

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Oddělení jazyků

Bakalářská práce

**PŘÍPRAVA DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM
JAZYKEM V MŠ NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU**

Vedoucí práce: Mgr. Marta Ryněšová

Autor práce: Magdalena Reindlová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3

2015

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

27.3. 2015

.....
podpis

„Děkuji Mgr. Martě Rynešové za metodické vedení práce, cenné rady a připomínky a za její trpělivost.“

Obsah

Úvod.....	4
1 Základní charakteristika dítěte předškolního věku.....	6
1.1 Vývoj dítěte předškolního věku.....	6
1.2 Potřeby dítěte předškolního věku.....	9
2 Školní zralost.....	11
2.1 Složky školní zralosti.....	12
2.2 Odklady školní docházky.....	14
2.3 Úloha mateřské školy v přípravě dítěte na školní docházku.....	15
3 Dítě s odlišným mateřským jazykem v MŠ.....	16
3.1 Adaptace dítěte na prostředí MŠ.....	17
3.2 Komunikace s dítětem.....	18
3.3 Komunikace s rodiči.....	19
3.4 Začlenění dítěte do skupiny.....	20
4 Pedagogicko-psychologická diagnostika.....	23
4.1 Diagnostický proces.....	23
4.2 Diagnostické metody využívané v prostředí MŠ.....	24
4.3 Diagnostika dítěte v prostředí MŠ.....	30
5 Pedagogicko – psychologická diagnostika a IVP dítěte - Michail.....	32
5.1 Pedagogicko – psychologická diagnostika.....	32
5.2 Individuální vzdělávací plán dítěte.....	34
6 Pedagogicko – psychologická diagnostika dítěte – Sofie.....	41
6.1 Pedagogicko – psychologická diagnostika.....	41
Závěr.....	44
Seznam použitých informačních zdrojů.....	46
Seznam příloh.....	48

Úvod

Celosvětově rozšířený fenomén migrace je pokládán za přirozený a dlouhodobý sociální jev, v našem prostředí je však vzhledem k historickým souvislostem poměrně nový. Cizinci se u nás ve větší míře začali objevovat až po roce 1989 a od té doby jejich počet stále stoupá, i když ve srovnání např. se zeměmi západní Evropy je stále relativně nízký. Dá se však předpokládat, že tento trend bude v budoucnu nadále pokračovat.

Při své práci učitelky mateřské školy se čím dál častěji setkávám s dětmi, jejichž mateřský jazyk je jiný než čeština. Jsou to děti rodičů, kteří přišli do České republiky např. z pracovních důvodů a plánují zde zůstat přechodnou dobu, ale i děti, které se v naší republice už narodili a jejich rodiče u nás zamýšlejí zůstat anebo pobývat dlouhodobě. Jedná se především o děti vietnamského a ukrajinského, případně ruského původu. Tyto děti většinou zahajují docházku do mateřské školy kolem třetího roku věku a po jejím ukončení nastupují do 1. tříd základních škol.

Ve své práci se zabývám problematikou přípravy těchto dětí s odlišným mateřským jazykem na školní docházku a vycházím přitom z předpokladu, že příprava dítěte na školní docházku je jednou z úloh mateřské školy. Základem přípravy dítěte předškolního věku na úspěšné zahájení školní docházky je poskytování podpory jeho celkového rozvoje průběžnou formou. Kvalitní příprava pomáhá dítěti přirozeně a plynule přejít k systematickému vzdělávání a snižuje také zátěž školy, kterou budou děti jednou navštěvovat. Pedagog základní školy by však měl počítat s tím, že všechny děti nedosáhnou stejné úrovně ve svém rozvoji. V možnostech mateřské školy je nejen vytváření dobrých předpokladů pro další vzdělávání dítěte, ale i vyrovnávání eventuálních sociokulturních nedostatků rodinného prostředí. Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka představuje pro děti s odlišným mateřským jazykem znevýhodnění a docházka dítěte do mateřské školy je účinnou formou odstraňování tohoto znevýhodnění.

Ve své bakalářské práci si pokládám otázku, jak co nejlépe připravit dítě s odlišným mateřským jazykem v prostředí MŠ na vstup do základního vzdělávání. K této problematice přistupuji z teoretického i praktického hlediska.

V úvodu teoretické části bakalářské práce shrnuji nejdůležitější poznatky z vývojové psychologie o dítěti předškolního věku, ve druhé kapitole se zabývám problematikou školní zralosti, jejími oblastmi a složkami, které jsou v této oblasti posuzovány.

Součástí této kapitoly je pojednání o odkladech školní docházky a o úloze mateřské školy v přípravě dítěte na školní docházku.

Dále se zabývám tématem dítěte s odlišným mateřským jazykem v MŠ a popisuji důležité aspekty jako je adaptace, začlenění dítěte do skupiny, ale i komunikace s dítětem a rodiči. Poslední kapitola postihuje problematiku pedagogicko – psychologickou diagnostikou, a to nejprve obecně a poté i se zaměřením na prostředí mateřské školy.

Prakticky zaměřená část bakalářské práce je tvořena pedagogicko – psychologickou diagnostikou dvou dětí s odlišným mateřským jazykem a vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem pro jedno z těchto dětí. Pomocí metod pedagogicko – psychologické diagnostiky se pokusím zjistit úroveň, na které se dítě aktuálně nachází, a zjistím také základní informace o prostředí a rodině, ve které dítě vyrůstá, abych tyto okolnosti mohla zohlednit v případných dalších postupech.

Ve své diagnostice vycházím z oblastí, na které je zaměřována pozornost při posuzování školní zralosti, a zohledňuji přitom i konkretizované očekávané výstupy předškolního vzdělávání. V případě zjištění určitých nedostatků přistupuji k vypracování individuálního vzdělávacího plánu k jejich odstranění. Po třech měsících vyhodnotím splnění cílů plánu a stanovím další postup.

Ve své bakalářské práci se v teoretické části budu opírat o práce z oblasti vývojové psychologie dítěte autorů Langmeiera, Krejčířové a Matějčka, při zpracování problematiky dítěte s odlišným mateřským jazykem budu vycházet především z prací Morgensternové, Šulové a Linhartové a Loudové Stralczynské. Praktická část práce bude zpracována s využitím publikací Bednářové a Šmardové a metodiky Linhartové a Loudové Stralczynské.

1 Základní charakteristika dítěte předškolního věku

Jako předškolní období je v některých publikacích charakterizováno období od narození dítěte až do ukončení předškolní docházky. V této kapitole je však chápáno jako období mezi třetím a šestým rokem dítěte, podobně jako v textech vývojové psychologie.

1.1 Vývoj dítěte předškolního věku

Období, nazývané jako předškolní věk, je v podstatě ohraničeno dvěma výraznými momenty emancipace dítěte. Prvním je nástup do mateřské školy ve věku kolem tří let, kdy se dítě zapojuje do širších společenských okruhů, především do společnosti svých vrstevníků. Druhým významným krokem v procesu osamostatňování dítěte přichází na konci tohoto období, kdy dítě zahajuje školní docházku. (ŠULOVÁ, ZAUOUCHE-GAUDRON 2004: 454). Dítě v tomto věku prochází významnými vývojovými změnami v oblasti tělesné, intelektové, emocionální i sociální.

Motorický vývoj

V oblasti motorického vývoje dochází v tomto věku ke stálému zdokonalování a zpřesňování pohybové koordinace, dítě je stále hbitější, jeho hry v tomto vývojovém období jsou velmi často spojeny s pohybem. Osifikace ruky přispívá i k rozvoji jemné motoriky, a s tím souvisí i rozvoj dětské kresby (ŠULOVÁ 2004: 67). Dítě postupně přechází od spontánního čmárání čar a koleček a v období kolem třetího roku začíná kreslit tzv. hlavonožce. Ten znázorňuje hlavu, ze které vycházejí nohy, v obličejí jsou často výrazné oči. Znázornění lidské postavy se postupně zdokonaluje a přibývají detaily (další části obličeje, vlasy, uši apod.). Nakonec dítě přidává i oblečení. Kresba lidské postavy je jedním ze způsobů posuzování školní zralosti dítěte (MATĚJČEK 2005: 148).

Myšlení

V předškolním období se uzavírá fáze symbolického, předpojmového myšlení a dochází k rozvoji názorného intuitivního myšlení, které je typické pro tzv. předoperační stadium, které nastupuje mezi čtvrtým a sedmým, resp. osmým rokem dítěte. Vnímání dítěte se v této fázi posunuje od vnímání individuálních předmětů k jejich postupnému zobecnování. Myšlenkové pochody jsou dosud ireverzibilní a vázané na nazírání. Myšlení dětí tohoto věku je prelogické, tzv. předoperační, je spojeno s konkrétní činností a aktivitou dítěte. Jeho myšlení je egocentrické, dítě samo je středem jeho světa

myšlenek a představ, hledisko jiné osoby zaujímá jen s obtížemi a je přesvědčeno, že jeho způsob vnímání skutečnosti sdílí i ostatní. Dalším znakem myšlení dítěte tohoto věku je antropomorfismus, prezentismus a fantazijní přístup (MERTIN, GILLERNOVÁ 2010: 15 – 16).

Vývoj dětské řeči

Také v oblasti řeči dítě dosahuje značných pokroků, a to ve všech jazykových rovinách, např. ve slovní zásobě, která se rychle rozšiřuje (pětileté dítě ovládá asi dva tisíce slov, o rok starší dítě o tisíc slov více). Předškolní dítě by mělo užívat všechny slovní druhy, jeho slovník obsahuje nejvíce podstatná jména, slovesa a zájmena. Ve spojitosti se zdokonalováním verbálního projevu dítě začíná více používat i předložky a spojky.

K rozvoji dochází také v oblasti výslovnosti. Tříleté dítě zpravidla vyslovuje ještě nedokonale, některé hlásky komolí či nahrazuje jinými. V souvislosti s rozvojem sluchové diferenciací a rozvojem koordinace motoriky mluvidel postupně mizí dětská patlavost, někdy s pomocí logopedické intervence (VÁGNEROVÁ, VALENTOVÁ 1994: 60 – 61).

Dochází i ke zdokonalování a rozvoji větné stavby, vedle souřadných souvětí se objevují i souvětí podřadná. Jsou zde však patrné značné individuální rozdíly, které je třeba u jednotlivých dětí respektovat. Rozvíjí se i schopnost naslouchat mluvené řeči. Tento vývoj řeči umožňuje růst poznatků o sobě a okolním světě a dítě začíná užívat řeč také k regulaci svého chování. A. R. Lurja uvádí, že dítě je schopné řídit své chování podle slovní instrukce asi od tří let, nejprve tak, že si tuto instrukci nahlas opakuje, později (kolem čtyř nebo pěti let) už k tomu používá svou „vnitřní řeč“ bez hlasitého vyjadřování (LANGMEIER, KŘEJČÍŘOVÁ 1998: 86).

Kromě této kognitivní a regulační složky řeči je pro dítě velmi důležitá také její komunikativní složka – je pro něj prostředkem k dorozumívání a zároveň i prostředkem při jeho začlenění do sociální skupiny. V procesu interakce dítěte s okolním prostředím sehrává významnou roli i expresivní složka řeči, která dítěti umožňuje vyjadřovat své potřeby, pocity a prožitky.

I zde panují značné rozdíly mezi jednotlivými dětmi, ať už jde o řečovou produkci, zájem o mluvené slovo anebo chápání textu. Rozvoj v těchto oblastech úzce souvisí s možností dítěte být v kontaktu s dospělou osobou a vstupovat s ní do komunikace. Jako klíčové lze označit období mezi 15. měsícem a 3. rokem života. (ŠULOVÁ 2004: 70).

Socializace

V rámci socializačního procesu dítěte předškolního věku probíhá několik významných dílčích procesů. Zkvalitňuje se a rozvíjí sociální reaktivita, což umožňují především odlišné vztahy s vrstevníky, například v prostředí MŠ se dostávají do kontaktu starší a mladší děti, děti opačného či stejného pohlaví, motoricky zdatnější či méně zdatné děti.

Dochází také k postupnému přijímání a zvnitřňování norem společensky žádoucího chování. Tento proces začíná někdy kolem třetího roku dítěte, ale i zde se stejně jako v jiných oblastech mohou objevit značné individuální rozdíly, které vycházejí mimo jiné i z rodinného prostředí dítěte a výchovného stylu rodiny. Dítě si v rodinném prostředí i mimo něj také osvojuje sociální role, což je další dílčí proces socializace dítěte. V rodině dítě pozoruje chování typické pro určité role (dívka, chlapec, matka, otec), a prostředí mateřské školy poskytuje příležitost uplatňovat, trénovat, srovnávat a upravovat způsoby rolového chování, které si dítě osvojilo.

V rámci socializace dítěte by měla být věnována náležitá pozornost jeho významným sociálním vztahům. Dítě předškolního věku je ještě silně vázáno na rodinné prostředí, postupně však tento dobře známý prostor opouští, aby se vydalo za vrstevníky, které potřebuje ke svým hrám, ke zkoušení různých rolí apod. Optimální je zde kontakt s dětmi různého věku pro to, aby se dítě učilo měnit tyto různé role a komunikovat způsobem, který jim odpovídá. Kontakt s ostatními dětmi má velký význam pro utváření vlastního Já dítěte, jeho schopnost chápat různé situace z hlediska jiného dítěte, a pro rozvoj sebehodnocení a sebepojetí dítěte. Mezilidské vztahy se dítě předškolního věku učí formovat v rodině, ale důležitou roli zde hraje i dětské společenství, které lze najít právě v prostředí mateřské školy (MERTIN, GILLERNOVÁ, 2010: 19 – 20).

Hra

Hra představuje významný faktor při socializaci dítěte. Je hlavní činností dítěte předškolního věku a toto období je podle ní i nazýváno, což však neznamená, že fenomén hry se omezuje pouze na toto vývojové období.

Hra předškolního dítěte se od experimentací kojenců a batolat odlišuje svou rozvinutou podobou a zaměřením na vytvoření něčeho nového (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 1998: 98). Úzce souvisí s rozvojem motorických dovedností a kognitivních struktur. Koncentrace dítěte na hru, jeho zapojení do hry, pestrost a spontánnost jeho hry závisí mimo jiné také na vztazích a atmosféře v rodině, na množství času, které dítě může hře

věnovat, a v neposlední řadě také na partnerech, které má dítě ve své hře. V tomto věku hra dítěte odpovídá pozdějšímu učení a ještě pozdější práci. Proto je velmi důležité, aby mělo možnost hrát si často a spontánně a projevit tak a rozvíjet to, k čemu má vlohy a co ho baví (ŠULOVÁ 2004: 76 - 77).

1.2 Potřeby dítěte předškolního věku

Četné výzkumy posledních dekád potvrdily předpoklady některých dětských psychologů, kteří se domnívali, že aby se dítě mohlo optimálně rozvíjet po tělesné i duševní stránce a aby bylo vůbec schopné přežít, potřebuje mít saturovány nejen základní biologické potřeby, ale i určité psychické a sociální potřeby.

Problematikou lidských potřeb a jejich hierarchií se zabýval např. americký psycholog A. Maslow, který vytvořil známou pyramidu potřeb. Její základ tvoří fyziologické potřeby, nad ně umístil potřebu bezpečí a jistoty a stálosti, dále pak potřebu sounáležitosti, náklonnosti a lásky, další stupeň je tvořen potřebou sebedůvěry, prestiže a sebeúcty a samý vrchol jeho pyramidy lidských potřeb tvoří potřeba sebeaktualizace a seberealizace. Tyto potřeby jsou stále přítomné a vztahují se i na děti předškolního věku. Způsoby, formy a podoby, jakými jsou uspokojovány, se u dětí tohoto věku velmi liší, a proto je velmi důležité, aby pedagog vytvářel podmínky pro jejich saturaci při každodenním programu předškolního vzdělávání.

Čeští psychologové J. Langmeier a Z. Matějček vytvořili model potřeb dítěte předškolního věku, který lze shrnout do několika bodů:

- potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů
- potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech
- potřeba prvotních citových a sociálních vztahů
- potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty
- potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy

Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů

V praxi MŠ to znamená, že pedagog vytváří vzdělávací nabídku přiměřenou věku a schopnostem dětí, podporuje jejich přirozenou zvědavost, aniž by děti zahlcoval nadbytečnými podněty a přetěžoval je. Naopak při výrazném nedostatku podnětů může dojít až k deprivaci, která zpomaluje vývoj dítěte.

Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech

Chuť učit se a poznávat nové věci je u dítěte předškolního věku vyvažována potřebou jistoty a stálosti. Dítě by tedy mělo vědět, co (jaká činnost) a proč bude následovat. Tato potřeba je obzvláště aktuální v adaptačním období při nástupu dítěte do MŠ, kdy pravidelný a smysluplně uspořádaný program může přispět ke zklidnění dítěte a navození důvěry a příjemné atmosféry.

Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů

Vztah dítěte k matce a úzké rodinné vztahy ovlivňují velmi významnou měrou citový vývoj dítěte. Vzhledem k průměrné denní době, kterou děti stráví v mateřské škole, si i k učitelkám vytvářejí specifický citový vztah. Jejich podoba je značně individuální a vychází do značné míry z temperamentu dítěte. Naplnění potřeby citových a sociálních vazeb dítěte patří k důležitým úkolům pedagoga, který však musí zohlednit i další okolnosti (počet dětí ve třídě apod.).

Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty

Tato potřeba se začíná naplňovat už při navazování vztahu k učitelce, a při získávání místa a postavení ve skupině. K obrazu, který si dítě samo o sobě vytváří, a k tomu, jak jej hodnotí ostatní děti, do značné míry přispívá právě hodnocení pedagoga. Žádoucí zde není přílišná kritika a srovnávání, které může vést k vytvoření negativního obrazu sebe sama. Na místě však není ani přílišné vyzdvihování předností dítěte, které může vést k izolaci dítěte ve skupině.

Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy

Tato potřeba se u dětí předškolního věku projevuje v touze po samostatnosti nebo i v touze dosáhnout úrovně starších sourozenců či vrstevníků. V procesu osamostatňování se by dítě mělo být podporováno ze strany rodiny i školy, protektivní přístup může vést k pohodlnému či závislému jednání, nebo naopak k odmítání respektovat autoritu či pravidla (OPRAVILOVÁ, GEBHARTOVÁ 2011: 29-33).

2 Školní zralost

Školní zralost a školní připravenost

Zahájení školní docházky je mimořádnou událostí nejen v životě dítěte, ale i jeho rodiny. Základním předpokladem k tomu, aby tento přechod proběhl co nejúspěšněji, je fyzická a psychická vyzrálость dítěte. Jako dítě zralé na školu lze označit dítě, které dosáhne takového stupně vývoje ve fyzické, mentální a sociálně-emocionální oblasti, umožňující mu účastnit se bez větších problémů výchovně-vzdělávacího procesu.

Existuje celá řada přístupů a definic, které vymezují obsah pojmu školní zralost. V pedagogické literatuře můžeme najít např. tuto definici: „*V pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, které mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech*“ (PRŮCHA et al. 2003: 243).

Vedle pojmu školní zralost se také používá pojem školní připravenost. Ta zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, somatické a pracovní a dítě je získává a rozvíjí učním a sociální zkušeností, tedy například v rámci předškolního vzdělávání. Tyto kompetence jsou pak blíže specifikovány v Rámcovém vzdělávacím programu. Na rozdíl od školní zralosti, která je pojímána spíše z psychologického hlediska, je školní připravenost pojem spíše pedagogický a zaměřuje se více na proces učení.

V pedagogické literatuře je školní připravenost definována jako „*souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnání školního života a nároků vyučování. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí. Pro úspěšné zvládnutí role žáka musí dítě dosáhnout určité socializační úroveň, tj. komunikovat, znát a přijímat určité morální hodnoty a normy a také být pozitivně motivováno k učení a školnímu vzdělávání*“ (PRŮCHA et al. 2003: 240).

Pojmy školní zralost a školní připravenost se do jisté míry překrývají a doplňují mimo jiné i proto, že se v poslední době obsahově značně rozšířily.

Při posuzování školní zralosti jsou využívány různé sady testů, např. Kondášovo Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti (zaměřuje na oblast řeči, činnosti a hry, motoriky, grafomotoriky, sociability, emocionality, sebeobsluhu a chování dítěte), nebo test Znalosti předškolních dětí od Matějčka a Vágnerové, který zjišťuje verbální schopnosti dětí a slouží jako doplněk zřejmě nepoužívanějšího testu v našem prostředí, kterým je Jiráskův Orientační test školní zralosti (RÁDLOVÁ 2004: 25).

Ten je modifikací testu A. Kerna a je často využíván pro depistáže v mateřských školách. V rámci tohoto testu dítě plní tři úkoly: kreslí lidskou postavu, obkresluje věty (napodobuje psací písmo) a kopíruje skupinu deseti teček podle vzoru v daném tvaru (DITTRICH 1992: 21).

2.1 Složky školní zralosti

Východiskem při posuzování školní zralosti je členění do několika základních oblastí. Jsou jimi fyzická oblast, tedy celkový tělesný vývoj a zdravotní stav dítěte, dále pak kognitivní a emocionálně – sociální oblast.

Fyzická zralost

Kolem 6. roku věku dochází u dítěte k fyzickým změnám, které lze pozorovat např. v oblasti motoriky – koordinace pohybů je přesnější, rozvíjí se jemná motorika vlivem dokončování osifikace zápěstních kůstek. Dochází k výměně dentice a ke změnám v tělesných proporcích – postava dítěte se celkově protahuje (LEŽALOVÁ in PILAŘOVÁ, ŠIMEK 2010: 7).

Zralost v této oblasti byla v minulosti zjišťována jednoduchým testem tzv. filipínské míry, kdy dítě mělo být schopno ohnout pravou paži přes temeno vzpřímené hlavy a dosáhnout si na levé ucho. Cílem tohoto testu bylo zjistit, zda již došlo ke změně tělesných proporcí, konkrétně k protažení končetin. Dalším kritériem byl Kapalínův index, kdy byl zjišťován poměr míry a váhy dítěte. Vychází se zde z průměrné ideální míry a váhy dítěte, podle kterých by školsky zralé dítě mělo měřit asi 120 cm a vážit přibližně 20 kg. Pokud míru vydělíme váhou, měli bychom dospět k věku ideálnímu pro zahájení školní docházky – tedy 6 (DITTRICH 1992: 20). Posouzení fyzické zralosti dítěte náleží do kompetencí pediatra či odborného lékaře. Není prvořadým ukazatelem zralosti, ale je potřeba neztratit jej zcela ze zřetele. Zralost dítěte v této oblasti může ovlivňovat drobnější tělesná konstituce, chronické nemoci

mohou způsobovat snadnější unavitelnost dítěte a nižší odolnost vůči zátěži. Rizikovou skupinou mohou být také děti předčasně narozené, u kterých v dalším vývoji následovaly problémy v oblasti motoriky a řeči. Také smyslové a tělesné vady zde hrají nezanedbatelnou roli. Pokud je dítě fyzicky nezralé, může u něj později v době školní docházky docházet k časté nemocnosti, která dítěti ztěžuje adaptaci na nové prostředí, a omezuje možnost navazovat nové sociální kontakty v tomto prostředí (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ 2010 : 2).

Kognitivní zralost

Tato složka školní zralosti je ovlivněna vrozenými dispozicemi dítěte, ale také rodinným prostředím, výchovou, a působením mateřské školy (upevnění hygienických a sociálních návyků, získávání nových poznatků a dovedností, rozvoj nových forem činnosti). Mateřská škola také může vyrovnávat nedostatky málo podnětného sociálního prostředí, a stejnou funkci mohou plnit i přípravné (tzv. nulté) ročníky základních škol. V kognitivní oblasti dochází u dítěte kolem šestého roku k významným změnám, charakteristický je pro toto období mimo jiné přechod od globálního vnímání k analytickému, což s sebou přináší schopnost analyticko – syntetické činnosti (z vnímaného celku vyčlenit část a původní celek opět složit). Dítě je již také schopno realisticky myslet, a objevuje se i schopnost logického myšlení, zatím ve spojitosti s konkrétními činnostmi a předměty. Dochází k přechodu od mimovolného, spontánního zapamatování k úmyslnému, konkrétně logickému, které souvisí se zráním v oblasti pozornosti. Pozornost je již dítě schopné v tomto věku ovládat vůlí.

Zralost v této oblasti se dále projevuje stálostí vnímání (dítě je schopné rozlišovat a identifikovat určitý tvar bez ohledu na jeho pozadí, překrytí či polohu), rozvojem percepčních strategií (uplatnění zkušenosti a očekávání, vizuální analýza a syntéza, schopnost správně vnímat pořadí apod.), schopností trvalejší a záměrné paměti, schopností rozlišit hru a povinnost a dozráním sluchové percepcce.

Vývoj je patrný také v řečové oblasti, školsky zralé dítě by mělo mluvit plynule v jednodušších souvětích, bez agramatismů, ve výslovnosti by měla být překonána dyslálie, aktivní slovní zásoba má v tomto věku rozsah asi 3 – 4 tisíce slov, pasivní je ještě rozsáhlejší. Schopnost verbální komunikace má pro dítě a jeho adaptaci ve škole velký význam, případné poruchy řeči či nedostatečné znalost vyučovacího jazyka znesnadňují dítěti vstup do školy (ŠMELOVÁ, PETROVÁ 2012: 78 – 81).

Emocionálně – sociální zralost

Vstupem do školy se významně mění životní styl nejen dítěte, ale i celé rodiny. Dítě přijímá novou roli školáka, a k přijetí této role by mělo dosáhnout určité úrovně socializace. Ta je potřebná pro zvládnání různých zátěžových situací, které s sebou nová role přináší. Dítě se musí podřídit autoritě učitele, mělo by být schopné přiměřeně komunikovat nejen s pedagogem, ale i se svými spolužáky, a také rozlišovat mezi způsoby komunikace s nimi.

Sociálně nezralé či výchovně zanedbané dítě se může projevovat impulzivním, emočně labilním a egocentrickým jednáním a jeho adaptace na školu probíhá pomaleji a složitějším způsobem. Dítě by již v počátcích školní docházky mělo být schopno regulovat své chování podle určitých norem, přičemž motivace zde ještě zůstává na individuálně emocionální úrovni (KOLLÁRIKOVÁ, PUPALA 2001: 226 – 227).

Od dítěte se v této oblasti očekává kromě určité emoční stability a schopnosti odpoutat se na určitou dobu od osob jemu blízkých. Vstup do školy je dalším odklonem od výlučného vlivu rodiny, které s sebou přináší i určité podřízení se instituci reprezentující hodnoty a normy společnosti (ŠMELOVÁ, PETROVÁ, SOURALOVÁ 2012: 83).

2.2 Odklady školní docházky

Děti, u nichž je na místě uvažovat o odkladu školní docházky, jsou zejména ty, které jsou zdravotně oslabené, mají výrazné opoždění v kognitivním vývoji nebo je u nich vývoj v této oblasti nerovnoměrný či pomalejší, děti nezralé v oblasti emocionálně - sociální a také v oblasti práceschopnosti. Je však třeba vzít v úvahu i jiné okolnosti, jako např. momentální životní situaci dítěte a jeho rodiny (rozvodové řízení rodičů, změna jazykového prostředí apod.).

Mohou se vyskytnout i situace, kdy je dítě na vstup do školy zralé, přesto však rodiče trvají na odkladu školní docházky, protože nejsou připraveni přijmout změny a povinnosti, které nástup do školy nastávají nejen dítěti, ale i jim. V jiných případech naopak rodiče vyžadují zaškolení dítěte i přes doporučení pedagogů MŠ či jiných odborníků. Lze jen konstatovat, že pro zralé dítě je vhodnější zaškolení, pro nezralé lze doporučit odložení školní docházky, konečné rozhodnutí je vždy jen na rodičích.

Nezralé děti potřebují nejen čas na přirozené vyvrání, ale i podporu v rozvoji těch oblastí, které jsou nevyzrálé nebo jsou nějakým způsobem oslabené. Této podpory by se mělo dítěti dostat ze strany rodiny i mateřské školy (např. v podobě vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu). Další možností je pak návštěva edukativně – stimulační skupiny, kterou organizuje pedagogicko – psychologická poradna nebo základní a mateřská škola. Lze využít i možnosti individuální péče v pedagogicko – psychologické poradně či speciálně – pedagogickém centru, nebo zařazení dítěte do přípravného ročníku základní školy nebo základní školy speciální (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ 2010: 7).

2.3 Úloha mateřské školy v přípravě dítěte na školní docházku

Kvalitní příprava dítěte na požadavky vzdělávání v základní škole je jedním z významných úkolů předškolního vzdělávání a jeho splnění očekávají i rodiče dětí. Z výsledků práce mateřské školy základní škola vychází, a proto je nutná spolupráce obou těchto institucí v podobě koordinace svých požadavků tak, aby byla zajištěna skutečná návaznost vzdělávacího procesu (GILLERNOVÁ, MERTIN 2010: 237). Oblast přípravy na vstup do základní školy by však neměla v programu MŠ zcela převládat. Zajištění optimálního a harmonického rozvoje schopností, které jsou předpokladem pro úspěšné zvládnutí výuky čtení, psaní a počítání, je pouze jedním z cílů předškolního vzdělávání. Kvalitní základ z předškolního vzdělávání je nejen předpokladem pro dobré výsledky ve vzdělávání následujícím, ale ovlivňuje také vztah ke vzdělání jako takovému (KUTÁLKOVÁ 2010:11).

Zásadním problémem ovlivňujícím kvalitu realizovaného vzdělávacího procesu mateřských škol je však vysoký počet dětí ve třídách. Příčinou tohoto stavu je mimo jiné i současný systém normativního financování, který nutí ředitelky MŠ naplňovat kapacitu mateřských škol na maximum (SVOBODOVÁ in KROPÁČKOVÁ 2008: 103).

3 Dítě s odlišným mateřským jazykem v MŠ

„V současné literatuře i legislativě se setkáváme nejčastěji s pojmem dítě cizinec. Tento pojem vychází z právního postavení těchto dětí a jejich rodičů coby cizinců. V praxi se však můžeme setkat i s případy, kdy se s obdobnými problémy mohou potýkat děti ze smíšených manželství či děti emigrantů, kteří v České republice již získali občanství. V takovém případě se de facto nejedná o cizince“.

Z pedagogického hlediska je mnohem důležitější, že dané dítě nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk než ostatní děti. Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech více určující a limitující než cizinecký status.“ (RADOSTNÝ, TITĚROVÁ 2011: 11)

V mateřských, ale i základních školách se čím dál častěji můžeme setkat s dětmi pocházejícími z jiného kulturního prostředí, hovořícími odlišným mateřským jazykem. Migrací se nejen dítě, ale i celá jeho rodina ocitá ve složité situaci představující zátěž pro všechny její členy a jejich vzájemné vztahy. Dítě si s sebou do prostředí mateřské školy přináší zvyky, normy a vzorce chování vycházející z jeho kultury, a ty mohou být značně odlišné (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ 2007: 88).

Děti, jejichž mateřský jazyk je jiný než čeština, vyžadují zvláštní přístup a péči. Jazyková bariéra může vést k obtížím už v průběhu předškolního, ale i navazujícího vzdělávání, a je tedy třeba věnovat těmto dětem zvýšenou pozornost a poskytovat jim cílenou podporu v jejich vývoji, především v řečové oblasti. Mateřská škola je vhodným prostředím, kde dítě může rozvíjet své jazykové schopnosti ještě před zahájením školní docházky. V prostředí základní školy na něj budou kladeny další nároky (v rámci vyučování i mimo něj), se kterými se bude muset vyrovnávat.

V prostředí mateřské školy může pedagog dítě podpořit v jeho jazykovém rozvoji různými formami, ať už nabídkou vhodné vzdělávací činnosti, v rámci každodenních činností či ve formě individuální práce s dítětem při jazykových chvilkách, které mohou probíhat během dne anebo vypracováním individuálního vzdělávacího plánu, který umožňuje pracovat s dítětem cíleně a systematicky.

Existuje několik zásad, které by měl pedagog dodržovat, dostane-li se do kontaktu s dítětem pocházejícím z odlišné kultury. Předpokladem pro dobrou spolupráci s rodiči a dítětem je tzv. interkulturní senzitivita pedagoga, vycházející především z jeho vlastního

osobnostního nastavení a vyjadřující míru adaptability a vnímavosti vůči cizí kultuře (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ 2007: 84). Dále je to také schopnost vcítit se do odlišné mentality, tedy určitá kulturní empatie. Jako velmi důležité lze tedy označit osobnostní předpoklady pedagoga, např. vnímavost, otevřenost či schopnost jednat s lidmi (MERTIN, GILLERNOVÁ 2010: 206).

3.1 Adaptace dítěte na prostředí MŠ

Průběh adaptačního procesu na nové kulturní prostředí a na prostředí MŠ ovlivňuje řada okolností, např. věk dítěte a jeho rodinné zázemí, znalost jazyka nebo odlišnost mateřské a cizí kultury. Součástí adaptačního procesu může být i kulturní šok, vznikající jako důsledek chybějících znalostí a zkušeností s novou kulturou. Je tak označován stav, kdy nedostatečné či úplně chybějící porozumění vzorcům cizí kultury způsobí psychologickou dezorientaci. Průběh, intenzita a symptomy kulturního šoku jsou individuální. Mezi příznaky objevující se u dětí předškolního věku nejčastěji patří strach, zmatení, deprese, přecitlivělost, vzdor a agrese, regrese ve vývoji nebo psychosomatické problémy, např. bolesti hlavy a břicha, spavost apod.

Pro úspěšnou adaptaci dítěte s odlišným mateřským jazykem v MŠ je velmi důležitá osobnost pedagoga a jeho přístup. Pedagog by se měl snažit zjistit co nejvíce informací o kultuře, ze které dítě pochází, a o jejích zvyklostech, dále o tom, co je v rámci této kultury tolerováno a co naopak není, a v neposlední řadě zjistit, co rodiče od mateřské školy jako vzdělávací instituce očekávají. Na základě těchto informací je pak schopen sdělit ostatním dětem ve skupině zajímavosti o kultuře přicházejícího dítěte a usnadňuje tak jeho integraci. Je přínosné zaměřit se nejen na odlišnosti, ale také některé podobnosti, které lze mezi naší a cizí kulturou najít.

K základním lidským potřebám patří potřeba bezpečí, která je u dětí předškolního věku obzvláště důležitá, a pro děti pocházející s odlišného kulturního prostředí ještě více. Pedagog by proto měl adaptaci dítěte podporovat, aby se dítě mohlo po psychické i fyzické stránce cítit v bezpečí a nevnímalo nové prostředí a jeho jazyk jako ohrožující.

Způsob, jakým dítě prožije adaptaci na cizí kulturní prostředí a zároveň na prostředí mateřské školy, závisí značnou měrou na osobnostních rysech a schopnostech dítěte, avšak klíčovou roli zde hrají i rodiče a právě pedagogové (MERTIN, GILLERNOVÁ 2010: 208-209).

3.2 Komunikace s dítětem

Zajištění alespoň základní komunikace s dítětem je velmi důležité, a to nejen pro zapojení dítěte do skupiny. Jakou podobu bude zapojení mít, záleží na mnoha okolnostech, např. na prostředí mateřské školy - počtu dětí ve třídě, zda je třída věkově heterogenní či homogenní, složení třídy – přítomnost dalších dětí s odlišným mateřským jazykem nebo přítomnost integrovaného dítěte. Důležitý je také věk dítěte, jeho osobnostní rysy, jazyková vybavenost - jaká je úroveň jeho češtiny, jaký je jeho mateřský jazyk (děti se slovanským mateřským jazykem mají výchozí pozici značně jednodušší než např. děti vietnamského původu).

Základní komunikace s dítětem, jehož jazykové znalosti jsou minimální či žádné, může probíhat pomocí obrázků a obrázkových kartiček. Pro tyto situace lze využít i obrázkové karty určené pro práci s dětmi majícími poruchu autistického spektra. Při rozhovoru s dítětem by pedagog měl svůj jazykový projev zjednodušit, zvolit přiměřené tempo a hlasitost řeči, dbát na důkladnou výslovnost, a pokud je to možné užívat stejné výrazy a slova. Kromě toho lze využít i neverbální prvky komunikace, zde je však třeba mít se na pozoru před nedorozuměním, které může vzniknout na základně kulturní odlišnosti. Určitá gesta totiž mohou mít v různých kulturách zcela odlišný význam. Během komunikace s dítětem by si pedagog měl průběžně ověřovat, zda mu dítě rozumí a podporovat ho v tom, aby v případě nejasností reagovalo.

Důležitou zásadou pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem je nikdy tyto děti ke komunikaci nenutit, pracovat s nimi tempem, které vyžadují, a poskytnout jim dostatek času (LINHARTOVÁ, LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ 2014: 49-55).

3.3 Komunikace s rodiči

Předškolní vzdělávání má probíhat v úzké vazbě na výchovu dítěte v rodině a má ji doplňovat, nikoli nahrazovat. Pedagog by tedy měl rodiče vnímat jako partnery, respektovat je i s jejich odlišnostmi a naslouchat jejich názorům, aby společně s nimi mohl hledat optimální způsoby rozvoje dítěte (SVOBODOVÁ 2010: 62).

Situaci, v níž pedagog komunikuje s rodičem dítěte s odlišným mateřským jazykem, označujeme jako interkulturní komunikaci. Účastníky jsou zde příslušníci odlišných kultur, z čehož vyplývají některá specifika této komunikace. Základním předpokladem úspěšné komunikace je zde snaha vyhnout se stereotypům a předsudkům a také projevů

etnocentrismu. I přesto může docházet a zpravidla také dochází k nedorozuměním zapříčiněným odlišnými komunikačními styly, rozdílným vnímáním a chováním, a může dojít i k určitým komunikačním blokům. Z toho může pramenit nejistota v komunikaci, kterou si však ani jedna strana nemusí uvědomovat. Tato nejistota může být maskována příliš sebejistým až arogantním chováním, což u druhé strany vyvolává negativní či odmítavé reakce. Pokud mají potíže v komunikaci mezi MŠ a rodiči dítěte dlouhodobější charakter, mohou vyústit až v nedůvěru či dokonce nepřátelské postoje (MERTIN, GILLERNOVÁ 2010: 209). Pokud dojde ke konfliktním situacím s rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem, může napomoci dodržení určitých pravidel, která jsou doporučována pro interkulturní komunikaci. Jde zejména o snahu komunikovat otevřeně, bez skrytých vzkazů a komunikačních rovin, snahu pochopit a nepopírat či vyvracet pocity druhé strany, a přiblížit se těmto pocitům, nereagovat v afektu a sjednat si schůzku s rodiči na pozdější dobu, kdy tento afekt odezní. Je důležité snažit se nejprve o to, abychom pochopili druhé, a teprve pak být pochopeni a také přijmout fakt, že konflikty jsou součástí komunikace a našeho života a nelze se jim vyhnout úplně. Je mylné předpokládat, že jako lidé jsme si všichni podobní a všichni komunikujeme podobným způsobem (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ, SCHOLL 2011: 70).

Pedagog by měl s rodiči komunikovat takovým způsobem, z něhož bude pro rodiče patrné, že má k dítěti pozitivní vztah a jeho cílem je optimální rozvoj dítěte. O tomto rozvoji a pokrocích dítěte by měli být rodiče pravidelně informováni, stejně jako o podpoře, která je dítěti v rámci předškolního vzdělávání poskytována (SVOBODOVÁ 2010: 64). Existuje několik doporučení a postupů, které pedagog může v praxi a komunikaci s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem využít, a předejít tak případným nedorozuměním či komunikačním blokům. Rodiče dítěte mohou dostat materiál se základními informacemi o mateřské škole (např. při zápisu) v tištěné podobě a ve zjednodušené jazykové formě, anebo v jazyce, kterému rozumí. Kromě zjednodušené formy je namístě volit také stručné formulace s použitím 1. pádu a infinitivu, a vyhnout se složitějším gramatickým konstrukcím (např. kondicionálu), dlouhým souvětím a neurčitým údajům. Obecně lze pro komunikaci doporučit spíše písemnou formu, ať už ve formě dopisů, emailů či vzkazů do notýsku. Při osobním kontaktu s rodiči lze ke spolupráci přizvat tlumočníky, např. na informační schůzku pro rodiče všech dětí, která probíhá zpravidla na začátku roku, anebo na individuální schůzku v případě jejich nepřítomnosti, nebo pokud se vyskytnou nejasnosti.

Služby tlumočnicka je možné využít také na informativní schůzce s rodiči během školního roku, kde mohou být informováni o vývoji dítěte a jeho pokrocích.

Komunikace mateřské školy a rodičů může probíhat i neformální cestou, např. zapojením rodičů do dění v mateřské škole prostřednictvím společného tvoření dětí a rodičů v prostorách MŠ, drobné pomoci při opravě hraček, nebo pomoci při přípravě pohoštění na školní slavnost. Tyto činnosti vyžadují jiné než jazykové dovednosti a rodiče dětí z odlišného kulturního prostředí se tak mohou lépe zapojit do spolupráce. Je však potřeba jim dostatečně a s předstihem vysvětlit, o jakou akci se jedná. Během těchto akcí dochází nejen k rozvoji spolupráce mateřské školy a rodičů, jejich dalším přínosem je i podpora kontaktů rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem s rodiči ostatních dětí (LINHARTOVÁ, LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ 2014: 60).

3.4 Začlenění dítěte do skupiny

Pedagog by měl už od začátku adaptačního prostředí a v jeho průběhu pozorně sledovat, jak je dítě přijímáno ostatními dětmi ve skupině. Může nastat situace, kdy se skupina tzv. brání, tedy uzavře se a dítě odmítá nebo dokonce diskriminuje a uchyluje se k stereotypizujícím tendencím. Pokud tato fáze obrany skupiny sama neodezní, může představovat riziko vedoucí později k projevům šikany (MERTIN, GILLERNOVÁ 2010: 206). Svou pozici mezi ostatními ve skupině si dítě začíná uvědomovat už kolem tří let. V tomto věku se už rozvíjí i jeho schopnost zaujmout více rolí a chápat i své role budoucí. Svě rozmanité role promítá do her, kresby i vyprávění příběhů. Svě vlastní, ale i cizí role se učí lépe chápat a uskutečňovat především ve vrstevnických hrách. A je to právě vrstevnická skupina, která nabízí dítěti možnost získávat zkušenosti v těchto rolích. Dostává tak příležitost přizpůsobovat a upravovat modely chování, které si přináší z rodiny, mezi ostatními a také přemýšlet o tom, co ho odlišuje od ostatních, a o příčinách této odlišnosti. Chování, které vnímá jako odlišné a neznámé, je pro něj příležitostí, jak se naučit vhodně reagovat a také adaptovat se na nové a nezvyklé situace (VÁGNEROVÁ 2008: 186).

Proces začleňování dítěte do vrstevnické skupiny by měl začít už před samotným příchodem dítěte do mateřské školy, zvýšenou pozornost by mu měla být věnována obzvláště v prvních dnech a týdnech docházky, avšak podpory by se mu mělo dostávat průběžně v celém roce.

Ještě před příchodem dítěte do kolektivu může pedagog navodit situaci, ve které představí ostatním dětem pozici, ve které se nachází dítě, které nerozumí česky. Tuto situaci je možné simulovat tím, že začne mluvit jazykem, kterému děti nerozumí, anebo přizve někoho, kdo cizím jazykem mluví. V následném rozhovoru pak děti mohou dostat příležitost vyjádřit a reflektovat pocity, které se u nich objevily. To jim může pomoci při snaze vcítit se do situace, ve které se nachází nově příchozí dítě.

Pokud je dítě začleňováno do skupiny starších dětí, může pedagog ostatním dětem představit zemi, ze které toto dítě pochází, a poskytnout jim základní informace, srovnání, a ukázat jim fotografie či pustit hudbu typickou pro tuto zemi. U starších dětí lze zvolit i patrona dítěte, který mu může pomoci např. při orientaci v prostorách mateřské školy. Úloha patrona může být rozdělena mezi několik dětí, kdy každý má svou roli a odpovědnost. Zásadní je zde ale princip dobrovolnosti takových úkolů a správná motivace. Proto je nezbytné dětem úlohu patrona dobře vysvětlit, ilustrovat na příkladech a zmínit, co může být druhému příjemné a co ne. Je nutné počítat s tím, že schopnost empatie a odhadu reakcí druhého má u dětí předškolního věku ještě svá omezení.

Před samotným příchodem dítěte do MŠ je důležité zvážit i jeho umístění do třídy. Někdy je možnost umístit děti hovořící stejným či podobným jazykem do jedné třídy, jindy je možné tyto děti naopak rozdělit. V úvahách o těchto variantách je na místě vycházet především z možností mateřské školy a z informací, které jsou o dítěti v daný moment k dispozici, ale také z přání rodičů. Pedagog by měl už před nástupem dítěte také pečlivě volit činnosti v programu. Měl by dát přednost takovým, do kterých se může zapojit i dítě nehovořící či nerozumějící česky. Nabízejí se zde především aktivity pohybového a výtvarného charakteru. Po příchodu dítěte je úkolem pedagoga pomáhat jeho začlenění do her a činností ostatních dětí. To vyplývá z daných situací, nemůže to však být činnost jednorázová či nahodilá. Důležité je hledání společných zájmů, oblíbených činností a celkově podpora aktivit dětí ve skupinách a dvojicích a preference kooperativního stylu.

Nově příchozí dítě s odlišným mateřským jazykem může také v rámci skupiny zastávat určitý konkrétní úkol či funkci, za kterou je samo zodpovědné. Tím lze podpořit jeho samostatnost a vlastní iniciativu. Samozřejmostí je volba takového úkolu, který bude mít spíše praktické zaměření a nebude tak pro jeho splnění potřeba jazykové vybavení (LINHARTOVÁ, LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ 2014: 85-88).

Přítomnost dítěte hovořícího odlišným jazykem v mateřské škole může být významným a obohacujícím prvkem v rozvoji dětí. Je příležitostí, jak děti už v předškolním věku seznamovat s faktem, že existují lidé různých jazyků, kultur a zvyků. Děti tak mohou přirozeným způsobem objevit a rozvíjet schopnost tolerance odlišnosti.

4 Pedagogicko-psychologická diagnostika

Vymezení pojmu diagnostika

Pod pojmem diagnostika se rozumí zjištění určitého stavu, hodnocení, posouzení. Je to souhrn činností, které vedou ke stanovení diagnózy. Diagnostika je nedílnou součástí činnosti pedagoga, ať už se jedná o její neformální či formální podobu. Pedagog totiž při své činnosti stále pozoruje a hodnotí žáky, a na základě toho pak zvažuje další postup při své práci. Formální diagnostika je realizována v rámci časového ohraničení. Zaznamenává se formou zápisu či záznamu a jsou při ní používány speciální diagnostické metody. Neformální diagnostiku provádí pedagog průběžně během veškeré své činnosti.

Diagnostiku pedagog zpravidla neprovádí sám, ale ve spolupráci s ostatními kolegy ve škole, s psychology či speciálními pedagogy, lékaři a jinými odborníky. Tato činnost vyžaduje nejen teoretické vědomosti získané během studia, ale i dovednosti získávané v každodenní pedagogické praxi (KOLLÁRIKOVÁ, PUPALA 2001: 223).

4.1 Diagnostický proces

Diagnostiku provádí pedagog v několika etapách, které mohou probíhat souběžně či na sebe navazovat. Některé tyto fáze předcházejí samotnou diagnostiku (sběr údajů), některé následují po ní.

Plánování a organizování diagnostiky

Před zahájením samotné diagnostiky je nutné ujasnit si, koho a kdy bude pedagog diagnostikovat, a jak často (v jaké frekvenci a v jakém intervalu). Rozlišuje se zde diagnostika vstupní, průběžná a výstupní. V této fázi je důležité si stanovit, kdo má diagnostiku připravit a uskutečnit, a jaké budou její organizační podmínky.

Diagnostická hypotéza

Na začátku diagnostického procesu pedagog vysloví diagnostickou hypotézu. Ta může být buď implicitní (nevyslovená), anebo explicitní (je vyslovená, nebo má písemnou podobu.) Hypotéza vede k orientaci diagnostiky, která umožňuje nejen její přesnou zaměřenost, ale i efektivitu práce pedagoga. Jedná se zde o určitý okruh diagnóz, které pedagog u konkrétního žáka očekává. Cílem diagnostiky je pak potvrdit či vyvrátit hypotézu, která byla vyslovena.

Sběr a zpracování diagnostických údajů

Tato etapa tvoří jádro diagnostického procesu, a jsou při ní využívány různé diagnostické metody a nástroje. Jejím výsledkem je soubor údajů, které pedagog následně zpracovává. Tato činnost je systematická, plánovaná a pravidelná, a k uchování jejích výsledků mohou sloužit poznámky či zápisky.

Vyhodnocení a interpretace diagnostických údajů

Aby nezůstalo u pouhé sbírky dat bez důležitých souvislostí, je třeba sebrané údaje vyhodnotit a interpretovat. Výsledkem této interpretace je pak diagnóza.

Stanovení diagnózy

Základ diagnózy tvoří porovnání zjištěného aktuálního stavu s požadovaným stavem. Ten představuje kritérium - např. určitá norma, nebo cíl, který si pedagog stanovil. Hodnotí se zde soulad, nesoulad kritéria nebo jeho překročení.

Pedagogická opatření

Po stanovení diagnózy pedagog vysloví doporučení, jak se zjištěnou diagnózou dále pracovat a reagovat na ni, jaká pedagogická opatření přijmout apod. Na uvedení těchto opatření do praxe se také sám podílí.

Vyslovení prognózy

Stanovená diagnóza pomůže objevit potenciality žáka a naznačit způsoby jeho rozvoje. Nedílnou součástí kvalitní diagnostiky je i vyslovení předpokladu o dalším rozvoji žáka. Tato prognóza může mít krátkodobý či dlouhodobý charakter.

Komunikace prognózy

Výsledek diagnostického procesu, tedy zjištěný stav žáka a jeho úroveň, pedagog sděluje dalším subjektům. Tím je v první řadě žák, pro kterého představuje zpětnou vazbu a pro kterého má také motivační funkci. Dalšími adresáty jsou rodiče, ředitel školy, ostatní pedagogové, školní psycholog, výchovný poradce (KOLLÁRIKOVÁ, PUPALA 2001: 240 – 242).

4.2 Diagnostické metody využívané v prostředí MŠ

Anamnéza

Pomocí této metody získává pedagog informace z uplynulého života dítěte. Tyto informace mohou být pomoci při objasňování aktuálního stavu. Anamnéza je buď osobní, rodinná, nebo školní (ta zastupuje u menších dětí anamnézu sociální).

Osobní anamnéza zahrnuje informace o vývoji v prenatálním, perinatálním a předškolním období, s jejich pomocí lze vysvětlit příčiny současných problémů dítěte. Informace pedagog zjišťuje formou dotazníku či anamnestického rozhovoru, k tomuto kroku však přistupuje až poté, co naváže s rodiči dobrý kontakt (není proto vhodné pokládat příliš osobní otázky např. už na začátku anamnestického rozhovoru). Může se jednat o citlivé informace, a je třeba počítat i s možností, že rodiče nebudou ochotni tyto informace sdělit. Otázky mohou být směřovány na například na oblast motorického a řečového vývoje dítěte, jeho zdravotní stav, vývoj obtíží a jeho zájmy.

V rodinné anamnéze pedagog získává informace o výchovném stylu rodiny, o tom, jaký vliv na dítě má jeho širší rodina. Důvodem zjišťování těchto informací je snaha přijít na příčiny problémů dítěte, které by mohly vyplývat z jeho rodinného prostředí. Pedagog se dotazuje na vztahy v rodině, na styl výchovy, které se dítěti dostává, na případné problémy ve výchově, na sourozence dítěte. Stejně jako u dalších diagnostických metod i zde je nutné se vyvarovat příliš rychlých a zjednodušujících závěrů, které by mohly být zavádějící (ZELINKOVÁ 2001: 31 – 32).

Pozorování

Tato metoda je jednou z nejdůležitějších v pedagogické diagnostice. Je to proces, při kterém pedagog systematicky sleduje a zaznamenává projevy dítěte. Používá při něm např. záznamový arch, škálu hodnocení, nebo videozáznam. Cílem je zvolit a zajistit optimální způsob vedení dítěte. V případě, že pedagog pozorování provádí náhodně, nelze z něj činit závěry. Pokud chce pedagog např. zjistit typickou reakci dítěte v určité situaci, může ji vyvodit až na základě opakovaného a systematického pozorování v různých situacích. Tímto způsobem eliminuje náhodné projevy, které by vedly k zavádějícím či nepřesným závěrům. Pozorování může být krátkodobé, které se později zpravidla stává podnětem k dlouhodobému pozorování. Platí zde přitom, že čím častěji se cílené pozorování dítěte provádí, tím přesnější mohou být jeho závěry.

Pozorování chování dítěte umožňuje pedagogům sledovat určité rysy jeho psychiky, které se v jeho chování projevují. Je zaměřeno na takové projevy chování, které je možné měřit, vidět a slyšet. Na jeho základě pak pedagog vyvozuje závěry a soudy. Měl by usilovat o co nejpřesnější pozorování, které však vyžaduje důkladnou přípravu. Svými postřehy a poznatky mohou přispět i rodiče, kteří pozorují, jak se dítě chová např. v domácím prostředí, co například obvykle předchází jeho odmítavým reakcím v určitých situacích, a kdy je dítě naopak pozitivně naladěno. Při spolupráci s rodiči dítěte je vhodné předem je informovat o pravidlech, která by měla být při pozorování dodržena, aby poznatky vyvozené z tohoto pozorování měly svou hodnotu a byly pro diagnostiku pedagoga využitelné (ZELINKOVÁ 2001: 28).

Při pozorování v mateřské škole je využívána především metoda extrospekce dítěte pedagogem, tedy pozorování vnějších projevů dítěte v přirozených, nebo zvláště přizpůsobených situacích. Opět zde platí zásada, že pozorování by nemělo probíhat nahodile, a nemělo by být příliš široce zaměřeno. Cíl pozorování by měl být stanoven předem a dostatečně jasně, nutná je i příprava. Pokud pozorování provádí pedagog, doporučuje se, aby nebyl v situaci, kdy sám působí na dítě či organizuje vzdělávací činnost. V takovém případě je totiž příliš zaujat jinými aktivitami a nemá možnost koncentrovat se na samotné pozorování a všimnout si tak důležitých jevů. Pozorování by pak mohlo být zkreslené či neúplné. Řešením v takové situaci může být použití videozáznamu.

V prostředí MŠ lze využít strukturované pozorování, kdy si pedagog už před začátkem pozorování ujasní, co a jak bude pozorovat, a stanoví si i druhy jevů, na které zaměří svou pozornost. Je zde tedy patrný určitý systém, který definuje, co bude pedagog pozorovat. Může se soustředit i na jeden jediný daný jev. Při nestrukturovaném pozorování pedagog pozoruje činnost či chování dítěte v určité situaci a zaznamenává jevy, které pozoruje. Tento postup je náročnější na samotné pozorování i na následné vyhodnocování. Sledování hry je každodenní součástí práce pedagoga v mateřské škole. Je důležitým prostředkem sebevyjádření dítěte v tomto věku, a stává se tak cenným zdrojem informací o aktuálním psychickém rozpoložení dítěte, jeho prožitcích a zkušenostech (MERTIN, GILLERNOVÁ 2010: 85). Předmětem pozorování spontánní hry dítěte je mimo jiné i míra soustředění na danou hru a schopnost udržet pozornost, dále nápaditost a tvořivost, která je při hře uplatněna, schopnost dodržet pravidla hry a rozhodnout se pro určité řešení a dále využití vlastních zkušeností dítěte a uvědomování

si vlastních chyb a poučení, které z nich dítě dokáže vytěžit. Dále pedagog pozoruje schopnost dokončit hru, schopnost vyrovnat se s neúspěchem či nezdarem, a také komunikaci dětí při hře (LEŽALOVÁ in PILAŘOVÁ, ŠIMEK 2012: 4).

Rozhovor

Před rozhovorem je třeba si ujasnit nejen jeho téma, ale i časový rozsah, který mu chceme věnovat, a připravit si otázky na základně profesionálního odstupu, ale zároveň pedagogického zaujetí. V rozhovoru mohou být položeny otázky uzavřené, polouzavřené či otevřené. Pro rozhovor s rodiči je důležité zajistit klidné prostředí bez rušivých momentů (přítomnost ostatních pedagogů či pracovníků školy, telefony apod.). K navázání kontaktu s rodiči během diagnostického rozhovoru lze použít pozitivní vyjádření, rodič by měl vědět, že cílem pedagoga je zajistit optimální vývoj dítěte. Samozřejmě by měl být partnerský přístup pedagoga k rodičům dítěte. Je nutné dělat si už v průběhu diagnostického rozhovoru nebo v jeho průběhu poznámky a především učinit závěr z jednání s rodiči. Součástí závěrečného shrnutí poznatků by mělo být i doporučení dalšího postupu a zopakování cílů, které si pedagog i rodiče dítěte určili (ZELINKOVÁ 2001: 31).

Pro diagnostický rozhovor s dětmi platí poněkud jiné zásady, i když i tady lze pozorovat jisté podobnosti. Také v této situaci si pedagog musí ujasnit nejen na co se bude ptát, ale také v jakých situacích, a jak bude získané údaje interpretovat. Existuje zde značné riziko zkreslení, zvláště pokud jsou otázky pokládány v nevhodnou dobu, jsou chybně formulované a nevhodně zvolené. Tuto metodu lze použít u dětí předškolního věku jedině s předpokladem, že se pedagog vedoucí rozhovor přizpůsobí komunikačním dovednostem dítěte a také jeho rozumovým schopnostem. Při strukturovaném rozhovoru má pedagog otázky připravené předem, při nestrukturovaném nikoli. Důležitá je atmosféra, ve které diagnostický rozhovor probíhá. Měla by být přátelská, a dítě by ji nemělo pociťovat jako nepříjemnou či ohrožující. (MERTIN, GILLERNOVÁ 2010: 85).

Dotazník

Stejně jako v rozhovoru i při použití této diagnostické metody mohou být pokládány otázky uzavřené, polouzavřené či otevřené, jejich pokládání i následné získávání odpovědí však probíhá písemnou formou, což umožňuje získání poměrně velkého množství údajů v relativně krátkém čase.

Pokud však mají mít tyto údaje patřičnou informační hodnotu, je třeba přípravě dotazníků věnovat dostatečnou pozornost, což platí i pro vyhodnocování jejich výsledků. Klíčová je zde přesná formulace cíle, z něhož pak vychází struktura dotazníku a formulace otázek. Dříve než je dotazník zadán většímu počtu respondentů, je vhodné ověřit si dotazník na menší skupině (ZELINKOVÁ 2001: 35).

V prostředí mateřských škol je tato metoda používána běžně, a to zpravidla už před nástupem dítěte do MŠ. Formou dotazníku jsou u rodičů zjišťovány základní informace o dítěti, jeho zdravotním stavu, individuálních rysech jeho psychiky, o případných zvláštностech v jeho chování a prožívání, ale i o jeho oblíbených činnostech. Součástí tohoto dotazníku mohou být i otázky týkající se rodiny. Je důležité volit vhodné otázky, které nebudou rodiče vnímat jako indiskrétní či ohrožující. Kromě těchto vstupních dotazníků lze použít i dotazníky k průběžnému a závěrečnému hodnocení, kdy dítě opouští mateřskou školu. Možnost dobrovolného a anonymního vyplnění dotazníku umožňuje dostat odpovědi otevřené a nezkrácené (MERTIN, GILLERNOVÁ 2010: 86).

Didaktické testy vědomostí, dovedností

Didaktické testy se v mateřských školách užívají výrazně méně než na základních školách, jejich cílem je vyhodnocení pokroku dítěte, především ve srovnání vůči němu samotnému, nikoli ve srovnání s vrstevníky. Hodnocení má zpravidla slovní podobu. Metoda testů se běžně používá při posuzování školní zralosti, nejznámější z nich je patrně Jiráskův Orientační test školní zralosti. Ten však patří spíše do rukou psychologů, pokud by byl použit pedagogem v MŠ a dítě by bylo následně vyšetřováno psychologem v poradně, mohlo by dojít ke zkreslení. Dítě se totiž učí zkušeností, a výsledky opakovaného testu by tak mohly být nadhodnoceny (KUCHARSKÁ in MERTIN, GILLERNOVÁ 2010: 86).

Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů

Také tato metoda je pro pedagoga zdrojem zajímavých diagnostických poznatků. Při hodnocení produktů činností dítěte by však pedagog měl vzít potaz i určité riziko, které s sebou nese nesourodost a individualita charakteristická pro výtvořiny dítěte (PROCHÁZKOVÁ 1995: 40). Stejně jako u ostatních diagnostických metod i zde je třeba respektovat individuální zvláštnosti každého dítěte.

K dlouhodobějšímu shromažďování typických ukázek plnění úkolů v mateřské škole slouží tzv. portfolio dítěte. Pedagog má k dispozici pro svou analýzu především produkty různých pracovních – výtvarných činností (výsledky aktivit jako je např. lepení, stříhání, modelování). Významnou součástí diagnostiky dítěte je také rozbor kresby. Hodnotí se její obsah a provedení, vypovídající o úrovni vývoje dítěte. Zvláštní pozornost je věnována kresbě lidské postavy, její posouzení je součástí testů školní zralosti (MERTIN, GILLERNOVÁ 2010: 87).

Požadavky na diagnostické metody

Diagnostické metody by měly splňovat několik základních požadavků – jedná se především o objektivitu, variabilitu a reliabilitu. Objektivita je zajištěna, pokud probíhá nezaujatě a věcné posouzení činností nebo výkonů. Jako validitu označujeme platnost, tedy posouzení, zda zvolená diagnostický nástroj skutečně hodnotí to, co hodnotit má.

Reliabilita představuje požadavek spolehlivosti a přesnosti pedagogického nástroje. Posuzuje se zde, zda dosažený výsledek nebyl náhodný či zda se v měření nemohla vyskytnout chyba. Ta mohla být zapříčiněna např. momentálním fyzickým či psychickým stavem posuzovaného dítěte, což by vedlo ke zkreslení výsledků měření (MERTIN, GILLERNOVÁ 2010: 81).

Chyby, které se mohou vyskytnout při diagnostickém procesu

Na diagnostickou činnost je třeba nahlížet jako na tvořivý proces, při jehož realizaci je třeba mít stále na zřeteli hlavní cíl – pomoc dítěti v jeho rozvoji. K tomu, aby byl pedagog úspěšným diagnostikem, potřebuje nejen znalosti, ale i opravdový zájem o dítě a v neposlední řadě také jisté pracovní, ale i životní zkušenosti. I přesto se však i zkušený diagnostik může dopustit jistých chyb (PROCHÁZKOVÁ 1995: 34). Ty mohou vycházet z vnějších podmínek, které pedagog zvolí (nevhodná doba, nepříjemné prostředí, nedostatečné osvětlení apod.).

Ke zkresleným výsledkům diagnostiky může vést i tzv. Golemův efekt, což je označení pro naplnění negativních očekávání ze strany pedagoga. Ten pak vnímá především takové chování dítěte, které toto jeho očekávání. Pokud své přesvědčení dává najevo dítěti, může tak upevňovat jeho nežádoucí chování. Opakem tohoto efektu je tzv. Pygmalionův efekt, při které jsou očekávání pedagoga naopak pozitivní, a ten opět vnímá jen ty reakce, které potvrzují jeho domněnky. (ZELINKOVÁ 2001: 48).

Chybou, které se pedagog může rovněž dopustit, je opomíjení dětí, které se nijak výrazně neprojevují, a naopak soustředění pozornosti na děti, které jsou nějakým způsobem nápadné. Může dojít i k vyvozování předčasných diagnostických závěrů na základě neúplných informací, nebo k příliš obecné formulaci diagnostických závěrů, nekonkrétní závěr je v praxi jen velmi obtížně použitelný. V některých situacích může dojít i k tomu, že pedagog má vůči dítěti předsudky nebo je proti němu zaujatý, a nedokáže se těchto postojů zbavit (PROCHÁZKOVÁ 1995: 34).

Pedagogická dokumentace

Poznatky, které pedagog během diagnostického procesu získává, může zaznamenávat různými způsoby. Je možné použít záznamové archy či karty, které bude pedagog vést každému dítěti, anebo bude výsledky zaznamenávat souborně pro celou třídu či skupinu. Výhodou záznamových archů a karet je jejich větší přehlednost, a to nejen pro osobu, která diagnostiku provádí, ale i pro ostatní pedagogy. Při zaznamenávání výsledků průběžné diagnostiky je třeba důsledně zaznamenávat i datum hodnocení či sledování (MERTIN, GILLERNOVÁ 2010: 88).

4.3 Diagnostika dítěte v prostředí MŠ

Oblasti posuzované při diagnostice dětí předškolního věku

Diagnostika dětí tohoto věku se zaměřuje blíže na klíčové kompetence budoucího školáka, a spočívá mimo jiné ve včasném odhalení rizik, které by mohly vést k pozdějším problémům při vzdělávání na základní škole. Hodnotí se zde tělesný rozvoj a motorika (úroveň hrubé a jemné motoriky, koordinace pohybů, grafomotorika, lateralita, vizuomotorika) oblast řeči a verbálních schopností dítěte (schopnost porozumět řeči, plyně se vyjadřovat, reprodukovat text, slovní zásoba, výslovnost), kognitivní funkce (myšlení, pozornost, paměť) a percepční schopnosti (zrakové a sluchové vnímání, pravolevá orientace) a dále sociální, emocionální a pracovní zralost (LEŽALOVÁ in PILAŘOVÁ, ŠIMEK 2012: 5 – 7).

Realizace diagnostického procesu v MŠ

Aby byla diagnostika dítěte předškolního věku pro pedagoga zdrojem opravdu užitečných a relevantních informací, je nutné při použití některých jejích metod zajistit a dodržovat určité základní podmínky.

Dítě by mělo být ve fyzické pohodě, což znamená uspokojení jeho základních fyziologických potřeb, podmínkou je i navázání dobrého kontaktu s dítětem před začátkem práce. Pokud se jedná o plnění zadaných úkolů, je nutné dbát na jejich dostatečné vysvětlení a ověření, zda dítě úkol skutečně pochopilo. Rychlost plnění úkolů je vždy potřeba přizpůsobit pracovnímu tempu dítěte. Je také nutné pamatovat na poskytování pozitivní zpětné vazby, která je pro dítě motivující nejen v daný okamžik, ale i pro budoucí práci. Splnění těchto několika základních zásad je předpokladem pro kvalitní spolupráci dítěte s osobou, která diagnostiku provádí (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ 2010: 9).

Při diagnostice prováděné pedagogem může nastat situace, kdy se pedagog ve své další práci potřebuje opřít o podrobnější informace o dítěti a jeho vývoji. Diagnostické prostředky, které má k dispozici, pak mohou být nedostačující, a v takovém případě může rodičům navrhnout odborné vyšetření psychologem či speciálním pedagogem. Zda rodiče pedagoga seznámí s výsledky této diagnostiky, je však plně na jejich rozhodnutí. Pokud tak učiní, zpravidla s nimi pracují rodiče s pedagogem v součinnosti (MERTIN, GILLERNOVÁ 2010: 88).

5 Pedagogicko – psychologická diagnostika a individuální vzdělávací plán dítěte

5.1 Pedagogicko – psychologická diagnostika

Průvodní informace o dítěti

Jméno a příjmení: Michail S.

Datum narození: 9. 10. 2008

Školní rok: 2014/2015

Třída: -

Bydliště: -

Mateřský jazyk: ukrajinština

Pedagogicko – psychologická diagnostika

Rodinné prostředí: z úplné rodiny, bez sourozenců, liberální výchovný styl, vztahy v rodině harmonické, širší rodina zůstala na Ukrajině, spolupráce rodičů s mateřskou školou dobrá.

Vstupní diagnostika proběhla v začátcích školního roku na základě školní anamnézy (rozhovor s pedagogy MŠ), rozhovoru s dítětem, anamnestického rozhovoru s matkou dítěte, pozorování, analýzy produktů činnosti a připravených úkolů. Průběžná diagnostika proběhla v lednu při vyhodnocování cílů IVP, výstupní je plánována na konec školního roku. Z anamnestického rozhovoru s matkou vyplynulo, že oba rodiče chlapce pocházejí ze západní části Ukrajiny, Michail se narodil v ČR, těhotenství i porod proběhly bez problémů. Dítě nemá žádné sourozence. Doma se mluví pouze ukrajinsky, oba rodiče mají jen částečnou znalost českého jazyka, nechtějí chlapci předkládat chybný mluvní vzor. V době letních prázdnin, kdy je MŠ celé dva měsíce zavřená, chlapec pobývá u babičky na Ukrajině, kde s češtinou nepřichází vůbec do kontaktu. V důsledku toho je úroveň jeho češtiny při návratu do MŠ v září přechodně výrazně zhoršená. Do mateřské školy nastoupil ve věku čtyř let a tří měsíců. Odloučení od rodičů snášel zpočátku špatně, plakal, nemluvil ani nerozuměl česky, neverbální komunikaci navazoval jen občas. Postupně se stav zlepšoval, Michail se asi po dvou měsících adaptoval na nové prostředí, velmi přilnul ke staršímu chlapci ve skupině,

jehož mateřština byla ruština ale češtinu ovládal velmi dobře. Ten se stal přirozeným způsobem jakýmsi „patronem“ Michaila, vše mu vysvětloval, ukazoval, pomáhal mu. M. se na tohoto chlapce postupně fixoval a komunikaci s jinými dětmi nevyhledával, ale ani ji aktivně neodmítal. V dalším školním roce už chlapec ve skupině nebyl, M. si postupně našel jiné kamarády, začal komunikovat česko – ukrajinsky, ne vždy srozumitelně. Mluvní apetit měl až na adaptační fázi vždy dobrý, ve skupině je oblíbený.

Diagnostika počátkem školního roku (říjen): v oblasti hrubé motoriky bez větších problémů, drobné obtíže při udržení rovnováhy. Mírná neobratnost v oblasti jemné motoriky. Grafomotorika – navozen špetkový úchop, křečovité držení a zvýšený tlak na psací náčiní. Lateralita ruky nevyhraněná, lateralita oka levá. Nezná názvy některých základních barev, umí je však pojmenovat ukrajinsky. Neovládá tvary (obdélník, trojúhelník). Zrakové vnímání bez obtíží. Při zjišťování orientace v prostoru problémy se slovní zásobou, nerozumí základním pojmům, proto se nedá spolehlivě zjistit. Při sledování orientace v čase obdobné problémy.

V řečové oblasti zvládá základní komunikaci v češtině, má silný ukrajinský přízvuk. Zvládne s vydatnou dopomocí definovat význam pojmů a sestavit a popsat dějovou posloupnost, chápe jednoduché vtipy a hádanky, správně posuzuje pravdivost či nepravdivost tvrzení. Nepojmenuje, co dělá určitá profese, neumí z paměti kratší texty. Jen částečně tvoří nadřazené pojmy, nezvládá tvorbu synonym, antonym a homonym. Pohádku či příběh interpretuje bez zrakového doprovodu jen velmi krátce a útržkovitě.

Při realizaci delších a komplikovanějších pokynů chybuje, je nejistý. Nesprávně skloňuje, nejčastěji používá pouze 1. pád. Chybuje při časování sloves, a při užívání ostatních slovních druhů, často tvoří nesprávně množné číslo. Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými, při rozhovoru občas nedodrží pravidla konverzace a společenského kontaktu. Nesprávná výslovnost některých hlásek, při logopedické depistáži (proběhla v září) doporučeno zahájení logopedické péče. Formulování otázky a adekvátní odpověď závisí na porozumění. Řekne svoje jméno a příjmení, jména rodičů, kamarádů a učitelek. Oční kontakt udržuje bez problémů.

Sluchová diferenciacce nezralá, často chybuje. Sluchová paměť průměrná, analýza a syntéza nezralá – nerozezná poslední ani první hlásku slova. Vnímání rytmu zvládá s dopomocí.

Základní matematické představy: porovnání, pojmy a vztahy zvládá s dopomocí, třídění a tvoření skupin, řazení a určování množství do šesti zvládá samostatně. Nezná názvy základních geometrických tvarů, nelze určit jejich znalost.

V sociální oblasti se nevyskytují výraznější problémy, ve skupině má několik kamarádů, domluví se s ostatními, spolupracuje a zapojuje se do činností, pomáhá ostatním, umí počkat, až na něj přijde řada, správně reaguje na pokyny autority, dokáže odmítnout nežádoucí chování.

V oblasti pracovních návyků chybí vytrvalost a trpělivost, je patrná snadná unavitelnost, tendence nedokončovat úkoly. Vyhledává všechny typy her kromě společenských a didaktických, pokud se do nich zapojí, tak jen na krátkou dobu, pak ze hry odchází. Hygienu dodržuje bez problémů a samostatně, při stolování rovněž samostatně. Při oblékání potíže se zapínáním a rozepínáním knoflíků, neumí obracet oděv, který je naruby, nezkouší zavazovat tkaničky.

Důvody pro vypracování IVP:

Zjištěna neobratnost v oblasti jemné motoriky, mírné obtíže v grafomotorice (křečovitě držení psacího náčiní, zvýšený tlak na podložku), nezralost sluchového vnímání (diferenciace, analýza a syntéza), nedostatečná znalost českého jazyka ve všech jeho rovinách. Nezralost v pracovní oblasti, mírné nedostatky v sebeobsluze (oblékání).

Individuální vzdělávací program je vypracován na 3 měsíce (polovina října – polovina ledna).

5.2 Individuální vzdělávací plán dítěte

Cíle

Jemná motorika a grafomotorika

Drží správně nůžky, stříhá podle vyznačené linie, držení psacího náčiní je dostatečně uvolněné, tlak na podložku přiměřený.

Sluchová diference, sluchová analýza a syntéza

Umí rozlišit slova bez vizuálního podnětu při změně samohlásky, určí první a poslední hlásku ve slově.

Rozvoj jazyka

Lexikálně – sémantická rovina: interpretuje pohádku či příběh bez zrakového doprovodu v rozsahu alespoň 10 vět. Zná názvy 10 povolání, pojmenuje, co dělá určitá profese (5 nejobvyklejších povolání). Umí z paměti kratší texty. Aktivně používá názvy základních barev a geometrických tvarů. Aktivně používá základní pojmy časové orientace: dnes, včera, zítra, ráno, dopoledne, odpoledne, večer, v noci. Porozumí základním pojům prostorové orientace: daleko, blízko, první, prostřední, poslední, předposlední, vlevo, vpravo, předložky: před, za, nad, pod, vedle, mezi. Tvoří základní nadřazené pojmy (ovoce, zelenina, nábytek, zvířata, oblečení, dopravní prostředky). Rozšíří si slovní zásobu o pět slov týdně, východiskem pro jejich volbu budou plánované týdenní tematické oblasti vycházející ze školního vzdělávacího programu mateřské školy.

Morfologicko – syntaktická rovina: pozná nesprávně utvořenou větu, tvoří správně množné číslo, začíná správně skloňovat. Pragmatická rovina: dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu (udrží vedený rozhovor, naslouchá druhým a vyčkává při rozhovoru, sleduje řečníka a obsah).

Foneticko – fonologická rovina: podpora probíhající logopedické péče: navození správného dýchání, zlepšení obratnosti mluvidel.

Oblast pracovních návyků a sebeobsluhy

Dokončuje úkoly různého charakteru vyžadující cca 10 minutové soustředění. Umí zapínat a rozepínat knoflíky, obracet oblečení, zavázat tkaničku.

Metody a formy práce

Oblast jemné motoriky a grafomotoriky

Celková podpora pohybových aktivit, pracovní – výtvarné činnosti se zařazením prvku stříhání, prstová cvičení s doprovodem básničky. Cviky na propojení mozkových hemisfér (křížové pohyby, pleskání rukama, kreslení „ležaté“ osmičky, spojování prstů). Tyto činnosti budou prováděny při práci s celou skupinou, v menších skupinách a ve dvojicích.

Skládání obrázků z barevných párátek a knoflíků podle předlohy či vlastní fantazie, modelování z plastelíny, uzlování na šňůrce, přišívání velkých knoflíků jehlou s tupým hrotem, navlékání korálků. Zařazení her typu Mikádo, Člověče, nezlob se!, malování a kreslení na velký formát, uvolňovací cviky, grafomotorická cvičení, kreslení na velkou plochu, hra „Zloděj tužky“. Tyto činnosti budou realizovány v menších skupinách nebo individuálně.

Sluchové vnímání

Hry na rozvoj akustické pozornosti: vyprávění pohádek a příběhů se zřetelnými chybami, které jsou postupně méně nápadné. Hledání a reakce na domluvené slovo v mluvené řeči. Hry na lokalizaci zvuku (hledání budíku), naslouchání a označování zvuků v okolí. Tyto činnosti budou prováděny s celou skupinou dětí a v menší skupině.

Hra „hláska nás probudí“, poznávání hlasů kamarádů, poznávání zvuků hudebních nástrojů, hra na tichou poštu. Rozvoj v této oblasti bude podporován při práci s celou skupinou i v menší skupině. Individuální práce: poznávání stejných nebo odlišných slov, později slabik.

Rozvoj sluchové analýzy a syntézy (při práci s celou skupinou i v menší skupině): rozkládání slov na slabiky, vytleskávání. Určování, které slovo je delší. Hledání slov podle počáteční hlásky s nápovědou.

Rozvoj jazyka

Čtení pohádek a příběhů, řízený rozhovor nad obrázkovou knihou, vyprávění pohádky nebo příběhu podle obrázků, později bez nich. Hra „čáp ztratil čepičku“. Námětové hry – povolání. Hry „Šla babička do městečka“, „Až pojedu do Afriky“, „Včera jsem byl v ZOO“. Zpěv písní, dramatizace, rytmizace básniček. Znázornění pravidel společenské konverzace pomocí maňáskového divadla, průběžné upozorňování na tyto pravidla verbální formou. Tyto činnosti budou realizovány při práci s celou skupinou i v menší skupině.

Hra pexeso s tematikou povolání, rozhovory o těchto povoláních. Vyhledávání barev v okolí a na obrázku, opakování jejich názvů. Hry se slovy na rozvoj pochopení nadřazených a podřazených pojmů, hry se slovy zaměřené na tvoření protikladů. Rozhovory s vizuální podporou o tom, co děláme v jednotlivých částech dne. Četba knih s doplňováním slov ve větě ve správném tvaru.

Opakování básniček a písniček z programu celé skupiny. Činnosti budou probíhat s menší skupinou dětí nebo individuálně.

Dechová cvičení, procvičování motoriky mluvidel. Individuální rozhovory: vyprávění o tom, co jsme dělali ve školce, co nás čeká. Opakování nové slovní zásoby. Rozvoj prostorové orientace - umístění sebe sama nebo hračky v prostoru, později pomocí obrázku. Činnosti budou probíhat ve formě individuální práce.

Oblast sebeobsluhy a pracovních návyků

Nácvik zapínání a rozepínání knoflíků na manipulační kostce, nácvik zavazování tkaničky na provlékací botě: průběžné procvičování formou individuální práce. Dramatizace pohádky o obrácené košilce – práce s celou skupinou.

Zadávání kratších úkolů, které jsou pro dítě atraktivní, postupné zvyšování náročnosti úkolu a vybírání témat, které jsou pro dítě méně přitažlivé. Střídání činností, zařazování pohybových aktivit. Svěření konkrétního úkolu, za jehož splnění je zodpovědný: pomoc při prostírání při obědě.

Motivace při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem v menší skupině: po skončení jazykové chvílky děti dostanou malé obrázky, razítka, nálepky. Mluvený projev není třeba výrazně zjednodušovat, pedagog bude dbát na pečlivou artikulaci, a průběžně si ověřovat porozumění.

Časová dotace

Práce v menší skupině dětí s odlišným mateřským jazykem (4 – 6 dětí) jednou týdně po dobu 30 minut, odpoledne, po krátkém odpočinku a vyslechnutí čtené pohádky.

Individuální práce bude probíhat dvakrát týdně během odpoledne v době volné hry 10 – 15 minut.

Pomůcky

Jemná motorika a grafomotorika

Barevná párátká a knoflíky, plastelína, barevné provázky, velké knoflíky, jehly s kulatým hrotem, korálky. Hry Mikádo a Člověče, nezlob se! Dětská tabule na kreslení.

Sluchové rozlišování, sluchová analýza a syntéza

Dětské knížky, budík nebo kuchyňská minutka, látka velikosti prostěradla, Orffův instrumentář, CD s nahrávkami zvuků zvířat nebo lidských činností.

Rozvoj jazyka

Dětské knihy a encyklopedie, dětské doplňovací knihy, demonstrační obrázky, pexesa s různou tematikou, kartičky, molitanové kostky, hračky, Orffův instrumentář, maňáskové divadlo, vatové kuličky, brčko a rybičky vystřižené z papíru, didaktické a stolní hry Domino, Memino, Puzlino, Loto, skládačka Roční období, Rozhýbej svůj jazýček, protiklady s piktogramy, logopedické obrázkové karty.

Oblast sebeobsluhy a pracovních návyků

Manipulační kostka, provlékací bota s příběhem „Jak se Honzík naučil zavazovat tkaničku“.

5.3 Vyhodnocení IVP

Jemná motorika a grafomotorika

Nůžky drží správně, stříhání podle vyznačené linie se výrazně zpřesnilo. Držení psacího náčiní už není křečovitě, stále však není dostatečně uvolněné. Tlak na podložku je přiměřený.

Sluchové vnímání

Rozlišuje slova bez vizuálního podnětu při změně samohlásky a některých souhlásek, dokáže určit první hlásku ve slově, při určování poslední je nejistý, chybuje.

Rozvoj jazyka

Pohádku či příběh interpretuje v rozsahu cca 7 velmi jednoduchých a krátkých vět. Zná názvy 8 povolání, u všech dokáže krátce pojmenovat, co která profese dělá. Umí zpaměti 3 básničky. Aktivně používá názvy základních i doplňkových barev a geometrických tvarů. Tvoří základní nadřazené pojmy. Slovní zásobu si v celkovém rozsahu rozšířil podle předpokladů, záleželo však na probíraném tématu (u některých zvládl více než 5 slov, u některých méně) a na tom, jak pro něj byly zajímavé.

Pozná nesprávně utvořenou větu, v tvoření množného čísla je patrná stále chybnost, je však méně častá. Začíná si uvědomovat správné skloňování. Pravidla konverzace a společenského kontaktu dodržuje bez problémů.

Na základě doplnění aktivní i pasivní slovní zásoby bylo možné zjistit orientaci v prostoru a čase, M. rozumí základním prostorovým pojmům daleko, blízko, první, poslední, předposlední, stále si plete pravou a levou stranu. V oblasti předložek zvládá před, za, nad, pod, předložky vedle a mezi zaměňuje. Aktivně používá časové pojmy dnes, včera, zítra, ráno, večer, v noci, občas chybuje při jejich užití. Stále zaměňuje odpoledne a dopoledne.

Oblast sebeobsluhy a pracovních návyků

Schopnost dokončit úkoly se zlepšila, někdy však je dokončení úkolu na úkor jeho provedení (pracuje rychle a „odbývá“ práci). Potřebuje stále průběžně motivovat a povzbuzovat, akceptuje však již požadavek dokončení práce. Umí zapínat a rozepínat knoflíky a obracet oblečení. Zavazování tkaničky se stále nedaří.

Závěr

Velmi se osvědčila práce v menší skupině spolu s ostatními dětmi s odlišným mateřským jazykem. Při společném rozhovoru a činnostech v této menší skupině dostávají možnost vyjádřit se i děti, kteří z jazykových důvodů potřebují více času na porozumění tématu a ke zformulování myšlenky a jejímu verbálnímu vyjádření.

Pokud tyto situace nastanou při řízeném rozhovoru s celou skupinou dětí, nastává někdy neklid, děti tohoto věku nejsou ještě schopné trpělivě počkat, až se druhý vyjádří. V žádném případě to však neznamená, že by se děti s odlišným mateřským jazykem neměly v těchto rozhovorech dostávat ke slovu, tato situace je i příležitostí, jak ostatní děti mohou rozvíjet svou schopnost trpělivě vyslechnout druhého nebo přijímat jeho odlišnosti. Některé citlivější děti, které mají odlišný mateřský jazyk, však tuto dětskou netrpělivost vnímají, a znesnadňuje jim to vyjadřování a v některých případech se tyto děti ve společných rozhovorech s celou skupinou (např. v ranním kruhu) o slovo hlásí v menší míře.

Při práci s menší skupinou dětí s odlišným mateřským jazykem se příliš neosvědčila motivace v podobě rozdávání nálepek, obrázků a razítek. Děti po skončení této jazykové chvilky ukazovaly své „odměny“ ostatním dětem, které je chtěly také, ale neměly možnost je získat (při práci s celou skupinou tyto odměny rozdávány nejsou). Vyvolávalo to mezi dětmi lehkou nevraživost, proto jsem od této formy motivace upustila. Děti se na jazykové chvilky těšily a byly motivovány i bez těchto drobných odměn. Celkově i při jiných činnostech se osvědčila práce v menších skupinách a ve dvojicích, tyto činnosti nabízely přirozeným způsobem situace, ve kterých byly děti vedeny ke vzájemné komunikaci, vyjadřování svých představ a myšlenek a k uhájení svého názoru.

Návrh dalšího postupu

Pokračovat v nácviku správného držení psacího náčiní (uvolnění úchopu), v oblasti sluchového vnímání se zaměřit na schopnost identifikace poslední hlásky ve slově a schopnosti rozlišit znělé a neznělé hlásky s vizuálním podnětem, pokračovat v rozvíjení sluchové paměti a výslovnosti učením básniček.

Pokračovat v rozšiřování slovní zásoby v rozsahu cca 5 slov týdně (zohlednit individuální zájem dítěte), pokračovat ve zpřesňování časové orientace (rozlišení odpoledne, dopoledne) a prostorové orientace (předložkové vazby vedle, mezi), rozvíjet schopnost vytvářet antonyma. Dále pracovat na zlepšení obratnosti mluvidel a na správném dýchání. V pracovní oblasti dbát na pečlivější provedení úkolů, pokračovat v nácviku zavazování tkaničky.

6 Pedagogicko – psychologická diagnostika dítěte – Sofie

6.1 Pedagogicko – psychologická diagnostika

Průvodní informace o dítěti

Jméno a příjmení: Sofie K.

Datum narození: 15. 11. 2008

Školní rok: 2014/2015

Třída: -

Bydliště: -

Mateřský jazyk: ruština

Pedagogicko – psychologická diagnostika

Rodinné prostředí: z úplné rodiny, bez sourozenců, liberální výchovný styl s prvky hyperprotektivní výchovy, vztahy v rodině harmonické, matka ruské národnosti, otec bulharské. Na dítě mluví doma oběma jazyky. Širší rodina zůstala v Rusku a v Bulharsku, spolupráce rodičů s mateřskou školou dobrá.

Vstupní diagnostika proběhla na základně rozhovorů s pedagogy MŠ, rozhovorů s dítětem, anamnestického rozhovoru s matkou dítěte, pozorování, analýzy produktů činnosti a připravených úkolů. Z rozhovoru s matkou vyplynulo, že matka pochází z Ruska, otec z Bulharska. Sofie se narodila v České republice, těhotenství i porod proběhly v pořádku. Dítě nemá žádné sourozence. Širší rodina zůstala v Rusku v Bulharsku, v České republice žije ještě bratr Sofiina otce, rodina se s ním pro špatné vztahy nestýká. Doma na dítě mluví každý z rodičů důsledně svým mateřským jazykem, tedy matka rusky, otec bulharsky. Češtinu doma nepoužívají. V době letních prázdnin a po nich (celé září) Sofie pobývá u prarodičů v Bulharsku. V důsledku toho je její čeština po návratu do školky přechodně zhoršená, rychle se však vrací na svou původní úroveň. Do mateřské školy nastoupila ve věku tří let a dvou měsíců. Adaptace probíhala pomalu a komplikovaně. Sofie byla na matku hodně fixovaná a její nepřítomnost snášela špatně. V oblasti sebeobsluhy byla velmi nesamostatná, nezvládala nejjednodušší úkony. Matka přiznala, že její výchovný styl je spíše ochranný s tendencí dělat za dítě úkony, které může už při svém věku zvládat samo.

Doporučením pedagogického personálu byla velmi otevřená, reagovala na ně pozitivně. Po dohodě matky s učitelkami pobývala Sofie v MŠ zpočátku jen velmi krátce, postupně se čas pobytu v MŠ prodlužoval. Už od počátku bylo patrné, že si pamatuje česká slova, velmi rychle jich porozuměla, a po zvládnutí adaptačních potíží začala postupně česky i komunikovat, nejdříve s učitelkami, poté i s dětmi. Jednalo se zpočátku většinou o jednoslovná vyjádření, avšak jejich rozsah se začal rychle rozšiřovat už v průběhu prvních měsíců.

Diagnostika na konci října (Sofie nastupovala do školky o měsíc později než ostatní děti). V oblasti hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky nebyly zjištěny žádné potíže, úroveň jemné motoriky je velmi dobrá. Laterality ruky i oka pravá. Barvy zná základní i doplňkové, ovládá základní tvary. Zrakové vnímání bez obtíží, orientace v prostoru a čase odpovídá věku. Komunikaci v češtině zvládá výborně, výslovnost správná, s patrným lehkým přízvukem. Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s vrstevníky i pedagogy, dodržuje pravidla konverzace, dokáže smysluplně vyjádřit své myšlenky a pocity, řekne své jméno a příjmení, jména rodičů, kamarádů, učitelek, zná svou adresu. Sluchová diferenciací a paměť vyvážená, sluchová analýza a syntéza rovněž. V oblasti matematických představ mírné obtíže při řazení a třídění. V sociální oblasti bez obtíží, stejně tak v oblasti sebeobsluhy a pracovních návyků.

Po provedení diagnostiky nebyly zjištěny závažnější potíže či nedostatky, a vypracování individuálního vzdělávacího plánu tedy není nutné.

Závěr

Již mnohokrát jsem se ve své praxi učitelky mateřské školy setkala s názorem, že dítě s odlišným mateřským jazykem se naučí česky jaksi „samo“, bez toho, aby mu byla věnována zvláštní péče. Pro některé děti to jistě platí a takové děti potřebují jen minimální podporu při osvojování si jazyka většinové společnosti. Nejedná se však o pravidlo, které by platilo pro všechny děti, některé mohou mít v tomto procesu větší či menší potíže. Tyto děti potřebují cílenou podporu, a té se jim může dostat právě v prostředí MŠ prostřednictvím jejích pedagogů.

Mateřská škola je prostředí, které nabízí celou řadu možností jak podpořit celkový rozvoj dítěte, včetně rozvoje jazykového. Ve své bakalářské práci jsem si položila otázku, jak co nejlépe připravit dítě s odlišným mateřským jazykem na školní docházku. Neomezila jsem se však pouze na jazykovou oblast, zaměřila jsem se i na rozvoj dítěte v ostatních oblastech, které jsou zohledňovány při posuzování školní zralosti. Na základě svých pozitivních zkušeností s prací s IVP pro děti s OŠD jsem tuto metodu zvolila i pro práci s dětmi s OMJ. Pomocí provedené diagnostiky jsem zjistila, že ne všechny děti IVP potřebují, z celkového počtu šesti dětí byly vypracovány pro čtyři děti.

Už vzhledem k předpokládanému rozsahu bakalářské práce uvádím pouze dva případy. Klíčem k jejich výběru byla snaha ukázat, jak výrazně se od sebe mohou lišit. Jde o děti, jejichž výchozí podmínky jsou sice velmi podobné (věk, rodinné prostředí, slovanský mateřský jazyk, délka pobytu v ČR, délka docházky do MŠ), výsledky diagnostiky jsou však dosti odlišné.

Jedno dítě má v jazykové oblasti problémy a potřebuje zvýšenou péči, druhé se naučilo češtinu bez problémů a bez vyvíjení zvláštního úsilí. Smyslem tohoto kroku bylo ukázat, že v procesu osvojování si jazyka a jiných znalostí a dovedností panují u dětí velké rozdíly, a je nezbytné s těmito rozdíly počítat a respektovat je. Použití IVP umožnilo systematickou práci s dítětem, a s jeho pomocí bylo dosaženo pozitivních výsledků ve všech jeho oblastech, což dokumentuje praktická část bakalářské práce.

Prostředí mateřské školy má kromě svých pozitiv ale i jisté nevýhody. Určité riziko představuje vysoký počet dětí ve třídách, a pokud se v těchto třídách vyskytne více dětí s odlišným mateřským jazykem, je prostor pro cílenou a individuální práci s dítětem dosti omezen.

Počet šesti takových dětí ve třídě s dvaceti dalšími dětmi považuji za příliš vysoký. Dochází pak i k situacím, kdy mají cizojazyčné děti tendenci komunikovat mezi sebou svým mateřským jazykem, což znesnadňuje či přímo znemožňuje ostatním dětem zapojit se do jejich her a činností a narušuje se tak proces začleňování těchto dětí do skupiny.

Při své práci s těmito dětmi jsem narazila také na problém chybějící metodické podpory, o problematice dětí s odlišným mateřským jazykem v MŠ bylo zatím napsáno jen velmi málo prací. Zdá se však, že situace se pomalu a postupně zlepšuje. Dá se předpokládat, že těchto dětí bude v mateřských školách přibývat, a proto je podle mého názoru podpora pedagogů při práci s těmito dětmi velmi důležitá a vítaná.

Použití IVP je však jen jeden ze způsobů, jak k problematice přistupovat. Další možností je např. využití služeb školských poradenských zařízení nebo navštěvování jazykových kurzů, v těchto případech už je ale vyžadována účast či iniciativa rodičů.

Ve své práci se zabývám úlohou instituce mateřské školy v přípravě dítěte s odlišným mateřským jazykem na školní docházku. Uvědomuji si však, že neméně důležitou úlohu zde sehrává rodina dítěte, byť může být tato forma přípravy nenápadnější. Kvalitní podněty rodinného prostředí jsou pro rozvoj dítěte nenahraditelné. Avšak v případě, že se v rodině mluví jiným jazykem než je jazyk většinové společnosti je to právě mateřská škola, která může významnou měrou pomoci a podpořit dítě v jeho rozvoji, a to nejen jazykovém.

Seznam použitých informačních zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.

DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H&H, 1992. ISBN 80-85467-69-0.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-200-0523-4.

KROPÁČKOVÁ, J. et al. *Dítě předškolního věku včera a dnes*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-377-1.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3246-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vydání. Praha: Grada 1998. ISBN 80-7169-195-X.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. *Interkulturní psychologie*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHOLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9.

PILAŘOVÁ, D., ŠIMEK, P. (eds.) *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-52-7.

PILAŘOVÁ, D., ŠIMEK, P. (eds.) *Vstup do školy*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-53-4.

PROCHÁZKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7040-143-5.

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

RÁDLOVÁ, E. et al. *Speciální pedagogická diagnostika*. Ostrava: Montanex, 2004. ISBN 80-7225-114-7.

RADOSTNÝ, L., TITĚROVÁ, K., HLAVNIČKOVÁ, P. et al. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

SVOBODOVÁ, E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠMELOVÁ E., PETROVÁ A., SOURALOVÁ E. *Přípravenost k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.

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

ŠULOVÁ, L., ZAOUICHE-GAUDRON, CH. et al. *Předškolní dítě a jeho svět. L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0752-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.

VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-384-7.

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

Elektronické zdroje

LINHARTOVÁ, T., LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ B. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. [online] 1. vyd. Praha: Meta, 2014 [cit. 2014- 01-20].

Dostupné z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_omj_v_ms_0.pdf

Seznam příloh

- | | |
|--------------|---------------------------------|
| Příloha I. | Fotografie z portfolia Michaila |
| Příloha II. | Fotografie z portfolia Sofie |
| Příloha III. | Fotografie pomůcek pro IVP |