

# Diagnostika dětí předškolního věku

Jana Šálková, DiS.

---

Bakalářská práce  
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana ŠÁLKOVÁ, DiS.**  
Osobní číslo: **H08208**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Diagnostika dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

**Nastudování literatury, zpracování teorie**  
**Příprava šetření, analýza**  
**Provedení výzkumu**  
**Zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumu**  
**Interpretace výsledků**  
**Přijetí odpovídajících závěrů**  
**Doporučení pro praxi**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. Diagnostika dítěte předškolního věku.**

Praha: Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

**DVOŘÁČEK J. Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele. Praha: Univerzita Karlova v Praze ? Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-159-1.**

**OPRAVILOVÁ, E. Předškolní pedagogika I. Praha: Technická univerzita v Liberci, 2002.**

**ISBN 80-7083-656-3.**

**KOŤÁTKOVÁ, S. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1568-1**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**25. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**6. května 2011**

Ve Zlíně dne 25. ledna 2011

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 11.03.2011

.....  
.....

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licencí, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Hlavním tématem bakalářské práce je diagnostika dětí předškolního věku. Práce je zaměřena na analýzu diagnostických archů a rozbor dotazníkového šetření. Hlavním cílem práce je získat odpovědi na otázky jakým způsobem jsou vytvářeny diagnostické archy, jakou mají vypovídací hodnotu, jaký postoj mají učitelky mateřských škol k pedagogické diagnostice a na jaké úrovni je prováděna.

Klíčová slova:

Pedagogická diagnostika dětí předškolního věku, diagnostický arch, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, předškolní věk.

## **ABSTRACT**

The main theme of the thesis is a diagnosis of preschool children. The work focuses on the analysis of diagnostic sheet and analysis of the survey. The main goal is to get answers to questions how are the diagnostic sheets developed, how are they significant, what is the attitude of teachers teaching in the kindergarten to the educational diagnosis and at what level it is implemented.

Keywords:

Educational diagnosis of preschool age children, diagnostic sheet, general educational program for preschool education, preschool age.

Upřímně chci poděkovat vedoucí bakalářské práce Mgr. Eliče Zajitzové, Ph.D. za ochotu, výbornou spolupráci, cenné rady a kritické připomínky, které mi poskytovala během konzultací.

Prohláším, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

ÚVOD .....	10
<b>I TEORETICKÁ ÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 DÍT P ED<sup>T</sup>KOLNÍHO V KU .....</b>	<b>12</b>
1.1 POZNÁVACÍ PROCESY .....	12
1.2 MOTORICKÉ SCHOPNOSTI .....	14
1.3 EMOCE .....	14
<b>2 RÁMCOVÝ VZD LÁVACÍ PROGRAM PRO P ED<sup>T</sup>KOLNÍ VZD LÁVÁNÍ.....</b>	<b>16</b>
2.1 POJETÍ RÁMCOVÉHO VZD LÁVACÍHO PROGRAMU PRO P ED <sup>T</sup> KOLNÍ VZD LÁVÁNÍ.....	17
2.2 VZD LÁVACÍ CÍLE DLE RÁMCOVÉHO VZD LÁVACÍHO PROGRAMU PRO P ED <sup>T</sup> KOLNÍ VZD LÁVÁNÍ.....	17
<b>3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA DÍT TE P ED<sup>T</sup>KOLNÍHO V KU .....</b>	<b>20</b>
3.1 CÍL DIAGNOSTIKY .....	21
3.2 ZAM ENÍ PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY .....	22
3.2.1 e .....	22
3.2.2 Samostatnost .....	24
3.2.3 Zrakové vnímání a pam .....	25
3.2.4 Sluchové vnímání a pam .....	25
3.2.5 Vnímání prostoru a asu.....	26
3.2.6 Motorika a grafomotorika .....	26
3.2.7 Základní matematické p edstavy.....	26
3.2.8 Sociální dovednosti .....	27
3.2.9 Hra .....	28
3.3 METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY .....	29
<b>II PRAKTICKÁ ÁST.....</b>	<b>31</b>
<b>4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU .....</b>	<b>32</b>
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL.....	32
4.2 DÍL Í CÍLE.....	32
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	32
4.4 VÝZKUMNÉ METODY SB RU DAT .....	33
4.5 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT .....	33
4.6 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	33
<b>5 ANALÝZA DOKUMENT A INTERPRETACE ZJI<sup>TM</sup> NÍ .....</b>	<b>34</b>



5.1	E .....	35
5.2	SAMOSTATNOST.....	36
5.3	ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ A PAM .....	37
5.4	SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A PAM .....	38
5.5	MOTORIKA A GRAFOMOTORIKA .....	38
5.6	ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ ÚKOLY .....	39
5.7	SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI.....	40
5.8	HRA.....	40
5.9	PRACOVNÍ POZNÁMKY .....	41
<b>6</b>	<b>ANALÝZA A INTERPRETACE DAT Z DOTAZNÍKOVÉHO VÝZKUMU.....</b>	<b>42</b>
6.1	ROZBOR DOTAZNÍKU .....	42
<b>7</b>	<b>SHRNUTÍ VÝZKUMU A DOPORU VÝZKUMU PRO PRAXI.....</b>	<b>46</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>49</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>51</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>52</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>53</b>

## ÚVOD

Současná doba vyžaduje individuální postupy a možnosti. Pedagogická diagnostika slouží jako pracovní materiál a vede k vyústění snadnější spolupráce s dítětem, k jeho pochopení a rozvoji jeho kompetencí.

Na konci předškolního období by mělo dítě dosáhnout takové úrovně a získat takové dovednosti, schopnosti, návyky a zkušenosti, aby bez problémů dokázalo zvládnout přechod do 1. třídy základní školy. Jedná se především o kompetence sociální a personální, komunikační, kompetence k učení a řešení problémů, tvořivost a občanské.

Požadavek na diagnostiku dítěte vychází z hlavních principů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který byl formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současných kurikulárních reformy mimo jiné akceptoval přirozená vývojová specifika dítěte předškolního věku a dále sleduje promítání do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání, dále umí ovládat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb, a také aby se zaměřoval na vytváření základních klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání.

Bakalářská práce je zaměřena na analýzu dokumentů, diagnostických archívů, na jejich účinnost, na postoje učitelů mateřských škol k pedagogické diagnostice a na využívání diagnostických archívů v dalším rozvoji dítěte.

Teoretická část obsahuje charakteristiku předškolního věku dítěte dle odborné literatury, dále pedagogickou diagnostiku dítěte předškolního věku, která je podrobněji rozepsána. Nejdůležitou součástí je cíl diagnostiky, její přesnost a zaměření. Popis Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání z roku 2004, zachycuje klíčové kompetence a cíle RVP PV.

Praktická část je zaměřena na výzkum, diagnostiku dítěte předškolního věku pomocí analýzy dokumentů a dotazníkového šetření. Cílem bakalářské práce je zmapování způsobů pedagogické diagnostiky, vyústění diagnostických archívů v praxi. Vzorek 25 diagnostických archívů je sestírán z 25 mateřských škol ze Zlínského kraje a výsledky by měly vést ke zkvalitnění celkové práce učitelů mateřských škol.

## **I. TEORETICKÁ ÁST**

## 1 DÍT P EDKOLNÍHO V KU

Jako základní psychologickou disciplínu lze charakterizovat **vývojovou psychologií**. Hlavní náplní je zkoumání a analyzování psychického vývoje člověka. V užším slova smyslu se zabývá především vývojem lidského jedince od jeho počátku až po jeho smrt. V širším slova smyslu pak zkoumá vývoj na různých stupních evoluční řady. Tomuto procesu se říká fylogeneze.

Vývojová psychologie vývoj jedince chápe jako proces, kdy od jednoduchosti pomocí kvantitativních i kvalitativních vlivů dojde ke stanové úrovni a cíli.

Psychický vývoj se neděje plynule, ale se značnými stádajícími se etapami krátkých i dlouhých intervalů v jednotlivých úsecích života jedince.

Jako poslední stadium raného dětství je považován prekolní věk, tedy období mezi těmi až třemi lety. V tomto věkovém rozmezí nastávají větší fyzické změny, dítě dosáhne více jak metrové výšky, zlepšuje se hrubá motorika, pohybová koordinace, dítě dokáže zvládnout i složitější pohybové dovednosti. V konečném stádiu dochází k výraznějšímu posunu v oblasti jemné motoriky, kdy především vyniká kreslení, vyřezávání nebo zavazování tkaniček u bot.

Hlavním cílem v prekolním období je rozvoj základních duševních procesů a osvojení elementárních návyků. Dominantní postavení v tomto procesu má především fantazie a racionální logika.

### 1.1 Poznávací procesy

*Úroveň racionálně-kognitivních procesů (vnímání, pozornosti, paměti, zpracovávání a osvojování předmětů, vztahů, pronikavosti porozumění situace) závisí nejen na zrání centrální nervové soustavy (to až do počátku dospívání) a narůstající zásobě zkušeností, ale i na dosažené úrovni subjektivity, tedy kvalitách imaginativně-emotivních funkcí osobnosti (prožívání, motivaci a Jáství). (Škoda a kol., 2000, s.69)*

Nezkušenost ovlivňuje poznávací funkce v prekolním věku, zjištěné poznatky jsou omezené a neutěšené.

U před-kolního vku se nedá říct co na srdci, to na jazyku. Před-kolák nemyslí, jak mluví. Myšlenky předbíhají mluvení, někdy se zdá, že děti mluví velice vyspěle, ale v t-ínou bez porozumění. **e je** považována za způsob hry a někdy se mluví jen proto, aby se mluvilo. Často se můžeme setkat s uflíváním výrazů, které dítě někde slyšelo, zapamatovalo si ho, ale význam nebyl nechopen.

V před-kolním vku jsou významy jednotlivých slov chápány volně a široce.

*ŠSlovní zásoba dětí v před-kolním období tvoří tedy převážně jen frekventované konkrétní pojmy, které definují úseky (např. láhev ošpije se z ní, šBývá v ní mléko, šNosí se na výlet). Š (Šaška, 2000, s.72)*

Slovní zásoba se ze zhruba 1000 slov zvyšuje na trojnásobek, tedy cca 2500 až 3000 slov. Ovšem další tisíce slov dítě rozumí.

V tomto období se vedle klasické řeči, kdy dítě komunikuje s někým jiným, vyskytuje i tzv. samomluva s hrou nebo řeč pro sebe, kdy pomocí těchto typů řeči dítě formuluje své myšlenky, vyjadřuje pocity a seberegulaci.

Pokrok při stavbě věty je znát v prvních letech, kdy se začíná uflívat jak minulý, tak i budoucí čas. V šesti letech pak již dokáže tvořit většinu slovy.

V šesti letech má 50% dětí problémy s výslovností (dyslálií), která je způsobena nezralostí mluvidel a sluchové diferenciací.

Názorové **myšlení**, kdy pojem je spojován s asociovanou představou a prožitkem, nastupuje po tzv. fázi předpojmového myšlení. Stále ovšem dítě řeší problém špokusem a omylem.

Některé děti před-kolního vku ufl dokáží uvádět adekvátní příklady u známých jevů a zde pro pedagoga je přehlednost, jak dítě dále rozvíjet různými typy otázek.

Ilustrace můžeme říct, že je určitým výrazem dosažených kvalit smyslové myšlenkové analýzy.

Dokonce i nesmyslnost některých tvrzení umí již před-kolák odhalit.

Pro pedagoga je velice důležité pomocí diagnostiky dítě určit, jakým směrem se zaměřovat a myšlenkové operace zdokonalovat a rozvíjet.

## 1.2 Motorické schopnosti

Dítě ve věku tří let zvládá bezproblémově chůzi a jiné pohyby na stejné úrovni, jak dospělý člověk. Oblast **motoriky** se v dalším období významně mění, i když vývojová etapa je výrazně méně než v předchozím období.

*Ženy jsou velmi významné, nebo silně ovlivují postavení dítěte ve společnosti vrstevníků, a jsou tedy podstatné i pro další vývoj osobnosti dítěte. Vcelku bychom motorický vývoj mohli označit jako stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů.* (Langmeier, Krejčíková, 1998, s. 85)

Mezi typické dovednosti v této etapě patří například schopnost dítěte samo se oblékat a svlékat, dále pak umí dítě jíst přibližně, na toaletě vyfláduje minimální či žádnou pomoc.

Pro jemnou motoriku je velice důležité kreslení, vystihování, lepení.

## 1.3 Emoce

V předškolním období reprezentují imaginativně-emotivní složky psychiky (profitkové a konativní tendence ŠJáö) další zákonitý stupeň vývojové posloupnosti specifických kvalit subjektivity.

V tomto období jsou děti velice **emotivní**. Tyto emotivní procesy přecházejí někdy až v afekty, k výbuchům vzteku nebo ke strachu.

Frustrace je nejvíce vyvolává em zlosti, která pak vede k vynucování určitých cílů. Nastává období, kdy se dítě musí naučit reagovat zralejším způsobem.

Díky velké fantazii často dítě dostává podmět ke strachu. Na základě ní dokáže předškolák z docela banální věci vytvořit věci záhadné a neznámé. Proto toto období bývá plné intenzivních strachů, obav, které někdy mohou i ovlivňovat výkonnost.

Na druhou stranu dítě dokáže dobře projevovat komické situace, napodobuje klauny, i postavy z grotesek.

Citové vztahy začínají být stále více diferencovanější, začínají se orientovat na určité vlastnosti osoby. Každý citový vztah se postupem času stává jasnějším a např. k lásce se již připojuje šd v ra, n fnost, hrdostö.

V druhé polovině předkolního věku se začíná vyskytovat ohled na nároky ostatních osob, později se z toho stav vyvine empatie, altruismus i smysl pro povinnost. Dítě se jífl dokáže vzdát něho ve prospěch druhého.

**Jáství**, organizace aspekt vlastního Já, sebeuvdomování, sebepoznávání, sebezpečí, sebehodnocení, sebeaktualizace, seberealizace.

Sebeuvdomování narástá s uvdoměním si vlastních potřeb a jejich projev. Je nedílnou podmínkou pro rozvoj empatie a sebeovládání.

Sebeřízení je systém ucelených východisek a rozvinutých schopností sebeovládání.

Dítě v tomto věku je – hodnotí v cí pouze povrchně, vnímá projevy a jejich následky nezhrují motivinu.

*Školní děti jsou tedy stále je – dosti nesamostatné, nekompetentní a nezbytně manipulované.* (Šaňka, O., 2000, s.78)

Idě jsou děti adekvátně motivované a jífl pracují efektivně, jejich přetavost motiv je je – ovlivnitelná v procesu rozhodování a přetavně přid dlouhodobých cílech. Děti si totiž v tomto období kladou jen malé, krátkodobé cíle, spíše jen na několik týdnů.

**Věle** je orientovaná na zachování návyků i pravidel, na ovládnutí svého motorického chování.

*Obrazně – prožitkový svět imaginativních aktivit s jeho podvědomými mechanismy a šlogikou fantazie (vytlačení, posun, zhutnění, identifikace, symbolizace aj.) je pro školní děti často intenzivně prožíván nejl sama skutečnost o představuje svět snů, her, mýtů, pohádek, příběhů.* (Šaňka, 2000, s.82)

## 2 RÁMCOVÝ VZD LÁVACÍ PROGRAM PRO PEDAGOGICKÉ VZD LÁVÁNÍ

Při sestavování Rámcového vzdělávacího programu se vycházelo z: grantových projektů Osobnostně orientovaný model pedagogické výchovy (MŠMT 1993), školní kurikulární dokumenty (RS 9809, MŠMT 1999), mezinárodního programu Školení spolu (Step by Step), výsledky mezinárodního projektu OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy (RS 99006, MŠMT 2000), výsledky veřejné diskuse k Národnímu programu rozvoje vzdělávání v České republice (MŠMT 2000), doplňkové studie o kterých zahraničních i domácích kurikulárních dokumentech a dalších prameních. (RVP PV, 2004)

*Školní Rámcového programu pro pedagogické vzdělávání z r. 2001 byla v r. 2004 aktualizována. Text byl upraven v souladu s návrhem nového školského zákona a ostatními kurikulárními dokumenty. Na základě tříletých zkušeností praxe a v důsledku postupu v řešení problematiky byl pojem obsahové kompetence (RVP PV, 2004, s. 1)*

**Hlavním cílem Rámcového vzdělávacího programu pro pedagogické vzdělávání**, dále jen RVP PV, je dovést dítě k tomu, aby na základě optimálního rozvoje získalo základy klíčových kompetencí. Například základy sebevědomí, sebejistoty, být samo sebou a umět spolupracovat s jinými lidmi v sociální komunitě jak v kulturní, tak i multikulturní společnosti.

RVP PV je dostupný jak odborné veřejnosti, tak i té neodborné.

Rámcový vzdělávací program pro pedagogické vzdělávání (RVP PV, 2004) má **patnáct základních oblastí**:

Dítě a jeho tělo (stimulace a podpora růstu, neurosvalový vývoj, fyzická pohoda, tělesná zdatnost, pohybová a zdravotní kultura)

Dítě a jeho psychika (podpora duševní pohody, psychické zdatnosti, odolnosti, intelektu, řeči, jazyka, poznávacích procesů, citů, vůle, sebepojetí, kreativity)

Dítě a ten druhý (podpora utváření vztahů, kultivovanosti, komunikace)

Dítě a společnost (sociálně-kulturní výchova dítěte, dodržování pravidel soužití, materiální a duchovní hodnoty, kultura, umění, dovednosti, návyky, postoje)



Dítě a svět (elementární podvodomí o okolním světě, vliv člověka na životní prostředí, globální problémy)

Samozřejmostí pro poskytování tohoto vzdělávacího působení se vyžaduje profesionální přístup, odbornou poučenost, osobnostní zralost a vzdělanost učitelů mateřských škol. Stále více dle se specifickými potřebami vyžaduje zvýšenou profesní připravenost.

Nová forma předškolního vzdělávání vyžaduje formální i obsahovou změnu odborné přípravy a další vzdělávání pedagogů, a to proto, aby získali profesionální dovednosti a specifické odborné znalosti ze širšího spektra oborů. Dnešní učitelé musí zvládat poskytnutí individualizované péče, pracovat s víceúčelovou skupinou a integrovanými dětmi. Dále jeho schopnost musí spočívat v dotvoření předškolního vzdělávacího programu i projektu v rámci RVP PV, komunikovat s rodiči a dalšími partnery a nést i větší míru zodpovědnosti.

I když je nabízena celá řada výšších nebo vysokoškolských programů pro učitelky mateřských škol, stále je třeba na pozici pedagoga v MŠ stále i středněškolské vzdělání.

**S platností nového zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stává smírodatným dokumentem nejen pro pedagogy, ale i pro zřizovatele institucí.**

## **2.1 Pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání**

Mezi **hlavní principy** RVP PV patří neodmyslitelně vhodný obsah učiva, formy a metody vzdělávání dětí. Zaměřuje se také na individuální možnosti a potřeby jednotlivce a vede k dosažení klíčových kompetencí v etapě předškolního učiva.

**Předškolní vzdělávání** je institucionálně zajištěno mateřskými školami, které jsou v rámci vzdělávací soustavy zařazeny jako druh školy a jde o veřejnou službu.

Zpravidla jde o vzdělávání dětí v rozmezí tří až sedmi let. Přednost mají děti, které jsou rok před nástupem na základní školu.

## **2.2 Vzdělávací cíle dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání**

RVP PV (2004) má čtyři hlavní cíle, na které se zaměřuje a rozvíjí je. Jsou jimi:

- *rámcové cíle* – univerzální záměry pro celokolního vzdělávání
- *klíčové kompetence* – výstupy, obecnější způsobilosti, dosažitelné v celokolním vzdělávání
- *dílčí cíle* – konkrétní záměry pro konkrétní vzdělávací oblasti
- *dílčí výstupy* – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty odpovídající dílčím cílům

Hlavním cílem RVP PV je, aby dítě na konci celokolního období bylo jedinečné, samostatné a schopné zvládat nároky života, které na něj v budoucím životě dopadají (spadá sem rodina, škola) a zároveň dokázalo zvládat budoucí nástrahy a situace.

Rámcové cíle jsou zaměřeny na:

- učení a poznání,
- základní hodnoty, na kterých je založena naše společnost,
- samostatnost a schopnost se projevit.

**Rámcové cíle** jsou základní orientací celokolního vzdělávání a zároveň je to každodenní práce pedagoga. Vzdělání vede k utváření základních klíčových kompetencí, které se zaměřují na oblast poznání, hodnot a postojů. Dovednosti, které dítě získá, jsou mnohostrannější, dokonalejší, praktičtější.

**Klíčové kompetence** jsou cílové kategorie, které jsou vyjádřeny v podobě výstupů. Jde o soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů, hodnot, které slouží k osobnímu rozvoji a uplatnění jedince.

Dobré základy klíčových kompetencí mohou být příslibem dalšího pozitivního rozvoje a vzdělávání dítěte, v opačném případě brzdou, která může dítě ve společnosti znevýhodňovat.

V celokolním vzdělávání jsou tyto základní klíčové kompetence (RVP PV, 2004):

kompetence k učení (soustředně pozorovat, zkoumat, objevovat; elementární poznatky o světě lidí; kultura; příroda a technika; kladení otázek a hledání na ně odpovědi; učení se nejen spontánně, ale i v domě; odhadovat své síly)

kompetence k řešení problémů (vídat si daný problém v bezprostředním okolí; řešit problémy, na které stačí; řešit problémy na základě bezprostřední zkušenosti; přičlenění myš-

lenkových i praktických problémů užívat logických, matematických i empirických postupů ; chápat, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli)

kompetence komunikativní (ovládat je ; hovořit ve vhodně formulovaných vztátech; dokázat se vyjadřovat a sdělovat své profity; domlouvat se gesty i slovy)

kompetence sociální a personální (samostatně rozhodovat o svých činnostech; uvědomovat si, že za sebe i své jednání odpovídá; dokázat se prosadit ve skupině ; napodobovat modely prosociálního chování)

kompetence činnosti a občanské (umět se plánovat svoje činnosti a hry; organizovat; řídit; odhadovat rizika svých nápadů ; mít smysl pro povinnost ve hře)

### 3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA DÍTĚTE PĚDĚLNÍHO VĚKU

Až po dobu J. A. Komenského, kdy byla napsána kniha *Informatorium –koly mate ské*, která obsahovala kapitolu *Jak dlouho mládeř v mate ské –kole zdrřovat slu–í, zabývající se vhodností nástupu dít ěte do –koly*, sahá pedagogická diagnostika.

Mnoho autor ů se u nás zajímá o pedagogickou diagnostiku. Mezi nejvýznamn ější m ěme adit Gavoru, Mojřík-ka, Langeru, Spilkovou.

*řPedagogická diagnostika je komplexní proces, jehoř cílem je poznávání, posuzování, hodnocení vzd ělavacího procesu a jeho aktér ů.ř (Zelinková, 2007, s. 12)*

Pedagogická diagnostika se p ědev–ím zam ěje na obsahovou a procesuální úrove ů, dále pak na úrove ů psychických funkcí, anamnestických údaj ů, práci u ětele a metodické postupy.

Nedílnou sou řástí pedagogické diagnostiky je hodnocení a klasifikace. Jde o proces, kde se nesleduje jenom výsledek, ale i samotný proces. Posuzují se jak negativní, tak i pozitivní momenty ve vývoji dít ěte.

Sou asný systém –kolství vyřladuje u d ětí provád ění diagnostiky. Jde o d ěti nejen se zdravotním postiřením, které se integrují do kolektivu, ale jde i o d ěti s řznými typy specifických poruch u ěn ě i jiných poruch. T ěmto d ětem se musí pedagog v novat individuáln ě a musí být vypracován individuální vzd ělavací plán.

Nej asť j–í otázkou, se kterou se setkáme u rodi ů, kterým dít ě nav–t vuje mate skou –kolu, je, co by dít ě v p ěd–kolním v ěku m ělo um ět a znát. Stejnou otázkou se zabývají i pedagogové –kolských za řízení.

Na prvním míst ě bychom se m ěli zajímat, pro v ěbec diagnostikovat dít ě. Nejde totiř jenom o rozd ělení d ětí do ur ěitých skupin, o to, zda je dít ě –ikovně nebo nesta řící tempu.

Hlavní my–lenkou diagnostiky je individuální p řístup. Ten zahrnuje poznání dít ěte, co jříř dít ě zná, um ě a sou asn ě probřhá nalezení spole ěné cesty. Proto je nezbytné, aby personál byl pro–kolený, aby se v problematice um ěl orientovat a um ěl správn ě zasahovat do rozvoje.

Na jedné straně stojí hloubkové poznávání silných a slabých stránek dítěte. Všeobecná doporučení totiž jsou neúně a mnohdy mohou pokřdit osobnost žáka. Proto je důležité se opírat o silné stránky jedince a pomocí nich rozvíjet slabší místa, i talent.

Při stimulování, na kterých podnět se ovšem v praxi setkáváme s extrémním přetříváním dítěte, kdy se nebere ohled jak na věk, tak ani na potřeby. K tomuto problému se dostáváme díky zkresleným představám o dovednostech dítěte v určitém věku, eventuálně s přáním rodičů, co by oni chtěli, aby dítě umělo.

Nejdůležitějším momentem v pedagogické diagnostice je včasné rozpoznání slabších míst, která se v delším časovém horizontu v mírném tempu rozvíjí a dostávají se na vyšší úroveň. Pedagogové dělají často chybu, že slabší místo přehlídou, staví slabší stránku do popředí a dovednost, kterou si dítě osvojilo, pomíjí.

Zelinková (2007) rozděluje pedagogickou diagnostiku na normativní, kritériální, individualizovanou a diferenciatní.

Přímě Zelinková (2007) klade důraz na dobře provedenou pedagogickou diagnostiku, nebo její výsledek je směřodátný pro správnou integraci dítěte do kolektivu.

### 3.1 Cíl diagnostiky

Cílem diagnostického systému je poukázat na jednotlivé oblasti vývoje a na jejich vzájemnou propojenost a podmíněnost. Pedagog musí brát ohled na to, že jednotlivé funkce nejsou izolované, že na každé funkci se podílí více či méně jiných funkcí, jsou navzájem ovlivněné a vzájemně se podporují. Pokud je jedna část oblasti oslabená, promítá se to často do všech dalších oblastí.

U vývoje dítěte se setkáváme s určitou **posloupností** a **časovostí**. Š *časovost znamená, že schopnost, dovednost nastupuje, resp. dítě k ní obvykle dozraje v určitém věku, lépe řečeno ve věkovém rozmezí.* (Bednářová, Třanardová, 2007, s. 2)

Z toho vyplývá, že vývoj jedince je individuální, že každé dítě je opravdu jiné a že k dozrávání oblastí dochází v různých časových horizontech. Každý jedinec reaguje na podněty odlišně, jinou formou získává zkušenosti, dovednosti, v domosti. V věkové hranice jsou pouze orientačním bodem, jen ukazují, jak by zhruba měl vývoj vypadat a probíhat. V věkové

rozmezí dává prostor dítěti, aby k vytyčenému cíli dospělo. Stále musí být na paměti, že pokud dítě není ještě vyzrálé, nemůže zvládnout v daný moment stanovený pokrok.

Jediný limit, který omezuje jak pedagogy, tak i rodiče, je zahájení povinné školní docházky. Vyzrálost a připravenost je určítou mírou pro to, aby dítě zvládalo trivium, což je čtení, psaní, počítání. Pro dítě je nejlepší, aby se na škole postupně a hlavně nenásilně připravovalo.

*Školoposlušnost znamená, že se daná schopnost, dovednost rozvíjí po krocích, postupně a v návaznosti od snadnější po obtížnější, od jednodušší po složitější.* (Bednářová, Twardová, 2007, s. 2)

Jde především o to, stanovit obtížnost úkolů podle možností dítěte a dopřát mu tak pocit úspěchu. Pokud se dítěti dělat něco nedá, protože je dána příliš vysoko, je stanovený postup nepřijatelný. Proto se musí jednotlivé úkoly stavět tak, aby odpovídaly možnostem jedince. Úroveň práce musí být nastavena tam, kde se právě dítě nachází, bez ohledu na věk a představu dospělých.

## 3.2 Zaměření pedagogické diagnostiky

Diagnostika dítěte v předškolním věku je zaměřena především na:

- vědomí
- samostatnost
- zrakové vnímání a paměť
- sluchové vnímání a paměť
- vnímání prostoru a času
- motoriku a grafomotoriku
- základní matematické úkoly
- sociální dovednosti
- hry

### 3.2.1 Vědomí

Jako nejúplnější a nejdůležitější moment ontogeneze je považována vědomí. Setkáváme se s ní již od narození, kdy se novorozenec projevuje křikem, který nevědomě je projevem nespokojenosti, ale jde o jakousi reflexní činnost. Tímto křikem novorozenec docílí uspokojení svých

potřeb, tou nejdelší je uspokojení pocitu hladu. Vývojem jedince se také stává prostředkem komunikace, spolupráce, vztah, ale i nástrojem myšlení, kdy myšlenky se mísí do dění. Nejdelší období ve vývoji dění je doba do věku sedmi let věku, nejvíce pokrok se dosahuje v rozmezí těchto let. Vývoj dění je ovlivněn a hlavně podmíněn motorikou, vnímáním a sociálním prostředím.

Již v prenatálním období se objevují základy motoriky mluvních orgánů, jako například polykací reflex, sání rtů, cucání palce, iškáčení. Hned po narození je pro vývoj dění důležité sání, fňukání, broukání, dumání i fňatání. Také vývoj hrubé **motoriky** ovlivňuje a to hlavně proto, že ve vertikální poloze je mnohem snadnější mluvit a také dítě pohybem může lépe poznávat okolí, prozkoumávat, prohlížet si, osahávat, iškáčet. Je naprosto běžné, že kolem prvního roku, kdy dítě začíná používat první slova, začíná také rozvíjet svoji slovní zásobu. Nesmíme zapomenout na jemnou motoriku, kdy díky uchopování předmětů dítě podporuje vývoj dění.

Obecně bychom mohli konstatovat, že pokud se vyskytne problém ve vývoji jemné a hrubé motoriky, zasáhne tento fakt do vývoje dění.

Jasným ovlivňujícím faktorem dění je zrak, tedy **vnímání** svého okolí. Zrakové podněty, jako jsou hračky, blízké osoby, vyvolávají hlasovou aktivitu. Zrak je důležité pro období napodobování, kdy si dítě zkouší fňatlat a později slouží pro správnou výslovnost. Můžeme konstatovat, že první slova jsou spojena se zrakovými vjemy, předmět je spojen s určitým slovem.

Dále nezastupitelnou funkci ve vývoji dění hraje sluch. Dítě velmi brzo začíná rozpoznávat matky hlas, ve věku čtyř měsíců dokáže svým zrakem hledat zdroj zvuku, v věku šesti měsíců se zrak dokáže zaměřit na daný zvuk.

Jako významný faktor ovlivňující dění je považováno **sociální prostředí**. Rodina hraje hlavní roli v rozvoji dění, dítě obkukává, jak rodina mluví, komunikuje, jaký má styl vyjadřování.

Existuje několik jazykových úrovní:

- foneticko-fonologickou (sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost)
- morfologicko-syntaktickou (užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví)
- lexikálně-sématickou (porozumění dění, vyjadřování)

- pragmatickou (vyfládání, oznámení informace, vyjádření vztahů, profitek, událostí)

š e má pro vývoj jedince mimo ádný význam, protofle ovliv uje kvalitu my-lení, poznává-ní, u ení, jeho orientaci a fungování v lidském spole enství.õ (Bedná ová, T Mardová, 2007, s. 30)

Pro dít je velice d leflité, aby se co nejd íve za alo um t vyjad ovat, sd lovat svoje my-lenky, své pocity a uspokojovat svoje pot eby. Velkou roli hraje e p i za le ování do kolektivu, p i jeho postavení, k utvá ení sociálních vztahů . Pokud má dít problémy s mluvením, mluví nesrozumiteln a m fle dojít k frustraci práv z toho dvodu, fle mu okolí nerozumí a nem fle dosáhnout svých požadavků . Díky tomuto problému dít ásto pouflije pro komunikaci e t la.

e je projevem vývojové úrovn , intelektu. Pokud dít mluví -patn , m fle být jak d tmi, tak i dosp lými hodnoceno jako podpr m rné, opofid né a podce ované.

V e i se posuzuje n kolik rovin, ve kterých se p i vývoji mohou vyskytnout potífle. Tyto roviny jsou:

- foneticko-fonologická ó chyby v rozli-ování sykavek, krátkých a dlouhých hlásek, m kkých a tvrdých souhlásek. Potífle p i rozkládání slov na slabiky nebo hlásky, se zapamatováním si v t, ísel,
- morfologicko-syntaktická - oslabený jazykový cit ó obtífle p i ur ování rodu, tvo ení slov v jiném rodu, v ty ve -patném gramatickém tvaru, p etvá ení v t z p ítomného asu do minulého,
- lexikáln -sématická - men-í slovní zásoba, verbální nepohotovost a obratnost. Odpov di jsou stru né, nejisté, pot eba více asu na vytvo ení odpov di,
- pragmatická - men-í mluvicí apetit, pasivn j-í komunikace, obtíflné navazování i udržfování konverzace, -patná formulace otázek, zhor-ené získávání informací. D ti mohou trp t nejistotou, trémou.

### 3.2.2 Samostatnost

Dít musí samo zvládnout hygienu, oblékání, stolování. Autonomie je snaha o samostatnost a vlastní p ínos ve vývoji a u ení. Kompetence je sebed v ra, d v ra ve své schopnosti, v domosti. Nejvíce se sebed v ra rozvíjí motivací, povzbuzením, ocen ním jeho úsilí a do-



safleých výsledk . ím více dít samo dokáfle, tím více je motivováno k dal-ím samostatným innostem, stává se nezávislej-ím.

### 3.2.3 Zrakové vnímání a pam

Zrakové vnímání je prost edkem k poznání hmotného sv ta i prost edkem ke komunikaci. S konstantním vnímáním je úzce spojeno zrakové rozli-ování, schopnost t ídit, uv domování si ástí a celk .

V p ed-kolním v ku je dít schopno vnímat polohu p edm tu v prostoru. Na zku-enostech dít te závisí vnímání polohy p edm tu. P ed-kolák se spí-e zam ũje na celek nefl na detail.

### 3.2.4 Sluchové vnímání a pam

Sluch je d lefitým faktorem, který ovliv ũje nejen komunikaci, ale i rozvoj e i a tím pádem i abstraktní my-lení.

Nefl se za ne s jakýmkoliv sluchovým vnímáním, je zapot ebí nejd íve si ov ít samotné sly-ení a vylou ít tím sluchové vady. Na sluchovou vadu se nej ast ji p ijde neporozum ním instrukcí, otá ením se za hovo ícím, odezíráním ze rt . Pokud dojde ke zji-t ní sluchové vady, je nutné se obrátit na pediatra a následn na odbornou pomoc.

P í sledování sluchového vnímání je hlavní zam ení na sly-ení ostrosti zvuku, fonematické uv domování si, které je velice pot ebné pro rozvoj e i a tená ských dovedností.

Jiřl v prenatalním období vnímá plod sluchové podn ty, na které reaguje pohybem. Po narození pak bez problém pozná hlas matky, kterou vnímá jako zá-titu bezpe í. Naopak ostré zvuky u n ho vyvolají leknutí. Okolo t etího afl tvrtého m síce dokáfle dít lokalizovat zvuk, za kterým se jiřl dovede oto ít. Pozitivní reakce na mat in hlas se dostavuje i tehdy, pokud ji nevidí. Díky dobré lokalizaci sluchových podn t se rozvíjí prostorová orientace.

V p ed-kolním období dochází k diferenciaci zvuk , zdokonaluje se vnímání figury a pozadí. ím více je pozadí lenit j-í a p esycené zvuky i hlasy, tím h e dít dokáfle zam ít svoji pozornost na sluchové vjemy.

S v t-í koncentrací pozornosti je spojeno zám rné rozvíjení naslouchání, kdy dít dokáfle naslouchat a následn í rozli-ovat zvuky ve svém okolí.

Pro uení předkolák , i pro další život, je zapotřebí zachytit, zpracovat a uchovat informace přicházející sluchovou cestou. Jde o tzv. sluchovou paměť.

### 3.2.5 Vnímání prostoru a času

Základem pro utváření prostorových představ je senzomotorické vnímání. Vnímání prostoru zahrnuje nejen vnímání vymezené těmi osami, ale i odhad vzdálenosti, porovnávání velikosti, částí, celků a uspořádání. Prostorové vnímání je důležitě pro orientaci a přizpůsobování se prostředí.

Dítě předkolního věku říká především přítomností. Plynutí času vnímá díky vymezení událostí o den, noc, ráno, večer. Dítě si musí uvědomovat časovou posloupnost, začátek a konec.

### 3.2.6 Motorika a grafomotorika

Každodenní činnosti napomáhají dítěti s rozvojem jemné motoriky. Jde o práci s mozaikou, se stavebnicemi, stříhání, lepení.

Grafomotorika je ovlivňována lateralitou dítěte. Na základě lateralit se dítě dále vzdělává ve psaní a věštění.

### 3.2.7 Základní matematické představy

Matematika není pouze předmět, ve kterém bychom měli ukázat svoji úspěšnost, ale je prostředkem k rozvoji jak myšlení, tak i logického uvažování. Pro osvojení matematiky nestačí jenom nějaká mechanická činnost, ale jde hlavně o rozvinutí mnoha schopností, dovedností, vdomostí. Základem je osvojení si základních pojmů, jednoduchých dovedností.

Určitým předpokladem pro zvládnutí matematických úkonů jsou rozumové předpoklady. To ovšem automaticky nezaručí úspěšnost v matematice. Je vdecky dokázáno, že matematika podporuje rozvoj myšlení.

Pro rozvoj matematických schopností a dovedností je důležitá motorika. Správná manipulace s předměty, vnímání jejich velikosti, hmotnosti, množství, tvaru, uceluje vnímání. I prostorové vnímání úzce souvisí s motorikou. Pokud má dítě správné představy a vnímání prostoru, je to dobrý předpoklad pro geometrii a aritmetiku. Dále si dítě dokáže osvojit pojmy

nahoru, dole, vpředu, vzadu, vpravo, vlevo, první, poslední. Toto osvojení souvisí i s vnímáním času a časové posloupnosti.

Ita, na jaké úrovni je dítě, se rozvíjí matematické dovednosti, jde totiž o správné porozumění slovům, jejich významu a následné použití. Dítě díky těmto pojmům dovede porovnávat, srovnávat nebo si vytvořit představy množství a vytvářet tak abstraktní myšlení.

Tyto všechny schopnosti a dovednosti jsou základem pro tzv. předškolní představy, které jsou základem porozumění matematických pojmům, symbolům a vztahům. Vývojem matematických představ dochází k myšlenkovému postupu. Dítě si osvojuje pravidla, porovnávání, třídění, řazení.

Porovnáváním se rozvíjí pojmy typu stejný, více, méně. Po této úrovni dochází k dovednosti třídění, například podle tvaru či velikosti a v neposlední řadě dochází k osvojení pravidla řazení.

### 3.2.8 Sociální dovednosti

U tříletých dětí dochází lidskými vztahy k upokojení citových a sociálních potřeb a zároveň jsou i zdrojem sociálního učení.

První zkušenosti se svými a se vztahem nabývá dítě kontaktem s lidmi, uspokojuje tak základní pocit bezpečí a jistoty. Pokud dítě dává, snaží se přijímat nová setkání, učí se, má více odvahy a méně strachu.

Další potřebou je pozitivní identita. Jde o pocit, že je dítě součástí společnosti, že patří k určitým lidem, kterým může dávat a spolehnout se na ně.

Dítě si své zkušenosti, představy o sobě, utváří na základě toho, jak se okolí k němu chová, co mu říká, jak se o něm baví.

Kontaktem s lidmi se dítě učí jak orientovat ve vztazích, tak i v různých situacích, osvojuje si způsob chování a komunikace. Tomuto procesu se říká sociální učení.

Sociální učení má formu:

- zpevnění o odmítnutí (odmítnutí: pochvala, povzbuzení, náklonnost, tresty: nesouhlas, zamítnutí, pohrůžka)
- odepírání o chování dle kamarádů, sourozenců, pohádkových postav, filmových hrdinů
- odepírání o pozitivní nebo negativní odepírání od okolí

- nápodoba a ztotožnění s napodobování osob s citovou vazbou

ŠV sociálním u ení má nejv tší význam nápodoba a následné upevn ní ur itého zp sobu chování. (Bedná ová, Twardová, 2007, s. 54 )

Modelem ur itého chování jsou p edevším rodi e, ti by se k dít ti m li chovat tak, jak chtějí, aby se pak dít chovalo k nim a k okolí. Nesmí chyb t pochvala, ocen ní, pov-ímmutí si šsprávného chování.

Mezi základní sociální dovednosti pat í:

- komunikace
- reagování na nové situace
- adaptace na nové prost edí
- sebeovládání a porozum ní vlastním pocit
- porozum ní ostatním lidem a vlastním emocím
- sebehodnocení a objektivní sebepojetí

Na základ úrovni sociálních dovedností je pak ovlivn no p íjímání dít te ostatníma, chování v í n mu, respektování jeho osobnosti. Dít s dobrými sociálními dovednostmi se stává v kolektivu oblíben jší, vyhledávan jší.

### 3.2.9 Hra

Hra je nejpr irozen jší a nejd ležit jší innost dít te. Prost ednictvím hry dít získává zku- nosti jak se v emi okolo sebe, tak i s lidmi a poznává i samo sebe. Hra rozvíjí intelekt, fantazii, vnímání, tvo ivost nebo také pohybové dovednosti i emoce.

Na zá átku hry stojí obratnost rukou, postupn se rozvíjí obratnost celého t la.

V prvním a druhém roce flivota je oblíbená hra s vodou, dít p elévá vodu, plouchá, cáká. Velkou pozornost dostávají hra ky, které vydávají zvuky a pohybují se. Díky ch zi vyhledává proléza ky, kloufle se na klouza ce, nebo se houpe na houpa ce.

Druhý a t etí rok pat í hrám pohybovým a manipula ním. Rozvíjí se tak senzomotorické schopnosti. Dít začíná márat na papír nebo šjako krmí panenku, zametá.

Ve třetím a čtvrtém roce jsou oblíbené hračky, které jezdí. Třísolka, vláček, kočárek, vozík. Dítě si staví z písku bábovičky, hrady, tunely, skládá jednoduché puzzle, kreslí, maluje, modeluje. Hraje si i na někoho jiného, na princeznu, krále, vílu, Spidermana.

Ve čtvrtém a pátém roce dítě vyžaduje více prostoru a pohybu. Častěji si dává místo pro hraní nebo samotné hry. Vyhledává hry, při kterých si může hrát se svými kamarády.

V pětileté době dítě zvládá obtížnější pohybové hry. Jezdí na kole, zkouší bruslit, lyžovat, plavat. Vyhledává skupinové hry a vnuje se kolektivnímu životu.

### 3.3 Metody pedagogické diagnostiky

Celá řada metod, které jsou používány pro pedagogickou diagnostiku jsou známy z psychologie a jsou upravené pro potřeby diagnostiky. Nejen tyto metody jsou využívány. Mezi vlastní metody se řadí například hodnocení nebo klasifikace.

Nejpoužívanější metody dle Zelinkové (2007) jsou:

- Pozorování
- Rozhovor
- Anamnéza
- Dotazníky
- Testy
- Metody ověření v domostí a dovedností
- Analýza výsledků učení a analýza úkol
- Pedagogická dokumentace

Jednou z nejdůležitějších metod v mateřské škole při pedagogické diagnostice je **pozorování**. Dítě je u dítěte vnímáno nepřetržitě, dlouhodobě sleduje vývoj. Pozorování máme dlouhodobé a krátkodobé, při něm krátkodobé pozorování může být podnět pro dlouhodobé pozorování. Dále pak pozorování může být náhodné, kdy může upozornit na náhodný jev, avšak nelze dlat závěry, nebo může být systematické, kdy během tohoto pozorování jsou výsledky zaznamenávány do předem vytvořených přehledů, záznamových listů **diagnostických archů**, popř. s pomocí výpočetní techniky.

Základem **rozhovoru** jsou otázky, které mohou být otevřené, uzavřené, položené. Používá se pro dvrné a bezprostřední odpovědi. Rozhovor může být buď strukturovaný, kde je předem jasně vymezen cíl nebo nestrukturovaný, kde jde především o volné vyprávění.

**Anamnéza** slouží k získávání informací z uplynulého života jedince, výsledky slouží k objasnění současného stavu. Anamnézu rozlišujeme dle zaměření a to na osobní, rodinnou, školní a sociální.

**Dotazník** je výzkumná metoda, která klade otázky v písemné podobě a získává písemné odpovědi. Výhodou této metody je získání údajů od velkého množství respondentů v poměrně krátkém časovém úseku. Důležitě je při sestavování dotazníku přesně formulovat otázky a celou strukturu dotazníku. Otázky mohou být uzavřené, otevřené, položené.

**Test** je zkouška zaměřená na zjištění úrovně vědomostí v určité oblasti. Nejen v pedagogice je nástrojem pro diagnostikování, slouží především v psychologii, kde má více jak stoletou tradici. Testy mohou být zaměřené na schopnosti, nadání, výkony, postoje, zájmy.

Nedílnou součástí pedagogické diagnostiky jsou **metody ověření v domostí a dovedností**. V školním systému se setkáme se dvěma typy ověření - písemné a ústní. V domostí jsou spíše v popředí především dovednostmi, nebo jsou důležitě pro osvojování si nových poznatků.

**Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů** jsou metody, které mají své nezastupitelné místo v pedagogické diagnostice. Jejich význam v tčínou není doceněn. Zabývá se především rozbořením materiálu, výrobku, analyzuje úkoly, které má dítě splnit.

**Pedagogická dokumentace** je tvořena materiály, které charakterizují jak instituci, tak i práci s dětmi. Jedná se o dokumenty školství, ústavů, sociálních institucí, dále pak o učební plány, pomůcky, osnovy. Pedagogická dokumentace je nezbytná pro diagnostikování. Přesné záznamy jsou nutné pro sledování vývoje jedince.

## II. PRAKTICKÁ ÁST

## 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Výzkum je vytrvalý, aktivní a také systematický proces bádání, kdy cílem je objevit, interpretovat a zpracovat fakta. Tento proces vede k produkci velkého množství teorií, zákonů, dále popis chování a také umožní jejich praktické využití. (Prucha, Walterová, Mareš, 2003)

Výzkum bakalářské práce je zaměřen na zmapování způsobu vedení pedagogické diagnostiky u dítí ped-kolního vku. Dále je zaměřen na formu zpracování získaných informací u itelkami mateřských škol, tj. využití diagnostických archívů, zda záznamy obsahují doporučení pro další pedagogické postupy a v neposlední řadě i o zjištění, jak u itelky M<sup>TM</sup> dokáží pracovat se získanými informacemi a zda jsou dostatečně vyškolené v této oblasti.

### 4.1 Výzkumný cíl

Cílem bakalářské práce je zmapovat způsob vedení pedagogické diagnostiky dítí ped-kolního vku a následné využití získaných informací pro práci pedagoga.

### 4.2 Dílčí cíle

Dílním cílem bakalářské práce je analyzování diagnostických archívů, zaměřením se především na způsob diagnostiky dítí ped-kolního vku a zmapování názorů pedagogů mateřských škol na diagnostiku. Pomocí krátkého dotazníkového šetření zanalyzovat postavení u itelek mateřských škol k diagnostice dítí ped-kolního vku a následně pak formulovat doporučení pro praxi.

### 4.3 Výzkumné otázky

VO 1. Jakým způsobem jsou vytvářeny diagnostické archy?

VO 2. Na jaké úrovni je prováděna pedagogická diagnostika v jednotlivých oblastech?

VO 3. Mají pro u itelky M<sup>TM</sup> diagnostické archy vypovídací hodnotu?

VO 4. Jaký je postoj u itelek M<sup>TM</sup> k pedagogické diagnostice?

VO 5. Na jaké úrovni je vzdělávání u itelek M<sup>TM</sup>?



#### 4.4 Výzkumné metody sběru dat

Pro bakalářskou práci byla zvolena metoda **analýza dokument** - metoda, která zkoumá složitější skutečnosti rozkladem na jednodušší. Používá se v mnoha vědách, ve filosofii i v odborném životě, pokud chceme dospět k jistým výsledkům na základě detailního poznání podrobností. (Pinosilová, 2007)

Bakalářská práce má prokázat, jak jsou diagnostické archy sestaveny, vyplněny, jak s nimi uitelky následně pracují a využívají je pro svoji praxi. Výzkumným nástrojem je diagnostický arch. (viz. příloha 1)

Další zvolená metoda bakalářské práce je **dotazníkové šetření**. Dotazníkové šetření je výzkumný a diagnostický prostředek, který slouží ke shromáždění informací díky dotazování osob. Podstata dotazníkového šetření je v souboru otázek zpracovaných dle kritérií v písemné formě. Objektivnost výsledku závisí na formulaci otázek, na správně zvoleném výběru respondentů a způsobu zadání dotazníku. Využití dotazníku je v praxi rozsáhlé. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Dotazníkové šetření, provedené za pomoci výzkumného nástroje, krátkého dotazníku (viz. příloha 4), je anonymní a má poskytnout informace o zkušenostech uitelky o diagnostice v praxi.

#### 4.5 Metoda zpracování dat

Zpracování dat, jak u analýzy dokumentu, tak i u dotazníkového šetření, bylo provedeno kvantitativní formou do tabulky četností, u analýzy byla četnost zaznamenána šárkováním.

#### 4.6 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek bylo náhodně vybráno 25 diagnostických archů a 50 dotazníků z 25 mateřských škol ve Zlínském kraji.

## 5 ANALÝZA DOKUMENT A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÍ

Analyzováno bylo celkem 25 diagnostických archů z 25 mateřských škol ve Zlínském kraji. Diagnostické archy ve většině případů byly složené z několika stránek a obsahovaly oblasti diagnostiky dle ukázkových archů z Metodiky na podporu individualizace vzdělání v podmínkách mateřské školy. Nejčastější forma pro zaznamenávání do diagnostických archů byly íselné škály, v rozmezí čísla 1 a 4 ( 1 = nevyhovující, 4 = excelentní). Dalším způsobem pro zaznamenávání diagnostického výsledku byly diagnostické archy v podobě dotazníku. Odpovědi byly složené ze slov ANO, NE, NIKDY nebo byl poskytnut výběr z možností. V tomto případě šlo především o popis charakterových vlastností jedince (dítě je bázlivé, nesoustředěné, pomalé, vnímavé, pohotové). Dle úsudku učitelky byla zvolena jedna z možností, která byla podtrhnutá nebo zvýrazněná jiným způsobem.

Analýzou bylo zřejmé, že do poznámkových kolonek nejsou uváděny písemné poznatky a jen v ojedinělých případech se vyskytují doporučení a rady pro další období. Z 25 diagnostických archů ani jeden neobsahoval budoucí cíle pro rozvoj dítěte.

### Pro analýzu diagnostických archů byla zvolena tato kritéria:

- **čtení** (zaměřeno na: lexikálně-sématická rovina = pojmenování v cí, chápání protiklad ; morfologicko-syntaktická rovina = mluvení ve větách, sklovnost, tvorba souvětí, správná gramatika; pragmatická rovina = znalost vlastního jména a jména kamarádů, předání krátkého vzkazu; prvky neverbální komunikace = oční kontakt; foneticko-fonologická rovina = výslovnost, správná artikulace)
- **samostatnost** (zaměřeno na: hygienu = udržování hygieny, používání WC; umývání = umývání rukou, používání kapesníku, čištění zubů)
- **zrakové vnímání a paměť** (zaměřeno na: barvu = základní barvy, odstíny; figuru a pozadí = vyhledání předmetu na obrázku, odlišení dvou obrázků, sledování linie; zrakové rozlišení = rozeznání velikosti obrázků, detaily, polohy obrázků ; část a celek = poskládání obrázků, tvary, části obrázku; zrakovou paměť = pamatování si předmetu, umístění obrázků ; pohyby očí na stránku = pojmenování objektů zleva doprava)
- **sluchové vnímání a paměť** (zaměřeno na: naslouchání = lokalizace zvuku, melodie; sluchové rozlišení = rozlišení slova s vizuálním podnětem a bez vizuálního podnětu, sluchovou



prvky neverbální komunikace	13	12	52	48
foneticko-fonologická rovina	17	8	68	32

Analýza prokázala, že 76 % všech diagnostických archů tuto deficitní oblast obsahuje, 24 % záznamy o ní dítěte postrádá.

Hodnocení se v diagnostických archích nejčastěji provádí pomocí škál, stupnice 1 až 4. Podrobněji provedená analýza dokumentů, zaměřená na jednotlivé podoblasti, které by pedagog v mateřské škole měl u dítěte sledovat ve vývoji řeči, prokázala, že ne všechny roviny jsou obsahem diagnostických archů.

Lexikálně-sématická rovina, která hodnotí jak dítě pojmenovává věci, chápe protiklady, v 32% není pedagogy diagnostikována.

Morfologicko-syntaktická rovina je zaměřena na mluvení ve větách, skloňování, tvorbu souvětí a správnou gramatiku. 44 % diagnostických archů tuto podoblast postrádá.

Pragmatická rovina zahrnuje znalost vlastního jména a jména kamaráda i předání krátkého vzkazu. 16 diagnostických archů z 25 ji obsahovalo a prokázala se tím deficitnost této roviny.

Prvky neverbální komunikace, jako oční kontakt, vnímají pedagogové ve svých diagnostických archích zhruba stejně. 52 % ji obsahuje, 48% ne.

Foneticko-fonologická rovina, výslovnost, správná artikulace je velice deficitní pro život dítěte. Na základě nesprávné výslovnosti a nesrozumitelnosti se může v pozdějším věku dostávat do trapných situací, které mu mohou způsobovat nejen újmu na společenském postavení, ale může to mít vliv i na psychiku jedince. Proto i 68 % diagnostických archů obsahuje tuto podoblast ve vývoji řeči.

## 5.2 Samostatnost

Tabulka 2: Samostatnost

Diagnostikovaná oblast	Obsahuje	Neobsahuje	Obsahuje v %	Neobsahuje v %
<b>SAMOSTATNOST</b>	15	10	60	40
hygiena	13	12	52	48
umývání	12	13	48	52

Nedílnou součástí diagnostikování by měla být SAMOSTATNOST, což 40 % diagnostických archů nesplňuje. Sledování hygieny, základní udržování hygieny nebo dítětem používaní WC, je pro rozvoje dítěte oblast a to nejen pro jeho osobní život, ale i pro soužití s ostatními členy rodiny, tety nebo i s kamarády. Nesmí se opomíjet na umývání rukou, používání kapesníku, čištění zubů. Více jak 50 % diagnostických archů neobsahuje podoblast UMÝVÁNÍ, proto ani uitelky nemohou následně vyhodnotit, jak si dítě osvojilo základní hygienické návyky.

### 5.3 Zrakové vnímání a pam

Tabulka 3: Zrakové vnímání a pam

Diagnostikovaná oblast	Obsahuje	Neobsahuje	Obsahuje v %	Neobsahuje v %
<b>ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ A PAM</b>	16	9	64	36
barvy	16	9	64	36
figura a pozadí	12	13	48	52
zrakové rozlišení	11	14	44	56
část a celek	12	13	48	52
zraková pam	14	11	56	44
pohyby očí na stránku	11	14	44	56

Celkový výsledek analýzy dokumentů prokázal, že diagnostikovaná oblast zrakového vnímání a paměti obsahuje 64 % diagnostických archů. Nejvíce zastoupenou podoblastí byly barvy a to v 64 %, oproti tomu 56 % diagnostických archů postrádalo diagnostiku zrakové-

ho rozlišení a pohybu o í na ádku. I ostatní podoblasti, v nadpolovi ní v t-in , diagnostické archy postrádaly.

#### 5.4 Sluchové vnímání a pam

Tabulka . 4: Sluchové vnímání a pam

Diagnostikovaná oblast	Obsahuje	Neobsahuje	Obsahuje v %	Neobsahuje v %
<b>SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A PA-M</b>	14	11	56	44
naslouchání	11	14	44	56
sluchové rozli-ení	10	15	40	60
sluchová pam	11	14	44	56
sluchová analýza a syntéza	11	14	44	56
vnímání rytmu	11	14	44	56

Diagnostika dít te téfl musí být zam ena na sluchové vnímání a pam . 44 % diagnostických arch tuto oblast opomíjí a i když je jako celek uvedena v 56 %, podoblasti jsou zastoupeny jenom ve 44 % diagnostických arch .

#### 5.5 Motorika a grafomotorika

Tabulka . 5: Motorika a grafomotorika

Diagnostikovaná oblast	Obsahuje	Neobsahuje	Obsahuje v %	Neobsahuje v %
<b>MOTORIKA A GRAFOMOTORIKA</b>	19	6	76	24
hrubá motorika	17	8	68	32
jemná motorika	17	8	68	32

hmatové vnímání	12	13	48	52
spontánní kresba	15	10	60	40
návyky při kreslení	13	12	52	48
vizuomotorika	14	11	56	42
lateralita	16	9	64	36
grafomotorické prvky	13	12	52	48

Celkově se dá hodnotit motoriku a grafomotoriku jako nedílnou součástí všech diagnostických archů, nebo 76 % tuto oblast obsahuje. Podoblasti jsou téměř v nadpolovině zastoupeny, výjimku tvoří hmatové vnímání, které v 52 % není součástí diagnostických archů.

## 5.6 Základní matematické úkoly

Tabulka 6: Základní matematické úkoly

Diagnostikovaná oblast	Obsahuje	Neobsahuje	Obsahuje v %	Neobsahuje v %
<b>ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ ÚKOLY</b>	13	12	52	48
porovnávání, pojmy, vztahy	8	17	32	68
řazení, tvoření skupin	9	16	36	64
řazení	10	15	40	60
množství	11	14	44	56
tvary	10	15	40	60

Základní matematické úkoly jsou v 52 % nedílnou součástí diagnostických archů. Podoblasti ve všech případech jsou v 60 % neobsaženy, dá se tedy vyhodnotit, že zastoupení oblasti diagnostikující základní matematické úkoly je nedostatečné a opomíjí se při sestavování diagnostických archů.

## 5.7 Sociální dovednosti

Tabulka . 7: Sociální dovednosti

Diagnostikovaná oblast	Obsahuje	Neobsahuje	Obsahuje v %	Neobsahuje v %
<b>SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI</b>	13	12	52	48
odlou ení od matky	8	17	32	68
kamarádství	11	14	44	56
vcít ní se do druhého	7	18	28	72
základní pravidla chování	10	15	40	60
dodržování po ádku	10	15	40	60

Sociální dovednosti jsou nezbytné pro osamostatn ní dítě te, pro navazování nových a udržování stávajících vztah , pro dodržování po ádku i osvojení si základních pravidel chování, av-ak tuto oblast ve 48 % diagnostické listy neobsahují. Alarmující je výsledek podoblasti vcít ní se do druhého, která není u 72 % diagnostických arch uvedena a ani ostatní podoblasti nejsou obsařeny ve více jak v 44 %.

## 5.8 Hra

Tabulka . 8: Hra

Diagnostikovaná oblast	Obsahuje	Neobsahuje	Obsahuje v %	Neobsahuje v %
<b>HRA</b>	12	13	48	52
soust ed nost	12	13	48	52
iniciativa	12	13	48	52
chování p i h e	12	13	48	52

Hra, jako nejvíce vyuffíváný diagnostický prvek není v 52 % sou ástí diagnostických arch . Dítě nejvíce projevuje svoje emoce, nadání, talent, pokroky, prvky chování práv p i h e.



Analýza diagnostických arch ukázala, že pokud hra byla jejich součástí, pak také obsahovala všechny podoblasti, na které by diagnostika dítěte měla být zaměřena. Jde o soustředěnost, iniciativu projevenou ve hře a také o chování při různých typech her.

## 5.9 Pracovní poznámky

Tabulka 9: Pracovní poznámky

Diagnostikovaná oblast	Obsahuje	Neobsahuje	Obsahuje v %	Neobsahuje v %
<b>PRACOVNÍ POZNÁMKY</b>	9	16	36	64

Poslední kritérium stanovené pro analýzu dokumentů byly pracovní poznámky, které slouží pro učitelku jako pomocný nástroj k zapamatování si drobností, nastavených pravidel nebo doporučených postupů a metod ve vzdělávání dítěte. 64 % diagnostických archů tyto poznámky nemá, jde pouze o jasné stanovené možnosti a není zde prostor pro vyjádření učitelky.

## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT Z DOTAZNÍKOVÉHO VYŠETŘENÍ

Dotazník byl sestaven v rozmezí –esti krátkých otázek, kdy odpovídal byl jednak výběr z nabízených možností, tak i vlastní výrok. Dotazník měl podat informace o tom, jak jsou učitelky informované a –kolené v pedagogické diagnostice a jak tuto problematiku vnímají a hodnotí především ve vztahu k jejich práci.

Zajímavým a velmi přínosným bylo zjištění, že v nich kterých mateřských –kolách se v současné době diagnostika dříve neprovádí, nezaznamenává se do diagnostických archívů a ani do budoucna nad touto možností neuvvažují. Neshledávají výstupy z tohoto –etření za přínosné a pokud musí učitelka provést diagnostiku, je to pouze u problémových dětí.

### 6.1 Rozbor dotazníku

Průměrný věk dotazovaných učitelky je 38 let.

Nejvyšší dosažené vzdělání je střední.

Průměrná délka praxe je 17 let.

1. Z čeho vycházíte při sestavování diagnostického archivu?

- a) z Metodiky na podporu individualizace vzdělání v podmínkách mateřské školy
- b) z odborné literatury
- c) jiné (uveďte) \_\_\_\_\_

Tabulka 10: Dotazník 1

Odpověď	Počet odpovědí	Vyjadření v %
a) z Metodiky na podporu individualizace vzdělání v podmínkách mateřské školy	27	54
b) z odborné literatury	20	40
c) jiné (uveďte)	3	6

Dotazníkové šetření prokázalo, že 54 % diagnostických archů vychází při sestavování z Metodiky na podporu individualizace vzdělání v podmínkách mateřské školy. Druhou nejastější oporou při sestavování diagnostických archů je pro užitky odborná literatura. Zanedbatelné množství respondentů vychází buď z nařízení editelky školy nebo dle svého uvážení.

2. Užíváte v mateřské škole pouze jeden typ diagnostického archu?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud NE, jaké jsou mezi nimi rozdíly? í í í í í í í í í í í í í í í ..  
í ..

Tabulka . 11: DTM otázka . 2

Odpov	Počet odpovědí	Vyjádření v %
a) Ano	46	96
b) Ne	4	8

Téměř sto procent diagnostických archů je dle odpovědí u žitelek mateřských škol stejné pro celé zařízení, pouze čtyři odpovídky uvádějí rozdílnost v typech archů v rámci jedné mateřské školy. Rozdíl mezi jednotlivými diagnostickými archy je ve formě zpracování, kdy každá z u žitelek si vytváří svoji vlastní podobu archu dle potřeb a představ.

3. Vyhovují Vám stávající diagnostické archy?

- a) Ano
- b) Nedokážu posoudit
- c) Ne (uveďte důvod) í ..  
í ..

Tabulka . 12: DTM otázka . 3

Odpov	Počet odpovědí	Vyjádření v %
a) Ano	10	20

b) Nedokážu posoudit	11	22
c) Ne	29	58

Zajímavým zjištěním je, že uitelky mateřských škol nejsou zcela spokojené se stávajícími diagnostickými archy, které jsou v jejich kole užívány. Kladná odpověď byla vyjádřena celkem ve 20 % odpovědí a 22 % respondentů nedokáže posoudit, jestli jim diagnostické archy vyhovují.

4. Jak často provádíte u dětí zápis do diagnostických archů ?

í í

Tabulka 13: D<sup>TM</sup> otázka 4

Odpověď	Počet odpovědí	Vyjádření v %
1x ročně	13	26
2x ročně	21	42
3x ročně	8	16
4x ročně	8	16

Diagnostika v mateřských školách je ve 42 % prováděna 2x ročně, 26 % uitelky uvádí, že diagnostikují děti pouze jednou ročně, zbylý počet respondentů se dělí stejným dílem mezi odpovědi 3x a 4x ročně.

5. Účastníte se pravidelných kolejí k diagnostice dětí předškolního věku?

- a) Ano, zajímám se o to (uveďte, jak často) í í í í í í í í í í í í ...  
Pokud ANO, byly pro Vás přínosné? í í í í í í í í í í í í í í
- b) Ne (uveďte důvod) í .

Tabulka . 14: D<sup>TM</sup>otázka . 5

Odpov	Po et odpov dí	Vyjád ení v %
a) Ano, zajímám se o to	16	32
b) Ne	34	68

Negativní odpov , 68 % respondent , na kladenou otázku vypovídá o nenav-t vování a neú astn ní se seminá a -kolení k diagnostice d tí p ed-kolního v ku. Nej ast j-í d vo-dem neú asti na dal-ím vzd lávání jsou finan ní prost edky, -patná dostupnost a nezájem samotných u itelek. Naopak 32 % respondent -kolení nav-t vuje, alespo jednou ro n a hodnotí p ínos ze -kolení jako p ínosné pro jejich praxi.

6. Shledáváte diagnostiku dít te jako p ínosnou ínnost pro svoji práci?

- a) Ano (uve te v em) í ..  
í í
- b) Ne, nevidím v tom smysl
- c) Nemám na to vyhran ý názor

Tabulka . 15: D<sup>TM</sup>otázka . 6

Odpov	Po et odpov dí	Vyjád ení v %
a) Ano	18	36
b) Ne, nevidím v tom smysl	29	58
c) Nemám na to vyhran ý názor	3	6

Smysl v diagnostice d tí nevidí 58 % u itelek mate ských -kol oproti 36 % kladných odpov dí. Pouze t i u itelky nemají vyhran ý názor na smysluplnost provád ní diagnostiky d tí p ed-kolního v ku.

## 7 SHRNU TÍ VÝZKUMU A DOPORU ENÍ PRO PRAXI

Hlavní výzkum, analýza dokument , m la ukázat, jak jsou zpracovány diagnostické archy, zda obsahují doporu ení pro dal-í postupy p i práci s dít em a zda obsahují v-echny diagnostické oblasti související s vývojem dít e. Diagnostika má sloužit jako pracovní materiál a m la by být využita ke snadn j-í spolupráci s dít em, k jeho pochopení a rozvinutí jeho kompetencí.

Diagnostické archy jsou ve v t-in p ípad n kolika stránkové a snaží se zachytit v-echny oblasti diagnostiky dle ukázkových arch z Metodiky na podporu individualizace vzd lání v podmínkách mate ské -koly. Pro záznamy zji-t ných skute ností se nejvíce vyuffívají íselné -kály, v rozmezí ísla 1 ó 4, kdy jedna je nevyhovující, ty i naopak excelentní. Také forma dotazníku je jednou z vyuffívaných metod v diagnostickém -et ení. Odpov di jsou slofeny bu ze slov ANO, NE, N KDY nebo mají na výb r z mořností. Nap íklad se jedná o popis charakterových vlastností (dít je bážlivé, nesoust ed né, pomalé, vnímavé, pohotové). Poté u ítelka zvolí jednu z mořností, kterou bu podtrhne nebo zvýrazní jiným zp sobem.

Výzkum ukázal, že oblasti d leřité pro diagnostikování d tí p ed-kolního v ku jsou v nadpoloví ní v t-in obsahem diagnostických arch . Nejř e z diagnostických oblastí vy-la hra. Ta chyb la v 72 % diagnostických arch a záporn se dají hodnotit i jednotlivé podoblasti diagnostických oblastí, které bu více, i mén byly zastoupeny v diagnostických ar-ích. Celkovou úrove diagnostických list lze hodnotit jako 50 % a proto by se na jejich zdokonalování m lo intenzivn pracovat. Hlavní doporu ení pro tvo ítele diagnostických arch je dopln ní chyb jících oblastí a podoblastí a pro vytvá ení nových diagnostických arch doporu uji postupovat dle odborné literatury a sestavit diagnostický arch tak, aby obsahoval v-e, co je pro pedagogickou diagnostiku d leřité.

Velkým nedostatkem diagnostických arch jsou chyb jící písemné poznámky, kde by m ly být zapsány doporu ení a rady, p ípadn metody a postupy pro dal-í vývoj dít e. Pouhých 36 % diagnostických arch obsahuje tyto poznámky.

St edo-kolské vzd lání je nejvy-í dosařené vzd lání, kterého u ítelky mate ských -kol do-sáhly. Z 50 dotazovaných u ítelek nebyla ani jedna s vysoko-kolským titulem. Trend dne-ní doby pomali ku za íná nastavovat la ku tak, že i u ítelky mate ských -kol musí zvy-ovat svoji kvalifikaci na vysoko-kolskou úrove . Díky vysoko-kolskému studiu si u ítelky mo-

hou rozvinout své obzory a zkušenosti a pochopit tak lépe nastavená pravidla a povinnosti vyplývající pro práci učitelky šedesátých let.

Nejčastěji při sestavování diagnostických archů vycházejí učitelky z Metodiky na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy, v ostatních případech je sestavení prováděno za pomoci odborné literatury nebo dle pokynů učitelky mateřské školy.

Učitelky mateřských škol ve většině případů neshledávají diagnostické archy dle svých předstáv. Smysluplné hodnocení dle pedagogů pomůže najít optimální pedagogické postupy při dosažení cíle vzdělávání. Mělo by jim tedy být umožněno zasahovat do vytváření diagnostických archů.

Dotazníkové šetření ukázalo, že učitelky zaměřené na diagnostiku dle předškolního věku nebo s podobným tématem je pouze 32 %. Učitelky by měly začít využívat možnosti dalšího vzdělávání a to nejen navštěvováním seminářů a školení, ale také si zvyšovat svoji kvalifikaci samostudiem či četbou odborné literatury. Pro svoji vlastní potřebu by si měly hradit i další vzdělávání samy a nespoléhat pouze na zaměstnavatele.

Zaměřit by se také učitelky měly na pravidelnost a správné nastavení diagnostiky dle dětí. Diagnostikování jednou rokem je nedostatečné a pedagogové by měli přiblížit doplňovat zjištěnou skutečnost. Celá diagnostika by měla být periodická.

Učitelky mateřských škol neshledávají pedagogickou diagnostiku jako přínos pro jejich práci. Současná doba vyžaduje individuální postupy a možnosti, ke kterým diagnostika slouží. Snahou všech učitelky mateřských škol by proto mělo být, aby se stala diagnostika v cíl automatickou, aby jim sloužila pro dokonalejší práci s dětmi a byla jim přínosem. Pokud dojde k pochopení významu diagnostiky u dle předškolního věku a budou nastavena správná pravidla, diagnostika se stane přínosným nástrojem pedagoga pro další vzdělávání dětí ve mateřské škole.

Další všeobecné doporučení je četba odborné literatury, četba pedagogických listů, či učitelských novin. Doporučím kladla i internetové zdroje a v neposlední řadě je důležité spolupráce mezi jednotlivými mateřskými školami.

## ZÁV R

Tématem bakalářské práce je Diagnostika d tí p ed-kolního v ku se zam ením na Zlínský kraj. K výzkumu bylo zapot ebí 25 diagnostických arch z 25 mate ských -kol a 50 krátkých dotazník pro dotazníkové -et ení.

V první ásti bakalářské práce je nastín n teoretický pohled na charakteristiku d tí v rozmezí 3 ó 6 let, dále popis, co je pedagogická diagnostika d tí p ed-kolního v ku, jaká jsou hodnotící kritéria a jak je diagnostika d tí uvedena v Rámcovém vzd lávacím programu. Popsány jsou r zné oblasti diagnostiky a chování d tí v jednotlivých stupních vývoje.

Praktická ást obsahuje hlavní cíl práce, vymezí vzorku pro daný výzkum, zvolenou metodu, kterou byla analýza dokument a krátké dotazníkové -et ení.

Analýzou dokument se dosp lo k záv ru, fle u itelky mate ských -kol p i sestavování diagnostických arch vycházejí nej ast ji z Metodiky na podporu individualizace vzd lání v podmínkách mate ské -koly. V mate ských -kolách se z pravidla vyufflvá jeden typ diagnostického archu, do kterého u itelky zaznamenávají poznatky v pr m ru 2x ro n .

Nadpoloví ní v t-ina diagnostických arch obsahuje stanovené diagnostické oblasti. Nejmén hodnocenou oblastí je hra, která se nevyskytuje u 72 % diagnostických arch . Jednotlivé podoblasti diagnostických oblastí jsou více, i mén zastoupeny v diagnostických ar-ích, n které d leffité pro dal-í vzd lávání dít te zcela chybí. Celkovou úrove diagnostických list lze hodnotit jako 50 % a proto by se na jejich zdokonalování m lo intenzivn pracovat.

Dotazníkovým -et ení se dosp lo k výsledku, fle u itelky neshledávají pedagogickou diagnostiku d tí p ed-kolního v ku za p ínosnou pro svoji innost.

To úzce souvisí i s postojem u itelek k samotné pedagogické diagnostice, který je z v t-í ásti negativní a nevnímají ji jako kladnou sou ást jejich pedagogické práce.

Problém nastává jak u nedostate ného pro-kolování pedagog , tak i u celkového vzd lání u itelek mate ských -kol. Trend dne-ní doby za íná nastavovat la ku tak, fle i u itelky mate ských -kol by m ly dosáhnout na vysoko-kolský titul ve svém oboru, rozvinout své obzory a zku-enosti a studiem umoffnit lep-í pochopení nastavených pravidel a povinností vyplývající z práce u itelky mate ské -koly.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] AKA, O. *Psychologie du- evního vývoje d tí a dosp lých s faktory optimalizace*, 1.vyd.Brno 2000, ISBN 80-7239-060-0
- [2] ALLEN, K. E.; MAROTZ, L. R. *P ehled vývoje dít te od prenatalního období do 8 let*.1. vyd.Praha: Portál, s. r. o., 2002. 187s. ISBN 80-7178-614-4
- [3] BEDNÁ OVÁ, J.; MARDOVÁ, V. *Diagnostika dít te p ed-kolního v ku*. 1.vyd.Brno: Computer Press, a. s., 2007. 212s. ISBN 978-80-251-1829-0
- [4] LANGMEIER, J.; KREJ Í OVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- [5] LECHTA, V. et al. *Diagnostika naru- ené komunika ní schopnosti*. 1. vyd. Praha:Portál, 2003.360s. ISBN 80-7178-801-5.
- [6] MÁDROVÁ, E. *U íme se hrou*. 1. vyd. Praha: Práce, s. r. o., 1995. 175s. ISBN 80-208-0373-4.
- [7] MAT J EK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchov dít te*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005.182s. ISBN 80-247-0870-1.
- [8] MAT J EK, Zden k, fiLAB, Zden k. *Zkou-ka laterality. Psychodiagnostické a didaktické testy*, 1972.
- [9] OPAT ILOVÁ, D. *Vývoj, diagnostika a reedukace jemné motoriky in Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. 463s. ISBN 80-7315-071-9
- [10] PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 240s.ISBN 80-85931-65-6.
- [11] PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006.408s. ISBN 80-7315-120-0.
- [12] PR CHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MARE<sup>TM</sup>J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. 322s. ISBN 80-7178-772-8.
- [13] P INOSILOVÁ, D. *Speciáln pedagogická diagnostika in Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. 408s. ISBN 80-7315-120-0.

[14] P INOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007.180s. ISBN 978-80-7315-157-7.

[15] SVOBODA, M.; KREJ Í OVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika d tí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 791s. ISBN 80-7178-545-8.

[16] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzd lávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 206s. ISBN 80-7178-544-X.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

M<sup>TM</sup> Mate ská –kola

RVP PV Rámcový vzd lávací program pro p ed–kolní vzd lávání

D<sup>TM</sup> Dotazníkové –et ení

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka . 1	e
Tabulka . 2	Samostatnost
Tabulka . 3	Zrakové vnímání a pam
Tabulka . 4	Sluchové vnímání a pam
Tabulka . 5	Motorika a grafomotorika
Tabulka . 6	Základní matematické úkoly
Tabulka . 7	Sociální dovednosti
Tabulka . 8	Hra
Tabulka . 9	Pracovní poznámky
Tabulka . 10	D <sup>TM</sup> otázka . 1
Tabulka . 11	D <sup>TM</sup> otázka . 2
Tabulka . 12	D <sup>TM</sup> otázka . 3
Tabulka . 13	D <sup>TM</sup> otázka . 4
Tabulka . 14	D <sup>TM</sup> otázka . 5
Tabulka . 15	D <sup>TM</sup> otázka . 6

**SEZNAM P ÍLOH**

P íloha P I Analýza dokument ó -ablona

P íloha P II Analýza dokument ó vypln ní pomocí výpo etní techniky

P íloha P III Analýza dokument ó vypln ní árkováním

P íloha P IV Dotazník

P íloha P V Systém vzd lávacích cíl

P íloha P VI Vzorový diagnostický arch

## PŘÍLOHA P I: ANALÝZA DOKUMENTŮ - ŠABLONA

ANALÝZA DOKUMENTŮ – Vyplnění písemnou formou

Diagnostikovaná oblast	Obsahuje	Neobsahuje
<b>ŘEČ</b>		
→ lexikálně-sématická rovina		
→ fologicko-syntaktická rovina		
→ pragmatická rovina		
→ prvky neverbální komunikace		
→ foneticko-fonologická rovina		
<b>SAMOSTATNOSTI</b>		
→ hygiena		
→ umývání		
<b>ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ</b>		
→ barvy		
→ figura a pozadí		
→ zrakové rozlišení		
→ část a celek		
→ zraková paměť		
→ pohyby očí na řádku		
<b>SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ</b>		
→ naslouchání		
→ sluchové rozlišení		
→ sluchová paměť		
→ sluchová analýza a syntéza		
→ vnímání rytmu		
<b>MOTORIKA A GRAFOMOTORIKA</b>		
→ hrubá motorika		
→ jemná motorika		
→ hmatové vnímání		
→ spontánní kresba		
→ návyky při kreslení		
→ vizuomotorika		
→ lateralita		
→ grafomotorické prvky		
<b>ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ ÚKOLY</b>		
→ porovnávání, pojmy, vztahy		
→ třídění, tvoření skupin		

→ řazení		
→ množství		
→ tvary		
<b>SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI</b>		
→ odloučení od matky		
→ kamarádství		
→ vcítění se do druhého		
→ základní pravidla chování		
→ dodržování pořádku		
<b>HRA</b>		
→ soustředěnost		
→ iniciativa		
→ chování při hře		
<b>PRACOVNÍ POZNÁMKY</b>		

**PŘÍLOHA P II: ANALÝZA DOKUMENTŮ – VYPLNĚNÍ POMOCÍ  
VÝPOČETNÍ TECHNIKY**

ANALÝZA DOKUMENTŮ – Vyplnění pomocí výpočetní techniky

<b>Diagnostikovaná oblast</b>	<b>Obsahuje</b>	<b>Neobsahuje</b>
<b>ŘEČ</b>	//////////////////////////////// - 19	///// - 6
→ lexikálně-sématická rovina	//////////////////////////////// - 17	//////// - 8
→ fologicko-syntaktická rovina	//////////////////////////////// - 14	////////// - 11
→ pragmatická rovina	//////////////////////////////// - 16	////////// - 9
→ prvky neverbální komunikace	//////////////////////////////// - 13	////////// - 12
→ foneticko-fonologická rovina	//////////////////////////////// - 17	////////// - 8
<b>SAMOSTATNOSTI</b>	//////////////////////////////// - 15	////////// - 10
→ hygiena	//////////////////////////////// - 13	////////// - 12
→ umývání	//////////////////////////////// - 12	////////// - 13
<b>ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ</b>	//////////////////////////////// - 16	////////// - 9
→ barvy	//////////////////////////////// - 16	////////// - 9
→ figura a pozadí	//////////////////////////////// - 12	////////// - 13
→ zrakové rozlišení	//////////////////////////////// - 11	////////// - 14
→ část a celek	//////////////////////////////// - 12	////////// - 13
→ zraková paměť	//////////////////////////////// - 14	////////// - 11
→ pohyby očí na řádku	//////////////////////////////// - 11	////////// - 14
<b>SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ</b>	//////////////////////////////// - 14	////////// - 11
→ naslouchání	//////////////////////////////// - 11	////////// - 14
→ sluchové rozlišení	//////////////////////////////// - 10	////////// - 15
→ sluchová paměť	//////////////////////////////// - 11	////////// - 14
→ sluchová analýza a syntéza	//////////////////////////////// - 11	////////// - 14
→ vnímání rytmu	//////////////////////////////// - 11	////////// - 14
<b>MOTORIKA A GRAFOMOTORIKA</b>	//////////////////////////////// - 19	///// - 6
→ hrubá motorika	//////////////////////////////// - 17	//////// - 8
→ jemná motorika	//////////////////////////////// - 17	//////// - 8
→ hmatové vnímání	//////////////////////////////// - 12	////////// - 13
→ spontánní kresba	//////////////////////////////// - 15	////////// - 10
→ návyky při kreslení	//////////////////////////////// - 13	////////// - 12
→ vizuomotorika	//////////////////////////////// - 14	////////// - 11
→ lateralita	//////////////////////////////// - 16	////////// - 9
→ grafomotorické prvky	//////////////////////////////// - 13	////////// - 12
<b>ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ ÚKOLY</b>	//////////////////////////////// - 13	////////// - 12



→ porovnávání, pojmy, vztahy	//////// - 8	//////////////// - 17
→ třídění, tvoření skupin	//////// - 9	//////////////// - 16
→ řazení	//////// - 10	//////////////// - 15
→ množství	//////// - 11	//////////////// - 14
→ tvary	//////// - 10	//////////////// - 15
<b>SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI</b>	//////// - 13	//////////////// - 12
→ odloučení od matky	//////// - 8	//////////////// - 17
→ kamarádství	//////// - 11	//////////////// - 14
→ vcítění se do druhého	//////// - 7	//////////////// - 18
→ základní pravidla chování	//////// - 10	//////////////// - 15
→ dodržování pořádku	//////// - 10	//////////////// - 15
<b>HRA</b>	//////// - 12	//////////////// - 13
→ soustředěnost	//////// - 12	//////////////// - 13
→ iniciativa	//////// - 12	//////////////// - 13
→ chování při hře	//////// - 12	//////////////// - 13
<b>PRACOVNÍ POZNÁMKY</b>	//////// - 9	//////////////// - 16

## PŘÍLOHA P III: ANALÝZA DOKUMENTŮ – VYPLNĚNÍ ČÁRKOVÁNÍM

ANALÝZA DOKUMENTŮ – Vyplnění písemnou formou

Diagnostikovaná oblast	Obsahuje	Neobsahuje
<b>ŘEČ</b>	//////////////////// 19	////// 6
→ lexikálně-sématická rovina	//////////////////// 17	//////// 8
→ fologicko-syntaktická rovina	//////////////////// 14	////////// 11
→ pragmatická rovina	//////////////////// 16	////////// 9
→ prvky neverbální komunikace	////////// 13	////////// 12
→ foneticko-fonologická rovina	//////////////////// 17	////////// 8
<b>SAMOSTATNOSTI</b>	//////////////////// 15	////////// 10
→ hygiena	////////// 13	////////// 12
→ umývání	////////// 12	////////// 13
<b>ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ</b>	//////////////////// 16	////////// 9
→ barvy	//////////////////// 16	////////// 9
→ figura a pozadí	////////// 12	////////// 13
→ zrakové rozlišení	////////// 11	////////// 14
→ část a celek	////////// 12	////////// 13
→ zraková paměť	////////// 14	////////// 11
→ pohyby očí na řádku	////////// 11	////////// 14
<b>SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ</b>	//////////////////// 14	////////// 11
→ naslouchání	////////// 11	////////// 14
→ sluchové rozlišení	////////// 10	////////// 15
→ sluchová paměť	////////// 11	////////// 14
→ sluchová analýza a syntéza	////////// 11	////////// 14
→ vnímání rytmu	////////// 11	////////// 14
<b>MOTORIKA A GRAFOMOTORIKA</b>	//////////////////// 19	////// 6
→ hrubá motorika	//////////////////// 17	//////// 8
→ jemná motorika	//////////////////// 17	//////// 8
→ hmatové vnímání	////////// 12	////////// 13
→ spontánní kresba	//////////////////// 15	////////// 10
→ návyky při kreslení	////////// 13	////////// 12
→ vizuomotorika	////////// 14	////////// 11
→ lateralita	//////////////////// 16	//////// 9
→ grafomotorické prvky	////////// 13	////////// 12
<b>ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ ÚKOLY</b>	////////// 13	////////// 12
→ porovnávání, pojmy, vztahy	//////// 8	////////// 17
→ třídění, tvoření skupin	//////// 9	////////// 16

→ řazení	////////// 10	////////// 15
→ množství	////////// 11	////////// 14
→ tvary	////////// 10	////////// 15
<b>SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI</b>		
→ odloučení od matky	////////// 13	////////// 12
→ kamarádství	////////// 8	////////// 17
→ vcítění se do druhého	////////// 11	////////// 14
→ včítění se do druhého	///// 7	////////// 18
→ základní pravidla chování	////////// 10	////////// 15
→ dodržování pořádku	////////// 10	////////// 15
<b>HRA</b>		
→ soustředěnost	////////// 12	////////// 13
→ iniciativa	////////// 12	////////// 13
→ chování při hře	////////// 12	////////// 13
<b>PRACOVNÍ POZNÁMKY</b>	////////// 9	////////// 16

## PŘÍLOHA P IV: DOTAZNÍK

### D O T A Z N Í K

Vážené paní učitelky,  
mé jméno je Jana Šálková a studuji 3. ročník kombinované formy studia na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, Fakultě humanitních studií, obor sociální pedagogika.  
Téma mé závěrečné bakalářské práce je:

#### Diagnostika dětí předškolního věku

Tímto Vás chci oslovit a požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který je anonymní a bude výhradně sloužit pro potřeby mé práce.  
Vybrané odpovědi kroužkujte nebo doplňte slovy či číslicemi.  
Děkuji za ochotu.

Věk:.....

Dosažené nejvyšší vzdělání:.....

Délka praxe: .....

1. Z čeho vycházíte při diagnostice dětí?

- a) z Metodiky na podporu individualizace vzdělání v podmínkách mateřské školy
- b) z odborné literatury
- c) jiné (uved'te) .....

2. Užíváte v mateřské škole pouze jeden typ diagnostického archu?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud NE, jaké jsou mezi nimi rozdíly? .....

3. Vyhovují Vám stávající diagnostické archy?

- a) Ano
- b) Nedokážu posoudit

c) Ne (uved'te důvod) .....

4. Jak často provádíte u dětí zápis do diagnostických archů?

.....

5. Účastníte se pravidelných školení k diagnostice dětí předškolního věku?

a) Ano, zajímám se o to (uved'te, jak často).....

Pokud ANO, byly pro Vás přínosné? .....

b) Ne (uved'te důvod) .....

6. Shledáváte diagnostiku dítěte jako přínosnou činnost pro svoji práci?

a) Ano (uved'te v čem) .....

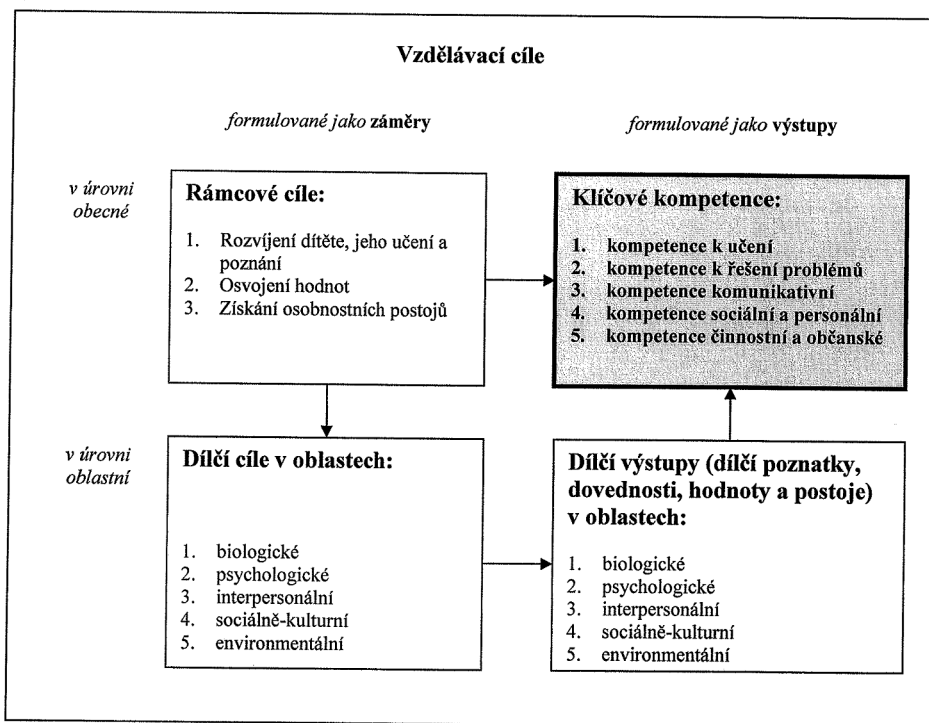
.....

b) Ne, nevidím v tom smysl

c) Nemám na to vyhraněný názor

## PŘÍLOHA P V: SYSTÉM VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ

*Systém vzdělávacích cílů*



### **Systém cílů v RVP PV**

Legenda: Obecné *záměry* vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí *rámcových cílů*, *výstupy* pak v podobě *klíčových kompetencí*. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu *cílů dílčích*. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování *dílčích kompetencí*, které jsou základem pro postupné budování *kompetencí klíčových*.

## PŘÍLOHA P VI: - Vzorový diagnostický arch

### Orientační poznámky o rozvoji a učení dítěte

Jméno dítěte: .....

Datum narození: ..... Datum nástupu do MŠ: .....

Školní rok/třída: .....

Jméno učitelky: .....

#### **Kdy a jak záznamový arch používat**

Tento záznamový arch může poskytnout **orientační přehled** o rozvoji dítěte a výsledcích jeho vzdělávání. Lze jej využít pro **vstupní diagnostiku**, kdy nás informuje o tom, na jaké úrovni se v jednotlivých dovednostech dítě nalézá. Umožňuje provádět **průběžnou diagnostiku** a sledovat, jak postupuje rozvoj a učení dítěte v průběhu jeho docházky do mateřské školy. Stejně tak lze záznamový arch využít v případě, kdy chceme zjistit dovednosti dítěte v době, kdy předškolní vzdělávání ukončuje (**výstupní diagnostika**). Záznam tak může být k dispozici po celou dobu, kdy předškolní vzdělávání dítěte probíhá. Intervaly mezi jednotlivými etapami hodnocení a četnost záznamů lze volit u jednotlivých dětí různě, dle aktuální potřeby. Zcela postačuje v průměru dvakrát během roku, čtenější záznamy již posun a vzdělávací pokroky dítěte dobře nezachytí. Tento arch je vhodný k využití zejména u dítěte, kde vývoj i vzdělávání probíhá bez vážnějších problémů. Pokud se objeví ve vzdělávání dítěte obtíže, na které je třeba se více zaměřit, je lepší doplnit tento orientační přehled v problematické oblasti tak, aby sledování dítěte a jeho pokroků bylo důkladnější (lze využít jiných archů či vývojových řad).

Samotný arch nám v první řadě řekne, **jakých konkrétních projevů dítěte si všimat**. Začneme tedy pozorováním dítěte, a to jak průběžným, tak také cíleným. Poté přistoupíme k zápisu toho, co u dítěte pozorujeme. Budeme pracovat se **sloupci a řádky**. Sloupce jsou určeny pro jednotlivé etapy sledování dítěte (šest sloupců je tedy maximálně pro šest záznamů). Při vlastním zápisu postupujeme tak, že zapíšeme **nad sloupec datum**, popř. **časový interval**, v jehož průběhu sledování a záznam provádíme (např. druhé pololetí 2007, leden – březen) a postupně označujeme u jednotlivých dovedností v tomto sloupci políčka dle toho, na jaké úrovni dítě dovednost zvládá. Pokud provádíme posuzování i záznam průběžně, popř. zpozorujeme-li u dítěte významný projev či posun, můžeme **do okének** vpisovat toto datum.

Dále využijeme hodnotící stupnici. Hodnotíme na jaké úrovni dítě dovednost zvládá. K tomu využijeme stupnici 1 – 4. Pokud v průběhu sledovaného období nezískáme dostatek podnětů k tomu, aby dítě mohlo být hodnoceno, zapíšeme N (např. dítě, které se dostatečně neprojevuje, protože je v adaptaci, dítě, které mluví špatně česky, které delší dobu nedocházelo apod.)

**Při vlastním zápisu postupujeme tak, že zapíšeme nahoře do sloupce datum a postupně pak zapisujeme do jednotlivých okének příslušný znak (1, 2, 3, 4, N).** Při opakovaném hodnocení, resp. z opakovaného zápisu, tak můžeme poznat, zda k předpokládanému posunu v jednotlivých dovednostech u dítěte dochází či nedochází a podle toho pak plánovat vzdělávací nabídku.

Stupnice pro hodnocení dítěte v jednotlivých dovednostech (způsobilostech):

- 1 – dosud nezvládá (má vážnější obtíže)**
- 2 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí**
- 3 – přetrvávají problémy (občasné, dílčí)**
- 4 – zvládá spolehlivě, bezpečně**

**N – není hodnoceno (nelze říci, neprojevuje se)**

Při práci s tímto archem je třeba se řídit postupy a pokyny popsány a doporučenými v Metodice na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Výsledný záznam je **pracovním materiálem pedagoga**, který má dítě ve své péči a slouží výhradně k tomu, aby pedagog mohl citlivěji a spolehlivěji přizpůsobovat vzdělávání jeho individuálním potřebám a možnostem. **Je nutno zajistit, aby se záznam nedostal do nepovolných rukou či nebyl zneužit v neprospěch dítěte.**

### Oblast biologická

- zachovává správné držení těla
- správně dýchá
- pohybuje se koordinovaně
- hází a chytá míč, užívá různé náčiní
- napodobuje pohyb podle vzoru
- zachází s tužkou, barvami, nůžkami, papírem
- používá běžné předměty, hračky a pomůcky odpovídajícím způsobem
zvládá stolování, oblékání, obouvání
- postará se o sebe a o své věci
- udržuje pořádek
- pojmenovává části těla i některé vnitřní orgány
- chová se opatrně a bezpečně

### Oblast psychologická

#### Jazyk a řeč

- pojmenovává většinu věcí a dějů v okolí
- správně vyslovuje, mluví jasně a zřetelně
- mluví gramaticky správně
- zachytí myšlenku příběhu a zopakuje ji ve správných větách
- vede rozhovor, ptá se, slovně reaguje
- reprodukuje říkanky a písničky
- chápe slovní vtip a humor
- rozlišuje začáteční a koncové slabiky a hlásky
- sleduje očima zleva doprava
- pozná některá písmena a číslice
- pozná napsané své jméno

#### Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

- dokáže se soustředit na činnost a udržet pozornost
- postřehne, co je nové či změněné
- rozlišuje tvary a další vlastnosti předmětů zrakem i hmatem
- rozlišuje a zná barvy (černá, bílá, červená, zelená, modrá, žlutá, hnědá, oranžová, růžová, šedá atd.)
- rozlišuje zvuky a tóny
- vyjadřuje své představy, uplatňuje vlastní fantazii
- je tvořivý a nápaditý, vyjadřuje se prostřednictvím nejruznějších tvořivých činností
- chápe význam piktogramů a jiných obrazných značek
- rozlišuje základní geometrické tvary
- uvažuje a přemýšlí
- kreslí s určitým záměrem
- chápe podstatné znaky a vlastnosti předmětů, jejich podobu či rozdíl
- porovnává, uspořádává a třídí předměty podle určitého pravidla (pozná více, stejně, méně, první, poslední apod.)
- orientuje se v elementárním počtu do rozsahu první desítky
- chápe prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi apod.)
- chápe elementární časové pojmy (ted, dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok)
- učí se nazpaměť krátké texty, úmyslně si pamatuje a



vybavuje
- postupuje podle instrukcí a pokynů
- odlišuje hru od systematické práce
- kreslí, používá barvy, modeluje, konstruuje, tvoří z papíru, tvoří a vyrábí z různých jiných materiálů a přírodnin aj.
- zpívá písně, zachází s jednoduchými hudebními nástroji, pohybuje se rytmicky podle hudby

#### **Sebepojetí, city, vůle**

- je samostatné
- má svůj názor
- aktivně se rozhoduje
- ovládá se
- umí souhlasit i odmítnout
- uvědomuje si své silné i slabé stránky
- vyrovnává se s neúspěchem
- vyvine volní úsilí, soustředí se na činnost a její dokončení
- respektuje daná pravidla v běžném chování i při hrách
- zorganizuje činnost či hru
- projevuje radost, soucit, náklonnost
- projevuje nadšení

#### **Oblast interpersonální**

- přirozeně komunikuje s učitelkou
- přirozeně komunikuje s druhým dítětem
- je ohleduplné, respektuje druhé dítě, neprosazuje se na jeho úkor
- společně pracuje, společně si hraje
- dělí se o hračky, pomůcky
- vyjednává, problémy řeší dohodou
- neposmívá se druhému, neubližuje mu
- ubližování a ponižování druhého dítěte se brání

#### **Oblast sociálně-kulturní**

- přijímá autoritu, je zdvořilé
- zdraví známé děti i dospělé
- vyslechne sdělení, neskáče do řeči
- uposlechne pokyn
- poprosí, poděkuje, požádá o pomoc
- dodržuje pravidla skupiny
- dodržuje herní pravidla, hraje a chová se spravedlivě a fair
- podřídí se rozhodnutí skupiny a přizpůsobí se společnému programu
- spolupracuje s ostatními dětmi ve skupině
- vyjednává a domluví se na společném řešení

#### Oblast enviromentální

- má všestranné a bohaté poznatky o bezprostředním okolí a dění, o světě přírody, o životě lidí, o kultuře svého prostředí
- orientuje se bezpečně v běžném životě
- v běžných situacích a známém prostředí se chová přiměřeně
- v zásadě ví, co je dobře a co špatné (doma, v mateřské škole i na veřejnosti)
- uvědomuje si běžná nebezpečí, chová se bezpečně
- je zvědavý, má své zájmy a projevuje je
- je aktivní a podnikavý
- hovoří o tom, co jej zaujalo
- všímá si změn a dění v nejbližším okolí
- umí přijmout změnu a přizpůsobit se
- chová se ohleduplně a šetrně k věcem i k přírodě

#### Další důležité poznatky o dovednostech dítěte, o jeho rozvoji a učení dítěte:

(místo pro volný zápis)

2

<b>Pracovní poznámky 2</b> Datum záznamu	Aktuální vzdělávací potřeby dítěte a závěry pro pedagogickou práci
--	--

2

Pedagog vede tyto poznámky průběžně, dle toho co jak je zapotřebí (např. co ze sledování dítěte v určitém období vyplynulo a jak bude ve vzdělávání dítěte pokračovat v další etapě, zda vývoj i vzdělávání dítěte je bez problémů nebo kdy se objevil, popř. jak se vyřešil určitý problém apod.).

**Závěrečné zhodnocení výsledků vzdělávacího úsilí:**

1. U dítěte nejsou patrné žádné závažnější problémy pro zahájení povinné školní docházky.
2. U dítěte se objevují následující problémy (co konkrétně dítě nezvládá, v kterých směrech potřebuje čas či cílenou pomoc):

Datum zápisu: