestat. Tato aktivita podporuje také hudební schopnosti, jemnou a hrubou motoriku.

Uvedení/přivítání třídního kamaráda či loutky (ranní kruh)

Aktivita je vhodná pro děti ve věku 3 let a lze ji provádět v ranním kruhu. K aktivitě potřebujete loutku plyšového zvířátka.

Učitel drží za zády loutku a řekne dětem, že má nového kamaráda, kterého jim chce představit (je v pořádku, když dětem řekne, že je to jen loutka a že děti budou jen předstírat, že je živá). Řekne dětem, že nový kamarád se cítí trochu vystrašeně a snadno ho vyruší hlasité zvuky a hlasy. Zeptejte se děti, jestli si ho chtějí pochovat nebo se ho dotknout. Děti nejprve na setkání s loutkou připravíme: *„Všichni se společně několikrát pomalu zhluboka nadechneme, abychom uklidnili své tělo.“* Nacvičíme si šeptání, aby děti věděly, jak zní tichý hlas, a ukážeme, jak loutku jemně pohladit. Obejdeme kruh, aby si každé dítě mohlo pohladit nebo pochovat loutku. Třídní kamarád se může připojit během klidných aktivit (např. čtení knihy) a může sloužit jako konkrétní připomínka, že při této aktivitě potřebujeme ukázat klid v našem těle.

Tato aktivita podporuje budování emocionální regulace tím, že dětem pomáhá prožívat pocity uklidnění a nacvičovat strategie, jak uvést tělo do klidného stavu (např. hluboké dýchání). Při této aktivitě děti také procvičují pozornost, sledování instrukcí a střídání se.

Růžové brýle

Hra je vhodná pro děti ve věku 3–6 let. Cílem aktivity je vyjádřit a projevit cit. Uvědomit si vliv emocí na naše chování. K aktivitě potřebujete papírové brýle.

Ve třídě máme „speciální“ brýle. Jsou to brýle štěstí, každý, kdo si je nasadí, vidí všechno pozitivně, kladně, „šťastnýma očima“. Děti sedí v kruhu na koberci. Každý si postupně nasadí „speciální“ brýle, řekne, co pozitivního (hezkého) přes brýle vidí, co ho dělá šťastným, jak prožívá šťastný den, co udělá, aby byl jeho den krásný, s kým by chtěl strávit šťastný den. Děti se postupně vystřídají.

Na závěr si učitelka s dětmi v komunikačním kruhu popovídá o jejich pocitech z jednotlivých typů představ. Jaké dny prožívají děti nejčastěji, jaké prožívají

emoce, když mají šťastný, případně nešťastný den. Jak emoce ovlivňují náš život. Jaký den prožívají právě teď. Kterí lidé mají největší vliv na jejich emoce, např. rodiče, kamarádi, dospělí, sourozenci. Které situace jsou pro ně emočně vypjaté, které jim přinášejí radost a spokojenost, které způsobují smutek.

14.3 Příklad dobré praxe

Adam a Leo si spolu hrají ve školce během volné hry. Oba zaujala nová kuchyňka a dohadují se, že udělají palačinky. Adam vybere suroviny na palačinky a Leo natchytá pánev a nástroje. Všechno jde dobře, dokud si Leo neobleče jedinou zástěru, kterou mají ve třídě, a neohlásí, že je kuchař. Adam ale také chce být kuchařem a oba chlapci se začnou násilím tahat o zástěru. Paní učitelka do sporu zasáhne a klidně navrhone, že mohou být kuchaři oba a zástěru si půjčovat. Než ale domluví, Leo uhodí Adama po hlavě dřevěnou vařečkou a ten začne plakat. S pocitem frustrace si paní učitelka představí, jak křičí na Lea: „Podívej se, co jsi udělal!“, ale místo toho se zhluboka nadechne a řeší konflikt mezi chlapci klidně.

Tento příklad demonstruje selhání seberegulace u obou chlapců, kteří se začali hádat o zástěru, místo aby použili slova nebo jiné metody, které by vedly ke kompromisu. Leo také prokázal těžkosti, když nedokázal přestat a naslouchat slovům paní učitelky předtím, než zareagoval a uhodil Adama vařečkou. Pro paní učitelku je tento scénář příkladem úspěšné seberegulace, protože nedovolila, aby ji přemohla frustrace, a dokázala Lea klidně provést kroky, jak přemýšlet o svých činech, omluvit se kamarádovi, zeptat se ho, jestli je v pořádku, a provést nápravu.

14.4 Doporučené metodické zdroje a další materiály

- DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia, VLČKOVÁ, Helena (2017). *Ferda a jeho mouchy: Emušáci*. 1. vyd. Praha: Scio. 137 s. ISBN 978-80-7430-113-1
- DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia, VLČKOVÁ, Helena (2015). *Ferda v tom zase lítá: Emušáci*. 1. vyd. Praha: Scio. 171 s. ISBN 978-80-7430-156-8
- FELCMANOVÁ, Alena (2015). *Persona dolls: Panenky s osobností. Jak rozvíjet prosociální postoje dětí*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni. 2015. 118 s. ISBN 978-80-87456-62-0
- GARDOŠOVÁ, Juliana, BUDÍKOVÁ, Jaroslava (2017). *Rozumím sobě, poznávám ostatní: Nácvik emočních a sociálních dovedností dětí v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Raabe. 108 s. ISBN 978-80-7496-296-7
- DOBROVOLNÁ, Alexandra, HAVRDA, Marek, HAVRDOVÁ, Egle, CHALOUPKOVÁ, Lucie, VYHNÁNKOVÁ, Kateřina (2015). *Dobry začátek: Ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. 1. vyd. Praha: Schola Empirica. 130 s. ISBN 978-80-905748-2-3. Dostupné z: <http://scholaempirica.org/ke-stazeni/>⁸
- KŘÍŽOVÁ, Žaneta, PATEROVÁ, Radka Johana, VÍCHOVÁ, Lucie (2017). *Já jsem takový a ty jsi makový*. Praha: Raabe. 110 s. ISBN 978-80-7496-330-8
- MÜLLER, Else (2016). *Příběhy z měsíční houpačky: Autogenní trénink pro děti od 4 let*. 1. vyd. Praha: Portál. 11 s. ISBN 978-80-262-1160-0
- SHAPIRO, Lawrence E. (2014). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 4. vyd. Praha: Portál. 267 s. ISBN 978-80-262-0651-4
- SORENSEN, Julia (2012). *Vyrovňávání se dítěte se ztrátou a odloučením: Příběhy a cvičení pro děti ve věku 4–8 let*. 1. vyd. Praha: Portál. 86 s. ISBN 978-80-262-0095-6
- SVOBODOVÁ, Eva (2017). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. 133 s. ISBN 978-80-87553-64-0

⁸ Jednotlivé odkazy na výstupy projektu Erasmus+ projekt: Podpora sociálních a emočních dovedností u dětí předškolního věku ze znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí dostupné z:

- 1 – <http://www.scholaempirica.org/materske-skoly/>
- 2 – http://www.scholaempirica.org/wp-content/uploads/2018/06/co_jsme_si_privezly_z_walesu.pdf
- 3 – <http://www.scholaempirica.org/wp-content/uploads/2018/12/Poj%C4%8Fme-si-spolu-pov%C3%ADdat-dom%C3%A1c%C3%AD-%C3%BAkoly-pro-d%C4%9Bti-a-rod%C4%8De-1.pdf>
- 4 – <http://www.scholaempirica.org/wp-content/uploads/2018/12/Pracov%C3%ADlisty-1.pdf>
- 5 – <http://www.scholaempirica.org/wp-content/uploads/2018/12/Pom%C5%AFcky-ilustrovan%C3%A9-karty-A5.pdf>

- SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál. 167 s. ISBN 978-80-262-0020-8
- SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana (2018). *Predict. Nástroj pro měření pokroku dítěte v MŠ*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-358-2
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, MERTIN, Václav (2012). *Hry pomáhají s problémy: Hry a hrátky pro rodiče a dítě*. 3. vyd. Praha: Portál. 159 s. ISBN 978-80-262-0053-6
- TVRŘOCHOVÁ, Dana (2017). *Malé příběhy o velkých věcech: Co mohou přinést příběhy Daisy Mrázkové předškolním dětem?* 1. vyd. Praha: Raabe. 124 s. ISBN 978-80-7496-348-3

15. | Motorické dovednosti dítěte předškolního věku

Motorické dovednosti obvykle dělíme do dvou základních kategorií – hrubé a jemné motoriky.

Hrubá motorika

Hrubá motorika zahrnuje pohyby větších svalů paží, nohou a trupu. V předškolním věku se tyto dovednosti projevují v kvalitě komplexních pohybů celého těla – chůze, běhu, skákání, házení, šplhu atd. **Rozvoj hrubé motoriky** ovlivňuje rozvoj jemné motoriky, orientaci na tělesném schématu a prostorovou orientaci. Věku přiměřený rozvoj hrubé motoriky dětem také pomáhá v socializaci, neboť jim umožňuje zapojení do společných her s ostatními dětmi.

rovnováha S růstem těla se těžiště posunuje směrem dolů do trupu. Výsledkem toho je **lepší rovnováha** těla, která dítěti umožňuje získat nové dovednosti zapojující větší svalové skupiny. Do druhého roku života umí děti víceméně pouze běhat a skákat. S tím, jak sílí nohy a poskytují větší oporu, je experimentování s novými pohyby rukou svobodnější – házení a chytání míče, jízda na tříkolce nebo na kole, hra s obručí. Pohyby začínají postupně zahrnovat celé tělo a na konci předškolního období již děti mají výdrž i rychlost v pohybu.

bilaterální integrace Synchronizované pohyby velkých svalových skupin jsou výsledkem takzvané **bilaterální integrace** – schopnosti koordinovat obě poloviny těla zároveň. Nezbytnou podmínkou je dobrá obousměrná komunikace mozkových hemisfér. Bilaterální koordinace se vyvíjí v následujících fázích:

1. **Symetrická bilaterální integrace** – obě poloviny těla jsou zapojeny do provádění zrcadlových pohybů (např. tleskání rukama).
2. **Reciproční bilaterální integrace** – obě poloviny těla se účastní provádění pohybů v opačném směru (např. protahování rukou v opačných směrech).
3. **Asymetrická bilaterální integrace** – každá část těla má svou úlohu při provádění komplexních pohybů (např. dítě kope do míče).
4. **Překročení „středové čáry“** (geometrický střed těla) – tato dovednost zahrnuje schopnost pohnout rukou nebo nohou do pole působnosti opačné končetiny; např. zkřížení nohou, kreslení křížících se přímk bez výměny ruky, která kreslí.

Úspěšné zvládnutí psaní, kreslení a čtení souvisí s posledními dvěma fázemi vývoje bilaterální integrace (asymetrickou bilaterální integrací a překračováním středové čáry).

Jemná motorika

Dovednosti v oblasti jemné motoriky zahrnují **koordinaci pohybu drobných svalových skupin ruky a prstů**. Dostatečná úroveň jemné motoriky je podmínkou pro úspěšné zvládnání psaní, střihání, používání příboru, skládání puzzle, zavazování tkaniček, oblékání, svlékání atd. Bylo prokázáno spojení mezi úrovní zvládnutí jemných motorických dovedností a vývojem řeči. Rozvoj jemné motoriky také někteří odborníci spojují s **rozvojem pozornosti, paměti a myšlení**.

Téměř všechny činnosti zahrnující jemnou motoriku vyžadují takzvanou „vedoucí ruku“ a „podpůrnou ruku“. **Dominantní ruka se často začne projevovat okolo třetího až čtvrtého roku života, ale k ustálení dominance dochází až kolem roku šestého či sedmého.** Dominantní ruka je ta, která provádí úkon – střihání nůžkami, psaní či kreslení tužkou nebo perem – zatímco podpůrná ruka činnost stabilizuje – drží list papíru nebo jím dle potřeby otáčí. Kvalitu těchto činností ovlivňuje také úchop, který dítě používá. Existuje několik typů úchopu dle fáze vývoje dítěte:

lateralita

- **Dlaňový** – typický úchop dětí mladších než 1 rok.
- **Úchop dlaňový s palcem nahoře nebo dole** – dítě použije čtyři prsty, aby obepnulo celý předmět, a palec slouží k vyrovnávání. Tento úchop již poskytuje lepší kontrolu při zvedání menších předmětů, avšak stále není příliš účinný a zůstává spíše neohrabaný. Psací náčiní dítě drží sevřené v dlaní a při kreslení (spíše náhodném zanechávání čáry) vychází pohyb z ramene.
- **Hrstičkový úchop** – objevuje se mezi druhým a třetím rokem věku, dítě již psací náčiní uchopuje do prstů.
- **Špetkový úchop** – měl by se objevit nejpozději v pěti letech, aby se do nástupu do základní školy stihl dostatečně fixovat.

Pokroky v jemných motorických dovednostech mohou učitelé i rodiče sledovat ve dvou hlavních oblastech činností:

- 1) sebeobsluha a péče o vlastní tělo
- 2) výtvarné činnosti (zejména kresba)

Kreslení

S rostoucí schopností dítěte mentálně si vizualizovat a „vidět“ svět kolem sebe začínají jejich kresby „dávat smysl“. Ve hře jsou i další faktory, které v kombinaci s rozvíjejícími se jemnými motorickými dovednostmi mají dopad na to, jak se proměňují kresby dětí. Dítě si například začíná uvědomovat, že kresba může plnit účel symbolu, zlepšuje se také jeho schopnost si kresbu rozvrhnout a správně ji orientovat v prostoru.

Rozvoj kresby také souvisí s tím, jak významné je umělecké vyjádření v dané kultuře.

Pokroky dítěte v oblasti kreslení se často dějí v určitých fázích:

1. **Čmáranice** – nejprve je zobrazení obsaženo spíše v gestech než ve výsledných tvarech zachycených na papíře. Děti pohybují výtvarným náčiním a sledují zanechané stopy. Zajímavější je spíše sám pohyb než výsledek.
2. **První realistická zobrazení** – kolem třetího roku života se z dětských čmáranic stávají obrázky. Dítě často něco nakreslí, všimne si, že se jedná o rozpoznatelný tvar, a tento tvar pojmenuje. Jen málo dětí ve věku tří let spontánně nakreslí něco tak, aby ostatní poznali, co obrázek znázorňuje. Avšak když dospělí pravidelně kreslí s dětmi a ukazují jim podobnosti mezi kresbou a reálnými předměty, obrázky předškoláků začnou být více srozumitelné a podrobné.
3. **Realističtější obrázky** – začínají se objevovat postupně s tím, jak se zlepšuje vnímání dítěte, jazykové schopnosti (schopnost popisovat vizuální detaily), paměť a také jemné motorické dovednosti. Pětileté a šestileté děti kreslí složitější obrázky, lidská postava již obsahuje správné proporce i detaily obličeje a oblečení.

První psaní písmen

Předškolní děti nejprve nerozlišují psaní od kreslení. Když se snaží psát, čmárají stejně jako když se snaží kreslit. Kolem čtvrtého roku života už psaní začíná jevit známky distinktivních znaků tiskacích písmen, jako například oddělené tvary uspořádané do řádku. Děti do psaní často zapojují obrázkové prvky – například kolečko pro znázornění slova „slunce.“ Pouze postupně, mezi čtvrtým a šestým rokem života si děti začínají uvědomovat, že písmo znázorňuje řeč. První pokusy něco napsat u předškolních dětí často zahrnují jejich vlastní jméno.

Rozdíly mezi pohlavími

V raném dětství jsou evidentní rozdíly v motorických dovednostech mezi chlapci a dívkami. Chlapci jsou napřed před dívkami v dovednostech, které zahrnují sílu. V pěti letech skáčou chlapci o něco dále, běhají o něco rychleji a dohodí míč o něco dál než dívky. Dívky bývají napřed v činnostech vyžadujících jemnou motoriku a též v některých hrubých motorických dovednostech vyžadujících kombinaci dobré rovnováhy a pohybů nohou, jako například poskakování a přeskakování.

15.1 Diagnostika

K orientačnímu hodnocení motorických dovedností dítěte předškolního věku lze použít níže uvedené **posuzovací schéma**. Posuzovací schéma může být užitečným pomocníkem ke sledování vývoje s časovým odstupem. Ke zvýšení objektivity získaných informací je vhodné, pokud dítě nezávisle na sobě hodnotí více osob. Výsledky orientačního posouzení by měly učitelům sloužit jako vodítka pro **volbu aktivit podporujících rozvoj hrubé a jemné motoriky a také statické a dynamické rovnováhy**.

MOTORICKÉ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Hrubá motorika – věk 3 roky						
1.	Dokáže stát se zavřenýma očima po dobu 10 sekund	1	2	3	4	5
2.	Udělá skok snožmo	1	2	3	4	5
3.	Přeskočí čáru	1	2	3	4	5
4.	Dokáže kopnout do balónu špičkou nohy	1	2	3	4	5
5.	Hodí míč oběma rukama přes hlavu	1	2	3	4	5
6.	Překročí nízkou překážku	1	2	3	4	5
7.	Ujde několik kroků pozadu	1	2	3	4	5
8.	Jezdí na tříkolce či jiném stabilním šlapacím prostředku	1	2	3	4	5
Jemná motorika – věk 3 roky						
9.	Pastelku či tužku drží mezi palcem a ostatními prsty	1	2	3	4	5
10.	Nakreslí svislou a vodorovnou čáru	1	2	3	4	5
11.	Nakreslí kruh	1	2	3	4	5
12.	Kresba postavy je ve stadiu hlavonožce	1	2	3	4	5
13.	Navlékne korálky na šňůrku se zpevněným hrotem	1	2	3	4	5
14.	Prsty udělá špetku	1	2	3	4	5
15.	Postaví věž z 3 až 5 kostek, aniž by spadly	1	2	3	4	5
16.	Vkládá jednou rukou mince či jiné drobné předměty do krabičky s malým otvorem	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Hrubá motorika – věk 4 roky						
17.	Bez podpory druhou osobou skáče po jedné noze dopředu	1	2	3	4	5
18.	Samostatně vyjde do schodů a sejde ze schodů se střídáním nohou	1	2	3	4	5
19.	Přejde po 2 m dlouhé čáře	1	2	3	4	5
20.	Kopne do pohybujícího se míče, pokud je mu přesně nahrán	1	2	3	4	5
21.	Při běhu mění směr, aniž by se zastavilo	1	2	3	4	5
22.	Dokáže hodit míč do vzdálenosti 3 metrů	1	2	3	4	5
23.	Udrží se několik sekund na hrazdě při úchopu shora (dlaně otočené dopředu)	1	2	3	4	5
24.	Dokáže stát na špičkách s otevřenýma očima	1	2	3	4	5
25.	Chytí odražený míč oběma rukama	1	2	3	4	5
26.	Dokáže stát na jedné noze po dobu 5 sekund	1	2	3	4	5
Jemná motorika – věk 4 roky						
27.	Dva protilehlé rohy čtverce spojí čarou (nakreslí úhlopříčku)	1	2	3	4	5
28.	Nakreslí vlnovku	1	2	3	4	5
29.	Nakreslí kříž	1	2	3	4	5
30.	Postava, kterou nakreslí, má hlavu, trup a končetiny	1	2	3	4	5
31.	Stříhá nůžkami	1	2	3	4	5
32.	Navlékne malé korálky střídající tvar či barvu podle předlohy	1	2	3	4	5
33.	Postaví věž z 9 kostek, aniž by spadla	1	2	3	4	5
34.	Sestaví puzzle či skládačku z 6 až 8 částí	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
-----------------------------	--	---	--	--	--	--

Hrubá motorika – věk 5 let

35.	Přejde po kladině	1	2	3	4	5
36.	Sejde samostatně dolů po schodech, když v rukách drží nějaký předmět	1	2	3	4	5
37.	Proběhne překážkovou dráhu, aniž by srazilo překážky	1	2	3	4	5
38.	Hodí balón tak, aby jej druhý chytil (dodrží směr a vzdálenost)	1	2	3	4	5
39.	Stoupne si z lehu, aniž by ztratilo rovnováhu	1	2	3	4	5

Jemná motorika – věk 5 let

40.	Vystřihne z papíru malý čtverec nebo trojúhelník	1	2	3	4	5
41.	Nakreslí zubatou čáru	1	2	3	4	5
42.	Nakreslí horní a spodní smyčku	1	2	3	4	5
43.	Nakreslí rozpoznatelné obrázky nejméně tři věci nebo zvířat	1	2	3	4	5
44.	Obkreslí si ruku	1	2	3	4	5
45.	Stříhá látku či měkký plast	1	2	3	4	5
46.	Při vystřihávání obrázků dodržuje jejich tvar	1	2	3	4	5
47.	Postaví složitější skládačku podle předlohy	1	2	3	4	5
48.	Postaví most z 5 až 7 kostek	1	2	3	4	5
49.	Dotkne se bříškem každého prstu na ruce bříška palce	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Hrubá motorika – 6 let						
50.	Udrží rovnováhu po dobu 5–10 sekund na nestabilní podložce	1	2	3	4	5
51.	Skáče po jedné noze ve vymezeném prostoru (např. panáka)	1	2	3	4	5
52.	Přeskočí snožmo nízkou překážku	1	2	3	4	5
53.	Chytí rukama hozený míč (bez pomoci těla)	1	2	3	4	5
Jemná motorika – věk 6 let						
54.	Překreslí lineární obrázek či symbol s více detaily podle předlohy (např. třípísmenné slovo napsané psacím písmem, symbol obsahující prvky psacího písma)	1	2	3	4	5
55.	Postupně se dotkne bříškem každého prstu na ruce bříška palce od ukazováku po malík a zpět	1	2	3	4	5
56.	Ve vymezeném prostoru (vodící linie) vede nepřerušovanou čáru	1	2	3	4	5

Charakteristika bodového hodnocení škály

- 1 – zvládá samostatně / běžně se projevuje
- 2 – ve většině běžných situací zvládá bez dopomoci, v některých situacích dopomoc potřebuje / většinou se projevuje
- 3 – v některých situacích zvládá bez dopomoci / někdy se projevuje
- 4 – zvládá pouze s dopomocí / projevuje se výjimečně
- 5 – nezvládá / neprojevuje se

15.2 Aktivity pro rozvoj motorických dovedností

sociální klima

Velmi důležité je **sociální klima**, které dospělí pro děti vytvoří. Když rodiče a učitelé kritizují výkon dítěte, požadují po něm, aby zvládlo konkrétní dovednost, či vytváří nepříznivé prostředí s přemírou soutěživosti, hrozí riziko, že to bude mít nepříznivý dopad na sebedůvěru dítěte, což by mohlo zpomalit jeho motorický rozvoj. Je důležité se zaměřit na vytvoření pozitivních zážitků prostřednictvím her, spíše než se snažit najít dokonalý pohyb či naučit se „správnou“ techniku v každé fázi vývoje dítěte.

Techniky a hry vyjmenované níže mohou použít učitelky v mateřské školce k tomu, aby podpořily rozvoj jemné a hrubé motoriky u předškolních dětí.

15.2.1 Aktivity pro rozvoj hrubé motoriky

Rozvoj hrubé motoriky ve velké míře souvisí s posilováním svalů a rozvojem koordinace pohybů různých částí těla. Níže jsou uvedeny náměty aktivit, které je vhodné co nejčastěji zařazovat do programu dětí v předškolním věku.

- Přeskakování přes lana položená na zemi. (4–6 let)
- Hra s míčem – kutálení, házení a chytání. (3–6 let)
- Házení na cíl – když má dítě konkrétní cíl, zlepšuje se jeho dovednost odhadnout vzdálenost a fyzickou sílu potřebnou pro hození předmětu (4–6 let)
- Vstupování do obruče a vystupování z ní. (4–6 let)
- Hry s kuželou – dítě může jít, běžet nebo jet na kole kolem kuželů. (5–6 let)
- Plavání. (4–6 let)
- Pochodování v rovné řadě. (3–6 let)
- Hra na „stínování“ – dítě napodobuje pohyby, které mu druhá osoba předvádí. (3–6 let)
- Imitování zvířat – plazit se jako had, chodit jako kachna, skákat jako králík, cválat jako kůň. (3–5 let)
- Chůze na kladině nebo po úzké čáře. (5–6 let)
- Stoj na jedné noze. (3–6 let)
- Skákání po jedné noze. (4–6 let)
- Žonglování. (5–6 let)
- Skákání panáka. (4–6 let)
- Badminton. (5–6 let)

15.2.2 Aktivity pro rozvoj jemné motoriky

- Hra se stavebními nebo s kostkami – kostky lze stavět na sebe nebo vedle sebe. (3–6 let)
- Skládačky – na začátku je dobré dítěti pomoci sestavit dohromady menší části do větších celků. (3–6 let)
- Kreslení – tužkou, pastelkami, vodovkami, fixami, prsty. (3–6 let)
- Hra s plastelínou (hrnčířskou hlinou, těstem). (3–6 let)
- Omalovánky – pohyby ruky se postupně zpřesňují, dítě začíná používat více barev a začne si spojovat obrázky s reálnými předměty, které představují, např. zelená – tráva, modrá – obloha. (4–6 let)
- Navlékání korálků (místo korálků lze použít těstoviny; před navlékáním je mohou děti obarvit). (4–6 let)

- Hra na hudební nástroje – zvuky a hudba navíc stimulují a udržují pozornost dítěte. (3–6 let)
- Třídění předmětů podle typu, barvy atd. – korálky, knoflíky, suché plody (fazole, hrášek, kukuřice, čočka). (3–5 let)
- Vystřihování a nalepování papíru a látky. (4–6 let)
- Koláže z přírodních materiálů. (4–6 let)
- Spojování teček, obkreslování vzoru do sítě teček. (4–6 let)
- Připínání pomocí kancelářských svorek nebo kolíčků. (4–6 let)
- Přelévání tekutiny z jedné nádoby do jiné. (3–4 roky)

15.2.3 Hry rozvíjející dovednosti hrubé motoriky

Veverky a medvědi

Hra rozvíjí pozornost a rychlost pohybů a je určena pro děti ve věku 4–6 let. Hraje se ve skupině. Děti stojí v řadě za sebou. Když je zadán povel „veverky“, začnou děti poskakovat s nohama u sebe. Když je zadán povel „medvědi“, děti se předkloní, dají dlaně na kolena a pomalu se začnou pohybovat kupředu. Někdy se hodí do hry zapojit zavádějící prvky, aby byla hra zábavnější a děti si trénovaly schopnost udržet pozornost. Kupříkladu je možné začít poskakovat současně se zadáním povelu „medvědi.“ Děti musí dávat pozor a vykonávat pouze povely, které slyší, a ne to, co vidí.

Dům

Hra rozvíjí flexibilitu pohybů a je určena pro děti ve věku 3–6 let. Je vhodná k zařazení pravidelné pohybové aktivity. Děti nejprve sedí v podřepu a postupně vstávají a dělají následující pohyby k říkance:

<i>Cihlu po cihle stavíme dům.</i>	(pokládáme střídavě dlaně na hřbet druhé ruky)
<i>Je tááákhle široký</i>	(roztáhneme paže co nejvíce do stran)
<i>a tááákle vysoký.</i>	(vzpažíme a snažíme se dosáhnout co nejvýše)
<i>Kde máme komín?</i>	
<i>Kde máme komín?</i>	(dáme si ruce v bok a otáčíme se vlevo a vpravo)
<i>Vezmeme cihly</i>	(předkloníme se a dotýkáme se prsty podlahy)
<i>a postavíme komín!</i>	(napřímíme se a vyskočíme s rukama nad hlavou)

Rybičky a rybáři

Hra rozvíjí obratnost a rychlost pohybů a je určena pro děti ve věku 4–6 let. Dvě děti jsou vybrány jako rybáři a chytanou se za ruce. Všechny „rybičky“ (ostatní děti) volně plavou v „moři“ (definovaný prostor pro hru). Rybáři se snaží chytit utíkající ryby. Každá chycená rybička se stává rybářem a připojí se na okraj stále rostoucí „sítě“. Hra pokračuje, dokud všechny rybičky nejsou chyceny. Pokud někdo překročí hranice hřiště, má se za to, že byl chycen. Pokud je hráč chycen ve chvíli, kdy je síť přetržená (všichni rybáři se nedrží za ruce), chycení neplatí.

15.2.4 Hry rozvíjející dovednosti jemné motoriky

Holoubci pomocníci

Hra je určena pro děti ve věku 3–6 let. Připomeneme si pohádku *O Popelce* (varianta s holoubky pomocníky). Dětem oznámíme, že si zahrajeme na holoubky, kteří Popelce pomáhali, aby mohla jít za princem na ples. Nejprve se proletíme: děti stojí na místě a mávají rukama jako křídélky, následně děti vyzveme, aby k mávání připadaly zvuk jako holoubci („cukrůů cukrůů“). Nakonec každé dítě „přeletí“ – běží, mává rukama a volá „cukrůů cukrůů“ – na místo, které určíme, např.: „Holoubek Jeníček poletí ke dveřím do šatny.“ Na stolečky dětem rozdáme misku se zamíchanými drobnými předměty (korálky, čočka, hrách, kamínky), počet jejich druhů se bude odvíjet od počtu dětí u jednoho stolečku. Dále na stolečky připravíme malé nádobky (mističky) pro ukládání roztríděného materiálu. Holoubky vyzveme, aby se slétli ke stolečkům a roztrídili vše, co mají na míse, do menších mističek. Necháme děti posadit ke stolečku a vyzveme je, aby pojmenovaly, co vše je v misce uprostřed. Představíme jim dva postupy, jak mohou třídění provést – buď budou všichni najednou sbírat jeden druh materiálu a pak jej sesypou do jedné malé misky, nebo si mohou rozdělit úlohy a každý bude sbírat jeden druh materiálu. Volbu necháme na dětech. Sledujeme, jak se děti domlouvají a v případě potřeby (dojde-li ke konfliktu) dětem s volbou pomůžeme. Děti mohou (ale nemusí) soutěžit, který stoleček bude mít roztríděno nejrychleji.

Následovat může výtvarná aktivita, kdy děti pomocí vodových barev nakreslí holuba s miskou a na zaschlou čtvrtku do misky nalepí materiál, který třídily. Variantou je tvorba mozaiky z tříděného materiálu.

15.3 Příklad dobré praxe

Sára je čtyřletá dívka, které byla diagnostikována mozková obrna a lehká mentální retardace. Kvůli svému postižení je dívka pozadu ve svém motorickém a intelektuálním vývoji. Dívka navštěvovala rehabilitaci, po které byly zaznamenány pokroky – dívka je schopná samostatně chodit, ale má problémy s chůzí do schodů a ze schodů. Neumí běhat a má problémy s rovnováhou. Miluje hudbu a kdykoli slyší rytmickou melodii, tleská rukama. Nejtěžší pro rodiče je, že dívka je opožděná i ve svém intelektuálním vývoji. Neumí mluvit a na svůj věk velmi málo rozumí. Má také problém s koordinací pohybu rukou. Dobrá praxe učitelek po nástupu Sáry do mateřské školy:

Aby se pomohlo rozvoji motorických dovedností, je nejprve zapotřebí stavět na silných stránkách dítěte. Miluje hudbu. Učitelky mohou začít tím, že s dívkou začnou hrát na různé hudební nástroje. Taková činnost bude pro dívku zajímavá a také jí dá možnost procvičit si jemnou motoriku. Poté mohou učitelky přidávat jednoduché pohyby při hraní na hudební nástroj. Je důležité, aby se dívka snažila tyto pohyby napodobovat a aby byla oceněna za svou snahu.

Aby se dívka zapojila do kolektivu ostatních dětí, mohou učitelky vybízet ostatní děti, aby během dne Sáře pomáhaly. Dětem by mělo být podáno vysvětlení ohledně dívčina stavu včetně toho, proč je důležité dívence pomáhat a jak to mají dělat. Děti mohou spolu hrát například na hudební nástroje. Mohou Sáru vzít za ruku, když jde do schodů, aby cítila, že jsou jí oporou.

Pro Sáru bude užitečné zapojit se do výtvarných aktivit – může malovat prsty nebo si hrát s plastelínou. To pomůže rozvoji jejích jemných motorických dovedností.

Učitelé také mohou používat masážní techniky na její ruce a nohy pomocí materiálů s různou texturou – drsných, jemných atd. To podpoří zájem dívky objevovat své okolí za aktivního využití vlastního těla.

Aby dívka začala lépe rozumět, mohou učitelky vytvořit systém vizualizace režimu dne s využitím obrázků, které znázorňují jednotlivé činnosti. Díky předvídatelnosti denního programu bude Sára klidnější. Nejistota a nepochopení toho, co je očekáváno, mohou vést ke zvýšené úzkosti a odmítnutí účastnit se činností, které jsou jí nabízeny.

Je také důležité, aby si učitelky uvědomovaly, že konečný výsledek není vždy to nejpodstatnější. Vzájemná interakce se Sárou a pozitivní povzbuzování je důležitější. Tímto způsobem se buduje důvěra mezi Sárou a učitelkami, která bude zásadní pro další fáze podpory jejího rozvoje.

15.4 Doporučené metodické zdroje a další materiály

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2015). *Na návštěvě u malíře: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let*. 1. vyd. Brno: Edika. 64 s. ISBN 978-80-266-0827-1
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2012). *Co si tužky povídaly: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Edika. 64 s. ISBN 978-80-266-0046-6
- DOLEŽALOVÁ, Jana (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 2. vyd. Praha: Portál. 166 s. ISBN 978-80-262-1146-4
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2011). *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál. 150 s. ISBN 978-80-7367-819-7
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2009). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. 146 s. ISBN 978-80-86307-94-7
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2001). *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. 1. vyd. Praha: Olympia. 125 s. ISBN 80-7033-313-8
- ENGELTHALEROVÁ, Zdeňka, JISKROVÁ, Blanka, SALÁK, Josef, SPLAVCOVÁ, Hana, TEPLAN, Jaroslav (2017). *Hodina pohybu navíc. Metodické doporučení pro vedení pohybových aktivit dětí v mateřských školách*.⁹ Praha: Olympia. Dostupné z: <https://hop.rvp.cz/uvod>
- HURDOVÁ, Eva (2014). *Hrajeme si s padákem: Hry s padákem, stuhami a šátky*. 2. vyd. Praha: Portál. 115 s. ISBN 978-80-262-0769-6
- SLOWÍK, Josef a kol. (2015). *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň: Západočeská univerzita Plzeň. Dostupné z: <https://zcu.cz/export/sites/zcu/pracoviste/vyd/online/FPE-Obsah-metody-a-formy-polytechnicke-vychovy-v-materskych-skolach.pdf>
- ŠKRDLÍKOVÁ, Petra (2015). *Hyperaktivní předškoláci: Výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. Praha: Portál. 137 s. ISBN 978-80-262-0928-7
- VÁGNEROVÁ, Marie (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. 1. vyd. Praha: Raabe. 220 s. ISBN 978-80-7496-333-9

⁹ Publikace vznikla v rámci pokusného ověřování projektu Hodina pohybu navíc v Národním ústavu pro vzdělávání, www.nuv.cz.

16. | Smyslové vnímání dítěte předškolního věku

Smyslové vnímání je schopností lidského organismu přijímat různé informace z okolí. Zpracování smyslových vjemů probíhá přes centrální nervovou soustavu, která určuje, jakým způsobem dítě přijímá, organizuje a zpracovává informace získané skrze smyslové vnímání. Dítě je pak schopno na smyslový podnět reagovat vhodným pohybem či chováním. Nedostatky ve fungování smyslového vnímání mohou vést k potížím v každodenním životě, učení, hře, sociálních dovednostech a chování. Je proto velmi důležité sledovat vývoj dítěte v této oblasti.

Smyslové vnímání se v raném dětství vyvíjí velmi rychle, jelikož děti poznávají svět a jsou vystaveny obrovskému množství smyslových podnětů. Už před dosažením jednoho roku života je dítě schopno vnímat hloubku, rozlišovat barvy, několik zvuků a druhů povrchů. Smyslové vnímání se u předškolních dětí nadále vyvíjí a děti si osvojují nové dovednosti, které jim umožní naučit se ve škole číst a psát.

Tím, že dítě zaznamenává, zkoumá, experimentuje a srovnává předměty a jevy, které ho obklopují, se formují jeho představy o těchto předmětech a jevech, jejich vlastnostech a funkcích. Tímto způsobem – potvrzováním již získaných představ a vytvářením nových – si dítě buduje svou osobní zkušenost se světem, která prostřednictvím smyslových vjemů napomáhá jeho celkovému rozvoji. Zrak, sluch, čich, hmat a chuť jsou smysly, které fungují coby vstupy pro zpracování tvarů, barev, vůní, zvuků, teploty, polohy, chuti a dalších vlastností vnějšího světa.

Vnímání je kognitivním procesem zkoumání vlastností předmětů a jevů. Celkový obraz se začíná formovat v mysli dítěte coby mentální reprezentace, představa vnějšího světa. Tyto představy a myšlenky se hromadí v mysli dítěte a budou použity jako základ pro tvorbu konceptů a fantazijních představ, umělecké vyjádření a hru. **Smyslové podněty současně přicházejí i z vlastního těla a budují základy pro vnímání tělesného schématu a prostorovou orientaci.** Smyslové vnímání slouží mimo jiné těmto funkcím:

- **Získávání vědomostí** – smyslové vnímání slouží k získávání vědomostí a znalostí o světě, je součástí kognitivních procesů. Skrze smysly se dítě orientuje v okolí a získává přístup k informacím o velkém množství vlastností předmětů a jevů.
- **Povědomí o realitě okolního světa** – ujišťování se o stabilitě a předvídatelnosti okolního světa prostřednictvím systému smyslového vnímání je neustále probíhající proces. Povědomí o skutečnosti je často prožíváno coby proces v pozadí, ale jedná se o proces důležitý, neboť přispívá k zajištění stability intelektuálních a emocionálních vztahů, do kterých mysl dítěte vstupuje.
- **Stimulační funkce** – jedná se o potřebu dítěte prožívat dostatečně silné a různorodé smyslové zážitky. Ty slouží jako stimuly, které zvyšují cel-

kovou mentální kapacitu dítěte. Monotónní prostředí bez dostatku měnících se smyslových podnětů může mít za následek takzvanou „senzorickou deprivaci“, která následně vede k apatii, nedostatku iniciativy, někdy až k celkovému vývojovému zaostávání.

- **Motivační funkce** – jedná se o motivační aspekty vnímání. Vnímání jednotlivými smysly má citový dopad. Afektivní (citová) složka v rámci smyslového vnímání nikdy nevymizí a je zodpovědná za příjemné či naopak nepříjemné pocity. Předměty také v dítěti probouzejí zájem a odhodlání, které u malých dětí často můžeme pozorovat – chtějí se dovědět vše o tom, co vidí a slyší – s předměty manipulují všemi možnými způsoby, experimentují a objevují jejich vlastnosti.

Smyslové vnímání v předškolním věku

Smyslové vnímání v předškolním věku je základem pro **rozvoj školních a sociálních kompetencí**. Rozvoj smyslů v tomto věku zajišťuje základ pro pozdější osvojování školních dovedností, jako jsou čtení, psaní, počítání a další. V tomto období se též začínají projevovat sociální dovednosti dítěte – komunikace s vrstevníky, kooperativní hra. V následujícím textu budou popsány dílčí aspekty zrakového, sluchového a hmatového vnímání, které přispívají k rozvoji dítěte.

- **Zrak** – zahrnuje vnímání barev, tvaru (bez ohledu na velikost, barvu či úhel pohledu), prostorové vztahy, zrakovou analýzu a syntézu (schopnost odlišit části od celku – např. schopnost vnímat jednotlivá písmena, ze kterých se skládá slovo), zrakové doplňování (zahrnuje schopnost poznání známého částečně zakrytého předmětu), zrakové koncepty (schopnost tvořit myšlenkové zobrazení a obrazy na základě zkušenosti a zkoumání), zrakové rozlišování (schopnost rozlišovat detaily nebo polohu předmětu v prostoru) či schopnost sledování předmětů v určitém pořadí. Všechny tyto dovednosti vyžadují pro svůj rozvoj trénování a opakování.
- **Sluch** – rozlišujeme např. následující vlastnosti:
 - Schopnost zaregistrovat konkrétní zvukové signály (či toho, že tyto signály chybí)
 - Rozlišování zvukových signálů (rozpoznání toho, zda jsou dva nebo více zvuků shodné nebo rozdílné, zahrnuje také sluchovou analýzu a syntézu)
 - Identifikace zvukových signálů (rozpoznání jejich obsahu)
 - Porozumění (nejvyšší úroveň sluchového zpracování – schopnost rozumět a přijímat informace, které dítě získává prostřednictvím sluchu)

Pokud některá z těchto funkcí chybí či je narušená nebo nedostatečně rozvinutá, může to vést k problémům v sociální interakci i obtížím s osvojováním školních dovedností a s porozuměním instrukcím.

- **Hmat** – přes kůži získáváme podněty z bezprostředního okolí. Je důležité, aby děti v předškolním věku měly zkušenosti s různými povrchy, tvary a texturami. Aby se dítě cítilo příjemně, je potřeba při představování hmatových vjemů postupovat ve správném pořadí.

Začínáme se suchými texturami – písek, fazole, rýže, dřevěné předměty, tráva, listy atd. Následně přecházíme na „střední“ textury (nejsou zcela suché, ale zároveň se nelepí na kůži) – modelína, uvařené a vychladlé těstoviny. Posledním typem textur jsou takzvané textury „špinavé“ – takové, které se lepí na kůži – bahno, pěna na holení, pudink, barvy na malování prstem. Pomocí těchto různých textur můžeme povzbuzovat různé tvořivé činnosti – malování, modelování z plastelíny, pojmenování toho, jaká je textura na dotyk a co se s ní dá dělat.

Dobrym příkladem toho, jak hmatové vnímání pomáhá procesu učení, je učení se počítat na počítačce. To umožňuje pochopení matematických principů skrze zrakové a současně hmatové vjemy.

16.1 Diagnostika

K orientačnímu hodnocení smyslového vnímání dítěte předškolního věku lze použít níže uvedené **posuzovací schéma**. Posuzovací schéma může být užitečným pomocníkem ke sledování vývoje s časovým odstupem. Ke zvýšení objektivity získaných informací je vhodné, pokud dítě nezávisle na sobě hodnotí více osob. Výsledky orientačního posouzení by měly učitelé sloužit jako vodítka pro **volbu aktivit podporujících rozvoj jednotlivých oblastí smyslového vnímání**.

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 3 roky						
1.	Lokalizuje zvuk (ukáže směr, odkud zvuk přichází)	1	2	3	4	5
2.	Na obrázku vyhledá předmět podle předlohy	1	2	3	4	5
3.	Roztřídí předměty nebo obrázky podle základních barev (bílá, černá, hnědá, zelená, červená, modrá, žlutá)	1	2	3	4	5
4.	Odliší výrazně jiný obrázek v řadě stejných obrázků	1	2	3	4	5
5.	Určí obrázek, který se od ostatních liší velikostí	1	2	3	4	5
6.	Poskládá obrázek ze dvou částí	1	2	3	4	5

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 4 roky						
7.	Pozná známou písničku podle melodie	1	2	3	4	5
8.	Pozná známé předměty podle zvuku a z nabídky obrázků (předmětů) vybere ten, který zvuk vydává	1	2	3	4	5
9.	Určí, zda se dva zvuky shodují nebo jsou rozdílné v hlasitosti a délce	1	2	3	4	5
10.	Rozliší dvě známá slova lišící se jednou hláskou s vizuálním podnětem (obrázky znázorňující slova)	1	2	3	4	5
11.	Určí, zda jsou dvě rytmické sestavy (vytleskané, zahrané na ozvučná dřívka) shodné nebo ne	1	2	3	4	5
12.	Vyhledá stanovený předmět v místnosti nebo obrázek na rušivém pozadí	1	2	3	4	5
13.	Odliší dva navzájem se překrývající známé obrázky	1	2	3	4	5
14.	Odliší obrázek, který se od ostatních liší detailem (jinou barvou, chybějící nebo přebývající částí)	1	2	3	4	5
15.	Poskládá obrázek z více než 5 částí	1	2	3	4	5
16.	Zapamatuje si 3 obrázky nebo předměty, po zakrytí je vyjmenuje nebo pozná, který chybí	1	2	3	4	5
17.	Hmatem pozná známé hračky	1	2	3	4	5

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 5 let						
18.	Určí, zda se dva zvuky shodují nebo liší výškou tónu	1	2	3	4	5
19.	Rozlišuje smysluplná slova lišící se podobně znějící hláskou bez vizuálního podnětu (luk – puk)	1	2	3	4	5
20.	Napodobí rytmickou sestavu tvořenou 3 až 4 tóny	1	2	3	4	5
21.	Přihadí odstíny barev	1	2	3	4	5
22.	Odliší dva navzájem se překrývající obrázky s více detaily	1	2	3	4	5
23.	Dokáže najít cestu v nakresleném bludišti	1	2	3	4	5
24.	Odliší shodné a neshodné obrázky lišící se drobným detailem nebo otočením podle horizontální osy	1	2	3	4	5
25.	Složí tvar z několika částí na předlohu	1	2	3	4	5
26.	Z šesti ukázaných obrázků si alespoň 3 vybaví z paměti a pojmenuje je nebo vybere z nabídky	1	2	3	4	5
27.	Hmatem pozná různé materiály (vlnu, peří, korálky, modelínu)	1	2	3	4	5

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 6 let						
28.	Rozlišuje nesmyslná slova lišící se podobně znějící hláskou	1	2	3	4	5
29.	Určí, zda se konkrétní hláska vyskytuje ve slově nebo ne („Slyšíš s ve slově list?“)	1	2	3	4	5
30.	Pojmenuje odstíny barev	1	2	3	4	5
31.	Vyhledá obrázek na velmi komplexním pozadí	1	2	3	4	5
32.	Z nabídky více možností doplní chybějící část obrázku	1	2	3	4	5
33.	Rozliší obrázky lišící se otočením podle vertikální osy	1	2	3	4	5
34.	Rozliší symboly lišící se detailem, otočením podle horizontální i vertikální osy	1	2	3	4	5
35.	Hmatem pozná základní geometrické tvary (kruh, trojúhelník, čtverec)	1	2	3	4	5

Charakteristika bodového hodnocení škály

- 1 – zvládá samostatně / běžně se projevuje
- 2 – ve většině běžných situací zvládá bez dopomoci, v některých situacích dopomoc potřebuje / většinou se projevuje
- 3 – v některých situacích zvládá bez dopomoci / někdy se projevuje
- 4 – zvládá pouze s dopomocí / projevuje se výjimečně
- 5 – nezvládá / neprojevuje se

16.2 Aktivity pro rozvoj smyslového vnímání

Je velmi důležité v předškolním věku **povzbuzovat smyslový rozvoj** hravou cestou. Tak děti získávají nové informace a prozkoumávají své okolí prostřednictvím pozitivních a zábavných zážitků. Činnosti, které se zaměřují na smyslové vnímání, zvyšují zájem o nabývání nových znalostí a posilují u dětí zvědavost. Níže jsou uvedeny náměty vhodných aktivit, které jsou vždy přiřazeny ke konkrétnímu smyslu – zraku, sluchu, čichu, chuti a hmatu. Pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání lze využít také náměty aktivit uvedené v kapitole věnované komunikačním dovednostem.

Zrak

- Házení a chytání míče – rozvíjí koordinaci ruky a oka a schopnost zaměřit zrakovou pozornost na pohybující se podnět. (3–6 let)
- Třídění předmětů podle různých kritérií – tyto hry pomáhají dětem získávat dovednosti potřebné pro vizuální třídění předmětů. Lze použít kupříkladu figurky různých barev tvarů či velikostí. (3–5 let)
- Kimova hra – položíme na stůl 5 předmětů. Poté, co se na ně dítě dívá 15 až 20 vteřin, požádáme dítě, ať se chvíli dívá jinam, a jeden předmět vyměníme za jiný. Dítě se pak podívá zpět na předměty a musí říci, který předmět chybí. Hra procvičuje zrakovou paměť. (4–6 let)
- Spojování teček – do sítě teček nakreslíme vzor vzniklý spojením teček, dítě jej musí na samostatném papíře napodobit. Aktivita rozvíjí koordinaci oko – ruka a prostorovou orientaci. (4–6 let)
- Popisování obrázku z paměti – dítěti ukážeme obrázek a dítě si musí obrázek zapamatovat a následně jej popsat. Obtížnější variantou je vymyslet příběh, aniž by se na obrázek opět podívalo. Procvičuje zrakovou paměť. (5–6 let)
- Hledání konkrétních předmětů ve třídě nebo venku – hra „vidím něco, co...“; lze hrát také s obrázky či fotkami. (4–6 let)
- Experiment s igelitovým pytlíkem a základními barvami – potřebujeme červenou, modrou a žlutou barvu (základní barvy). Dvě barvy umístíme na opačné strany uzavíratelného igelitového pytlíku. Pytlík lze vyztužit

a utěsnit lepicí páskou. Pytlíky položíme na rovnou plochu. Děti mohou prsty sahat na barvy a míchat je uprostřed pytlíku. Nejzajímavější je, když se barvy začnou mísit. Děti se mohou pokusit pojmenovat nové barvy. Mluvíme s dětmi o tom, z jakých dvou základních barev vzniká nová barva, a necháme je vyjmenovat předměty, které mají danou barvu.

Sluch

- Hra na různé hudební nástroje. (3–6 let)
- Zpívání písniček (a učení se písničkám). (3–6 let)
- Poznávání předmětů podle zvuku. (3–6 let)
- Poznávání ostatních dětí podle hlasu. (3–6 let)
- Opakování rytmických sestav podle vzoru, např. tleskání, bubnování, ozvučná dřívka. (4–6 let)

Čich

- Identifikování různých potravin a látek podle čichu – lze použít různé dětem známé přísady na vaření, aromatické ovoce či koření. (4–6 let)
- Sbíráání přírodních materiálů – květin, bylin, sušení aromatických bylinek a tvorba voniček ze sušených květin a aromatických olejů. (4–6 let)
- Hry s ovoněnou plastelínou. (3–6 let)
- Vaření, jídlo připravené pod dohledem dospělých, např. obložené chleby s různými potravinami, které stimulují čich, jako jsou sýr, máslo, rajčata, paprika. (4–6 let)

Chuť

- Hry s různými příchutěmi a chutěmi, aby se stimulovaly různé chutě – sladká, kyselá, slaná, hořká. Například můžeme vyrobit z ovoce a vody limonádu, namazat na chleba hořčici nebo máslo a sůl, ochutnat čokoládu... Hry, které zahrnují ochutnávání, jsou velmi dobré pro vyzkoušení a rozvoj toho, jak děti vnímají různé chutě, ale také k posilování nezávislosti a autonomie, co se týče stravování a vaření. (4–6 let)
- U jídla mohou děti třídit různé potraviny podle chuti. Aktivitu můžeme ozvláštnit a zavázat dětem oči šátkem a nechat je hádat, co ochutnávají. (4–6 let)

Hmat

- Hry s plastelínou, modelínou, hrnčířskou hlinou nebo těstem – děti mohou modelovat různé tvary, postavičky zvířat nebo lidí. (3–6 let)

- Malování prstem. (4–6 let)
- Hra s loutkami či prstovými loutkami. (4–6 let)
- Tvorba tvarů a postav pomocí kinetického písku. (3–5 let)
- Kreslení prstem ve směsi rýže a čočky. (3–5 let)
- Hledání předmětů v krabici naplněné pískem nebo obilovinami. (4–6 let)
- Chůze po různých materiálech – na podlahu můžeme rozmístit různé cestičky z nejrůznějšího materiálu a děti po nich budou chodit – měkké materiály, tvrdé materiály, nerovnosti nebo přírodní produkty (listy, kamínky, smrkové šišky). Pro každý povrch je třeba pojmenovat, jaký to je pocit, a zážitky pak můžeme s dětmi probrat ve skupině. (4–6 let)
- Album hmatových vjemů – vytvoříme album s materiály s různými texturami. Děti si je prohlížejí, sahají na ně a pojmenovávají. (3–5 let)
- Co to bylo? – Potřebujeme pevný míč, měkkou hračku a hedvábný šátek. Na začátku necháme děti, aby si osahaly jednotlivé předměty a poslechly si, jaký mají zvuk. Následně děti zavřou oči a dotýkají se předmětu rukama, nohama, obličejem a zády. Dítě musí uhodnout, o jaký předmět se jedná. (3–5 let)
- Co je uvnitř? – Vezmeme balónky, naplníme je po dvou rýží, moukou, fazolemi a vodou. Děti hledají shodné páry. (3–5 let)
- Studená – teplá – Dáme dítěti kostku ledu a naučíme ho slovo „studený“. Poté dáme ruku dítěte na hrnek teplé vody a naučíme jej slovo „teplý“. (3 roky)
- Hádej, co jsem – Ukážeme různé druhy ovoce, třeba banán, jablko, hrušku, třešeň. Následně je vložíme do plátěného pytlíku. Dítě musí uhádnout, co je to za ovoce, jen za pomoci hmatu. (3–4 roky)
- Rozlišování postav a předmětů podle velikosti. Dáme dětem malý a velký míč. Malý míč se vejde do dlaně a velký do dvou rukou. Malé míčky dáváme do malých košů a velké do velkých. (3 roky)
- Vybírání předmětů na základě podobnosti. Ukážeme dětem různé předměty a hračky a požádáme je, aby je roztřídily do skupin dle různých kritérií (podle barvy, velikosti, tvaru, materiálu...). (3–6 let)
- Slunce – děti jsou v kruhu a zdravíme: „Dobré ráno, oči!“ – děti si promnou oči. „Dobré ráno, uši!“ – děti si krouživým pohybem pohladí uši. „Dobré ráno, tváře!“ – děti si pohladí tváře. „Dobré ráno, ruce!“ – děti třou o sebe dlaněmi. „Dobré ráno, nohy!“ – děti zadupají nohama. „Vzbudili jsme se s úsměvem! Protáhněte si ruce a pozdravte slunce.“ (4–6 let)
- Kostky ledu a pěna na holení – aktivita, při které děti objevují své smysly. Potřebujeme nádobku na výrobu ledu, vodu, potravinářskou barvu a pěnu na holení. V malé nádobě smícháme vodu s barvou. Tekutinu nalijeme do nádobky a vložíme ji na dostatečně dlouhou dobu do mrazáku. Až se udělají kostky ledu, smícháme je s pěnou na holení. Děti si mohou směs prohlížet a dotýkat se jí, objevují nové textury a hmatové vjemy a používají slova jako „studený“, „pevný“, „mokrá“, „kluzký“. Mohou také

pojmenovat to, na co sahají, co cítí a jak voní pěna na holení. Když kostky ledu začnou tát, začne se měnit barva pěny na holení, což pro děti bude velmi zajímavé. (4–6 let)

16.3 Příklad dobré praxe

Učitelky ve věkově smíšené třídě připravily týdenní projekt zaměřený na vnímání všemi smysly. Každý den při řízené činnosti i pobytu na zahradě zařazovaly aktivity zaměřené na poznávání prostřednictvím jednoho smyslu. První den byly aktivity věnovány sluchu. Děti poznávaly předměty a hudební nástroje podle zvuku, vyráběly zvukové pexeso, porovnávaly zvuky (zda jsou dva zvuky stejně dlouhé, stejně hlasité), hrály hru Jedu na výlet a do kufru si dám..., ve které měly za úkol pamatovat si, co řekli jejich kamarádi a přidat další slovo. Poslouchaly různé skladby a povídaly si s učitelkou o tom, jaké pocity hudba vyvolává (smutek, radost, strach, zlost). Venku si hrály na Lov zvuků (viz kapitola ke komunikativním dovednostem). Seznámily se také s uchem a jeho stavbou. Další den byl věnován čichu. Děti si vyrobily čichové pexeso – na dvě kostičky z molitanu kápły vždy stejný vonný olej. Zkoušely čichem poznat různé ovoce a aromatické jídlo. Také si vyrobily voničky ze sušených bylinek. Obdobně se v následujících dnech věnovaly zraku, chuti a hmatu.

16.4 Doporučené metodické zdroje a další materiály

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2015). *Na návštěvě u malíře: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let*. 1. vyd. Brno: Edika. 64 s. ISBN 978-80-266-0827-1
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2012). *Co si tužky povídaly: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Edika. 64 s. ISBN 978-80-266-0046-6
- DOLEŽALOVÁ, Jana (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 2. vyd. Praha: Portál. 166 s. ISBN 978-80-262-1146-4
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2011). *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál. 150 s. ISBN 978-80-7367-819-7
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2009). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. 146 s. ISBN 978-80-86307-94-7
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2001). *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. 1. vyd. Praha: Olympia. 125 s. ISBN 80-7033-313-8
- ENGELTHALEROVÁ, Zdeňka, JISKROVÁ, Blanka, SALÁK, Josef, SPLAVCOVÁ, Hana, TEPLAN, Jaroslav (2017). *Hodina pohybu navíc. Metodické doporučení pro vedení pohybových aktivit dětí v mateřských školách*.¹⁰ Praha: Olympia. Dostupné z: <https://hop.rvp.cz/uvod>
- HURDOVÁ, Eva (2014). *Hrajeme si s padákem: Hry s padákem, stuhami a šátky*. 2. vyd. Praha: Portál. 115 s. ISBN 978-80-262-0769-6
- SLOWÍK, Josef a kol. (2015). *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň: Západočeská univerzita Plzeň. Dostupné z: <https://zcu.cz/export/sites/zcu/pracoviste/vyd/online/FPE-Obsah-metody-a-formy-polytechnicke-vychovy-v-materskych-skolach.pdf>
- ŠKRDLÍKOVÁ, Petra (2015). *Hyperaktivní předškoláci: Výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. Praha: Portál. 137 s. ISBN 978-80-262-0928-7
- VÁGNEROVÁ, Marie (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. 1. vyd. Praha: Raabe. 220 s. ISBN 978-80-7496-333-9

¹⁰ Publikace vznikla v rámci pokusného ověřování projektu Hodina pohybu navíc v Národním ústavu pro vzdělávání, www.nuv.cz.

17. | Závěr

Autorský kolektiv věří, že tato metodika přinese užitečné informace, které lze využít při podpoře rozvoje dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním věku. Stejně jako ostatní děti, i děti s SVP potřebují komplexní podporu rozvoje ve všech klíčových kompetencích spojovaných s obdobím docházky do mateřské školy.

Metodika nabízí **posuzovací schémata** k orientačnímu záznamu aktuální úrovně vývoje dítěte ve sledované oblasti. U dětí s SVP se může často stát, že schopnosti a dovednosti charakteristické pro jejich věk zatím nemají dostatečně osvojené. V podpoře proto musíme vždy vycházet z **aktuální vývojové úrovně konkrétního dítěte**, a ne z očekávané úrovně vývoje stanovené pro jeho věk. Také sledování pokroku by mělo být vždy zaměřeno na míru individuálního posunu dítěte v čase, a nikoliv na porovnávání dítěte s věkovou normou. Dítě i přes intenzivní podporu nemusí normy dosahovat, posun oproti výchozímu stavu může být i přesto značný.

Při podpoře dětí s SVP vždy **vycházíme z jejich silných stránek a zájmů**, které přispívají k rozvoji jejich sebevědomí a k vyšší motivaci k překonávání překážek a plnění náročnějších úkolů. Kdykoliv je to možné, necháváme děti s SVP realizovat stejné činnosti jako v daný čas dělají ostatní děti. Někdy je třeba adaptovat materiály, se kterými děti pracují, či uzpůsobit organizaci činnosti. Všechny děti by však měly být podporovány ve vědomí, že tvoří jedno společenství.

U dětí s poruchou autistického spektra či zvýšenou úzkostí je při zapojování do skupinových činností třeba vycházet z toho, do jaké míry jsou schopné přímé interakce s vrstevníky. Pokud se dítě nechce účastnit hry přímo, může být v roli pozorovatele. I v této pozici však může zůstat součástí kolektivu, pokud to ostatním dětem takto prezentujeme.

Děti v předškolním věku jsou obvykle velmi **otevřené k přijímání odlišností**, jež jsou přirozenou charakteristikou každé sociální skupiny. Je proto důležité, aby otevřenost a respekt vůči odlišnostem byla hodnotou, kterou budou sdílet i dospělí zodpovídající za jejich výchovu a vzdělávání.

IV. LEGENDA

18. | Slovníček pojmů

abnormalita	odchylka od normy
abnormalita v chování	nápadné chování odlišné od obvyklého chování dětí stejného věku
adaptace	přizpůsobení se novému prostředí nebo sociální skupině
adaptivní dovednosti	dovednosti umožňující přizpůsobení se určitému prostředí
afektivní reakce	silná až nepřiměřeně prudká citová reakce
alternativní komunikace	způsoby komunikace nahrazující mluvenou řeč
asynchronní vývoj	časově nesladěný vývoj některých funkcí a schopností
aspirace	očekávání
attachment	citové přilnutí dítěte k matce
augmentativní komunikace	komunikační systémy podporující již existující ale pro funkční dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti
degenerativní onemocnění	onemocnění projevující se postupným zhoršováním projevů a úbytkem schopností
difuzní poškození mozku	neložiskové poškození mozku
etiologický	vztahující se k příčinám vzniku postižení či onemocnění
fyziologický vývoj	přirozený vývoj
heterogenní skupina	různorodá skupina (např. věkově)
homogenní skupina	stejnorodá skupina
individualizace a diferenciací cílů vzdělávání	uzpůsobení cílů vzdělávání individuálním možnostem dětí, stanovování různých cílů dle možností dětí tvořících třídu nebo skupinu
kompulsivní chování	nutkavé chování

kooperace, kooperativní učení	učení založené na společném řešení úkolů v různorodé skupině dětí, kdy úspěch jednotlivce v dosažení cíle úkolu je vázán na úspěch ostatních členů skupiny
negativní perfekcionismus	snaha o dokonalost motivovaná strachem z vlastního selhání a zklamání druhých
neselektivní	nevýběrové
neverbální komunikace	souhrn mimoslovních sdělení, která vědomě nebo nevědomě předáváme druhým lidem
percepční klíče	informace, které ovlivňují to, jak vnímáme a hodnotíme jiné lidi
piktogramy	grafické znaky znázorňující pojmy nebo sdělení obrazově
prosociálnost, prosociální chování	chování, jehož cílem je prospět druhým lidem
psychogenně podmíněná porucha	porucha podmíněná psychickým stavem
psychosomatické problémy	zdravotní obtíže způsobené nepříznivým psychickým stavem dítěte
regrese	návrat k projevům typickým pro nižší fáze vývoje
rezonanční dutiny	dutina hrdelní, nosní a ústní – umožňují modulaci řeči
sebepojetí	představa o sobě samém – jak jedinec nahlíží sám sebe
sociálně podmíněný konstrukt	vznikající v procesu sociální interakce a komunikace, je opakem pojetí nadání jako jevu vrozeného
sociální interakce	působení jedinců či skupin na sebe navzájem
sociální učení	osvojování způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci, osvojování sociálních rolí
stagnace	zastavení vývoje, ustrnutí na určité vývojové úrovni
stereotypní hra či aktivita	opakující se činnost (kývání tělem, tření rukou o sebe)
symptom	projev (poruchy nebo onemocnění)
tonusová porucha	porucha svalového napětí
variabilita	různorodost
zástupné předměty	předměty reprezentující různé činnosti, které má dítě ve svém denním režimu; využívají se k znázornění denního programu či sousledností činností dítěte

19. | Literatura

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona (2012). *Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. 272 s. ISBN 978-80-210-6044-9
- BAZALOVÁ, Barbora (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. 184 s. ISBN 978-80-262-0693-4
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2008). *Sluchové vnímání*. 1. vyd. Brno: PPP Brno.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2009). *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 3 do 5 let: Jak krtek Barbora uviděl svět*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 64 s. ISBN 978-80-251-2440-6
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2010). *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let: Jak krtek Barbora pomohl objevit poklad*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 64 s. ISBN 978-80-251-2891-6
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2010). *Zrakové vnímání: Optická diferenciacie I*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum Praha. 64 s. ISBN 978-80-904494-2-8
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2012). *Co si tužky povídaly: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Edika. 64 s. ISBN 978-80-266-0046-6
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2012). *Orientace v prostoru a čase pro děti od 4 do 6 let: Kdy to bylo, kde se stalo, medvídek se zatoulalo*. 1. vyd. Brno: Edika. 48 s. ISBN 978-80-266-0022-0
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2015). *Na návštěvě u malíře: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let*. 1. vyd. Brno: Edika. 64 s. ISBN 978-80-266-0827-1
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2015). *Počítání soba Boba: Cvičení pro rozvoj matematických schopností a logického myšlení I–III*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0558-4, 978-80-266-0559-1, 978-80-266-0615-4
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2014). *Zrakové vnímání: Optická diferenciacie II*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum Praha. 56 s. ISBN 978-80-904494-3-5

- BERK, Laura (2008). *Exploring lifespan development*. 1. vyd. Illinois: Pearson Education Inc. 2008. ISBN 978-02-055-2268-2
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0
- DANIELSOVÁ, Ellen, R. STAFFORDOVÁ, Kay (2006). *Vytváranie integrovaných tried. Program krok za krokom pre deti a rodiny*. 2. vyd. Žiar nad Hronom. 200 s. ISBN: 80-968292-9-7
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition (DSM 5)* (2013). 5. vyd. Washington, DC: American Psychiatric Association. 991 s. ISBN 978-08-904-2555-8
- DOBROVOLNÁ, Alexandra, HAVRDA, Marek, HAVRDOVÁ, Egle, CHALOUPKOVÁ, Lucie, VYHNÁNKOVÁ, Kateřina (2015). *Dobry začátek: Ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. 1. vyd. Praha: Schola Empirica. 130 s. ISBN 978-80-905748-2-3. Dostupné z: <http://scholaempirica.org/ke-stazeni/>
- DOLEŽALOVÁ, Jana (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 2. vyd. Praha: Portál. 166 s. ISBN 978-80-262-1146-4
- DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia, VLČKOVÁ, Helena (2015). *Ferda v tom zase lítá: Emušáci*. 1. vyd. Praha: Scio. 171 s. ISBN 978-80-7430-156-8
- DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia, VLČKOVÁ, Helena (2017). *Ferda a jeho mouchy: Emušáci*. 1. vyd. Praha: Scio. 137 s. ISBN 978-80-7430-113-1
- DRDULOVÁ, Tereza (2014). *Začlenenie detí so zdravotným znevýhodnením do prostredia materskej školy „aj ty si medzi nami vítaný“*. 1. vyd. Bratislava: MPC Bratislava. 94 s. ISBN: 978-80-565-0001-9
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2001). *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. 1. vyd. Praha: Olympia. 125 s. ISBN 80-7033-313-8
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2009). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. 146 s. ISBN 978-80-86307-94-7
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2011). *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál. 150 s. ISBN 978-80-7367-819-7
- ENGELTHALEROVÁ, Zdeňka, JISKROVÁ, Blanka, SALÁK, Josef, SPLAVCOVÁ, Hana, TEPLAN, Jaroslav (2017). *Hodina pohybu navíc. Metodické doporučení pro vedení pohybových aktivit dětí v mateřských školách*. Praha: Olympia. Dostupné z: <https://hop.rvp.cz/uvod>
- FELCMANOVÁ, Lenka a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 358 s. ISBN 978-80-244-4655-4

- FELCMANOVÁ, Alena (2015). *Persona dolls: Panenky s osobností. Jak rozvíjet prosociální postoje dětí*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísní. 118 s. ISBN 978-80-87456-62-0
- GARDOŠOVÁ, Juliana, BUDÍKOVÁ, Jaroslava (2017). *Rozumím sobě, poznávám ostatní: Návuk emočních a sociálních dovedností dětí v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Raabe. 108 s. ISBN 978-80-7496-296-7
- HURDOVÁ, Eva (2014). *Hrajeme si s padákem: Hry s padákem, stuhami a šátky*. 2. vyd. Praha: Portál. 115 s. ISBN 978-80-262-0769-6
- HURDOVÁ, Eva, TETOUROVÁ, Marie, JURKOVIČ, Pavel (2013). *Hrajeme si ve školce*. 1. vyd. Praha: Portál. 163 s. ISBN 978-80-262-0507-4
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina (2017). *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. 147 s. ISBN 978-80-7496-327-8
- ЯНКУЛОВА, Йоана (2016). *Педагогическа психология*. 1. vyd. София: Прагма. 320 s. ISBN 978-954-326-265-6
- JANKŮ, Kateřina (2009). *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 82 s. ISBN 978-80-7368-764-9
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada. 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada. 238 s. ISBN 978-80-247-2697-7
- JUNGWIRTHOVÁ, Iva (2015). *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál. 192 s. ISBN 978-80-262-0944-7
- KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna, SVOBODOVÁ, Eva, ŠTEFÁNKOVÁ, Zuzana, VÁCHOVÁ, Alena (2014). *Pomáháme dětem s orientací v dnešním světě: Dítě a svět*. 1. vyd. Praha: Raabe. 108 s. ISBN 978-80-7496-164-9
- KASLOVÁ, Michaela (2010). *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. 206 s. ISBN 978-80-86307-96-1
- KLENKOVÁ, Jiřina (2006). *Logopedie*. Praha: Grada. 226 s. ISBN 80-247-1110-9
- KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena (2003). *Diagnostika předškoláka: Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. 125 s. ISBN 80-239-0082-X
- KOCHOVÁ, Klára, SCHAEFEROVÁ, Markéta (2015). *Dítě s postižením zraku: Rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-262-0782-5

- KONVALINOVÁ, Kateřina (2014). *Jaro, léto, podzim, zima, ve školce je pořád prima*. 1. vyd. Praha: Portál. 159 s. ISBN 978-80-262-0620-0
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 1. vyd. Praha: Grada. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3
- KOVÁČOVÁ, Barbora (2010). *Inkluzivny proces v materských školách. Začlenenie dieťaťa s „odlišnosťami“ do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava: Musica Liturgica. 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9
- KROPÁČKOVÁ, Jana (2008). *Budeme mít prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Portál. 158 s. ISBN 978-80-7367-359-8
- KŘÍŽOVÁ, Žaneta, PATEROVÁ, Radka Johana, VÍCHOVÁ, Lucie (2017). *Já jsem takový a ty jsi makový*. Praha: Raabe. 110 s. ISBN 978-80-7496-330-8
- KUCHARSKÁ, Anna, ŠVANCAROVÁ, Daniela (2017). *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem: Poradenství pro rodiče*. 1. vyd. Brno: Edika. 104 s. ISBN 978-80-266-1105-9
- Kuliferda. Pracovní sešit pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. 24 s. ISSN 1804-9273
- Kuliferdík* (2017). Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-335-3
- KUTÁLKOVÁ, Dana (2011). *Budu správně mluvit: Chodíme na logopedii*. 1. vyd. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3687-7
- KUTÁLKOVÁ, Dana (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3. vyd. Praha: Grada. 196 s. ISBN 978-80-247-4856-6
- LEONHARDT, Anette (2001). *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. 1. vyd. Bratislava: Sapientia. 248 s. ISBN 80-967180-8-8
- LIPNICKÁ, Milena (2013). *Logopedická prevence v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. 73 s. ISBN 978-80-262-0381-0
- MARTINEC, Václav (2015). *Učíme děti mluvit a vyprávět, aneb Sedmero pohádek o sedmi kouzelnících*. 1. vyd. Brno: Edika. 119 s. ISBN 978-80-266-0621-5
- McCLELLAND, Megan M., TOMINEY, Shauna L. (2016). *Integrating Self-Regulation in the Early Childhood Classroom*. New York; London Routledge, Taylor & Francis Group. 130 s. ISBN 978-04-157-4523-9
- МАТАНОВА, Ваня (2003). *Психология на аномалното развитие*. 1. vyd. София: Немежуга. 288 s. ISBN 954-9615-56-1
- МАТАНОВА, Ваня (2016). *Детска неввропсихология. Нарушения на екзекутивните функции*. 1. vyd. Варна: ИК Стено. 156 s. ISBN 978-95-444-9884-9

- МАТАНОВА, Ваня (2007). *Аутизъм. Диференциална диагноза*. 1. vyd. София: Софи Р. 268 s. ISBN 978-95-463-8150-7
- МАТАНОВА, Ваня (1998). *Диагностика на деца с комуникативни нарушения*. 1. vyd. София: Софи Р. 132 s. ISBN 954-638-056-3
- Metodika Zipyho kamarádi*. Dostupné z: <http://www.zipyhokamaradi.cz/>
- MICHALOVÁ, Zdeňka (2015). *Shody a rozdíly: Pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakového vnímání = Zhody a rozdiely: Pracovné listy zamerané na rozvoj zrakového vnímania*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 56 s. ISBN 978-80-7311-149-6
- MICHALOVÁ, Zdeňka (2015). *Sluchové vnímání: Pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 55 s. ISBN 978-80-7311-157-1
- MUDRÁK, Jiří (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada. 176 s. ISBN 978-80-247-5089-7
- MÜLLER, Else (2016). *Příběhy z měsíční houpačky: Autogenní trénink pro děti od 4 let*. 1. vyd. Praha: Portál. 11 s. ISBN 978-80-262-1160-0
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana (2011). *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. 160 s. ISBN 978-80-86307-87-9
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana (2014). *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: Dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce*. 1. vyd. Praha: Raabe. 158 s. ISBN 978-80-7496-163-2
- OPRAVILOVÁ, Eva, FILCÍK, Gabriel (1995). *Než půjdeš do školy 1*. Praha: Blug. 48 s. ISBN 80-85635-37-2
- OPRAVILOVÁ, Eva, FILCÍK, Gabriel (1996). *Než půjdeš do školy 2*. Praha: Blug. 45 s. ISBN 80-85635-73-9
- OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra (2011). *Rok v mateřské škole. Kurikulum předškolní výchovy*. 2. vyd. Praha: Portál. 493 s. ISBN 978-80-7367-703-9
- ПИРЬОВА, Боряна (2008). *Невробиологични основи на детското развитие*. 1. vyd. София: Нов български университет. 280 s. ISBN 978-95-453-5481-6
- POŽÁR, Ladislav (2000). *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. 1. vyd. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. 254 s. ISBN 80-88774-74-8
- PRŮCHA, Jan (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada. 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7

- ROCHOVSKÁ, Ivana, KRUPOVÁ, Dagmar (2015). *Vědci v mateřské škole: Aktivita pro malé badatele*. 1. vyd. Praha: Portál. 133 s. ISBN 978-80-262-0818-1
- RÖDEROVÁ, Petra, KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, NOVÁKOVÁ, Zita (2007). *Oftalmopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1
- SANDERSON, Helen, SMITH, Tabitha, WILSON, Liz (2012). *Profil na jednu stránku ve škole: Metodický průvodce*. 1. vyd. Praha: Rytmus. 47 s. ISBN 978-80-903598-8-8
- SHAPIRO, Lawrence E. (2014). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 4. vyd. Praha: Portál. 267 s. ISBN 978-80-262-0651-4
- SCHNEIDEROVÁ, Eva, HANZOVÁ, Marie (2013). *Aktivita k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. 199 s. ISBN 978-80-262-0375-9
- Schola Empirica: *Hafíkovy hry a povídaní*. Dostupné z: <http://www.scholaempirica.org/ke-stazeni/>
- Schola Empirica: *Pojďme si spolu povídat*. Dostupné z: <http://www.scholaempirica.org/ke-stazeni/>
- SINDELAROVÁ, Brigitte (2016). *Předcházíme poruchám učení: Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 6. vyd. Praha: Portál. 63 s. ISBN 978-80-262-1082-5
- SLAMĚNÍK, Ivan (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. 1. vyd. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1
- SLEZÁKOVÁ, Kateřina (2014). *Mluv se mnou: Pracovní listy pro rozvoj dětské řeči*. 1. vyd. Praha: Portál. 64 s. ISBN 978-80-262-0711-5
- SLEZÁKOVÁ, Kateřina (2017). *Není hláska jako hláska: Pracovní listy pro rozvoj fonemického sluchu*. 1. vyd. Praha: Portál. 63 s. ISBN 978-80-262-1200-3
- SLOWÍK, Josef a kol. (2015). *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň: Západočeská univerzita Plzeň. Dostupné z: <https://zcu.cz/export/sites/zcu/pracoviste/vyd/online/FPE-Obsah-metody-a-formy-polytechnicke-vychovy-v-materskych-skolach.pdf>
- SORENSEN, Julia (2012). *Vyrovňování se dítěte se ztrátou a odloučením: Příběhy a cvičení pro děti ve věku 4–8 let*. 1. vyd. Praha: Portál. 86 s. ISBN 978-80-262-0095-6
- SVOBODOVÁ, Eva (2017). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. 133 s. ISBN 978-80-87553-64-0

- SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál. 167 s. ISBN 978-80-262-0020-8
- SVOBODOVÁ, Eva, VÁCHOVÁ, Alena, VÍTEČKOVÁ, Miluše (2012). *Do školky za zvířátky: Metodika práce s příběhy v MŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. 165 s. ISBN 978-80-262-0185-4
- SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana (2018). *Predict. Nástroj pro měření pokroku dítěte v MŠ*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-358-2
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, MERTIN, Václav (2012). *Hry pomáhají s problémy: Hry a hrátky pro rodiče a dítě*. 3. vyd. Praha: Portál. 159 s. ISBN 978-80-262-0053-6
- Šimonovy pracovní listy*. Portál.
- ŠKRDLÍKOVÁ, Petra (2015). *Hyperaktivní předškoláci: Výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. Praha: Portál. 137 s. ISBN 978-80-262-0928-7
- TARCSIOVÁ, Darina (2008). *Pedagogika sluchovo postihnutých*. 1. vyd. Bratislava: MABAG s.r.o. 170 s. ISBN 978-80-89113-52-1
- THOROVÁ, Kateřina (2016). *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. 488 s. ISBN 978-80-262-0768-9
- TUČKOVÁ, Jitka (2012). *Řídky pro rozvoj řeči: Jednoduché logopedické básničky s ilustracemi*. 2. vyd. Praha: Portál. 47 s. ISBN 978-80-262-0137-3
- TUČKOVÁ, Jitka (2017). *Říkej si a hraj: Metodická příručka a cvičení pro prevenci poruch výslovnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. 61 s. ISBN 978-80-262-1176-1
- TVRĎOCHOVÁ, Dana (2017). *Malé příběhy o velkých věcech: Co mohou přinést příběhy Daisy Mrázkové předškolním dětem?* 1. vyd. Praha: Raabe. 124 s. ISBN 978-80-7496-348-3
- VÁGNEROVÁ, Marie (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. 1. vyd. Praha: Raabe. 220 s. ISBN 978-80-7496-333-9
- www.predskolaci.cz
- ZIKL, Pavel (2011). *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada. 112 s. ISBN 978-80-247-3856-7
- ZMATLÍKOVÁ, Helena (2017). *Album předškoláčka*. 1. vyd. Praha: Bambook. 48 s. ISBN 978-80-271-0019-4
- ZOUHAROVÁ, Kateřina (2015). *Zabavte malé neposedy: Hry pro děti od 3 let*. Praha: Grada Publishing. 184 s. ISBN 978-80-247-5468-0

20. | Příloha

20.1 Oblasti vývoje dítěte – 3 roky

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 3 roky						
1.	Po fázi adaptace se dokáže odloučit od rodičů bez silné dlouhotrvající emocionální reakce na jejich nepřítomnost (platí i pro starší děti)	1	2	3	4	5
2.	Projevuje zájem o ostatní děti a jejich činnost	1	2	3	4	5
3.	Začíná spolupracovat s ostatními dětmi při hře i řízené činnosti	1	2	3	4	5
4.	Postupně chápe a učí se dodržovat dohodnutá pravidla chování	1	2	3	4	5
5.	Po připomenutí užívá naučené zdvořilostní slova a fráze (prosím, děkuji, promiň, dobrý den, nashledanou)	1	2	3	4	5
6.	V kontaktu s pracovníky školy neprojevuje zvýšenou úzkost	1	2	3	4	5
7.	Pokud má s něčím problém, poprosí o pomoc učitele nebo jiné dítě	1	2	3	4	5

Pozn. editora:

Číslování jednotlivých podoblastí je v rámci zachování jednotnosti identické s tím, které uvádíme u jednotlivých oblastí vývoje dítěte v předcházejících kapitolách. Proto je tedy správně, když číslování podoblastí pro sledování vývoje u dětí starších 3 let nezačíná znovu od čísla 1, nýbrž navazuje na číslování podoblastí u dítěte nižší věkové kategorie.

KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 3 roky						
1.	Upřednostňuje mluvenou řeč před jinými formami komunikace (např. ukazováním, neartikulovanými zvuky)	1	2	3	4	5
2.	V obvyklých situacích dokáže říct, co potřebuje	1	2	3	4	5
3.	Pojmenuje známé věci na obrázku	1	2	3	4	5
4.	Ukáže na obrázku známou činnost	1	2	3	4	5
5.	Správně používá výrazy ano, ne, já, moje	1	2	3	4	5
6.	Dokáže odpovědět na otázku „Co děláš?“	1	2	3	4	5
7.	Reprodukuje krátkou říkanku nebo písničku	1	2	3	4	5
8.	Na obrázku nebo v reálném prostředí pozná a ukáže věci se shodnými znaky (shodnou barvou, tvarem nebo materiálem)	1	2	3	4	5
9.	Mluví ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává další slovní druhy (případná jména, zájmena)	1	2	3	4	5
10.	V komunikaci postupně navazuje oční kontakt	1	2	3	4	5
11.	Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem	1	2	3	4	5
12.	Tvoří souvětí souřadná, např. „ <i>Kopu díru a liju do ní vodu.</i> “	1	2	3	4	5
13.	Zopakuje větu ze tří známých slov (např. „ <i>Kočka pije mléko.</i> “)	1	2	3	4	5
14.	Řekne svoje jméno, jména sourozenců a dětí, se kterými si často hraje	1	2	3	4	5
15.	Spontánně klade otázky „Proč...?“	1	2	3	4	5

KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 3 roky						
1.	Chápe jednoduché protiklady (velký – malý, studený – teplý, dlouhý – krátký, hodně – málo, plný – prázdný)	1	2	3	4	5
2.	Rozumí pojmům nahoře – dole	1	2	3	4	5
3.	Na požádání ukáže základní barvy	1	2	3	4	5
4.	Roztřídí kostky nebo jiné předměty podle velikosti (dvě až tři skupiny)	1	2	3	4	5
5.	Ukáže základní části svého těla (hlava, krk, trup, ruce, nohy)	1	2	3	4	5
6.	Dokáže správně složit postavu z jednotlivých částí těla (hlava, krk, trup, ruce, nohy)	1	2	3	4	5

EMOČNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 3 roky						
1.	Vyjadřuje různé emoce chováním, slovy nebo výrazem tváře	1	2	3	4	5
2.	Čeká s požadavkem nebo jej na dobu několika minut odloží	1	2	3	4	5
3.	Při zapojení do hry projevuje radost	1	2	3	4	5
4.	Projevuje preference určitých dětí ve třídě	1	2	3	4	5
5.	Zná příslušnost k pohlaví (chlapec/dívka)	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Hrubá motorika – věk 3 roky						
1.	Dokáže stát se zavřenýma očima po dobu 10 sekund	1	2	3	4	5
2.	Udělá skok snožmo	1	2	3	4	5
3.	Přeskočí čáru	1	2	3	4	5
4.	Dokáže kopnout do balónu špičkou nohy	1	2	3	4	5
5.	Hodí míč oběma rukama přes hlavu	1	2	3	4	5
6.	Překročí nízkou překážku	1	2	3	4	5
7.	Ujde několik kroků pozadu	1	2	3	4	5
8.	Jezdí na tříkolce či jiném stabilním šlapacím prostředku	1	2	3	4	5
Jemná motorika – věk 3 roky						
9.	Pastelku či tužku drží mezi palcem a ostatními prsty	1	2	3	4	5
10.	Nakreslí vodorovnou a svislou čáru	1	2	3	4	5
11.	Nakreslí kruh	1	2	3	4	5
12.	Kresba postavy je ve stadiu hlavonožce	1	2	3	4	5
13.	Navlékne korálky na šňůrku se zpevněným hrotem	1	2	3	4	5
14.	Prsty udělá špetku	1	2	3	4	5
15.	Postaví věž z 3 až 5 kostek, aniž by spadly	1	2	3	4	5
16.	Vkládá jednou rukou mince či jiné drobné předměty do krabičky s malým otvorem	1	2	3	4	5

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 3 roky						
1.	Lokalizuje zvuk (ukáže směr, odkud zvuk přichází)	1	2	3	4	5
2.	Na obrázku vyhledá předmět podle předlohy	1	2	3	4	5
3.	Roztřídí předměty nebo obrázky podle základních barev (bílá, černá, hnědá, zelená, červená, modrá, žlutá)	1	2	3	4	5
4.	Odliší výrazně jiný obrázek v řadě stejných obrázků	1	2	3	4	5
5.	Určí obrázek, který se od ostatních liší velikostí	1	2	3	4	5
6.	Poskládá obrázek ze dvou částí	1	2	3	4	5

20.2 Oblasti vývoje dítěte – 4 roky

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 4 roky						
8.	Navazuje pevnější kamarádství s jedním či dvěma dětmi	1	2	3	4	5
9.	Začíná respektovat ostatní děti (chápe, že je nutné se s dětmi střídat, rozdělit se, počkat, až druhý dokončí činnost)	1	2	3	4	5
10.	Respektuje potřeby druhých dětí (v rámci svých možností pomůže v konkrétní situaci, podělí se, půjčí hračku, počká na druhého)	1	2	3	4	5
11.	Převážně dodržuje dohodnutá pravidla chování (požádá před tím, než si půjčí hračku, spory neřeší fyzickou agresí)	1	2	3	4	5
12.	Užívá naučená zdvořilostní slova a fráze adekvátně situaci	1	2	3	4	5
13.	Dokáže ostatním sdělit své nápady a potřeby, dokáže požádat o pomoc; sdělit, když se mu něco nelíbí	1	2	3	4	5
14.	Spolupracuje a aktivně se zapojuje do skupinové práce	1	2	3	4	5
15.	V převažující míře se dokáže s ostatními ve skupině dohodnout na společném postupu a přijímat návrhy ostatních	1	2	3	4	5
16.	Počká, až na něj přijde řada	1	2	3	4	5
17.	Přijímá skutečnost, že i ostatní děti získávají výhody či zvýšenou pozornost učitelky v době, kdy samo tuto speciální péči nemá	1	2	3	4	5
18.	Adekvátně reaguje na pokyny učitelky či jiného pracovníka školy (včetně zákazu)	1	2	3	4	5
19.	Základy společenského chování dodržuje také mimo školu (v divadle, ordinaci lékaře, v obchodě)	1	2	3	4	5
20.	Zná základy bezpečného chování v kontaktu s cizími lidmi	1	2	3	4	5

KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 4 roky						
16.	Spontánně informuje o svých zážitcích, přáních a plánech („až budu velký, budu...“)	1	2	3	4	5
17.	Předá krátký vzkaz	1	2	3	4	5
18.	V řeči správně užívá minulý, přítomný a budoucí čas	1	2	3	4	5
19.	Vysvětlí funkci známých předmětů a částí těla (příbor, auto, postel, uši, oči)	1	2	3	4	5
20.	Naslouchá pohádkám, chápe jejich děj	1	2	3	4	5
21.	Vypráví podle dějového obrázku bez nutnosti návodných otázek	1	2	3	4	5
22.	Tvoří souvětí podřadná („Vezmu si lopatku, protože potřebuju vyhrabat díru.“)	1	2	3	4	5
23.	Zopakuje tři navzájem nesouvisející slova	1	2	3	4	5
24.	Zopakuje větu tvořenou čtyřmi slovy	1	2	3	4	5
25.	Roztleská slova na slabiky	1	2	3	4	5
26.	Z nabídky tří slov spojí ta, která se rýmují	1	2	3	4	5

KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 4 roky						
7.	Doplňuje známé protiklady s obrázkovou dopomocí (např. k obrázku „velký“ z nabídky vybere a správně přiřadí „malý“)	1	2	3	4	5
8.	Pojmenuje základní barvy na obrázcích i reálných předmětech	1	2	3	4	5
9.	Roztřídí obrázky nebo předměty podle nadřazených pojmů (zvířata, ovoce, nádoby)	1	2	3	4	5
10.	Ukáže a pojmenuje základní části těla	1	2	3	4	5
11.	Pozná chybějící základní části těla na obrázku	1	2	3	4	5
12.	Vysvětlí funkci známých předmětů a částí těla (příbor, auto, postel, uši, oči)	1	2	3	4	5
13.	Na obrázcích pozná souslednost tří denních činností (např. snídane, pobyt v MŠ, noční spánek)	1	2	3	4	5
14.	Správně používá pojmy vpředu, vzadu	1	2	3	4	5
15.	Při porovnávání dvou prvků správně používá pojmy menší – větší, kratší – delší, vyšší – nižší, méně – více	1	2	3	4	5
16.	Seřadí předměty nebo obrázky podle velikosti	1	2	3	4	5
17.	V předmětech a na obrázcích najde kruhy a čtverce (podle vzoru)	1	2	3	4	5

EMOČNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 4 roky						
6.	Dokáže se vcítit do některých pocitů druhých (smutek, strach, radost)	1	2	3	4	5
7.	V odpovídající situaci dokáže projevit soucit s člověkem nebo zvířetem (výrazem obličeje, gestem nebo slovně)	1	2	3	4	5
8.	Je hrdé na svoje dosažené úspěchy	1	2	3	4	5
9.	Problémy s vrstevníky řeší převážně přesvědčováním nebo vyjednáváním	1	2	3	4	5
10.	Dává přednost společnosti jiných dětí před dospělými	1	2	3	4	5
11.	Umí vysvětlit příčiny pocitů jiných lidí	1	2	3	4	5
12.	Dokáže pochválit a podporovat jiné dítě nebo mu pomáhá	1	2	3	4	5
13.	Při vzdělávacích aktivitách dává pozor a ve vhodných situacích se zapojuje	1	2	3	4	5
14.	Při pokusech plnit úkoly projevuje jistotu	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Hrubá motorika – věk 4 roky						
17.	Bez podpory druhou osobou skáče po jedné noze dopředu	1	2	3	4	5
18.	Samostatně vyjde do schodů a sejde ze schodů se střídáním nohou	1	2	3	4	5
19.	Přejde po 2 m dlouhé čáře	1	2	3	4	5
20.	Kopne do pohyblivého míče, pokud je mu přesně nahrán	1	2	3	4	5
21.	Při běhu mění směr, aniž by se zastavilo	1	2	3	4	5
22.	Dokáže hodit míč do vzdálenosti 3 metrů	1	2	3	4	5
23.	Udrží se několik sekund na hrazdě při úchopu shora (dlaně otočené dopředu)	1	2	3	4	5
24.	Dokáže stát na špičkách s otevřenýma očima	1	2	3	4	5
25.	Chytí odražený míč oběma rukama	1	2	3	4	5
26.	Dokáže stát na jedné noze po dobu 5 sekund	1	2	3	4	5
Jemná motorika – věk 4 roky						
27.	Dva protilehlé rohy čtverce spojí čarou (nakreslí úhlopříčku)	1	2	3	4	5
28.	Nakreslí vlnovku	1	2	3	4	5
29.	Nakreslí kříž	1	2	3	4	5
30.	Postava, kterou nakreslí, má hlavu, trup a končetiny	1	2	3	4	5
31.	Stříhá nůžkami	1	2	3	4	5
32.	Navlékne malé korálky střídající tvar či barvu podle předlohy	1	2	3	4	5
33.	Postaví věž z 9 kostek, aniž by spadla	1	2	3	4	5
34.	Sestaví puzzle či skládačku z 6 až 8 částí	1	2	3	4	5

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 4 roky						
7.	Pozná známou písničku podle melodie	1	2	3	4	5
8.	Pozná známé předměty podle zvuku a z nabídky obrázků (předmětů) vybere ten, který zvuk vydává	1	2	3	4	5
9.	Určí, zda se dva zvuky shodují nebo jsou rozdílné v hlasitosti a délce	1	2	3	4	5
10.	Rozliší dvě známá slova lišící se jednou hláskou s vizuálním podnětem (obrázky znázorňující slova)	1	2	3	4	5
11.	Určí, zda jsou dvě rytmické sestavy (vytleskané, zahrané na ozvučná dřívka) shodné nebo ne	1	2	3	4	5
12.	Vyhledá stanovený předmět v místnosti nebo obrázek na rušivém pozadí	1	2	3	4	5
13.	Odliší dva navzájem se překrývající známé obrázky	1	2	3	4	5
14.	Odliší obrázek, který se od ostatních liší detailem (jinou barvou, chybějící nebo přebývající částí)	1	2	3	4	5
15.	Poskládá obrázek z více než 5 částí	1	2	3	4	5
16.	Zapamatuje si 3 obrázky nebo předměty, po zakrytí je vyjmenuje nebo pozná, který chybí	1	2	3	4	5
17.	Hmatem pozná známé hračky	1	2	3	4	5

20.3 Oblasti vývoje dítěte – 5 let

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 5 let						
21.	Vědomě projevuje zdvořilost (pozdraví, poděkuje, popřeje dobrou chuť)	1	2	3	4	5
22.	Dokáže rozpoznat vhodné a nevhodné chování ve známých situacích	1	2	3	4	5
23.	Pod vedením dospělého dokáže zhodnotit následky vlastního chování	1	2	3	4	5
24.	Vůči mladším dětem převážně projevuje náklonnost a ochrannost (pomáhá mladším dětem, je citlivé vůči jejich potřebám, citově je povzbuzuje)	1	2	3	4	5
25.	Poznává a dokáže odmítnout nevhodné chování druhých (ubližování, ponižování druhých, nespravedlnost, záměrnou lež)	1	2	3	4	5
26.	Zná základní pravidla bezpečného chování při pohybu venku (včetně chování ve známých dopravních situacích, např. přecházení silnice, jízda v dopravním prostředku)	1	2	3	4	5
27.	Věku přiměřenými prostředky projevuje smysl pro zodpovědnost (aktivně se zapojuje do úklidu hraček, má přehled o svých věcech, přízná se k nevhodnému chování)	1	2	3	4	5

KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 5 let						
27.	Spontánně navazuje konverzaci s dětmi i dospělými	1	2	3	4	5
28.	Užívá všechny druhy slov	1	2	3	4	5
29.	Mluví gramaticky správně	1	2	3	4	5
30.	Vypráví příběh (pohádku) podle obrázků či z paměti	1	2	3	4	5
31.	Dokáže utvořit otázku a na otázky týkající se známých jevů adekvátně odpovědět	1	2	3	4	5
32.	Dokáže popsat, co je náplní činnosti známé profese	1	2	3	4	5
33.	S pomocí obrázků dokáže složit dějovou posloupnost a slovně ji popsat	1	2	3	4	5
34.	Reprodukuje z paměti básničku o dvou slokách	1	2	3	4	5
35.	Určí, na jakou hlásku začíná dané slovo	1	2	3	4	5
36.	Zopakuje větu tvořenou pěti slovy	1	2	3	4	5
37.	Zopakuje čtyři vzájemně nesouvisející slova	1	2	3	4	5
38.	Vyjmenuje slova začínající požadovanou hláskou	1	2	3	4	5

KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 5 let						
18.	Tvoří protiklady bez zrakové opory	1	2	3	4	5
19.	Dokáže správně určit nadřazené pojmy skupinám známých jevů nebo věcí bez zrakové opory	1	2	3	4	5
20.	Pojmenuje odstíny barev	1	2	3	4	5
21.	Správně používá pojmy některý, žádný, nic	1	2	3	4	5
22.	Správně používá pojmy méně, více, stejně	1	2	3	4	5
23.	Na předmětech nebo obrázcích správně používá pojmy malý, střední, velký, málo, méně, nejméně	1	2	3	4	5
24.	Poznává souslednost děje (seřadí čtyři obrázky známých činností podle časové posloupnosti)	1	2	3	4	5
25.	Pojmenuje a správně určí kruh, trojúhelník a čtverec	1	2	3	4	5
26.	Definuje základní rozdíly známých předmětů a jevů (např. vysvětlí rozdíl mezi dnem a nocí)	1	2	3	4	5
27.	Přiřadí k sobě předměty či jevy, které k sobě patří, a vysvětlí proč (např. včela – květ, list – strom, ruka – prstýnek)	1	2	3	4	5
28.	Vyjmenuje a ukáže i jiné než základní části těla (prsty, ramena, kolena, tváře apod.)	1	2	3	4	5
29.	Dokáže roztřídit předměty podle tvaru (pět různých skupin)	1	2	3	4	5

EMOČNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 5 let						
15.	Projevuje zájem o to být samostatné	1	2	3	4	5
16.	Dokáže regulovat svoje emoce (nadšení, smutek, frustraci) během volné hry a při hře s vrstevníky	1	2	3	4	5
17.	Konfliktní situace zvládá bez větších obtíží	1	2	3	4	5
18.	Pozitivně se vyjadřuje o své jedinečnosti a schopnostech	1	2	3	4	5
19.	Samostatně navazuje přátelství s jinými dětmi	1	2	3	4	5
20.	Projevuje ohleduplnost vůči dětem i dospělým, adekvátně situaci projevuje soucit	1	2	3	4	5
21.	Lépe se ovládá a neprožívá už tak výrazné emocionální výkyvy	1	2	3	4	5
22.	Projevuje vůli a úsilí při překonávání překážek (nevzdává činnost po prvním nezdaru)	1	2	3	4	5
23.	Při vyplňování pracovního listu, výtvarné činnosti, skládání stavebnic projevuje vytrvalost	1	2	3	4	5
24.	Dokáže ukončit jednu aktivitu a přejít ke druhé	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Hrubá motorika – věk 5 let						
35.	Přejde po kladině	1	2	3	4	5
36.	Sejde samostatně dolů po schodech, když v rukách drží nějaký předmět	1	2	3	4	5
37.	Proběhne překážkovou dráhu, aniž by srazilo překážky	1	2	3	4	5
38.	Hodí balón tak, aby jej druhý chytil (dodrží směr a vzdálenost)	1	2	3	4	5
39.	Stoupne si z lehu, aniž by ztratilo rovnováhu	1	2	3	4	5
Jemná motorika – věk 5 let						
40.	Vystřihne z papíru malý čtverec nebo trojúhelník	1	2	3	4	5
41.	Nakreslí zubatou čáru	1	2	3	4	5
42.	Nakreslí horní a spodní smyčku	1	2	3	4	5
43.	Nakreslí rozpoznatelné obrázky nejméně tři věcí nebo zvířat	1	2	3	4	5
44.	Obkreslí si ruku	1	2	3	4	5
45.	Stříhá látku či měkký plast	1	2	3	4	5
46.	Při vystřihávání obrázků dodržuje jejich tvar	1	2	3	4	5
47.	Postaví složitější skládačku podle předlohy	1	2	3	4	5
48.	Postaví most z 5 až 7 kostek	1	2	3	4	5
49.	Dotkne se bříškem každého prstu na ruce bříška palce	1	2	3	4	5

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 5 let						
18.	Určí, zda se dva zvuky shodují nebo liší výškou tónu	1	2	3	4	5
19.	Rozlišuje smysluplná slova lišící se podobně znějící hláskou bez vizuálního podnětu (luk – puk)	1	2	3	4	5
20.	Napodobí rytmickou sestavu tvořenou 3 až 4 tóny	1	2	3	4	5
21.	Přiřadí odstíny barev	1	2	3	4	5
22.	Odliší dva navzájem se překrývající obrázky s více detaily	1	2	3	4	5
23.	Dokáže najít cestu v nakresleném bludišti	1	2	3	4	5
24.	Odliší shodné a neshodné obrázky lišící se drobným detailem nebo otočením podle horizontální osy	1	2	3	4	5
25.	Složí tvar z několika částí na předlohu	1	2	3	4	5
26.	Z šesti ukázaných obrázků si alespoň 3 vybaví z paměti a pojmenuje je nebo vybere z nabídky	1	2	3	4	5
27.	Hmatem pozná různé materiály (vlnu, peří, korálky, modelínu)	1	2	3	4	5

20.4 Oblasti vývoje dítěte – 6 let

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 6 let						
28.	Přijímá odlišnosti a jedinečnosti ostatních dětí s respektem (neposmívá se kamarádovi, který je obézní, má oční vadu apod.)	1	2	3	4	5
29.	Ve skupinové činnosti se dokáže prosadit i podřídit s ohledem na cíl činnosti, úspěšně se zapojuje do her, ve kterých je třeba rozhodovat, rozdělit role a přizpůsobovat se pravidlům	1	2	3	4	5
30.	Uplatňuje základní pravidla bezpečného chování při pohybu venku a v kontaktu s cizími lidmi	1	2	3	4	5
31.	Dokáže odhadnout následky nevhodného chování ve známých situacích	1	2	3	4	5
32.	Dokáže odolat navádění k nevhodnému chování od vrstevníků (krádeži, ubližování druhému)	1	2	3	4	5

KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 6 let						
39.	Tvoří slova podobného významu	1	2	3	4	5
40.	Pozná a jmenuje slova, která stejně znějí, ale mají různý význam (homonyma)	1	2	3	4	5
41.	Pozná a zdůvodní nesmysl na obrázku	1	2	3	4	5
42.	Vypráví příběh (pohádku) z paměti	1	2	3	4	5
43.	U známých jevů a věcí dokáže posoudit pravdivost a nepravdivost tvrzení (např. ovce jedí maso)	1	2	3	4	5
44.	Chápe a ve správném pořadí vykonává pokyny sestávající z více kroků	1	2	3	4	5
45.	Pozná nesprávně utvořenou větu	1	2	3	4	5
46.	Do příběhu správně podle významu doplní slovo (ve správném tvaru)	1	2	3	4	5
47.	Smysluplně vyjádří nápad či názor, popíše situaci, vlastní zážitky a pocity	1	2	3	4	5
48.	Řekne správně jména členů rodiny a učitelek, správně řekne svou adresu	1	2	3	4	5
49.	Rozloží třípísmenné slovo na jednotlivé hlásky (např. p-e-s)	1	2	3	4	5
50.	Z hlásek složí čtyřpísmenné slovo	1	2	3	4	5
51.	Správně zopakuje větu tvořenou více než pěti slovy	1	2	3	4	5
52.	Zopakuje pět vzájemně nesouvisejících slov	1	2	3	4	5

KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 6 let						
30.	U známých jevů a věcí dokáže posoudit pravdivost a nepravdivost tvrzení (např. ovce jedí maso)	1	2	3	4	5
31.	Dokáže smysluplně doplnit přirovnání (např. studený jako..., horký jako..., pomalý jako..., zlobivý jako...)	1	2	3	4	5
32.	Vysvětlí, k čemu slouží hodiny	1	2	3	4	5
33.	Ve správném pořadí vyjmenuje číselnou řadu do deseti	1	2	3	4	5
34.	Rozumí řadovým číslovkám (první, druhý...)	1	2	3	4	5
35.	Vysvětlí shody a rozdíly mezi známými předměty a jevy (např. auto – kolo, kočka – králík)	1	2	3	4	5
36.	Správně používá pojmy o jeden více, o jeden méně	1	2	3	4	5
37.	Dokáže vysvětlit činnost lidí ve známých povoláních (učitel, doktor, policista, hasič...)	1	2	3	4	5
38.	Ví, kde hledat pomoc či služby: když onemocní, potřebuje něco koupit, potřebuje léky	1	2	3	4	5
39.	Dokáže vysvětlit, co je třeba udělat, když rozbije něco, co patří druhému	1	2	3	4	5
40.	Správně používá pojmy včera, dnes, zítra	1	2	3	4	5
41.	Dokáže určit obvyklé činnosti pro jednotlivá roční období	1	2	3	4	5
42.	Správně používá pojmy první, prostřední, uprostřed, předposlední, poslední	1	2	3	4	5
43.	Pojmenuje a správně určí kruh, trojúhelník, čtverec a obdélník	1	2	3	4	5
44.	Dokáže správně určit množství až šesti prvků	1	2	3	4	5
45.	Třídí prvky současně podle tří kritérií (velikost, barva, tvar – např. dle zadání vybrat všechny malé zelené trojúhelníky)	1	2	3	4	5
46.	Dokáže na svém těle ukázat a pojmenovat pravou a levou ruku, nohu, oko, ucho atd.	1	2	3	4	5
47.	Na svém těle ukáže pravou rukou levé koleno, levou rukou pravé ucho, pravou rukou pravé rameno atd.	1	2	3	4	5
48.	Dokáže správně určit, na jaké straně se nacházejí určité předměty (vlevo/vpravo)	1	2	3	4	5

EMOČNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 6 let						
25.	Rozlišuje mezi hrou a úkolem, který je třeba dokončit	1	2	3	4	5
26.	Při vzdělávací aktivitě dává pozor a ignoruje rušení právě nezapojenými vrstevníky nebo dospělými přicházejícími do místnosti	1	2	3	4	5
27.	Dokáže si zapamatovat vícekrokové instrukce a postupovat podle nich	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Hrubá motorika – 6 let						
50.	Udrží rovnováhu po dobu 5–10 sekund na nestabilní podložce	1	2	3	4	5
51.	Skáče po jedné noze ve vymezeném prostoru (např. panáka)	1	2	3	4	5
52.	Přeskočí snožmo nízkou překážku	1	2	3	4	5
53.	Chytí rukama hozený míč (bez pomoci těla)	1	2	3	4	5

Jemná motorika – věk 6 let						
54.	Překreslí lineární obrázek či symbol s více detaily podle předlohy (např. třípísmenné slovo napsané psacím písmem, symbol obsahující prvky psacího písma)	1	2	3	4	5
55.	Postupně se dotkne bříškem každého prstu na ruce bříška palce od ukazováku po malík a zpět	1	2	3	4	5
56.	Ve vymezeném prostoru (vodící linie) vede nepřerušovanou čáru	1	2	3	4	5

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 6 let						
28.	Rozlišuje nesmyslná slova lišící se podobně znějící hláskou	1	2	3	4	5
29.	Určí, zda se konkrétní hláska vyskytuje ve slově nebo ne („Slyšíš s ve slově list?“)	1	2	3	4	5
30.	Pojmenuje odstíny barev	1	2	3	4	5
31.	Vyhledá obrázek na velmi komplexním pozadí	1	2	3	4	5
32.	Z nabídky více možností doplní chybějící část obrázku	1	2	3	4	5
33.	Rozliší obrázky lišící se otočením podle vertikální osy	1	2	3	4	5
34.	Rozliší symboly lišící se detailem, otočením podle horizontální i vertikální osy	1	2	3	4	5
35.	Hmatem pozná základní geometrické tvary (kruh, trojúhelník, čtverec)	1	2	3	4	5



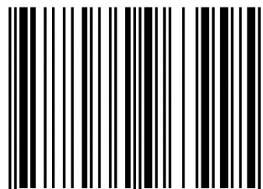
Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání

Publikace *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání* je výborným odborným příspěvkem k problematice práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Její zaměření je velmi aktuální, žádoucí a potřebné. Přináší v přehledné a ucelené formě informace a náměty pro práci s dětmi s SVP. Způsob zpracování publikace je erudovaný a výjimečný i tím, že integruje teorii i vlastní pedagogické zkušenosti autorů. Pomoci může především učitelkám a učitelům mateřských škol, ale také dalším odborníkům a rodičům.

Mgr. Milan Podpera, Ph.D.
Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

WEL-COME

ISBN 978-80-7496-399-5



9 788074 963995 >