

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Martina Lukáčová

Pedagogická diagnostika v kontextu povinné předškolní docházky

Olomouc 2020

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

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

Bc. Martina Lukáčová

Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce prof. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady, čas a především za ochotu při vedení práce. Dále mé poděkování patří učitelkám vybraných mateřských škol, díky kterým byly získány výsledky výzkumu. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a blízkým za podporu po celou dobu magisterského studia.

Obsah

Úvod	6
I. Teoretická část.....	8
1 Pedagogická diagnostika jako pojem	9
1.1 Pedagogická diagnostika jako vědní obor	10
1.2 Pedagogická diagnóza.....	11
1.3 Cíle pedagogické diagnostiky	13
2 Pojetí školní připravenosti a zralosti	14
2.1 Školní zralost	14
2.1.1 Tělesná zralost	16
2.1.2 Rozumová zralost	16
2.1.3 Citová a sociální zralost.....	17
2.2 Školní připravenost	17
2.2.1 Oblasti posuzování školní připravenosti.....	18
3 Metody pedagogické diagnostiky	20
3.1 Pozorování	20
3.2 Rozhovor.....	24
3.3 Anamnéza	27
3.4 Dotazník.....	28
3.5 Dětská kresba	29
3.6 Hra	30
3.7 Sociometrie	32
4 Profesionální kompetence učitele mateřské školy.....	33
4.1 Role učitele mateřské školy	37
5 Povinné předškolní vzdělávání	39
5.1 Mateřská škola	40
5.2 Individuální vzdělávání dítěte jako možná forma předškolního vzdělávání	41

II. Empirická část.....	42
6 Výzkumné šetření.....	43
6.1 Cíl výzkumu.....	43
6.2 Výzkumné otázky	43
6.3 Metodologie.....	44
6.3.1 Metody výzkumu.....	44
6.3.2 Realizace výzkumu.....	46
6.4 Interpretace získaných dat	47
6.5 Analýza záznamových archů	57
7 Shrnutí výsledků empirické části.....	64
8 Závěr.....	67
Seznam použitých zkratk	69
Seznam použitých zdrojů.....	70
Seznam tabulek.....	73
Seznam grafů	74
Seznam příloh.....	75
Anotace.....	137

ÚVOD

Téma pedagogické diagnostiky je součástí životů pedagogů ve školách již řadu let. Každý pedagog by měl ke všem dětem a jejich osobnostem přistupovat individuálně, tak aby ho mohl nadále vzdělávat a vychovávat podle jeho schopností a možností. V mateřských školách (dále také MŠ) jsou tvořeny takové podmínky, aby podporovaly rozvoj dětí a byly uspokojovány jejich potřeby. K tomu, aby tomu tak bylo nám slouží právě pedagogická diagnostika, díky které jsou pedagogové schopni hodnotit aktuální stav dítěte. Od toho se potom odvíjí jeho další vzdělávání a výchova v mateřské škole, ale také v prostředí rodinném.

Volba tématu pro mě nebyla jednoduchá. Mým cílem bylo vybrat si takové, které by mě naplňovalo a dávalo mi i nějaký smysl. Tím jsem měla na mysli přínos vypracované práce pro mě, jako budoucí učitelku v mateřské škole. Po dlouhém uvažování jsem si nakonec vybrala téma: „*Pedagogická diagnostika v kontextu povinné předškolní docházky*.“ Potom, co jsem na něm začala usilovně pracovat a pročítat literaturu týkající se pedagogické diagnostiky, jsem si začala uvědomovat, jak je to vlastně velmi důležité pro práci pedagogů v mateřské škole, ale také hlavně pro děti samotné. Díky této diagnostice můžeme výchovu a vzdělávání vést správným směrem, a tak po malých krůčcích psát na ten čistý nepopsaný list uvnitř každého dítěte. Uvědomění, které se ve mně probudilo je pro mě hnací silou a motivací ke psaní této diplomové práce.

Hlavní cílem diplomové práce je poukázat na to, zda učitelky a učitelé mateřských škol provádějí pedagogickou diagnostiku u dětí v posledním roce před zahájením školní docházky systematicky: a to z hlediska častosti, kombinace používaných metod a v neposlední řadě také z hlediska záznamů v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále také RVP PV).

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretická část je tvořena pěti kapitolami, ve kterých se zabývám teoretickými východisky týkajícími se pedagogické diagnostiky a charakteristikou povinného předškolního vzdělávání. V první kapitole se věnujeme pedagogické diagnostice jako pojmu i vědnímu oboru, pedagogické diagnóze a v neposlední řadě jejím cílům. Druhá kapitola obsahuje pojetí školní připravenosti a zralosti spolu s oblastmi posuzování školní připravenosti. Obsah třetí kapitoly je věnován metodám pedagogické diagnostiky, bez kterých se při její realizaci neobejdeme. Čtvrtá kapitola pojednává o profesních kompetencích učitele mateřské školy a jeho rolích.

V poslední kapitole teoretické části se můžeme ponořit do informací týkajících se povinného předškolního vzdělávání.

Posláním empirické části je sdělení týkající se výsledků dotazníkového šetření, jehož dílčím cílem je zjištění důležitosti realizace pedagogické diagnostiky v mateřské škole pro jejich učitele. Dalším posláním této části je poukázat na informace získané z analýzy záznamových archů, které učitelky a učitelé mateřských škol využívají u dětí v posledním školním roce před vstupem do základní školy. Provedení analýzy je jedním z dílčích cílů diplomové práce. Poslední kapitolou této práce je závěr.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA JAKO POJEM

Diagnostika jako taková vychází z řeckého slova *diagnósis*. To v českém jazyce znamená poznání. Proto pedagogickou diagnostiku můžeme označit za činnost jejímž úkolem je poznání, zjištění aktuálního stavu a následné hodnocení jedince. Všechny tyto činnosti vedou k určení pedagogické diagnózy. (Šmelová a kol., 2016, s. 7)

„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.“ (Zelinková, 2001, s. 12)

Můžeme se setkat také s dvojitým chápáním tohoto pojmu. Pedagogická diagnostika jako praktická činnost, kdy prostřednictvím určitých metod poznáváme a hodnotíme osobnost dítěte. Dále činnost teoretická označující pedagogickou diagnostiku za vědní disciplínu. (Spáčilová, 2003, s. 7)

Jedlička, Kořa a Slavík (2018, s. 357) představují tento pojem jako proces, jehož úkolem je vypořádání, pojmenování a následné zařazení pedagogického jevu do konkrétní kategorie.

Pedagogickou diagnostiku označujeme jako dlouhodobý proces. V tomto procesu musíme zohlednit všechny faktory, které by mohly vývoj dítěte ovlivnit. Mezi takové faktory řadíme rodinu, vrstevníky, školu, sdělovací prostředky, zdravotní stav jedince a také jeho vrozené vlastnosti. (Šmelová a kol., 2016, s. 9)

Tomanová (2006, s. 17) charakterizuje pojem pedagogická diagnostika jako diagnostickou činnost, při které jsou využívány různé operace, postupy a techniky s cílem stanovení diagnózy.

Podle Zelinkové (2001, s. 10) je pedagogická diagnostika jako pojem poměrně mladá věda, stejně jako pedagogická diagnostika jako vědní obor. Zabývá se vnitřními i vnějšími podmínkami školy během celého výchovně-vzdělávacího procesu. Dle výsledků učitelé pak provádějí závěrečná opatření a hodnocení.

V mateřské škole je pedagogická diagnostika důležitým každodenním procesem pro všechny učitele. Nejedná se o jednorázové zjišťování charakteristických rysů dítěte. (Zelinková, 2001, s. 11)

Vališová, Kasíková a kol. (2008, s. 303) uvádí, že pedagogickou diagnostiku lze označit za přirozenou, kde se jedná spíše o detekci problému v prostředí mateřské školy, než o samostatnou identifikaci či řešení.

Mojžíšek (1986, s. 18) vysvětluje pojem pedagogické diagnostiky jako sled následujících činností: rozpoznávání, posuzování, klasifikování, zjišťování, charakterizování a hodnocení. Kdy všechny tyto činnosti jsou vykonávány pod vlivem pedagogického působení.

Mertin, Gillernová (2010, s. 79) pojmu pedagogická diagnostika rozumí jako postupně jdoucím činnostem, které nás dovedou až ke stanovení pedagogické diagnózy. K těmto činnostem řadíme zjištění současného stavu, jeho následné posouzení a závěrečné hodnocení.

Spáčilová (2003, s. 8) definuje tento pojem jako činnost, jejíž součástí je rozpoznání určitého stavu, posuzování, sběr informací, jejich zpracování, stanovení příčiny a návrh na další postup neboli výchovné opatření.

V naší práci se přikláníme k označení tohoto pojmu jako činnosti, která vede k poznávání pozorovaného jedince, jeho aktuálnímu stavu a následné vyhodnocování, které vede ke stanovení pedagogické diagnózy. To jsou činnosti, které by učitelé mateřských škol při realizaci svého povolání neměli opomíjet.

1.1 Pedagogická diagnostika jako vědní obor

„Pedagogická diagnostika je vědecká disciplína, která se zabývá otázkami hodnocení úrovně výchovně-vzdělávacího procesu, jeho podmínkami, průběhem a výsledky.“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 350)

Pedagogickou diagnostiku lze definovat také jako vědní disciplínu, která zkoumá teorii a také metodologii diagnostikování v procesu učení. Její součástí je také průzkum metod, podmínek a výsledků vzdělávání. Zabývá se metodami zjišťování, posuzování a hodnocení kvalitní pedagogické praxe. Prostřednictvím vědy a jejich postupů ověřuje platnost a spolehlivost těchto metod. (Tomanová, 2006, s. 7)

Spáčilová (2003, s. 7) v současném pojetí se zaměřuje na pedagogickou diagnostiku z hlediska osobnosti žáka a příčinám, které tuto osobnost utvářejí. Dále pak hovoří o tom, že musíme brát v potaz také proces vyučování a učení. Tyto procesy se na utváření osobnosti dítěte rovněž podílejí.

Šmelová a kol. (2016, s. 8-9) vysvětlují pedagogickou diagnostiku také jako činnost, prostřednictvím které dosahujeme určitého cíle. Jako cíl můžeme stanovit poznání, posuzování či hodnocení vzdělávacího procesu a jeho účastníků. To vše se odehrává ve výchovně-

vzdělávacích institucích. Za výchovně-vzdělávací instituce označujeme školu, výchovná zařízení, nebo také domov.

Mertin (2016, s. 22) charakterizuje pedagogickou diagnostiku jako vědu, která je: *„přirozenou a nedílnou součástí každé činnosti učitele, rodiče i samostatného žáka bez ohledu na to, jestli si to uvědomujeme nebo ne a jestli ji tak nazýváme, nebo jestli mluvíme o poznávání dítěte, evaluaci, zpětné vazbě, testování, měření aj.“* Aby konečný výsledek byl nejlepší, musíme jako učitelé dítě poznat ve všech směrech co nejvíce do hloubky.

Pedagogická diagnostika může být také praktická činnost, která probíhá v pedagogických procesech, těmito procesy se rozumí činnosti, které vykonáváme za účelem stanovení pedagogické diagnózy. (Tomanová in Šmelová, Prášilová a kol., 2018, s. 182)

Zelinková (2001, s. 12) se zabývá pedagogickou diagnostikou jako procesem jehož součástí jsou dvě složky. Jednou ze složek, na které se pedagogická diagnostika zaměřuje je složka obsahová. Do této složky můžeme zařadit celkové zjišťování úrovně dítěte (vědomosti, dovednosti, návyky). Druhou složkou je složka procesuální. Ta se zaměřuje na celkový proces diagnostikování (kde probíhá, jakým způsobem ovlivňuje žáka, anamnestické údaje žáka a jeho rodiny).

Mojžíšek (1986, s. 11) se domnívá, že díky výchově a vzdělávání v pedagogickém procesu a vzájemnému působení faktorů biologických i sociálních můžeme hovořit o existenci pedagogické diagnostiky.

Je zřejmé, že pedagogická diagnostika jako vědní obor je důležitou součástí mateřské školy. Je to přirozená činnost, která učitelům, ale i rodičům napomáhá při cestě ke stanovenému cíli. Souhlasíme s tím názorem, že pro kvalitní výsledky pedagogické diagnostiky je důležité poznání dítěte v co největší míře, všemi možnými směry.

1.2 Pedagogická diagnóza

Pedagogickou diagnózu označujeme jako výsledek pedagogického hodnocení, ve kterém jsou obsaženy pouze činnosti a výkony, které byly srovnávány s pedagogickými požadavky a normou. (Vališová, Kasíková a kol., s. 303)

Tomanová (2006, s. 17) ve své knize specifikuje pojem pedagogická diagnóza jako *„Dosažený stav v rozvoji jedince.“*

O diagnóze můžeme hovořit také jako o současném stavu jedince. Pro vytvoření kvalitní diagnózy je důležité, aby učitelky a učitelé mateřských škol tento pojem zcela chápali. Je to tedy aktuální stav, který pedagog formuluje až po vyhodnocení všech získaných informací, kterým předcházela pedagogická diagnostika. (Tomanová, 2006, s. 21)

Zelinková (2001, s. 12-13) hovoří o tom, že: „*Diagnostika není testování a diagnóza není přidělená nálepka.*“ Dále pak pedagogickou diagnózu chápe jako závěrečný krok, kterému předcházela pedagogická diagnostika, jejíž součástí bylo posouzení celkové úrovně dítěte i jeho anamnestických údajů.

Jedlička, Kořa a Slavík (2018, s. 351) výsledky zkoumání nazývají pedagogickou diagnózou, ale také pedagogickou prognózou, která zahrnuje odhad možného vývoje žáka spolu s konkrétním doporučením pro další práci s ním.

Spáčilová (2003, s. 8) zastává takový názor, který označuje pedagogickou diagnózu za výsledek diagnostických činností neboli výsledek zahrnující aktuální stav dítěte. Avšak diagnózu nemůžeme považovat za uzavřenou, vždy počítáme s možnými změnami týkajícími se pedagogických opatření.

Pedagogická diagnóza je výsledkem diagnostických šetření. Považujeme ji za jakýsi konečný posudek, ve kterém je charakteristika stavu jedince. Jeho úroveň vědomostí, dovedností, návyků, postojů, motivů a zájmů. Diagnóza nám stanovuje určitá doporučení pro další práci s jednotlivci a také upozorňuje na možná rizika.

(Šmelová a kol., 2016, s. 9-10)

Zelinková (2001, s. 13-14) klade důraz na pedagogickou diagnózu, jako na prostředek domluvy mezi odborníky. To, jak bude diagnóza stanovena je ovlivněno celkovou úrovní vědomostí a dovedností těch, kteří ji stanovovali.

Diagnóza podle Mojžíška (1986, s. 24) obsahuje chyby, pozitivní výkony, ale také hodnocení. To označuje jako aktuální stav výkonu dítěte, který odpovídá normě, nebo normě neodpovídá. Hodnocení vyjadřujeme několika způsoby, a to buď písemně, slovně, grafem, číslem, nebo odborným symbolem. Nesmíme opomenout, že hodnocení vždy předchází cíl záměru.

Důležité také je, že při stanovování pedagogické diagnózy se nezaměřujeme pouze na medicínské hledisko (postižení, patologické jevy...), ale také na kladnou stránku osobnosti dítěte, kam řadíme např. jeho pozitivní vlastnosti. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 79)

1.3 Cíle pedagogické diagnostiky

„V pedagogické rovině je cílem zhodnocení výchovného působení na dítě, zjištění nějakého stavu, který je východiskem pro možné změny – např. pro optimalizaci pedagogického působení na dítě, pro jeho další rozvoj.“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 81)

Podle Šmelové a kol. (2016, s. 10) hodnocení není jediným cílem pedagogické diagnostiky. Můžeme do ní zahrnout také poznání dětské osobnosti a její individuality. To znamená, že se musíme vyhnout srovnávání vědomostí či dovedností jednotlivých dětí. Pro dosažení cílů je dobré se zaměřit na pozorování dítěte při každém pedagogickém působení. Mnohé můžeme postřehnout při cíleně připravené činnosti nebo také při volné hře dítěte

Při stanovování diagnózy se zaměřujeme na některý z konkrétních cílů. Konkrétním cílem může být např. zjistit individuální zvláštnosti dítěte, zjistit příčinu individuálního rozdílu, objevit odchylku od normy, stanovit prognózu a další. (Tomanová, 2006, s. 17)

Tomanová (2006, s. 20) dále uvádí, že do cílů pedagogické diagnostiky můžeme zařadit diagnostické činnosti, které učitelky a učitelé mateřských škol diagnostikují s cílem:

- Něco zjistit, zhodnotit či posoudit.
- Zjistit vhodnost školního vzdělávacího programu pro děti, učitelky, učitele, ale i rodiče.
- Rozhodovat o postupech v rámci pedagogické činnosti.

„Cíle diagnostikování vycházejí ze smyslu (účelu, funkce) diagnostiky v procesech vzdělávání. Učitelka si odpovídá na otázky: Co dítě dělá dítětem, jakým nyní je, aby si mohla odpovědět na otázku jakým může (má šanci) být a za jakých podmínek. Jinak řečeno zjišťuje, posuzuje a posléze i hodnotí, kde se dítě na své cestě vývojem nachází a co tento vývoj ovlivňuje.“ (Tomanová, 2006, s. 20)

Tato kapitola pojednává o pedagogické diagnostice jako pojmu, vědním oboru, pedagogické diagnóze a v neposlední řadě o jejich cílech. Pro diagnostikování by mělo být jednou z hlavních činností právě stanovení konkrétního cíle. Je nesmírně důležité, aby učitelé a učitelky mateřských škol věděli, proč tuto činnost vykonávají a co je jejich záměrem.

2 POJETÍ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI A ZRALOSTI

V této kapitole se budeme věnovat především diagnostikování dětí z hlediska školní zralosti a připravenosti. To je důležité pro učitele mateřských škol, ale i pro děti samotné. Hlavně při rozhodování o jejich přechodu do základní školy. Cílem diagnostikování těchto oblastí v mateřské škole je zajištění bezproblémového přechodu dítěte do základní školy. O to se však musí snažit nejen učitelé, ale také rodiče, či zákonní zástupci dítěte. Proto je důležitá také vhodná motivace rodičů, či zákonných zástupců k tomu, aby se věnovali dítěti a jeho celkovému rozvoji. Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018, s. 86) přirovnávají vstup dítěte do základní školy k funkci hry. Ta do doby přechodu do základní školy byla spontánní, avšak po nástupu do školy mluvíme spíše o hře strukturované, kdy si dítě musí, plnit určité povinnosti. A tak se ze spontánní hry jako hlavní činnosti stává volnočasová aktivita.

Podle Mertina a Gillernové (2010, s. 238) v souvislosti s tímto tématem mluvíme o způsobilosti ke vstupu do základní školy. K této způsobilosti přispěli jak rodiče a jejich přání, tak působení mateřské školy a celková kvalita domácího i školního prostředí.

Berčíková (2014, s. 33-34) tvrdí, že tyto dva pojmy spolu úzce souvisí, proto je nelze od sebe odtrhnout. Podle autorky připravenost dítěte závisí na určitém stupni biologického a psychologického vývoje dítěte. I přes tento fakt se můžeme těmto pojmům věnovat i odděleně, díky jejich specifickým rysům.

Hluběji se těmto pojmům budeme věnovat v následujících podkapitolách.

2.1 Školní zralost

Mertin, Gillernová (2010, s. 237-238) za školní zralost označují soubor výsledků týkajících se charakteristických vlastností dítěte a působení domácího i školního prostředí na dítě. Celkově se tedy jedná o výsledky charakteristik jednotlivých dětí. Pokud dítě dosáhne stanovených parametrů v těchto oblastech: kognitivní, sociální, pracovní vyspělost, zdravotní stav, fyzická zdatnost, lateralita, řeč, motorika, grafomotorika a další, můžeme o něm říct, že je zralé na přechod z předškolního vzdělávání do povinného základního vzdělávání.

O školní zralosti hovoří Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018, s. 86) jako o procesu biologickém, který je založený na procesu zrání, hlavně naší centrální nervové soustavy.

Langmeier, Krejčířová (2006, s.107) školní zralost považují za zralost biologickou, rozumovou, citovou a také sociální. Je spojována s dozríváním centrální nervové soustavy. Také jsou zastánci názoru, že:

„Za školní zralost můžeme považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

- *je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství;*
- *je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte;*
- *je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“*

Dále se pojmem školní zralost zabývají autorky Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol. (2013, s. 88-89). Označují jej za: *„dostatečnou vyspělost tělesného vývoje, přiměřenou úroveň psychických procesů a také jistou citovou a sociální vyzrálost. To vše jsou předpoklady úspěšné školní docházky.“* Ta je posuzována z pedagogického, psychologického i zdravotnického hlediska u všech dětí, které dosáhly šesti let. Díky tomuto posuzování jsme schopni odhalit případnou školní nezralost v celkovém vývoji dítěte, nebo pouze v některé oblasti. V budoucnosti tak můžeme zabránit školním neúspěchům a následným neurotickým stavům dítěte.

Sedláčková, Syslová a Štěpánková (2012, s. 46-47) spojují školní zralost se zráním dětské osobnosti. Během zrání můžeme pozorovat především biologické podmínky podmíněné genetickými dispozicemi. Proces zrání prochází určitými obdobími, které nelze přeskocit, proto je důležité tato období respektovat a nechat tento vývoj dítěte přirozeně plynout. Dále školní zralost autorky označují za kompetence, které jsou závislé na zrání dětského organismu.

Podle Berčíkové (2014, s. 35) při posuzování školní zralosti učitel zastává určité role. K jedné z nich patří porozumění oblastem vývojové psychologie a speciální pedagogiky. Tato role mu pak umožňuje vykonávat pedagogickou diagnostiku.

2.1.1 Tělesná zralost

Zahrnujeme sem vše, co se týká zdravotního stavu a fyzických proporcí těla, kterými by mělo dítě v šesti letech disponovat. Tělesně zralé dítě musí projít první strukturální přeměnou neboli růstovou etapou, díky které se u něj mění jeho celková stavba těla. Růst hlavy se zpomaluje za růstem končetin, končetiny se prodlužují, svaly mohutní a celkově tělo působí vyzrálěji. Posuzujeme také nemocnost dítěte, protože i ta může vést k neúspěšnosti ve škole, díky oslabení jeho organismu. Dále se zaměřujeme na pohybovou zdatnost. Patří sem úroveň hrubé (běh, skok, rytmizace pohybu...) a jemné motoriky (stříhání, modelování, práce s jehlou, navlékání, manipulace s drobnými předměty...), nebo také lateralita (orientace na pravou či levou ruku). Celkově fyzickou zralost můžeme označovat za jeden z předpokladů školní úspěšnosti. (Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013, s. 89-90)

2.1.2 Rozumová zralost

„Rozumovou zralostí je chápána taková úroveň poznávacích procesů a funkcí, která umožní dítěti vyhovět požadavkům školního vyučování. Je dána inteligencí dítěte a vyzrálostí příslušných struktur v silné součinnosti se stimuly vnějšího prostředí.“ (Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013, s. 90)

Jedním z nejdůležitějších poznávacích procesů označují Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol. (2013, s. 90-91) vnímání. Dítě začíná vnímat předměty detailněji, jedná se o analytické vnímání, kdy se nezaměřuje pouze na celek daného předmětu, ale hlavně si všímá podrobností a jeho jednotlivých částí. V oblasti zrakového vnímání si všímá barev, ale již také konkrétních tvarů. Co se týká sluchového vnímání řeči, můžeme říct, že i to přešlo od syntetického k analytickému. Dítě je schopno rozpoznat hlásky ve slově, slova ve větě a dovede slabikovat. Myšlení v tomto období by mělo být konkrétní, dítě je schopno přemýšlet o věcech pouze v určitých spojeních. I zde se u dítěte projevuje dovednost analýzy a syntézy. Umí porovnávat, řadit, srovnávat, seskupovat předměty podle určitých vlastností a další. Pozornost šestiletého dítěte by měla být na úrovni soustředění o délce asi patnáct minut. Rozumovou zralost můžeme posuzovat také prostřednictvím výtvarné výchovy, kdy dítě dokáže dodržet postup u různých výtvarných technik, nebo využívá rozmanitosti různých výtvarných materiálů. Paměť se zdokonaluje, dítě zvládá uchovávat látku většího rozsahu a dále ji reprodukovat, k čemuž mu pomohlo detailnější vnímání. Dále nesmíme zapomenout na řeč, která by měla být bez artikulačních nedostatků, dítě hovoří v gramaticky správných větách a souvětích.

2.1.3 Citová a sociální zralost

Vstup do školy je pro dítě náročné také z hlediska citové a sociální zralosti. Vstupuje do nového kolektivu dospělých a také vrstevníků, kde se začnou tvořit mezi nimi určité citové vazby a vztahy. Proto je důležité, aby i v této oblasti bylo dostatečně zralé, to znamená, že musí být schopno odpoutat se na nějakou dobu od rodiny a projevovat určitou míru samostatnosti a nezávislosti. Musí ovládat sám sebe, potlačovat nežádoucí chování jako je např. impulzivní jednání, výbuchy pláče, pocity zlosti, to vše je známkou toho, že dítě není dostatečně zralé na pobyt ve škole. Důležitá je také schopnost dodržovat nová pravidla, pravidla společenského chování (pozdrav, prosba, poděkování...) respektovat autoritu a své spolužáky, umět přijímat kritiku od druhých, v jisté míře být také sebekritický. *„Dosažení sociální zralosti závisí na vrozených dispozicích, mentálních schopnostech, výchově a také na množství příležitosti sociálního kontaktu s dětmi i dospělými.“* (Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013, s. 92-95)

2.2 Školní připravenost

Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018, s. 86) školní připravenost označují jako souhrnný název, který zahrnuje veškerou, duševní, fyzickou a sociální způsobilost dítěte. Ta je důležitá pro vstup do základní školy, pro kterou je tato připravenost výsledkem předchozího vzdělávání a vývoje dítěte.

Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol. (2013, s. 87) vysvětlují školní připravenost jako zralost na přechod do základní školy, dosaženou vlivem sociálního prostředí. Prostředím rozumíme hlavně rodinné zázemí a předškolní instituce, do kterých dítě docházelo.

„Připravenost je v naší kultuře kultivována a ověřována v institucích předškolního vzdělávání a přirozeně v rámci rodiny.“ Předškolní etapu vzdělávání Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018, s. 87) charakterizují jako období od narození dítěte po vstup do základní školy. Avšak z vývojového hlediska se přiklánějí k období od třetího do šestého roku života dítěte.

Mertin, Gillernová (2010, s. 236) školní připravenost považují za jeden z úkolů, který by měly učitelky mateřských škol vzít za svůj. Připravenost můžeme přirovnat k tréninku, který vede ke splnění požadavků základní školy. Tento trénink je nutný z toho důvodu, že již nám nestačí pouhé zrání dítěte. Avšak nezapomínejme na fakt, že příprava na povinnou školní docházku by neměla být dominantou programu mateřské školy.

Ke školní připravenosti patří také pojem učení, prostřednictvím, kterého samotné připravování dítěte na základní školu také probíhá. Proto aby bylo učení smysluplné a účinné, je důležité zajistit dostatek srozumitelných podnětů. Připravenost je kompetence, která je závislá právě na učení, ale také na prostředí. (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012, s. 46)

Berčíková (2014, s. 36) se domnívá, že pro posuzování školní připravenosti je nejvhodnější se zaměřit na kompetence a očekávané výstupy, které nalezneme v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Ty nám pak ukáží cestu, na co se máme zaměřit či na co si dávat při posuzování školní připravenosti pozor.

Při jejím posuzování se zaměřujeme hlavně na období dítěte od pěti do šesti let. Dochází zde k určitému dovršení změn, díky kterým dítěti zajistíme bezproblémový přechod do první třídy základní školy. Je důležité, aby učitelé a učitelky mateřských škol si při hodnocení kladli řadu otázek, které jim budou nápomocny k uspořádání psychických funkcí dítěte a tvorbě jejich profilu. Při hodnocení se zaměřujeme na úroveň sluchové a zrakové percepce, jemnou a hrubou motoriku, krátkodobou a dlouhodobou paměť, myšlení, schopnost soustředění, úroveň řeči a slovní zásoby, dovednost respektovat druhé, schopnost sebeobsluhy a další... Mluvíme o tzv. zralosti kognitivní, emoční, sociální a pracovní. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 87)

2.2.1 Oblasti posuzování školní připravenosti

Kognitivní schopnosti

V této oblasti posuzujeme: (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 88)

- Úroveň myšlení
Přechod od názorného myšlení ke stádiu konkrétních operací. To znamená, že dítě chápe různé myšlenkové pochody současně, dokáže si je propojit.
- Prohloubenou diferenciaci mentálních funkcí a jejich narůstající integraci
Jedná se o vývoj myšlení a vnímání, které můžeme pozorovat v dětské kresbě (od analytické kresby k syntetickému znázornění postavy)
- Schopnost komunikace
Tato schopnost je jednou ze základních, kterou musí dítě předškolního věku ovládat. Jde o chtění zapojit se do komunikace s druhými, a to verbálně i neverbálně.

Emoční a sociální dovednosti

Z informací od Syslové, Kratochvílové a Fikarové (2018, s. 89) je zřejmé, že tuto oblast považují za rovněž důležitou, co se týká přechodu k základnímu vzdělávání, jako tu předcházející. Zde se bavíme o tom, že je podstatné, zaměřit se na schopnost dítěte k identifikaci, jeho porozumění a schopnost prosociálního chování (řešení sociálních problémů, vyjadřování emocí, respektování druhého...). V rámci diagnostiky psychosociálního vývoje dítěte je potřeba zohlednit jeho osobní anamnézu (zdravotní stav, charakterové vlastnosti...), ale také anamnézu rodinou (jeho zázemí, vztahy v rodině...). Přejít do základní školy, je pro dítě i jeho rodinu zátěžová, mnohdy stresová situace. A proto je potřeba zohlednit určité situace či události v životě dítěte (narození sourozence, úmrtí v rodině, rozvod rodičů, stěhování apod.).

Pracovní vyspělost

O pracovní vyspělosti bychom mohli mluvit jako o tzv. exekutivních funkcích. K těmto funkcím patří schopnosti, jako jsou: udržení si informací a instrukcí v mysli, řešení problémů, soustředěnost a další. Lze je postřehnout při pozorování dítěte v různých situacích (např. při volné hře). Ve snaze o jejich rozvoj můžeme u dětí znevýhodněných socioekonomickým postavením, vyrovnávat rozdíly ve školní připravenosti tím, že vedou k dovednosti se soustředit. Ta je z hlediska úspěšnosti na základní škole jednou z nejdůležitějších. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 89-90)

3 METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Podle Šmelové a kol. (2016, s. 18) můžeme metodu označit za cestu, která nám je nápomocna při realizaci zvoleného cíle. Pedagogická diagnostika má hned několik diagnostických metod, které využívá při stanovení diagnózy. Avšak musíme si dát záležet při jejich volbě. Dbáme na tato kritéria: „*osobnost dítěte, jeho věk, zájem i intelekt, počet dětí, se kterými budeme pracovat, obsah, prostředí, čas, pomůcky, ale také osobnost a schopnost učitele provádějícího diagnostikování.*“

Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018, s. 66) ve své publikaci zmiňují, že: „*Metody se liší svojí náročností na přípravu, provedením a vyhodnocením. Jejich používání vyžaduje jistou zkušenost. Při diagnostické činnosti je třeba metody pedagogické diagnostiky vhodně kombinovat a nespoléhat se pouze na jednu z nich. K dispozici máme pestrou nabídku, která však souvisí kromě jiného s věkem dětí.*“

Vališová, Kasíková a kol. (2008, s. 305) metody pedagogické diagnostiky označují jako standardizované. Standardizované proto, že je učitelé mateřských škol užívají běžně a jsou ověřené prostřednictvím praxe.

Diagnostickou činnost můžeme provádět prostřednictvím různých metod. Tyto metody nám jsou nápomocné při stanovování pedagogické diagnózy. Proto bych tuto kapitolu ráda věnovala právě těmto následujícím metodám.

3.1 Pozorování

„*Pozorování je proces, při němž sledujeme dítě při hře, jakékoliv činnosti nebo práci, aniž bychom jej rušili, a aniž by vědělo, že je pozorováno. Je nedílnou a náročnou součástí kvalifikované práce učitelky.*“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 60)

Tomanová in Šmelová, Prášilová a kol. (2018, s. 187) ve své kapitole poukazuje na to, že prostřednictvím pozorování záměrně sledujeme různé jevy týkající se dítěte. Teorie nám nabízí několik druhů pozorování a my se podle určitých skutečností můžeme rozhodnout, jaký způsob pozorování si zvolíme. Záleží na problémech, příležitostech, předvídaných situacích či cílech.

Podle Tomanové in Šmelová, Prášilová a kol. (2018, s. 187) tedy můžeme dělit metodu pozorování několika způsoby: A to podle toho, kdo koho sleduje na:

- Introspekce, kde se jedná o vnímání své vlastní osoby.
- Extrospekce, při které pozorujeme osobu druhou.

Dále podle spoluúčasti na životě sledované skupiny pozorování členíme na:

- Zúčastněné, kdy pozorovatel je součástí pozorované skupiny.
- Nezúčastněné, které je opakem zúčastněného, tudíž pozorovatel není součástí pozorované skupiny.

Také čas může být jedním z kritérií, které nám dělí pozorování, jde o pozorování:

- Krátkodobé.
- Dlouhodobé.

A jako poslední se Tomanová in Šmelová, Prášilová a kol. (2018, s. 187) věnuje rozdělení této metody na:

- Strukturované, kdy pozorovatel má záznamový arch a jasně stanovené projevy, které se chystá pozorovat.
- Nestrukturované, nemáme žádné předem stanovené projevy ke sledování.

Všechny tyto způsoby lze kombinovat.

Zelinková (2001, s. 28) uvádí jako jednu z nejdůležitějších metod, které jsou součástí pedagogické diagnostiky právě pozorování. Označuje ho jako systematické monitorování dítěte a následné zaznamenávání jeho projevů. Cílem toho všeho je rozhodnout se, jakým nejlépe možným způsobem dítě povedeme dál. To však můžeme učinit až po několikátém sledování. Nelze se rozhodnout hned po prvním pozorování.

„Pozorování je zaměřeno na takové projevy dítěte, které lze vidět, slyšet a měřit.“
(Zelinková, 2001, s. 28)

Pozorováním můžeme pomoci dítěti na cestě jeho životem, ale také můžeme pomoci samy sobě. Naučíme se tak vnímat samy sebe, okolí, děti a důležité momenty, které se stanou ve třídě. (Zelinková, 2001, s. 30)

Podle Syslové, Kratochvílové a Fikarové (2018, s. 66) můžeme tuto metodu považovat za jednu z nejstarších diagnostických metod. Slouží k pozorování dětí při běžných činnostech, situacích a podmínkách (v mateřské škole i mimo ni, při akcích pořádaných školou a někdy také v rodině). Pozorování je vhodné v takových situacích u dítěte, které můžeme postřehnout sluchem a zrakem, tento názor zastává i Zelinková. Měli bychom tuto metodu provádět dlouhodobě, opakovaně a pokud možno ji doplnit jinými metodami, jako jsou např. rozhovor, analýza dokumentů, dotazník... Informace získané touto metodou nám pomáhají lépe poznat osobnost dítěte, poté můžeme u dítěte rozvíjet jeho kompetence a reagovat na jeho individuální potřeby. Dále rozdělujeme pozorování na:

- Záměrné
Využíváme formálních písemných záznamů, jedná se o pozorování plánované.
- Nahodilé
Děláme si průběžné poznámky, které si později dáváme do souvislostí.
- Strukturované
Zde nám jsou nápomocny předem připravené diagnostické archy s kategoriemi, které u dítěte pozorujeme.
- Nestrukturované
Jedná se o nahodilé pozorování, při kterém si děláme záznamy nebo jen stručné poznámky do deníčku, třídní knihy, nebo na obyčejný papír. I to může být kvalitním zdrojem informací.

Podle Krejčové, Kargerové a Syslové (2015, s. 61) se při využívání této metody musíme držet těchto následujících zásad:

- Musím znát sám sebe.
To, že známe svou osobnost, temperament, schopnosti, znalosti, potřeby, nám pomůže k tomu, udržet si objektivní pohled na sledované dítě. Poté nemáme tendenci dělat ukvapené závěry a preferovat činnosti, které jsou blízké nám, ale nikoli dítěti. Vytváříme tak prostor pro pozorované děti a jejich seberealizaci.
- Snažíme se zjistit co nejvíce informací o dítěti, které pozorujeme.
Získáváme co největší množství informací, které následně projednáváme s ostatními členy pedagogického sboru a také s rodiči. Soustředíme se na všechny stránky osobnosti dítěte.

- Používáme rozmanité techniky zaznamenávající pozorování.
 - Slovní popis
Jedná se o jednoduchý stručný zápis toho, co pozorujeme, či dokonce o krátký příběh.
 - Záznamové archy
Využíváme je při strukturovaném tedy záměrném pozorování. Máme předem stanovená kritéria, podle kterých během pozorování postupujeme.
 - Standardizované metody pro pozorování a hodnocení chování dětí
Sem řadíme takové postupy a metody, které jsou již zaběhnuté a ověřené. Tudíž se na ně můžeme spolehnout a očekávat komplexní psychometrické parametry.
 - Filmová dokumentace, video dokumentace
Výhodou této dokumentace je, že je objektivní, znovu sledovatelná a úplná. Jsme schopni si ji opakovaně pouštět a popřípadě doplňovat i slovním komentářem.
 - Fotodokumentace
Zachycuje především neverbální projevy dětí (výraz v obličeji, prostorové uspořádání, sociální kontakt...)
 - Hlasové záznamy pozorování (diktafon, záznamy hlasu z videa)
Pomocí této techniky jsme schopni zachytit veškeré vlastnosti hlasového projevu (intonace, hlasitost, barva, tón...) a obsah řeči.

Šmelová a kol. (2016, s. 19-20) se zabývají také technikami, které k pozorování patří. Zejména využívají škálování neboli přiřazování pozorovaného ke zvoleným stupnicím škál:

- Kategoriální škála
Zahrnuje několik stupňů pozorované kategorie, ke kterým přiřazujeme vypořádané pomocí podtržení, nebo kroužkování v pozorovacím archu.
- Pořadová škála
Zde se setkáváme s pořadím významnosti, ta je pak přikládána k jistému jevu.
- Grafická škála
Pro grafické zaznamenávání využíváme kroužkování či zaškrťování. Proto aby pozorovatel mohl zaznamenávat stupeň intenzity, musí mít připravenou grafickou podobu stupnice.
- Numerická škála
Její úkolem je zaznamenávat grafickou podobu, ale také číselné označení.

- Likertovy škály
Jedná se o škály, které můžeme využívat u dospělých i u dětí. Avšak u dětí předškolního věku až po úpravě k jejich možnostem. Úkolem sledovaného je vyjádřit souhlas či nesouhlas s předloženým tvrzením.
- Bipolární škály
„Základem jsou dva krajní póly, které vyjadřují protikladné vlastnosti. Neužívá se však záporu pracovitý/nepracovitý, nýbrž odborník/laik, tichý/hlučný...“
- Intervalová škála
Pomocí této škály je možné se zaměřit na jevy, které díky intervalům můžeme sledovat občasně či nepřetržitě.

Můžeme říct, že bez metody pozorování bychom nemohli pedagogickou činnost realizovat. Právě díky této metodě je možno posuzovat dítě na základě toho, co vidíme a tím můžeme získat očekávané výsledky.

3.2 Rozhovor

Rozhovor neboli interview využíváme běžně při komunikaci s dětmi, rodiči, učiteli i s vedením školy. Tato metoda probíhá tváří v tvář a otázky jsou kladeny podle určitého řádu. (Tomanová in Šmelová, Prášilová a kol., 2018, s. 193)

Šmelová a kol. (2016, s. 20) rozhovoru přikládají jednu výhodu, a to navázání osobního kontaktu s dotazovanou či diagnostikovanou osobou. Metodu rozhovoru můžeme využívat samostatně, ale i jako doplněk metody jiné. Jedná se o verbální kladení otázek a získávání odpovědí. Při kladení otázek volíme vhodnou dobu, prostředí a také jejich formulaci. Neopomíjíme ani způsob zaznamenávání tohoto rozhovoru. Důraz je přikládán přesnosti záznamu, proto autoři doporučují zápis rozhovoru z hlasové nahrávky až po jeho skončení. To nám umožní všimnout si během dotazování také neverbálních projevů jedince (výraz v obličeji, postoj...).

Tomanová in Šmelová, Prášilová a kol. (2018, s. 193) dále popisuje druhy rozhovoru:

- Strukturovaný (řízený) rozhovor
V takto zvoleném rozhovoru máme pevně stanovené otázky, kterých se po dobu konverzace s dotazovaným musíme držet.

- Nestrukturovaný (volný) rozhovor
Tento rozhovor je ve všech ohledech volný. Poskytuje nám možnost přijít i na nepředpokládané skutečnosti.
- Polostrukturovaný rozhovor (pevná strategie, volná taktika)
Tento druh má jasně stanovené otázky, které lze v průběhu rozhovoru doplňovat či měnit. Záleží na situaci a informacích získaných během dotazování.

Rozhovor prochází určitými etapami, ty nám ve své kapitole objasňuje Tomanová in Šmelová, Prášilová a kol. (2018, s. 194-195):

- Přípravná etapa
Obsahem této etapy je formulace otázek, stanovení si cíle a určení si způsobu zaznamenávání odpovědí. Dále sem patří příprava místnosti, ve které bude rozhovor probíhat a také stanovení si času, během kterého se bude rozhovor mezi dotazujícím a dotazovaným konat.
- Realizační etapa
Zde se soustředíme na navození přátelského vztahu, pocitu důvěry mezi členy rozhovoru. Bez toho bychom od respondentů nemuseli získat pravdivé či poněkud choulostivé informace.
- Hodnotící etapa
V této etapě přiřazujeme kódy (písmena, čísla) k odpovědím. Tím získáváme určité typy odpovědí a můžeme je členit do menších celků, ze kterých pak vyvozujeme výsledky.

Podle Zelinkové (2001, s. 31) lze rozhovor také dělit na několik typů. Jedním z nich je rozhovor strukturovaný, ve kterém se musíme držet jasně stanoveného cíle. Máme jasně vytyčené otázky. Opakem je pak rozhovor nestrukturovaný, při kterém je důležité zajistit vlídné podmínky pro jeho uskutečnění. Nesmíme opomenout, že při rozhovoru s dítětem: *„Dítě musí dostat prostor pro vyjádření svých názorů, aniž by hrozilo nebezpečí, že budou kdekoli zneužity.“*

Dále se Zelinková, 2001, s. 31) ve své knize zabývá důležitými momenty při rozhovoru jako jsou:

- *„Navazování kontaktu s rodiči s použitím pozitivních vyjádření, přesvědčení rodičů, že vaší snahou je nalézt optimální řešení pro jejich dítě,*
- *určení tématu a času, který bude rozhovoru věnován,*

- *postup podle připravených otázek s profesionálním odstupem a zároveň zaujetím,*
- *požadovat v případě potřeby dodatečné informace (např. Jakým způsobem se s ním učíte?),*
- *požadovat vysvětlení, zopakovat otázku nebo výpověď rodiče,*
- *jednat s rodičem jako s partnerem, s nímž řešíte společný úkol, přestože učitel je v tomto případě profesionál, rodič má právo na rozhodování o svém dítěti a s ním spojené povinnosti vůči němu,*
- *závěrečné shrnutí poznatků a doporučení pro další postupy, zopakování úkolů pro všechny zúčastněné strany.*“

Rozhovor a jeho verbální stránku můžeme využít při kontaktu s dítětem, nebo rodičem. Pokud chceme poznat osobnostní stránku dítěte, kterou nelze zachytit jinými metodami (pozorování...), je vhodná právě tato metoda. Jejím prostřednictvím lze získat hlubší informace o dítěti a o myšlenkových pochodech rodičů. „*Rozhovorem můžeme zjišťovat u dětí zájmy, hodnoty, přání, obavy, názory, myšlenkové pochody, prekoncepty, příčiny jednání, znalosti a vědomosti, vztahy ke spolužákům, kamarádům, dospělým atd. Rozhovorem s rodiči často zjišťujeme doplňující informace k pozorovaným jevům u dítěte.*“ (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 68)

Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018, s. 68) se domnívají, že rozhovor s rodiči je zásadní a citlivá záležitost, na kterou je vhodné se připravit:

- **Cíl rozhovoru**
Nejdříve bychom si měli stanovit cíl a promyslet si ho. Pak si určíme otázky, na které se budeme ptát. Ty by měly být převážně otevřené, tak abychom dali rodičům prostor se vyjádřit a my bychom z těchto informací mohli čerpat.
- **Čas a místo**
Je dobré se zaměřit také na prostředí a dobu realizace rozhovoru. Musíme navodit takovou atmosféru, aby se rodiče cítili v bezpečí a panovala u nich jistá převaha pocitu klidu. Berme na vědomí, že důležitou částí rozhovoru je právě to, jak ho začneme. Je tedy dobré si začátek rozhovoru v klidu promyslet a nesmíme opomenout také způsob zaznamenávání tohoto rozhovoru (audiozáznam vyžadující souhlas rodičů, písemné zaznamenávání). Ze své zkušenosti vím, že je dobré si k rozhovoru přizvat také druhou osobu, která bude jako tzv. svědek, kdyby nastaly nějaké komplikace.

- Další spolupráce

Jedná se o jistou domluvu, jak budeme nadále pokračovat, jaká opatření formulujeme a jakým způsobem se rozloučíme. I to je důležité pro další spolupráci s rodiči.

Jak můžete vidět ve výše uvedeném, rozhovor má podstatný význam v diagnostice dítěte. V mateřské škole je nápomocen zejména pro kontakt s rodiči, ale také s dítětem. Můžeme tak získat informace, které nejsou na první pohled zřetelné.

3.3 Anamnéza

Tato metoda je pro stanovení pedagogické diagnózy jednou z nejčastěji užívaných. Jedná se o sběr informací týkajících se života dítěte, rodiny a školy. Proto ji můžeme dělit na anamnézu rodinou, osobní a školní. K osobní anamnéze se váže sledování zdravotního hlediska dítěte, jeho zájmů a také vzniku a vývoje obtíží. Do rodinné anamnézy řadíme ty informace, které nám doplňují anamnézu osobní. Patří sem styl výchovy, struktura rodiny, vliv na dítě, velikost rodiny, počet sourozenců, věk členů rodiny, vztahy mezi nimi a dále také obtíže týkající se rodiny. Školní anamnéza se zaměřuje na celkovou adaptaci dítěte do mateřské školy. (Tomanová in Šmelová, Prášilová a kol., 2018, s. 186-187)

Anamnéza neboli získávání takových informací o dítěti a jeho rodině z uplynulých let, které by nám mohli pomoci k objasnění nynějšího stavu dítěte. (Zelinková, 2001, s. 31)

Zelinková (2001, s. 31-34) anamnézu dělí na:

- Osobní anamnéza

Zde se zaměřujeme na období prenatalní a perinatální. Můžeme se dotazovat na průběh těhotenství, porod a období po porodu. Zvažujeme, kdy je na tyto otázky vhodné se dotazovat.

- Rodinná anamnéza

Dotazujeme se na informace týkající se rodiny. Na způsoby výchovy v rodině, vztahy v rodině a vše další co by nám mohlo objasnit stav dítěte.

- Školní anamnéza

Při řešení školních problémů je tato anamnéza nejvhodnější. Hodnocení dítěte můžeme získat pomocí současných i minulých učitelů, ale také díky vychovatelům, či vedoucím různých zájmových kroužků. Otázky zaměřujeme na adaptaci dítěte a celkové jeho zařazení do kolektivu.

Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018, s. 69) považují tuto metodu za důležitou pro získávání informací z vývojového hlediska dítěte. Je nápomocna při objasňování potíží dítěte v mateřské škole (adaptační období, přechod do základní školy...). Anamnézu člení pouze na:

- **Rodinnou**
Zahrnujeme sem informace týkající se vztahů v rodině, stylů výchovy, údajů o rodině a projevy dítěte v rodině atd.
- **Osobní**
Zaměřujeme se na celkovou osobnost dítěte, jeho zdravotní stav, potřeby, stravovací a hygienické návyky, alergie, nemoci a další.

I tato metoda má své kladné stránky. Dle mého názoru, je důležité před získáváním anamnestických údajů si vybudovat důvěrný a respektující vztah mezi mateřskou školou a rodinou dítěte. Jsou to údaje, které můžeme získat pouze se souhlasem rodičů či zákonných zástupců. Avšak i tyto údaje mohou mít velký význam v objasňování aktuálního stavu dítěte.

3.4 Dotazník

Jedná se o písemné kladení otázek a zaznamenávání odpovědí. Pokud chceme, aby odpovědi získané z dotazníku byly co nejvíce relevantní, musíme si stanovit cíl a promyslet jeho celkovou strukturu. (Zelinková, 2001, s. 35)

Požadavky, které by měl dotazník splňovat (Zelinková, 2001, s. 35):

- Musíme se dotazovat tak, aby odpovědi směřovaly k dosažení našeho cíle.
- Otázky musí být jasné a stručné.
- Při dotazování bychom se měli vyhnout neznámým pojmům.
- Vždy bychom měli zohlednit časové rozmezí při vyplňování dotazníku.

Jak tvrdí Tomanová in Šmelová, Prášilová a kol. (2018, s. 191-193), dotazníky užíváme k sběru informací od velkého množství respondentů v krátkém časovém rozmezí. V našem případě respondenty rozumíme rodiče a učitele mateřských škol. Dotazník můžeme rozdělit do několika částí:

- **Úvodní část**
Součástí je název instituce či autora, který dotazník zadává, cíl dotazníku, význam odpovědí respondentů a příklad jeho vyplnění.

- Druhá část

Tato část obsahuje položky, na které autor chce, aby dotazovaný odpověděl. V této fázi nesmíme zapomenout na poděkování respondentům za čas, který věnovali odpovědím na dané položky.

- Třetí část

Zde nesmíme opomenout na počáteční dopis respondentům, kde se autor zaměřuje na zdůvodnění prosby o vyplnění a doby pro vrácení vyplněného dotazníku.

Také Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018, s. 69) uvádějí, že se jedná o způsob získávání co největšího počtu dat v nejkratším možném čase, často využívaný jako nástroj pro rodiče. Prostřednictvím dotazníku můžeme získat informace jako jsou např. názory rodičů na určitou problematiku.

Šmelová a kol. (2016, s. 22) rozdělují otázky dotazníku na dva druhy. Jeden z nich obsahuje otevřené otázky, kdy necháváme respondentům prostor pro jejich vyjádření a tím tak můžeme získat relevantní odpovědi. Na druhou stranu je tento způsob dotazování náročnější pro jeho vyhodnocování i pro samotného respondenta. Druhý způsob je založen na otázkách uzavřených, kdy si respondenti volí mezi určitým počtem odpovědí. Snáze se vyhodnocuje, ale odpovědi mohou vést k jednoznačnému názoru. Tuto metodu v mateřské škole využíváme pro získávání informací ze strany rodičů, či zákonných zástupců.

Z toho důvodu, že se jedná o písemné získávání informací, dotazník jako diagnostickou metodu v mateřské škole je možné využít pouze pro rodiče nebo zákonné zástupce. Já jsem však zastáncem toho, že pokud se jedná o diagnostiku dítěte, je vhodnější osobní kontakt s rodiči.

3.5 Dětská kresba

„Kresba patří mezi tzv. expresivní techniky. Dítěti umožňuje volné vyjadřování. K diagnostickým účelům je zaměřena kresba postavy, rodiny, domu, stromu aj. Ve spontánním výtvarném projevu lze sledovat kreslení citových prožitků a vztahů, zážitky z rodiny, z pobytů venku, z pohádek, z běžného života např. dopravní prostředky.“ (Tomanová in Šmelová, Prášilová a kol., 2018, s. 198)

Rozbor dětské kresby je vhodné využívat jako doplňující k dalším diagnostickým metodám. Je však potřeba se zaměřit na více kreseb, ne pouze na jednu. Také je zde podstatná

znalost osobní i rodinné anamnézy z toho důvodu, že usilujeme o jistou odpovídající výpovědní hodnotu. Kresba jako taková prochází určitými stádii, které souvisí s intelektem dítěte. Nejčastěji se využívá kresba stromu, domu či postavy. Informace získané pomocí této metody nám jsou nápomocné při zjišťování školní připravenosti dítěte. Můžeme zde sledovat grafomotoriku, vizuomotoriku a také lateralitu (upřednostňování levé, pravé nebo obou rukou). (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 69)

Šmelová a kol. (2016, s. 26) považují kresbu za skvělý způsob získávání informací o dítěti a jeho představách, které znázorní pomocí výtvarného projevu. V kresbě se projevuje vztah dítěte k jeho okolí, jeho vlastní prožitky, city a další... U kresby rodiny se zaměřujeme na velikost postav, znázorněné emoce, výrazy tváře, na obsazení a také na její celkové rozpoložení. Avšak tuto metodu se pedagogové musí dlouhodobě učit a je vhodné ji propojovat s metodou rozhovoru.

3.6 Hra

Jak jistě všichni učitelé a učitelky mateřských škol vědí, hlavním prostředkem výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole je hra samotná, proto je to jedna z nejčastěji užívaných metod pro pedagogickou diagnostiku.

Hra je vlastně součástí celého života člověka, od dětství až po stáří. Rámcový vzdělávací program v mateřské škole je tvořený tak, aby hru v předškolním vzdělávání podporoval. Dítě si tak během doby v mateřské škole hraje, a přitom se učí novým poznatkům, dovednostem a schopnostem. Při hře u dítěte můžeme pozorovat jeho fantazii, představivost, temperament, soustředěnost, schopnost řešit konflikty, silné stránky, slabé stránky, navazování kontaktů a další. (Tomanová in Šmelová, Prášilová a kol., 2018, s. 195)

Podle Tomanové (2006, s. 58) je dobré se u hry zaměřit na určitá kritéria:

- Charakter hry
Podle toho, zda převažuje obsahová složka či forma hry můžeme určit stupeň rozumového vývoje.
- Odras skutečnosti
Jedná se o to, do jaké míry dítě promítá realitu ve svých hrách
- Pozornost
Zde se zaměřujeme převážně na soustředěnost dítěte (doba soustředění).

- **Motorika**
Prostřednictvím her jako jsou hod míčem, jízda na koloběžce, stříhání a další. zjišťujeme úroveň hrubé a jemné motoriky.
- **Komunikace**
Navazování kontaktu s vrstevníky, mimika, gestika, chování při komunikaci, na to vše se můžeme zaměřit při běžné komunikaci s dítětem či komunikaci dítěte s vrstevníky.
- **Společenské chování**
Jde o to, do jaké míry má upevněné společenské návyky např. omluva, prosba, pozdrav...
- **Emoce**
Jak se dítě dokáže vyrovnat s určitými emocemi (smutek, zklamání, radost...)
- **Zájmy**
S čím si dítě nejvíce hraje, jaké hračky ho zajímají, jakým způsobem si hraje.
- **Lateralita**
Sledování preference pravé či levé ruky.

Při sledování hry u dětí často využíváme metodu pozorování. Lze tak postřehnout spoustu informací týkajících se dítěte samotného (jeho rozumová vyspělost, sociální zralost, charakteristické rysy, kreativita, emoční zralost, motorické dovednosti a další...). To vše je způsobeno tím, že dítě má tendenci promítat do hry jeho poznatky. Můžeme tak u něj zpozorovat např. jak zvládá stresové situace, zda je schopno podřídit se pravidlům hry, nebo je naopak samo vytvořit, jeho slovní zásobu, potřebu hrát si samo, nebo s vrstevníky atd. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 67)

U této metody můžeme hovořit o tzv. rozboru hotového materiálu, kam řadíme např. hru, ale také kresbu, které se věnujeme v předchozí podkapitole. Pro mateřskou školu je typické pozorování hry, jako spontánní dětské činnosti. Podřizujeme jí výchovu i vzdělávání. „*Při hře je možno pozorovat charakter, vlastnosti dítěte, jeho fantazii, komunikaci s ostatními vrstevníky i vztah k věcem – hračkám. Hrou můžeme sledovat somatický, sociální a psychický vývoj dítěte.*“ (Šmelová a kol., 2016, s. 25)

3.7 Sociometrie

„Zkoumá preference dětí, sympatie a atraktivitu.“ Jedná se o jednoduchou metodu, kterou učitelé a učitelky mateřských škol využívají. Zjišťujeme informace týkající se sociálních vztahů pomocí jednoduchých otázek jako: S kým chceš jít na vycházku ve dvojici? S kým chceš sedět ve vlaku až pojedeme na výlet? atd. Nesmíme však opomíjet charakter třídy (věkové složení, počet dětí ve třídě...) a také rodinnou anamnézu dětí. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 69-70)

Pro zjištění požadovaných údajů Spáčilová (2003, s. 48) využívá tzv. sociometrický dotazník založený na volbě, kterou dítě preferuje (sympatie k různým osobnostem). Je však nutné podotknout, že jeho využití je vhodné spíše u starších dětí. Druhy voleb:

- Pozitivní
Tato volba spočívá v zaměření se na osoby, které u diagnostikovaného dítěte zaujímají pozitivní postoj.
- Negativní
Tato volba je tedy opakem volby pozitivní, kdy dítě k jistým osobám nemá kladný postoj.
- Indiferentní
Jedná se o postoj, kdy diagnostikované dítě k osobám, na které se zaměřujeme, nezaujímá žádný postoj, tedy neutrální.

„U žáků mladšího školního věku musíme pamatovat na to, že vztahy se teprve utvářejí, nejsou trvalé a rychle se mění. Proto je nutné, aby učitel vývoj vztahů ve třídě průběžně sledoval.“ (Spáčilová, 2003, s. 50)

V této kapitole byla řešena otázka metod pedagogické diagnostiky. Můžeme říct, že jsou velice cenným nástrojem pro diagnostikování. Z výše uvedeného je zřejmé, že při kvalitní diagnostické činnosti, je vždy použita minimálně jedna z uvedených metod. Proto se přikláním ke skutečnosti, že jejich využití spěje k pozitivním výsledkům.

4 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

„Diagnostické kompetence učitele představují soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka, příp. úkolových situací na jednotlivých úrovních založeného diagnostickým porozuměním, odpovědností a oprávněností při provádění diagnostických činností.“ (Vališová, Kasíková a kol., 2008, s. 303)

Také Stolinská (2014, s. 21) charakterizuje kompetence jako soubor znalostí, dovedností, zkušeností a znalost vhodných postupů a metod. O kompetencích učitele hovoří jako o funkcích, kterými by měl disponovat. Jedná se o funkci pečovatele o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost dětí, dále pak je to funkce vychovatele a ochránce morálních, duchovních a kulturních hodnot, funkce manažera, diagnostika dětí a jejich osobnosti a dále také zastává funkci komunikátora.

Jednou z kompetencí učitele je diagnostická způsobilost. Aby učitel byl vybaven touto kompetencí, musí mít odborné vědomosti z konkrétních oblastí. Do těchto oblastí zařazujeme pedagogicko-psychologickou diagnostiku s činnostmi prováděnými na jednotlivých úrovních a další předpoklady pro pedagogicko-psychologické diagnostikování. (Vališová, Kasíková a kol., 2008, s. 315)

Učitel by měl být schopný vyhodnocovat konečné výsledky a z nich stanovovat závěry poté, co vykonal diagnostickou činnost. Výsledky mu pak slouží pro určení dalších postupů práce s daným dítětem. (Vališová, Kasíková a kol., 2008, s. 316)

V současnosti učitel a jeho pojetí podle Šmelové (2018, s. 47) souvisí s funkcemi mateřské školy. Tam se vyzdvihuje role učitele v kontaktu s dětmi a prostředím. Do funkcí mateřské školy řadíme:

- Pečovatelská funkce
Naplňuje u dětí pocit bezpečí, zabývá se otázkami péče o zdraví.
- Socializační funkce
Doplňuje rodinnou výchovu, učí děti novým pravidlům, způsobům chování, navozování přátelských vztahů, ale i samostatnosti.
- Osobnostně-rozvojová funkce
Je to funkce, která musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Tím rozvíjíme u dětí jejich schopnosti, dovednosti a návyky. Tak jsou připravovány na povinné školní vzdělávání.

- **Kulturační funkce**
Sem zahrnujeme vše, co u dětí podporuje jejich zájem o kulturu, národní identitu a touhu po rozvoji národní vzdělanosti např. návštěva divadla, muzea, knihovny a další.
- **Personalizační funkce**
Naplnuje potřebu dítěte se seberealizovat, fungovat jako samostatná osoba.

Šmelová (2018, s. 50) ve své knize poukazuje na to, že rozvoj kompetencí je dlouhodobý, celoživotní proces. Požadavky na kompetence učitele se mění důsledkem změn ve společnosti a jejich rozvoj souvisí s požadavky na odbornost. Dále tvrdí, že: „*Kompetence by měly umožnit jedinci začlenit se do společnosti, zachovat si vlastní nezávislost a efektivně fungovat ve známém prostředí.*“

Kompetence můžeme označit také jako soubor znalostí, schopností a dovedností, které jsou důležité pro dosažitelnost daných cílů. Jsou založeny na zkušenostech, dovednostech, znalostech a hodnotách, které učitel rozvinul během svého aktivního působení ve vzdělávání. Mluvíme tedy o procesu, který probíhá během celého života jedince. (Šmelová, 2006, s. 126)

Podle Šmelové (2006, s. 128) by budoucí učitel měl disponovat kompetencemi, které jsou důležité pro vykonávání jeho profese a jsou základem pro jeho další osobnostní rozvoj.

Vašutová (2007, s. 26-31) shrnula kompetence do těchto sedmi oblastí:

- **Kompetence předmětová**
Učitel by měl být vybaven naukovými znalostmi jako jsou např. literární, jazykové, vlastivědné a další. Má předpoklady, znalosti a praktické dovednosti v oblastech tělesné či pracovní výchovy. Dále má přehled v oblasti informační a komunikační technologie.
- **Kompetence didaktická a psychodidaktická**
Pro naplnění této kompetence učitel musí zvládat základní didaktické postupy, které akceptují psychické a sociální aspekty při poznávání v předškolním věku. Je schopen tvorby vlastních plánů a projektů, a to vše v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Je však nutné, ohlížet se na děti a jejich individuální možnosti.
- **Kompetence pedagogická**
Součástí této kompetence je učitelova schopnost porozumět dětem z hlediska jejich individuality, být schopen naplňovat jejich potřeby, pozorovat jejich chování a na základě toho hodnotit úroveň rozvoje dítěte. Dále má povědomí o právech dítěte a na

jejich základě je respektuje. Nejdůležitější je však schopnost výchovy a vzdělávání dětí závisující na jejich iniciativě a aktivitě.

- **Kompetence diagnostická a intervenční**

Učitel musí být schopen realizace diagnostické činnosti jako takové, ale také by měl být dobrým pozorovatelem. Pozorování je důležité pro: posuzování zdravotního stavu dítěte, pro zjištění sociálních vztahů ve skupině dětí, rozpoznání sociálně patologických projevů (šikana, týrání), identifikaci dětí nadaných či handicapovaných a také pro dovednost určit školní úspěšnost. To vše je však důležité projednávat s rodiči a být tak schopen jim poskytovat rady či opatření v této oblasti.

- **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**

Do této oblasti patří učitelova schopnost orientace v socializaci jako takové. To znamená, že je schopen utvářet podnětné sociální prostředí ve třídě, zajišťovat pozitivní klima a tím u dětí naplňovat jejich potřebu bezpečí. Můžeme sem také zařadit učitelovu dovednost, podporovat pozitivní vlivy a tlumit, či odstraňovat negativní vlivy působící na děti zvenčí (mimo prostory školy). V této oblasti nesmíme zapomínat na schopnost učitele komunikovat s dětmi, sociálními partnery školy a především s rodiči.

- **Kompetence manažerská a normativní**

Znalost zákonů, vyhlášek, norem a dalších dokumentů týkajících se vedení školy, je další z mnoha dovedností, které by měl učitel ovládat. Avšak to není vše, co do této kompetence můžeme zařadit. Patří sem také veškerá znalost podmínek školy a jejího fungování, všechna administrativní činnost týkající se této profese a také dovednost organizace různých akcí školy.

- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

Tato kompetence se týká všeobecného rozhledu učitele v oblastech: etiky, filosofie, kultury, politiky, ekonomie, práv a jeho umění se v nich orientovat. Dále sem můžeme zařadit různé předpoklady učitele, kterými může být např. schopnost sebereflexe, umění sebe i školu reprezentovat, dovednost argumentovat, obhajovat své záměry, postupy a především se orientuje na potřeby a zájmy dětí.

Mertin, Gillernová (2010, s. 24) označují přítomnost kompetencí a jejich rozvoj za podstatnou profesní dovednost učitele, která vede k optimálnímu působení mateřské školy na osobnost dítěte a jeho rozvoj. K takovým kompetencím patří:

- **Činnosti spjaté s odborností.**

Tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova, rozvoj dítěte a jeho řeči.

- Činnosti vyplývající z metodických nároků.
Ptáme se na otázky typu: Jak rozvíjet hrubou motoriku u dětí dvouletých dětí?
- Činnosti související se sociálněpsychologickými, speciálněvýchovnými a diagnostickými profesními dovednostmi.
Zvládání agrese dítěte, porozumění problémům při adaptaci, rozhovory s rodiči...

„Na jedné straně celá řada činností, k jejichž realizaci jsou třeba příslušné vědomosti i dovednosti, na druhé straně spleť sítí sociálních vztahů, ve které jsou tyto činnosti naplňovány.“ Tak zní charakteristika kompetencí učitele v mateřské škole podle Mertina a Gillernové (2010, s. 24)

Nezvalová (2003a, s. 11-20) rozděluje kompetence z hlediska výuky a požadavků kladené na učitele takto:

- Kompetence řídicí
Zahrnujeme: schopnost plánovat výuku, realizovat výuku, monitorovat výuku a také ji hodnotit.
- Kompetence sebeřídící
Zahrnujeme: schopnost rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce a podílet se na týmové práci.
- Kompetence odborné
Zahrnujeme: schopnost ovládat předměty své aprobace, disponovat potřebnými dovednostmi daného oboru a vytvářet hodnotový systém.

Kasáčová, Babiaková a Cabanová (2011, s. 67) se ve své publikaci věnují výzkumu, který obsahuje názory respondentů, zahrnujících důležitost kompetencí učitelů mateřských škol. Mezi ty, které považují za více důležité řadí: pedagogické, komunikační, diagnostické a intervenční kompetence. Ty, které považují za méně důležité jsou: kompetence organizační, manažérské a výzkumné.

4.1 Role učitele mateřské školy

Role chápeme jako veškeré činnosti, které učitel mateřské školy provádí. Lze je tedy rozdělit podle autorů, kteří se této problematice věnují, na několik druhů.

Učitel mateřské školy přichází do styku s několika rolemi (Šmelová, 2018, s. 48):

- **Inspirátor**
Vytváří přirozené, podnětné prostředí pro děti, respektuje jejich individuální zvláštnosti, motivuje a podporuje jejich zvědavost.
- **Facilitátor**
Roli facilitátora můžeme chápat jako dětského průvodce na cestě jeho životem.
- **Konzultant**
Vede děti ke schopnosti zhodnotit sama s ohledem na jeho vzdělávací výsledky.

Role podle Tomanové in Šmelová, Prášilová a kol. (2018, s. 48-49):

- **Role pečovatele**
Poskytuje dítěti pocit bezpečí, pomoc, opečovává jej.
- **Role komunikátora**
Zprostředkovává komunikaci, navazuje vztahy, odpovídá.
- **Role učitele**
Sem lze zařadit pedagogickou diagnostiku, hodnocení, motivování, projektování a učení.
- **Role vůdce**
Do této role se učitel dostává v určitých situacích např. při organizačních činnostech.
- **Role manažera**
Je to role řídicí, stará se o chod mateřské školy, třídy, komunikuje s rodiči.
- **Role obhájce**
Chová se v souladu s právem.
- **Role poradce**
Nabízí poradenské služby rodičům, řešení na úrovni jeho kompetencí.

„Aby mohl učitel své role úspěšně naplňovat, je nezbytné, aby disponoval jistými profesními kompetencemi.“ Neboli způsobilosti k dané činnosti. (Stolinská, 2014, s. 23)

Role učitele podle Vašutové in Walterová (2001, s. 19-23):

- Vzdělavatel a vychovávatel
- Facilitátor
- Poradce při řešení učebních a osobních problémů dětí i jejich rodičů
- Manažer řídící a organizující práci ve třídě a chod mateřské školy
- Hodnotitel výkonu a pokroku dětí
- Partner v učení
- Přítel v nesnázích
- Stratég v řešení konfliktů
- Prostředník v komunikaci mezi dětmi ve třídě, zaměstnanci mateřské školy a jejím vedením apod.

Ve výše uvedeném můžeme vidět širokou škálu rolí, kterými učitelé mateřských škol disponují, nebo by měli disponovat. Jsem zastávce toho názoru, že i budoucí učitelé by měli mít alespoň ponětí o těchto rolích.

5 POVINNÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Od září roku 2017 vstoupila v platnost novela školského zákona č. 178/2016 Sb., ve které se zavádí povinné předškolní vzdělávání. Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k předškolnímu vzdělávání v kalendářním roce, ve kterém začíná povinnost předškolního vzdělávání dítěte. Jedná se o formu pravidelné denní docházky v pracovních dnech v minimálním rozsahu čtyř souvislých hodin denně, kdy začátek je stanoven na dobu mezi sedmou a devátou hodinou ranní. Na dobu školních prázdnin se tato povinnost nevztahuje.

Pro které děti je tedy předškolní vzdělávání povinné?

- Pro děti, které se vzdělávají v mateřské škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má dítě místo trvalého pobytu. U cizinců se jedná o místo pobytu.
- Pro děti, které dosáhnou k 31. srpnu pět let.

Avšak dítě musí splňovat tyto skutečnosti:

- Je státním občanem České republiky, který pobývá na jejím území déle než 90 dnů.
- Je občanem jiného členského státu Evropské unie, který rovněž na území České republiky pobývá déle než 90 dnů.
- Je cizincem, který je oprávněn pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů.
- Je účastníkem řízení o udělení mezinárodní ochrany.

Na děti s hlubokým mentálním postižením se povinné předškolní vzdělávání nevztahuje.

Zákonný zástupce má možnost si zvolit jiný způsob plnění povinného předškolního vzdělávání. Řadíme sem: individuální vzdělávání dítěte – bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy, vzdělávání v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální, nebo má možnost si zvolit vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky. Zákonný zástupce má povinnost tuto volbu oznámit řediteli spádové mateřské školy. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

5.1 Mateřská škola

Mateřská škola je instituce, ve které je realizováno předškolní vzdělávání. To je organizováno zpravidla pro děti ve věku od 3 do 6 let. Je však možné přijmout i děti mladší tří let, nebo naopak realizovat předškolní vzdělávání také pro děti sedmi leté s odkladem povinné školní docházky.

Zpravidla můžeme zřizovat několik typů mateřských škol: (vyhláška č. 14/2005 Sb. [online])

- MŠ s celodenním provozem
Jedná se o poskytování vzdělávání dětem déle než 6,5 hodiny denně, s maximálním počtem 12 hodin denně.
- MŠ s polodenním provozem
Polodenní provoz v mateřských školách je stanovený na dobu poskytování vzdělávání nejdéle 6,5 hodiny denně.
- MŠ s internátním provozem
Zde se jedná o méně obvyklý způsob vzdělávání, kdy poskytujeme celodenní vzdělávání i s noční péčí v pracovních dnech. Jedná se o dobu minimálně 100 hodin souvislého provozu týdně. Také je zde možnost zřízení tříd s celodenním či polodenním provozem.
- Lesní MŠ
Je to jeden z typů mateřských škol. I zde je celodenní provoz stanoven na dobu delší než 6,5 hodiny denně, avšak maximální doba je stanovena pouze na 9 hodin denně. V tomto případě je možné také zřídit třídy s provozem polodenním.
- MŠ při zdravotnickém zařízení
Jedná se o mateřskou školu, která je součástí zdravotnického zařízení a je možno zde vzdělávat děti, které jsou dlouhodobě nemocné nebo děti se zdravotním oslabením. Musí mít však doporučení od ošetřujícího lékaře a souhlas zákonných zástupců. Rozsah vzdělávání záleží na domluvě mezi ředitelem školy a ošetřujícím lékařem.

Nejčastějším typem mateřských škol, se kterými se můžete setkat, jsou školy běžného typu s celodenním provozem.

5.2 Individuální vzdělávání dítěte jako možná forma předškolního vzdělávání

Jedná se o jiný způsob plnění povinného předškolního vzdělávání, který si může zákonný zástupce zvolit. Musí být však odůvodněn a oznámen nejpozději 3 měsíce před počátkem školního roku. Co by mělo oznámení obsahovat, nalezneme v § 34b školského zákona. Proto aby toto vzdělávání mohlo fungovat, má i ředitel mateřské školy povinnosti, které musí splňovat:

- Ředitel mateřské školy doručí zákonnému zástupci oblasti vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, v nichž má být dítě vzděláváno.
- Dále mateřská škola ověří úroveň očekávaných výstupů u takto vzdělávaného dítěte, popřípadě doporučí další postup vzdělávání.
- Ředitel do školního řádu zakomponuje způsob a termíny ověření, zahrnující i termíny náhradní. Z pravidla se jedná o období od 3. do 4. měsíce od začátku školního roku. Zákonný zástupce má povinnost zajistit osobní přítomnost dítěte u ověření.

Pokud zákonný zástupce nezajistí účast dítěte při ověření (v řádném či náhradním termínu), ředitel mateřské školy individuální vzdělávání dítěte ukončí. V tomto případě nelze dítě tímto způsobem nadále vzdělávat. (Zákon č. 561/2004 Sb. [online])

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

6.1 Cíl výzkumu

Empirická část je v souladu s částí teoretickou, která se zabývá převážně problematikou pedagogické diagnostiky. Design výzkumu této diplomové práce je kvantitativní i kvalitativní. Cílem výzkumu je zjistit, zda učitelky či učitelé mateřských škol provádějí systematicky pedagogickou diagnostikou u dětí s povinnou předškolní docházkou. Zde se zaměřujeme na četnost, využívání metod pedagogické diagnostiky a v neposlední řadě také na provádění pedagogické diagnostiky z hlediska vedení záznamů v souladu s RVP PV. Jedná se o období, které je nesmírně důležité pro potřeby přípravy dítěte k zahájení povinné školní docházky.

Dílčí cíle

1. Zjistit, jaké metody pedagogické diagnostiky učitelky či učitelé mateřských škol využívají nejčastěji.
2. Analyzovat a vyhodnotit systém pedagogické diagnostiky.
3. Zjistit, jak vnímají učitelky či učitelé mateřských škol potřebu pedagogické diagnostiky při posuzování školní připravenosti.
4. Analyzovat a vyhodnotit vedení diagnostického portfolia a záznamových archů.
5. Zjistit, zda provádění pedagogické diagnostiky je pro učitelky či učitelé mateřských škol důležité.

6.2 Výzkumné otázky

1. Jaké metody pedagogické diagnostiky učitelé či učitelky vybraných mateřských škol využívají při diagnostice dětí v rámci povinné předškolní výchovy nejčastěji?
2. Jakým způsobem je vedena pedagogická diagnostika učitelkami či učiteli vybraných mateřských škol?
3. Které z oblastí školní připravenosti jsou pro učitele a učitelky vybraných mateřských škol důležité v rámci pedagogické diagnostiky?
4. Jsou diagnostické portfolia spolu se záznamovými archy vedeny systematicky?
5. Je provádění pedagogické diagnostiky pro učitele a učitelky vybraných mateřských škol důležité?

6.3 Metodologie

Základem empirické části je kvantitativní výzkumné šetření, založené na metodě dotazníku. Tato metoda je dále doplněna o metodu kvalitativního výzkumu. Hovoříme o analýze dokumentu, tedy záznamového archu užívaného při pedagogické diagnostice, který byl přiložen ke každému vyplněnému dotazníku od učitelů či učitelek vybraných mateřských škol.

6.3.1 Metody výzkumu

Dotazník

Pro sběr potřebných informací v rámci kvantitativního výzkumu byla zvolena metoda dotazníku. Jehož cílem bylo získat odpovědi obsahující názory a zkušenosti učitelů či učitelek mateřských škol. Dotazník byl tedy využíván pro potřebu plnění dílčích cílů této diplomové práce, která je situována na oblast pedagogické diagnostiky u dětí v posledním roce před nástupem do základní školy.

Jak můžeme odvodit již z názvu této metody, jedná se o způsob kladení otázek prostřednictvím písemného dotazování, kdy způsob získávání odpovědí je také písemný. Otázky můžeme nahradit také slovem položky, kdy význam zůstává ponechán. Metoda dotazníku je využívána zejména pro jeho možnost získávání odpovědí od co nejvíce možného počtu osob, v co nejkratším možném čase. Těmto osobám zpravidla říkáme respondenti. (Gavora, 2000, s. 99)

Chráška (2007, s. 163) charakterizuje dotazník jako soubor předem pečlivě připravených otázek, položek. Ty by však měly být sestaveny, tak aby jim respondenti porozuměli. K tomu abychom si ověřili srozumitelnost otázek je podle Gavory (2000, s. 101) dobré provést tzv. předvýzkum. Nejlepší forma ověření je prostřednictvím rozhovoru s několika respondenty, kteří nám mohou říct, zda dané položce rozumí, nerozumí nebo ji chápou zcela odlišně od dotazujícího.

Pro potřeby výzkumu byl zvolen dotazník nestandardizovaného charakteru pomocí vlastního sestavení. Položky byly tvořeny tak, aby byly v souladu s předem stanovenými cíli a výzkumnými otázkami. Proto aby byla ověřena srozumitelnost sestavených položek, byl dotazník předložen prostřednictvím rozhovoru dvěma zkušebními respondenty. Při tomto ověřování se nevyskytl žádný problém. Proto dotazník mohl zůstat v původní podobě.

Dotazník je sestaven z 15 položek (otázek). V tomto výzkumu budeme využívat termín položka. Dotazník se skládá z několika typů položek. Nalezneme zde 6 uzavřených položek, kdy si respondenti mohou vybrat pouze z uvedených odpovědí. Dále se v dotazníku objevují 4 položky otevřeného typu. Zde mají respondenti možnost psát odpovědi dle vlastní vůle a libosti. Také se můžeme setkat s položkami polouzavřenými. Tento typ byl použit u 3 položek. To znamená, že respondenti si musí vybrat s předem stanovených odpovědí, ale mohou napsat také vlastní možnost, nebo je také vyžadováno vysvětlení pro předchozí odpověď v podobě otevřené otázky. Posledním typem obsahující 2 položky, je pořadové škálování. Pomocí škálování můžeme zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Pomocí pořadové škály mohou respondenti uspořádat jevy do pořadí např. podle oblíbenosti.

Analýza dokumentu

V rámci kvalitativního výzkumu jsme využívali metodu analýzy dokumentů. Tato metoda nám umožnila získat potřebné informace a odpovědi k naplnění hlavních i dílčích cílů. Podstatou tohoto výzkumu je analýza záznamových archů, které učitelky či učitelé využívají při pedagogické diagnostice u dětí s povinnou předškolní docházkou. Díky této analýze jsme měli možnost získat odpověď na část výzkumné otázky č. 4: „*Jsou diagnostická portfolia spolu se záznamovými archy vedeny systematicky?*“ Hlavním kritériem analýzy byla konzistentnost vzdělávacích oblastí, které jsou součástí RVP PV spolu se získanými záznamovými archy.

Hendl (2005, s. 66) zkoumání neboli analýzu dokumentů řadí jak do kvantitativního, tak do kvalitativního výzkumu. Avšak touto metodou se zabývá především z hlediska kvalitativního. Nejdůležitější pro užívání této metody je stanovení si výzkumné otázky, či kritéria, podle kterého budeme analýzu provádět. Je možné zkoumat dokumenty, které jsou písemně zaznamenány. Takovým dokumentem se rozumí např. kniha, článek v novinách, deníky, záznamy dokumentů a další.

6.3.2 Realizace výzkumu

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor můžeme označit za předmět výzkumu. Předmětem výzkumu bývají osoby, věci nebo procesy. V našem výzkumu jsou subjekty výzkumu osoby. Základní soubor nám tvoří populace lidí, od kterých chceme získat potřebné informace. Vymezení tohoto souboru by mělo být přesné kvůli ponětí o tom, ke komu se výsledky váží. (Gavora, 2000, s. 59)

Pro možnost realizace této empirické části byl vybrán skupinový vzorek. Ten je tvořen z učitelů a učitelek z 66 mateřských škol sídlících ve vybrané oblasti, která byla zvolena na základě dostupnosti šetření. Výběr byl záměrný: Mateřské školy se třídami dětí s povinnou předškolní docházkou.

Realizace výzkumu

Během ledna 2020 byl proveden malý předvýzkum toho, zda učitelé či učitelky vybraných mateřských škol budou ochotni s námi spolupracovat na výzkumu této empirické části. V tomto malém osobním předvýzkumu bylo navštíveno 11 mateřských škol, ve kterých se našlo 11 učitelek ochotných spolupracovat. To nás vedlo k pokračování v realizaci tohoto výzkumu. Během února a března 2020 bylo osloveno celkem 66 mateřských škol sídlících ve vybrané oblasti. Z těchto mateřských škol jich bylo 21 osloveno osobně a 45 osloveno prostřednictvím elektronické pošty. Součástí elektronické pošty byl dopis pro respondenty obsahující veškeré potřebné údaje o autorce diplomové práce, o cílech diplomové práce, požadavky k vyplnění dotazníku, odkaz na dotazník v elektronické podobě, prosbu o zaslání prázdného diagnostického archu, který daný učitel či učitelka využívají do elektronické pošty autorky a v neposlední řadě také poděkování za ochotu spolupracovat. Z 66 dotazníků bylo vráceno pouze 32. Avšak použitelných pouze 30, kvůli neúplnosti dvou vrácených dotazníků. Respondenti, kteří dotazníky odevzdali správně vyplněné, byli ženského pohlaví, proto při vyhodnocování dat, budeme hovořit pouze o učitelkách vybraných mateřských škol. K těmto dotazníkům bylo zasláno 30 diagnostických archů.

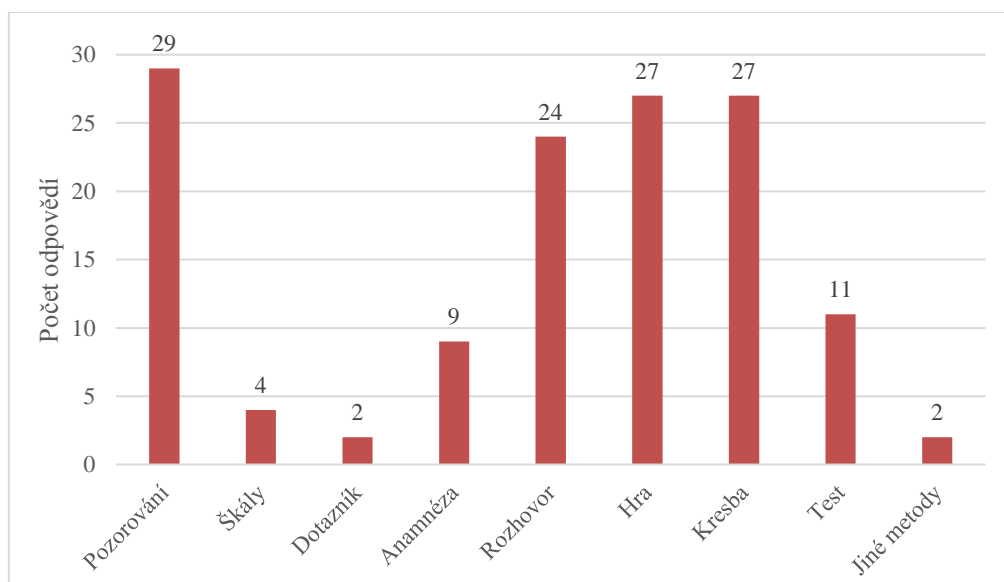
6.4 Interpretace získaných dat

V této části se budeme zaměřovat na vyhodnocování a interpretaci dat získaných z dotazníkového šetření. Provedeme analýzu jednotlivých položek s tím, že se můžeme setkat i s vyhodnocováním dvou položek současně. A to z důvodu jejich návaznosti. Analýzou těchto dat chceme získat odpovědi na hlavní cíle a výzkumné otázky, které se zabývají problematikou realizace pedagogické diagnostiky u dětí v rámci povinné předškolní výchovy.

V následující části se soustředíme na jednotlivé dílčí cíle a odpovědi na související výzkumné otázky:

1) Dílčí cíl č. 1, výzkumná otázka č. 1

Využití metod pedagogické diagnostiky a jejich preferování. – položka č. 2, položka č. 3



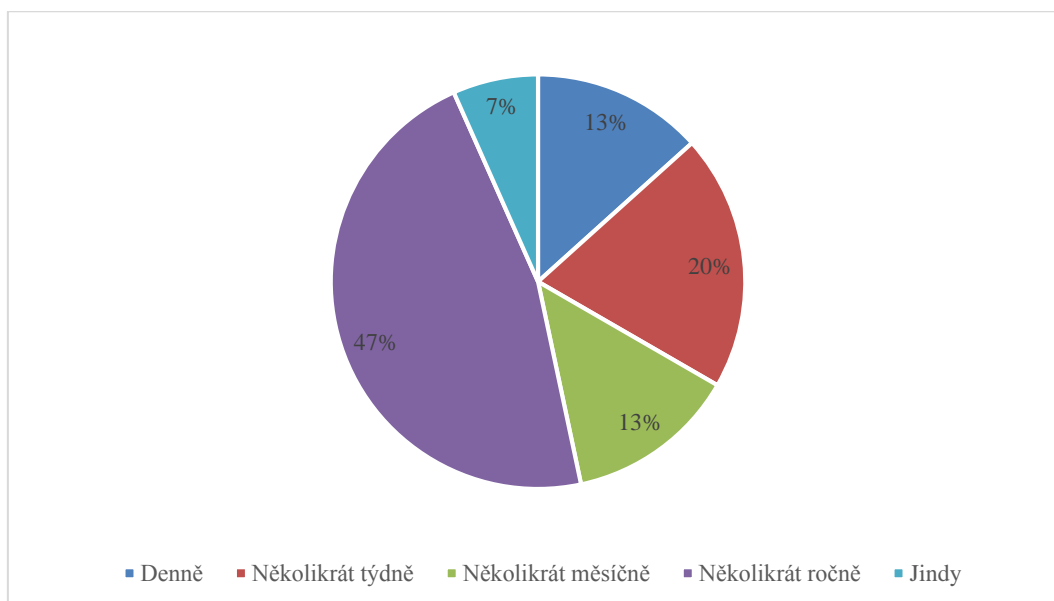
Graf 1: Grafické znázornění využití metod pedagogické diagnostiky

Nejčastěji volenou metodou při procesu diagnostikování je pozorování. Tuto metodu volilo 29 učitelek, což činí 97 % z celkového počtu odpovědí. Dále respondentky (27 učitelek) využívají metodu kresby a hry, to je 90 %. Větší zastoupení má také metoda rozhovoru, která byla zvolena 24 učitelkami (80 %). Velice překvapující je volba metody testu, kterou využívá 11 učitelek (37 %) ze 30 (100 %). Metoda testu bývá častěji využívána u starších dětí, které dochází již na základní školu. Jednou z dalších užívaných metod při diagnostikování je anamnéza. Tu využívá celkem 9 učitelek (30 %). Škály jsou voleny 4 učitelkami, procentuální zastoupení činí 14 %. Dotazník, který se často užívá pro získávání informací od zákonných zástupců užívají 2 učitelky, tedy 7 % respondentek. Odpověď: „*Jiné*“ volily dvě učitelky. Jedna z nich užívá jako metodu diagnostický arch: „*Predict*“ To je jeden z diagnostických nástrojů pro učitelky MŠ. A druhá je přesvědčená, že hodnocení dětem škodí, a proto tyto metody nevyužívá.

Z hlediska preference učitelky nejvíce využívají metodu pozorování. Druhou metodou, která je učitelkami preferována je hra. Dále pak respondentky volily metody od více preferovaných po méně v tomto pořadí: rozhovor, kresba, anamnéza, škály, dotazník, test.

2) Dílčí cíl č. 2, výzkumná otázka č. 2

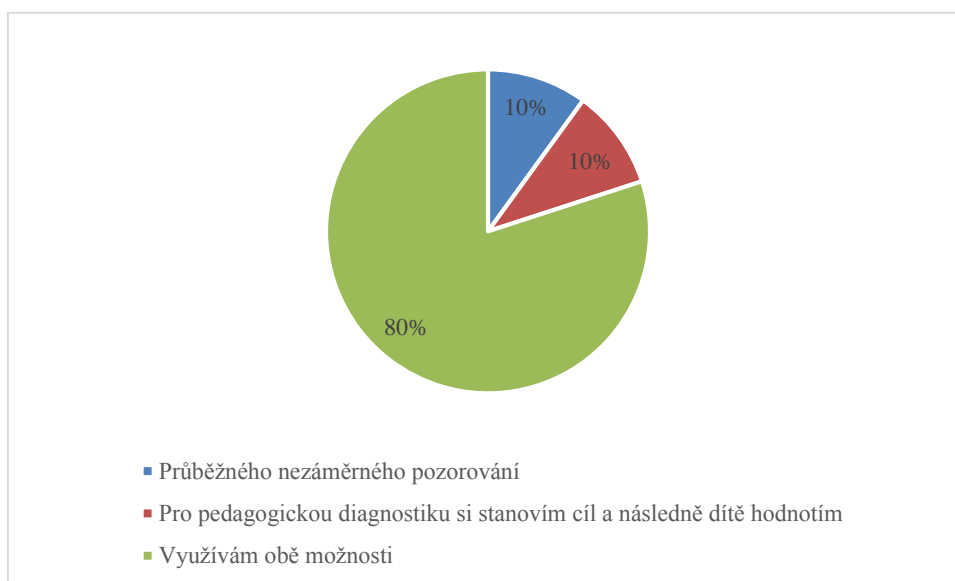
Četnost realizace pedagogické diagnostiky. – položka č. 1



Graf 2: Grafické znázornění četnosti realizace pedagogické diagnostiky

V tomto grafu můžeme vidět procentuální znázornění odpovědí učitelek mateřských škol na otázku č. 1: „*Jak často provádíte pedagogickou diagnostiku u dětí s povinnou předškolní výchovou?*“ Nejčastěji učitelky (14 učitelek ze 30) provádějí pedagogickou diagnostiku několikrát ročně. Několikrát týdně diagnostikuje 6 učitelek z celkového počtu odpovědí. Stejně procentuální zastoupení (13 %) a počet odpovědí (4) mají dvě odpovědi: „*Několikrát měsíčně*“ a „*Denně*“. Poslední volbu: „*Jindy*“ volily pouze 2 učitelky, které uvedly, že pedagogickou diagnostiku vykonávají dvakrát ročně.

Přístup k pedagogické diagnostice z hlediska posuzování. – položka č. 4, položka č. 5



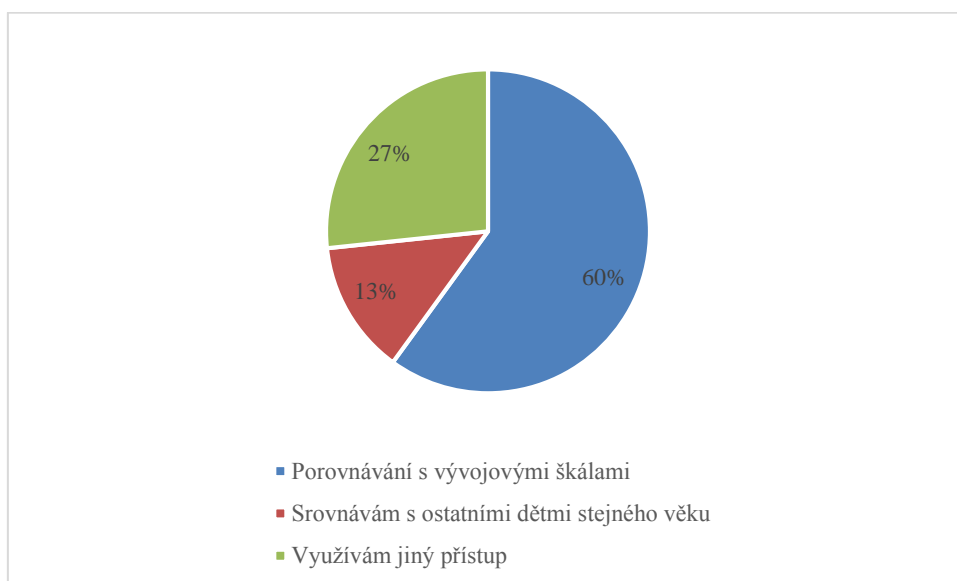
Graf 3: Grafické znázornění přístupů k pedagogické diagnostice

Respondentky (24 učitelek) nejvíce posuzují děti na základě průběžného nezáměrného pozorování, ale také na základě stanovení si cíle a následného hodnocení. Z dalších 6 učitelek se polovina z nich přiklání k posuzování na základě průběžného nezáměrného pozorování. A druhá polovina k posuzování na základě prvotního stanovení si cíle, podle kterého potom dítě hodnotí.

Ukázka některých odpovědí k položce č. 5 („Prosím odůvodněte vaši odpověď na předchozí položku.“):

- „Kombinuji obě metody, aby diagnostika byla co nejobektivnější (stanovím cíl, který ohodnotím, ale dále sleduji dítě, jak pracuje v dané oblasti, aniž bych ho hodnotila).“
- „Děti diagnostikuji průběžně v různých oblastech, pokud si u někoho nejsem v něčem jistá, stanovím si diagnostický cíl a na ten se u daného dítěte zaměřím.“
- „Hodnotím cíl, aby mě ostatní aspekty neodváděly od záměru. I když je třeba zahrnu do hodnocení, není to původní záměr.“
- „Z výsledku nezáměrného pozorování hodnotím úroveň dosažených cílů při naplňování kompetencí stanovených RVP PV.“
- „Pozoruji chování a jednání ve skupině, samostatně.“
- „Každé dítě má své diagnostické portfolio, kam zakládám jeho práce, které doplňuji vždy o poznámky (zvládnutí/nezvládnutí konkretizovaného výstupu, co se dařilo/co ne). Tyto materiály využiji u kompletní diagnostiky.“

Hodnocení dětí podle různých přístupů. – položka č. 6



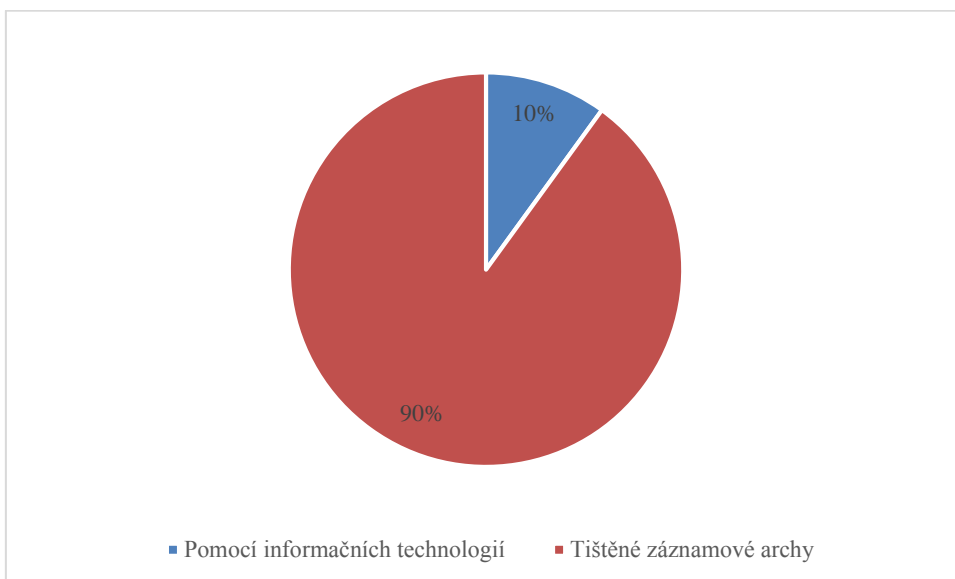
Graf 4: Grafické znázornění přístupů hodnocení dětí při diagnostikování

V grafickém znázornění můžeme vidět, že 60 % respondentek, to je 18 učitelek mateřských škol, děti hodnotí na základě porovnávání s vývojovými škálami. To znamená, že se řídí podle věku dítěte a aktuální úrovně psychických funkcí, kterými by mělo v tomto věku disponovat. Pro 13 % respondentek (4 učitelky MŠ) je podstatné děti hodnotit na základě srovnávání s ostatními dětmi stejného věku. Poslední 27% skupinou, která zvolila možnost využití jiného přístupu činí 8 respondentek ze 30.

Odpovědi při zvolení možnosti: „jiný přístup“

- „Využívám všech možností a také porovnávám dítě s ním samotným – zjišťuji pokroky samotného dítěte.“
- „Dle individuality dítěte“
- „Také dle individuálních možností dítěte. Každé dítě se snažíme rozvíjet do jeho maxima.“
- „Neprovádíme hodnocení, jelikož jsme přesvědčení, že dětem škodí.“
- „Sledujeme, zda a v jaké míře se přibližuje kompetencím pro předškolní vzdělávání.“
- „Individuálně, dle stanovené diagnostiky Bednářové a Šmardové.“
- „Každé hodnotím podle jejich individualit v souvislosti s věkovou normou.“
- „Píšeme individuální posun a poznatky.“

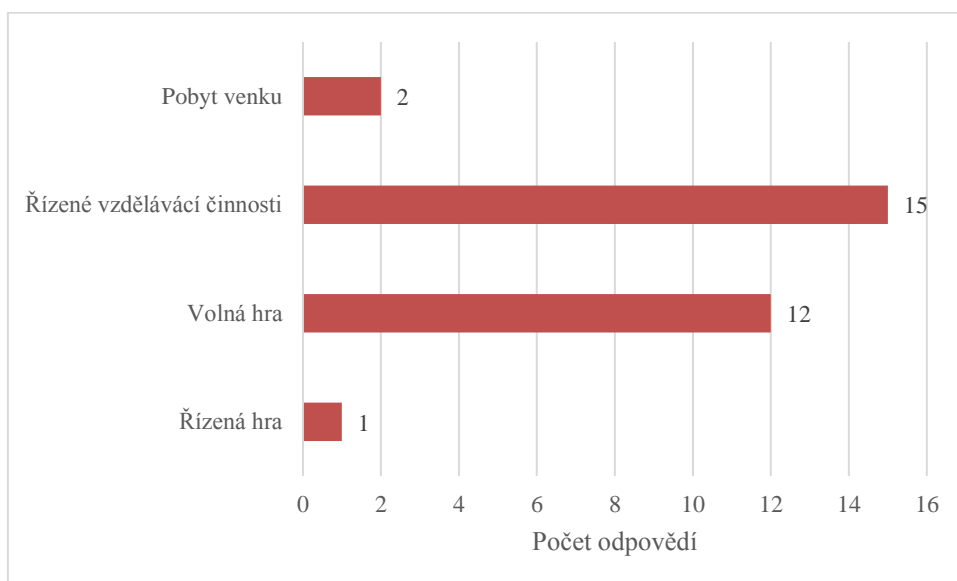
Záznamy výsledků pedagogické diagnostiky. – položka č. 7



Graf 5: Grafické znázornění způsobů zaznamenávání výsledků pedagogické diagnostiky

Výsledky pedagogické diagnostiky je potřeba nějakým způsobem zaznamenávat. My jsme nabídli respondentkám dva nejčastější způsoby zaznamenávání. Jeden z nich, který volilo 27 učitelek MŠ je záznam pomocí tištěných záznamových archů. Záznam pomocí informačních technologií volily pouze 3 učitelky MŠ.

Realizace pedagogické diagnostiky z hlediska režimu dne. – položka č. 12, položka č. 13



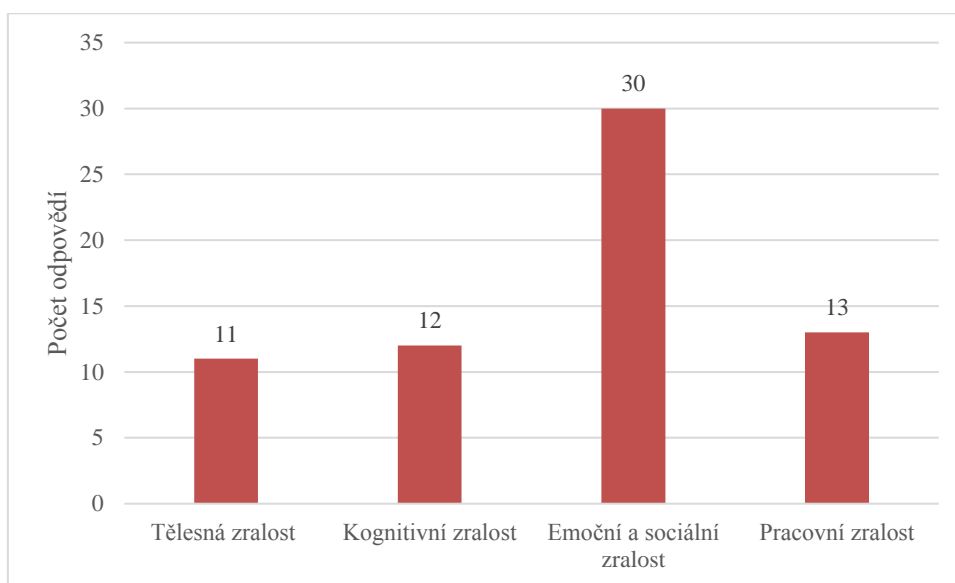
Graf 6: Grafické znázornění doby realizace pedagogické diagnostiky

Co se týká realizace pedagogické diagnostiky v rámci organizačních forem během dne v mateřské škole, respondentky (50 %) nejčastěji diagnostikují během řízených vzdělávacích činnostech. Druhou nejčastěji volenou organizační formou je volná hra, kterou volilo 40 % respondentek. Respondentky (7 %) také realizují pedagogickou diagnostiku v rámci pobytu venku. Poslední volenou organizační formou je řízená hra, kterou využívá pouze jediná respondentka (4 %).

Z hlediska preference respondentky nejvíce preferují realizaci pedagogické diagnostiky během volné hry. Druhou organizační formou, která je respondentkami zvolena jsou řízené vzdělávací aktivity. Další využívanou organizační formou v pořadí řízená hra a jako nejméně preferovanou formu respondentky zvolily pobyt venku.

3) Dílčí cíl č. 3, výzkumná otázka č. 3

Preference oblastí školní připravenosti. – položka č. 8, položka č. 9



Graf 7: Grafické znázornění preferencí oblastí školní připravenosti

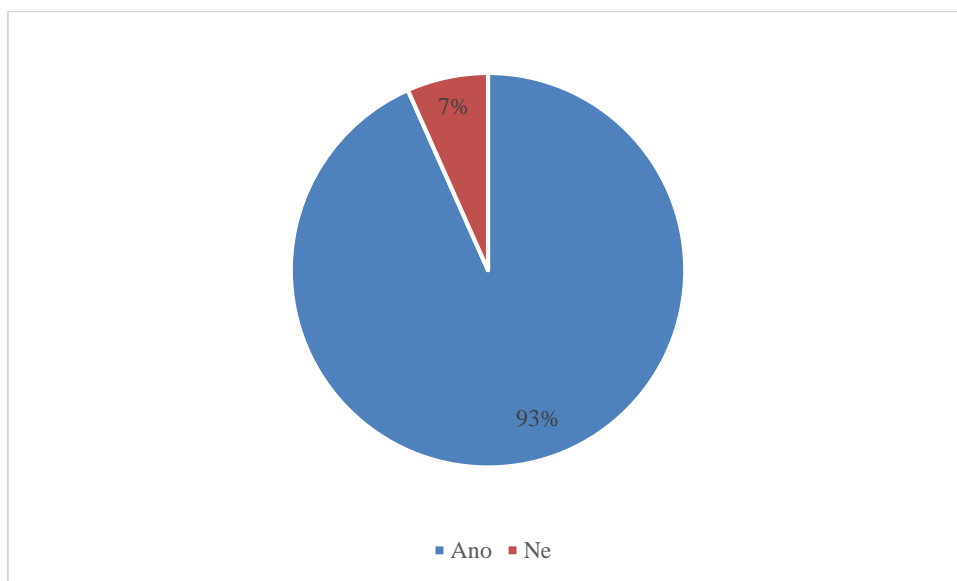
100 % respondentek uvedlo oblast týkající se emoční a sociální zralosti jako nejpreferovanější. Další z oblastí, která měla 43% zastoupení je oblast týkající se pracovní zralosti dětí. Na oblast kognitivní zralosti se zaměřuje 40 % respondentek. Nejméně užívanou oblastí je tělesná zralost dítěte, kdy ji užívá 36 % respondentek.

Ukázka některých odpovědí k položce č. 9 („Prosím uveďte konkrétně a odůvodněte vaši odpověď na předchozí položku.“):

- „Pokud není dítě emočně ani sociálně zralé, odráží se to na výkonu ve zbylých oblastech a mohou ovlivnit výsledky diagnostiky.“
- „Tělesná zralost je podle mne důležitá pro zvládnutí náročnějšího režimu dne po nástupu do školy, zvládání únavy atd. Emoční a sociální zralost je důležitá pro adaptaci ve větším kolektivu, zvládání neúspěchů mezi vrstevníky, prosazení sebe sama či naopak obrana sebe sama.“
- „Myslím, že všechny položky z předchozí otázky jsou důležité. U nás ve školce klademe spíše důraz na sociální a emoční dovednosti.“
- „Lepší vstup do školy, celkově do života.“
- „Sociální a emoční, ale u diagnostikování je nutno posuzovat všechny oblasti. Dobrá učitelka již u svých dětí pozná, kde má problém a na co je třeba zatlačit, v současné době je problém sociální a pracovní oblast.“

4) Dílčí cíl č. 4, výzkumná otázka č. 4

Využití a obsah diagnostického portfolia. – položka č. 10, položka č. 11



Graf 8: Grafické znázornění využívání diagnostického portfolia

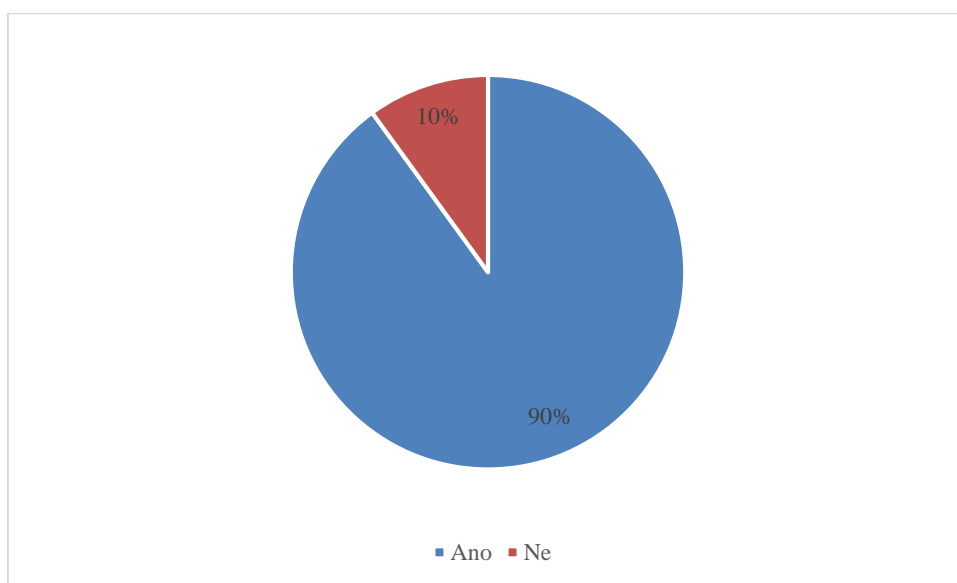
Portfolio je taková kniha osobnosti každého dítěte, která obsahuje veškeré výsledné materiály z realizace pedagogické diagnostiky. Tento nástroj využívají téměř všechny respondentky (28 učitelek MŠ). Pouze 2 respondentky portfolio nevyužívají.

Ukázka některých odpovědí k položce č. 11 („Pokud byla vaše předcházející odpověď ANO, co vaše diagnostické portfolio obsahuje?“):

- „záznamový arch, kresbu postavy, anamnézu, poznámky“
- „List s údaji o dítěti (jméno, datum narození, rodiče, sourozenci...), záznamové diagnostické archy jednotlivých oblastí i konkrétních dovedností, kresba postavy, rodiny, domu, grafomotorický pracovní list, doporučení PPP u dítěte s odkladem ŠD.“
- „Především vývoj kresby, pracovní listy vypovídající o úrovni zrakového vnímání, vizuomotorické koordinace, zachycuje vývoj grafomotoriky, plošnou orientaci, matematickou gramotnost, foto z různých aktivit.“
- „Kresby, fotky např. sportovního úspěchu, narozeninový list, list se všemi značkami, které dítě mělo po celou dobu pobytu v MŠ, společné práce se svou rodinou – obrázky, jak pomáhám doma, můj pokojíček, moje rodina, můj kamarád.“
- „Vstupní dotazník, kresby postavy, přehled osobnostních charakteristik dítěte, diagnostiku předškoláka, vlastní omalovánky, pozorování, záznamy od klinických lékařů, doporučení PPP, SPC.“

5) Dílčí cíl č. 5, výzkumná otázka č. 5

Pedagogická diagnostika a její důležitost pro učitelky MŠ. – položka č. 14, položka č. 15



Graf 9: Grafické znázornění důležitosti pedagogické diagnostiky pro učitelky MŠ

Pro 27 respondentek je realizace pedagogické diagnostiky v mateřské škole její důležitou součástí. Avšak 3 respondentky uvedly, že pro ně diagnostikování v mateřské škole není důležité.

Ukázka některých odpovědí k položce č. 15 („Prosím odůvodněte vaši odpověď na předchozí položku.“):

- „Výsledky diagnostiky jsou pro mě ukazatelem, jak se dítě vyvíjí v dané oblasti, kde je potřeba dítě podpořit, popřípadě může poodhalit nějakou poruchu učení apod. Je škoda, že archy s diagnostikou dítěte neputují s dítětem k zápisu, či do první třídy. Myslím, že třídnímu učiteli by tyto informace o dítěti pomohly v začátcích vzdělávání v první třídě.“
- „Jak již bylo uvedeno výše: děti nehodnotíme, jelikož jsme přesvědčeni, že hodnocení, dětem škodí. Dítě by mělo mít právo na školní docházku, ne povinnost.“
- „Je to sice spousta administrativy, ale pro nás v poslední době důležitý podklad pro odklady školní docházky, které dokladujeme u konzultačních hodin, píšeme na jejich základě zprávy pro školní poradenská zařízení a rovněž nám slouží jako podklady pro zpětné vazby základní školy. Navíc obsahují podklady pro negativní postoje ze strany rodičů – viz. Odmítnutí logopedické léčby a následně si na základní škole stěžují, že je MŠ nikam nevyslala...“

6.5 Analýza záznamových archů

V následující části jsme se zaměřili na analýzu záznamových archů, které byly přiloženy ke každému vyplněnému dotazníku. Z celkového počtu třiceti záznamových archů jich bylo třináct odlišných. To znamená, že některé mateřské školy využívají stejné záznamové archy. V záznamových arších sledujeme jejich soulad s oblastmi RVP PV. Jedná se o těchto pět vzdělávacích oblastí: (RVP PV, 2018, s. 15-29)

Biologická oblast (Dítě a jeho tělo)

Podstatou této oblasti je stimulace a podpora neurosvalového vývoje dítěte a jeho růstu. Jde o snahu zlepšovat fyzickou zdatnost dítěte, podporovat jeho celkový rozvoj pohybových i manipulačních dovedností a vést dítě ke zdravým životním návykům. Zahrnujeme zde: jemnou motoriku, hrubou motoriku, rozlišování pomocí smyslů, povědomí o zdravém způsobu života, sebeobsluhu a další.

Psychologická oblast (Dítě a jeho psychika)

Záměrem oblasti psychologické je celková podpora duševní pohody dítěte. Dále se soustředíme na rozvoj jazyka, řeči, intelektu, poznávacích procesů, citů, vůle, sebepojetí a také kreativity. Zahrnujeme zde: komunikační schopnosti, představivost, myšlenkové operace, projevování emocí, estetické aktivity, dramatické činnosti a další.

Interpersonální oblast (Dítě a ten druhý)

Interpersonální oblast zastřešuje vše, co se týká vztahů mezi dětmi, dětmi i dospělými, jejich posilování a také navazování kontaktů. Zahrnujeme zde: komunikační aktivity, společenské hry, činnosti ve dvojicích či skupinkách, pravidla chování ve vztahu k druhému a další.

Sociálně-kulturní oblast (Dítě a společnost)

V této oblasti je naší snahou dítě seznamovat s kulturou a uměním. Dále se snažíme o začlenění dítěte do společenství lidí a naučit ho návykům, postojům, které mu pomohou utvářet společenskou pohodu ve svém okolí. Zahrnujeme zde: přípravy společenských zábav, pravidla soužití, dramatické činnosti, divadelní představení a další.

Enviromentální oblast (Dítě a svět)

Záměrem je vytvořit odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí a probudit v něm povědomí o vlivu člověka na něj. Zahrnujeme zde: poznávání jiných kultur, pozorování blízkého prostředí, sledování událostí v obci, pozorování změn v přírodě a další.

V následující tabulce naleznete odpověď na otázku: „Jsou záznamové archy v souladu spolu se vzdělávacími oblastmi RVP PV?“

Možnosti odpovědí:

- ANO (Jsou v souladu.)
- NE (Nejsou v souladu.)
- ČÁSTEČNĚ (Obsahují pouze část konkrétní vzdělávací oblasti.)

	Biologická oblast	Psychologická oblast	Interpersonální oblast	Sociálně-kulturní oblast	Enviromentální oblast
Arch 1	ČÁSTEČNĚ	ANO	ANO	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ
Arch 2	ANO	ANO	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
Arch 3	ČÁSTEČNĚ	ANO	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
Arch 4	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ANO	NE	NE
Arch 5	ANO	ANO	ANO	ANO	NE
Arch 6	ANO	ANO	ANO	ANO	ČÁSTEČNĚ
Arch 7	ANO	ANO	ANO	ANO	NE
Arch 8	ANO	ANO	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	NE
Arch 9	ANO	ANO	ANO	ANO	ČÁSTEČNĚ
Arch 10	ANO	ANO	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
Arch 11	ČÁSTEČNĚ	ANO	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
Arch 12	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Arch 13	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO

Tabulka 1: Konzistentnost záznamových archů se vzdělávacími oblastmi RVP PV

Arch 1 (příloha č. 1)

Využití záznamového archu v mateřských školách: 1x

V tomto záznamovém archu jsou v naprostém souladu dvě vzdělávací oblasti, a to oblast psychologická a oblast interpersonální. Další tři vzdělávací oblasti (biologická, sociálně-kulturní, enviromentální) jsou zde zastoupeny pouze částečně.

Z oblasti biologické zde můžeme vidět sledování jemné motoriky, hrubé motoriky, fyzické zdatnosti dítěte, ale již zde nenalezneme jakékoliv zmínky o sebeobslužných činnostech dítěte.

Další, ne zcela zastoupenou vzdělávací oblastí v tomto záznamovém archu, je oblast sociálně-kulturní. Z této oblasti můžeme sledovat pouze dodržování pravidel soužití s ostatními v mateřské škole. Ostatní záměry této vzdělávací oblasti jako jsou: uvedení dítěte do světa materiálních a duchovních hodnot, do světa kultury a umění, umožnit dítěti aktivně se podílet na utváření společenské pohody, jsou zde k nalezení.

Poslední z částečně zastoupené vzdělávací oblasti je oblast enviromentální. Chybí zde v podstatě vše, co do ní patří, kromě pozorování ročního období a života zvířat. O vztahu k životnímu prostředí jako takovému, zde není žádná zmínka.

Arch 2 (příloha č. 2)

Využití záznamového archu v mateřských školách: 1x

V záznamovém archu č. 2 jsou v souladu tři vzdělávací oblasti, jedná se oblast biologickou, psychologickou a interpersonální. Oblast sociálně-kulturní je zastoupena pouze částečně a s oblastí enviromentální je v naprostém nesouladu.

Částečně zastoupená oblast sociálně-kulturní zahrnuje pouze návyky slušného chování. Co zde nepostřehneme jsou: pravidla soužití s ostatními v mateřské škole, svět kultury a umění, společenské role, povědomí o ostatních kulturách a národnostech, rozvoj estetického vkusu a další.

Jak už jste mohli postřehnout výše, enviromentální vzdělávací oblast v tomto záznamovém archu zcela chybí.

Arch 3 (příloha č. 3)

Využití záznamového archu v mateřských školách: 1x

S tímto záznamovým archem jsou oblasti psychologická a interpersonální z celá v souladu. Částečně zahrnuty jsou oblasti biologická a sociálně-kulturní. Pokud bychom chtěli posoudit konzistentnost mezi tímto záznamovým archem a oblastí enviromentální, nebude to možné, kvůli její postradatelnosti.

Z hlediska biologické oblasti v záznamovém archu jsou obsaženy sebeobslužné činnosti. Na druhou stranu chybí vše, co se týká hrubé motoriky, jemné motoriky, fyzické pohody a tělesné zdatnosti.

Tento arch je také částečně v souladu se sociálně-kulturní oblastí, která sice obsahuje pravidla týkající se společného soužití, ale úplně postrádá jakékoliv zmínky o kulturním vyžití a vše k němu náležící.

Arch 4 (příloha č. 4)

Využití záznamového archu v mateřských školách: 1x

Pokud bychom chtěli využít tento záznamový arch v pedagogické diagnostice dítěte a zároveň pomocí něj provádět diagnostiku, která je v souladu se vzdělávacími oblastmi v RVP PV, nebyl by tento arch vhodný z důvodu zastoupení pouze jedné celé oblasti, a to interpersonální. S oblastmi sociálně-kulturní a enviromentální záznamový arch není v souladu a s oblastí biologickou a psychologickou je v souladu pouze v některých částech.

Do záznamového archu byla zahrnuta oblast biologická, která obsahuje záznamy o jemné i hrubé motorice. Avšak pokud bychom chtěli nahlédnout do záznamů týkajících se sebeobsluhy dítěte a jeho celkové tělesné zdatnosti, nenahlédneme, protože v tomto archu chybí.

Vzdělávací oblast psychologická by měla zahrnovat informace týkající se jazyka a řeči, poznávacích schopností a funkcí, představivosti a fantazie, myšlenkových operací a v neposlední řadě sebepojetí, citů a vůle. V tomto archu je perfektně obsažena část týkající se jazyka, řeči a myšlenkových operací. Ostatní složky, jako je představivost, fantazie, city a vůle záznamový arch nezahrnuje vůbec, nebo jsou v malém množství zastoupené v jiných složkách.

Arch 5 (příloha č. 5)

Využití záznamového archu v mateřských školách: 3x

Z hlediska konzistentnosti se vzdělávacími oblastmi RVP PV se tento arch jeví jako ideální. Avšak z toho důvodu, že zde není zastoupena oblast enviromentální, je potřeba brát tuto skutečnost v potaz při analyzování.

Arch 6 (příloha č. 6)

Využití záznamového archu v mateřských školách: 4x

Při analyzování záznamového archu č. 6 bylo zjištěno, že je v souladu se čtyřmi vzdělávacími oblastmi, a to s oblastí biologickou, psychologickou, interpersonální a sociálně-kulturní. S poslední vzdělávací oblastí, což je oblast enviromentální, je v souladu pouze částečně.

Záznamový arch obsahuje z oblasti enviromentální pouze způsoby chování na ulici a námětové hry, které souvisí s touto oblastí. Vztah k životnímu prostředí, motivace k němu a celková podpora dítěte v tomto smyslu, není v archu zahrnuta.

Arch 7 (příloha č. 7)

Využití záznamového archu v mateřských školách: 1x

Při analyzování tohoto archu bylo zjištěno, že z hlediska konzistentnosti se vzdělávacími oblastmi RVP PV je podobný jako arch č. 5 a arch č. 6. To znamená, že je v souladu se čtyřmi vzdělávacími oblastmi a s jednou vzdělávací oblastí, a to enviromentální, v souladu není.

Arch 8 (příloha č. 8)

Využití záznamového archu v mateřských školách: 1x

Zde můžeme hovořit o souladu záznamového archu pouze s oblastí biologickou a psychologickou, který zahrnuje všechny stanovené záměry těchto oblastí. Sounáležitost pouze z části zahrnuje oblast interpersonální a sociálně-kulturní. Enviromentální oblast není v souladu.

Interpersonální oblast je v souladu pouze z hlediska společenských her a akceptování jejich pravidel. Záznamy obsahující informace o pravidlech chování k druhým, o vztazích, o skupinových činnostech, nebo činnostech ve dvojicích tento záznamový arch postrádá.

Záznamový arch z pohledu oblasti sociálně-kulturní zahrnuje záznamy, které vypovídají spíše o té sociální stránce. Ty, které zahrnujeme do stránky kulturní v tomto záznamovém archu zcela chybí. Jedná se o setkávání s hudebním, výtvarným, literárním či dramatickým uměním a také o spolupodílení se s dětmi na přípravách a organizování různých společenských akcí a slavnostech.

Arch 9 (příloha č. 9)

Využití záznamového archu v mateřských školách: 2x

Záznamový arch je v souladu se čtyřmi vzdělávacími oblastmi. Patří sem oblast biologická, psychologická, interpersonální a oblast sociálně-kulturní. Vzdělávací oblast enviromentální je i v tomto případě zahrnuta pouze částečně.

Záznamy týkající se enviromentální oblasti zahrnují: povědomí dítěte o širším okolí, světě, vývoji a změnách. Co se týká poznávání jiných kultur, pochopení změn v přírodě, ochraně životního prostředí, dovednostech potřebných k péči o okolí a přizpůsobení se životním podmínkám, to v záznamovém archu č. 9 není.

Arch 10 (příloha č. 10)

Využití záznamového archu v mateřských školách: 3x

Tento záznamový arch v porovnání s ostatními je přehledně vytvořen. To, ale v našem výzkumu nehraje roli. Při zjišťování souladu záznamového archu a vzdělávacích oblastí v RVP PV byly tři oblasti (biologická, psychologická a interpersonální) vyhodnoceny jako vyhovující. Oblast sociálně-kulturní pouze částečně a enviromentální oblast byla v tomto archu úplně opomenuta.

Pokud se zaměříme na částečně vyhovující oblast sociálně-kulturní, je potřeba uvést, že záznamový arch zahrnuje opět pouze stránku sociální, patří sem: kontakt s vrstevníky, kontakt s dospělými, zvládání emocí a schopnost pracovat ve skupině. Kulturní stránku v tomto záznamovém archu nenalezneme. Z toho důvodu byla oblast sociálně-kulturní vyhodnocena pouze částečně.

Arch 11 (příloha č. 11)

Využití záznamového archu v mateřských školách: 1x

Zde byly v souladu pouze dvě vzdělávací oblasti, oblast psychologická a také oblast interpersonální. Vzdělávací oblasti, biologická a sociálně kulturní, byly v souladu částečně. A i v tomto záznamovém archu byla vzdělávací oblast enviromentální úplně vynechána, tudíž záznamový arch nemohl být v souladu s touto vzdělávací oblastí.

Ze vzdělávací oblasti biologické, která je součástí tohoto archu, nalezneme informace jen o jemné motorice dítěte. Hrubá motorika, sebeobslužné činnosti, zdravotní kultura, rozvoj pohybových dovedností a tělesná zdatnost dítěte není v tomto záznamovém archu obsažena.

Pokud bychom chtěli tímto archem posoudit dítě ze sociálně-kulturního pohledu, byl by to z kulturního hlediska problém, protože v tomto směru arch neobsahuje žádná kritéria. Ze sociálního pohledu je možné posuzovat dítě na základě jeho zájmu o kontakt s ostatními dětmi, zájmu o spolupráci s dětmi a také na základě dodržování pravidel vzájemného setkávání (ohleduplnost, tolerance atd.).

Arch 12 (příloha č. 12)

Využití záznamového archu v mateřských školách: 4x

Jestli bychom tento arch využívali během pedagogické diagnostiky u dětí s povinnou předškolní výchovou a naší snahou by bylo provést diagnostiku těchto dětí z pohledu vzdělávacích oblastí RVP PV, tak je tento záznamový arch nejvhodnější. Tento arch obsahuje totiž všechny vzdělávací oblasti (biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní, enviromentální), a proto je se všemi vzdělávacími oblastmi v souladu.

Arch 13 (příloha č. 13)

Využití záznamového archu v mateřských školách: 7x

Tento záznamový arch je také v souladu se všemi vzdělávacími oblastmi, stejně jako arch č. 12. Jeho využití je vhodné pro diagnostiku dítěte z pohledu vzdělávacích oblastí RVP PV. Výhodou oproti archu č. 12 je jeho větší přehlednost a možnost slovních záznamů pod každou z výše uvedených vzdělávacích oblastí.

7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉ ČÁSTI

V této části se budeme věnovat shrnutí získaných dat a informací, které nám pomohou odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Ty jsou vázané na dílčí cíle a zároveň jsou v souladu s hlavním cílem této diplomové práce.

Odpovědi na výzkumné otázky:

1. Jaké metody pedagogické diagnostiky učitelé či učitelky vybraných mateřských škol využívají při diagnostice dětí v rámci povinné předškolní výchovy nejčastěji?

Z dotazníkového šetření bylo zřejmé, že pro všechny učitelky mateřských škol metody pedagogické diagnostiky jsou známé. Avšak ne všechny učitelky tyto metody vědomě využívají. Nejčastěji využívanou metodou je pozorování, prostřednictvím kterého by provedení pedagogické diagnostiky v rámci hodnocení dítěte ani nebylo možné. Pozorování je činnost, kterou učitelky, nejenom mateřských škol, dělají stále, aniž by si to uvědomovaly. Proto, i když jedna z respondentek uvedla, že metody nevyužívá, neměla tak úplnou pravdu. Dále z často využívaných metod je hra a kresba. Právě tyto činnosti jsou v mateřských školách dětmi realizovány téměř každý den. Je tedy ideální provádět diagnostiku dítěte během volné hry, kdy je možno mnohé postřehnout, nebo provést diagnostiku kreseb dítěte, která však není jednoduchá. Další v pořadí podle četnosti využití od více užívaných po nevyužívané jsou metody: rozhovor, test, škály a dotazník. Následně můžeme tedy hovořit o tom, že tři nejčastěji využívané metody jsou pozorování, kresba a hra. Pozorování bylo také nejčastěji zvoleno jako nejpreferovanější metoda pro provedení pedagogické diagnostiky.

2. Jakým způsobem je vedena pedagogická diagnostika učitelkami či učiteli vybraných mateřských škol?

Učitelky mateřských škol provádějí pedagogickou diagnostiku během školního roku v různých časových intervalech. Je však zřejmé, že nejčastěji ji učitelky provádějí několikrát během školního roku. To znamená, že se nejedná o jasně stanovený počet, který by nám udával, kolikrát diagnostiku dítěte realizovat. Avšak část učitelek vybraných mateřských škol diagnostikuje několikrát týdně, nebo dokonce denně. Denní diagnostikování je v tomto případě bráno jako neustálé pozorování dítěte, kdy jsme schopni získat určité postřehy. Toto průběžné nezáměrné pozorování doplňují učitelky o způsob hodnocení, kdy si nejdříve stanoví cíl, a až na základě toho dítě hodnotí. Je pro ně důležitá kombinace obou metod, jak stanovení cíle na základě kterého je dítě

hodnoceno, tak následné sledování dítěte při práci v dané vzdělávací oblasti, aniž by ho jakýmkoliv způsobem hodnotily. Učitelky často vyžívají škály, s kterými je dítě porovnáváno. Najdou se také učitelky, které dítě neporovnávají s žádnými vývojovými škálami, nebo s jejich vrstevníky, ale snaží se hodnotit dítě individuálně. Hodnocení na základě individualit dítěte by mělo převažovat ve všech mateřských školách. Nejvhodnější část dne pro hodnocení dítěte je pro učitelky doba během řízené vzdělávací činnosti. To je doba, kdy učitelka děti záměrně vzdělává. Pro velkou část učitelek je vhodnější doba hodnocení během volné hry dítěte. Výsledky z hodnocení jsou pak ve většině případech zaznamenávány do tištěných záznamových archů. V dnešní době se již najde pár učitelek, které výsledky zaznamenávají prostřednictvím informačních technologií. Výhodou tištěných záznamových archů je jejich možnost snadného přenášení.

3. Které z oblastí školní připravenosti jsou pro učitele a učitelky vybraných mateřských škol důležité v rámci pedagogické diagnostiky?

Můžeme konstatovat, že pro všechny učitelky vybraných mateřských škol je nejdůležitější oblast emoční a sociální zralosti. Zastávají ten názor, že pokud by dítě nebylo emočně ani sociálně zralé, mělo by to dopad na jeho výkon ve zbylých oblastech a mohlo by to ovlivnit výsledky pedagogické diagnostiky a jeho následný přechod do základní školy. Je patrné, že pro mnohé učitelky je také důležitá podpora všech ostatních oblastí (tělesná zralost, kognitivní zralost, pracovní vyspělost), kdy tělesná zralost je důležitá pro zvládnutí náročnějšího režimu dne ve škole, emoční a sociální zralost je důležitá pro adaptaci a pracovní vyspělost je důležitá pro zvládnutí nároků spojených se školou. Pro učitelky mateřských škol je tedy důležité sledovat všechny oblasti školní připravenosti při pedagogické diagnostice, aby objevily nedostatky co nejdříve tak, aby je mohly pomoci odstranit.

4. Jsou diagnostická portfolia spolu se záznamovými archy vedena systematicky?

Diagnostická portfolia jsou vedena téměř všemi učitelkami vybraných mateřských škol a pouze dvě z nich tato portfolia nevedou. Každá z těchto učitelek má ve vedení portfolií svůj vlastní systém. Nejsou stanovena pravidla pro jeho tvorbu, tudíž každé portfolio je jedinečné, ale obsahem jsou, v některých případech, podobné. Součástí těchto portfolií tvoří: kresby, omalovánky, charakteristické údaje o dítěti, pracovní listy, poznámky z pozorování o dítěti (držení tužky, co se povedlo/nepovedlo a další.), fotografie, grafomotorické listy, výtvarné produkty, úvodní dotazníky a ze všeho nejčastěji součástí portfolií jsou záznamové archy, ve kterých jsou poznamenány výsledky z procesu

diagnostikování. Z hlediska analýzy přiložených záznamových archů ke každému vyplněnému dotazníku jsme se zaměřili na konzistentnost se vzdělávacími oblastmi RVP PV. Hovoříme o oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální. V souladu se všemi vzdělávacími oblastmi byly pouze dva záznamové archy. Velmi často opomíjenou oblastí v záznamových archích je oblast enviromentální. Na druhou stranu nejvíce využívanou oblastí je oblast interpersonální a psychologická. Pro učitelky vybraných mateřských škol jsou důležitější kritéria, podle kterých tvoří záznamové archy, než jsou vzdělávací oblasti z RVP PV. Z této skutečnosti vyplývá, že by se učitelky mateřských škol měly při tvorbě záznamových archů více zaměřit na jejich soulad s RVP PV.

5. Je provádění pedagogické diagnostiky pro učitele a učitelky vybraných mateřských škol důležité?

Pro větší počet učitelek je provádění pedagogické diagnostiky důležitější než její nerealizace. Avšak našly se tři učitelky z vybraných mateřských škol, pro které je provádění pedagogické diagnostiky zbytečné. Tyto učitelky jsou dokonce přesvědčeny, že pedagogická diagnostika dětem škodí a je pro učitelky zatěžující z hlediska administrativy. Pro ty, které jsou zastánkyněmi diagnostikování dětí jsou výsledky: ukazatelem vývoje dítěte v daných oblastech, jistotou v různých směrech, pomocí při posuzování a odhadování možností dítěte, možností posouzení pokroků dítěte, možností rozvoje oslabené oblasti a především jsou výsledky ukazatelem připravenosti a zralosti dítěte na povinnou školní docházku.

8 ZÁVĚR

V diplomové práci se zabýváme prováděním pedagogické diagnostiky u dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Téma: „*Pedagogická diagnostika v kontextu povinné předškolní docházky*“ bylo zvoleno za účelem objasnění problematiky pedagogické diagnostiky, která by měla být součástí každé mateřské školy.

Hlavní cílem diplomové práce bylo poukázat na to, zda učitelky a učitelé mateřských škol provádějí pedagogickou diagnostiku u dětí v posledním roce před zahájením školní docházky systematicky: a to z hlediska častosti, kombinace používaných metod a v neposlední řadě také z hlediska záznamů v souladu s RVP PV. Z hlavního cíle byl následně stanoven cíl pro teoretickou i empirickou část této práce.

Cílem teoretické části bylo charakterizovat pomocí odborné literatury problematiku realizace pedagogické diagnostiky v mateřských školách, a to zejména u dětí v rámci povinné předškolní výchovy. Teoretická část byla věnována vymezení základních pojmů týkajících se této problematiky. Zabývali jsme se těmito pojmy: pedagogická diagnostika a její cíle, pedagogická diagnóza, metody pedagogické diagnostiky, pojetí školní připravenosti a zralosti, profesní kompetence a role učitele mateřské školy. Dále jsme se zaměřili na povinné předškolní vzdělávání a mateřskou školu jako takovou. Cíl teoretické části byl naplněn.

V empirické části byl stanoven cíl, prostřednictvím kterého jsme získali odpovědi na to, zda učitelky či učitelé vybraných mateřských škol provádějí pedagogickou diagnostiku systematicky. Odpovědi byly získávány prostřednictvím dotazníkového šetření a také díky analýze záznamových archů, které nám byly poskytnuty ke každému vyplněnému dotazníku. Do dílčích cílů jsme zahrnuli: zjištění metod, které učitelky či učitelé mateřských škol využívají nejčastěji, analýzu a vyhodnocení systému pedagogické diagnostiky, zjištění vnímání potřeby pedagogické diagnostiky při posuzování školní připravenosti učiteli či učitelkami mateřských škol, analýzu a vyhodnocení vedení diagnostického portfolia a záznamových archů a posledním dílčím cílem bylo zjistit, zda provádění pedagogické diagnostiky je pro učitelky či učitele mateřských škol důležité. Všechny cíle empirické části byly naplněny. K dílčím cílům byly sestaveny výzkumné otázky, které byly na konci výzkumu také zodpovězeny.

Na základě získaných výsledků můžeme konstatovat, že pedagogická diagnostika je stále součástí mateřských škol. Pro téměř všechny učitelky je provádění pedagogické diagnostiky důležité, avšak najdou se i učitelky, které k ní mají záporný vztah a realizují ji s nechtí. Každá z učitelek má svůj systém, prostřednictvím kterého pedagogickou diagnostiku realizuje. Převážně se můžeme potkat s učitelkami, které se prostřednictvím diagnostiky snaží dítě hodnotit na základě jeho individuality. To považujeme za velkou výhodu hlavně pro dítě samotné. Učitelky jsou tak schopny postřehnout silné stránky, ale i slabé stránky dítěte. Díky těmto skutečnostem mohou dítěti pomoci tam, kde je to potřebné. Jsme zastánci toho názoru, že individuální nahlížení na dítě je základ diagnostikování. Zejména pro dítě v posledním školním roce před vstupem do základní školy je důležité včasné odhalení nedostatků, které by mu mohly být ve škole znepríjemňovat. Pro učitelky mateřských škol je podstatné se na dítě zaměřit z hlediska všech oblastí školní připravenosti, avšak za nejdůležitější považují oblast sociální a emoční zralosti. Co se týká využívání metod pedagogické diagnostiky a jejich kombinace je zřetelné, že učitelky při diagnostikování využívají metodu pozorování, kterou doplňují metodami jinými (hra, kresba, rozhovor, anamnéza a další.). Je zajímavé, že i dnes, v době informačních technologií, učitelky častěji využívají tištěné záznamové archy. Musíme zmínit i fakt, že téměř všechny analyzované záznamové archy nejsou z celá v souladu se vzdělávacími oblastmi RVP PV. Dospěli jsme tedy k závěru, že tohle kritérium pro učitelky vybraných mateřských škol při tvorbě záznamových archů není podstatné.

Tento výzkum nám dal mnoho poznatků o pedagogické diagnostice jako takové, o různých přístupech učitelek k ní a o jejich systému užívaném při provádění pedagogické diagnostiky. To, co nás zahřálo u srdce je, že pedagogická diagnostika je v životě dítěte stále důležitá a prostřednictvím učitelek mateřských škol dostává smysl.

Na závěr bychom rádi doporučili všem učitelkám, ale i učitelům mateřských škol, aby se stále zdokonalovali a inspirovali v oblasti pedagogické diagnostiky. Budoucím učitelkám či učitelům to, aby si z této diplomové práce odnesli co nejvíce inspirace pro vykonávání pedagogické diagnostiky a snažili se najít si k ní svojí vlastní cestu, která bude prospěšná hlavně pro samotné hodnocené dítě. A pro ty, kteří až doposud nebyli zasaženi touto problematikou, věříme, že tato diplomová práce byla zajímavá a třeba i motivovala k výkonu práce učitelky či učitele v mateřské škole.

Seznam použitých zkratk

MŠ Mateřská škola

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Seznam použitých zdrojů

BERČÍKOVÁ, Alena, 2014. Problematika odkladů povinné školní docházky. In: Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4033-0.

GAVORA, Peter, 2000. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido – Edice pedagogické literatury. ISBN: 80-85931-79-6.

HENDL, Jan, 2005. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN: 80-7367-040-2.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1369-4.

JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav, SLAVÍK, Jan, 2018. Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.

KASÁČOVÁ, Bronislava, BABIAKOVÁ, Simoneta, CABANOVÁ, Mariana, 2011. Pre-primary and primary teachers in theory and job analysis. Banská Bystrica: Faculty of Education, Matej Bel University. ISBN: 978-80-557-0192-9.

KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana, SYSLOVÁ, Zora, 2015. Individualizace v mateřské škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. Vývojová psychologie. 2. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

MERTIN, Váslav, GILLERNOVÁ, Ilona, 2010. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

MERTIN, Václav, KREJČOVÁ, Lenka a kol., 2016. Metody a postupy poznávání žáka. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-014-2.

MOJŽÍŠEK, Lubomír, 1986. Základy pedagogické diagnostiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

NEZVALOVÁ, Danuše, 2003a. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. Pedagogická orientace. Brno: Munipress. ISSN 1211-4669.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2020-06-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

SEDLÁČKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora, ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie, 2012. Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. ISBN: 978-80-7357-884-8.

SPÁČILOVÁ, Hana, 2003. Pedagogická diagnostika v primární škole I. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 80-244-0568-7.

STOLINSKÁ, Dominika, 2014. Profesionální kompetence učitele. In: Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4033-0.

SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, FIKAROVÁ, Táňa, 2018. Pedagogická diagnostika v MŠ. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-1324-6.

ŠMELOVÁ, Eva, 2006. Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, Eva a kol., 2016. Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5115-2.

ŠMELOVÁ, Eva, FASNEROVÁ, Martina, PETROVÁ, Jitka a kol., 2013. Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3877-1.

ŠMELOVÁ, Eva, PRÁŠILOVÁ, Michaela a kol., 2018. Didaktika předškolního vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.

TOMANOVÁ, Dana, 2018. Základy pedagogické diagnostiky. In: ŠMELOVÁ, Eva PRÁŠILOVÁ, Michaela a kol. Didaktika předškolního vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.

TOMANOVÁ, Dana, 2006. Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1426-0.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol., 2008. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2001. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: WALTEROVÁ, Eliška. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělání a podpůrný systém. Praha: UK. ISBN: 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: UK. ISBN: 80-7290-077-3.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání [online]. [cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14/zneni-20050111>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 2020-06-01] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20190215>

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

Seznam tabulek

Tabulka 1: Konzistentnost záznamových archů se vzdělávacími oblastmi RVP PV	58
---	----

Seznam grafů

Graf 1: Grafické znázornění využití metod pedagogické diagnostiky	48
Graf 2: Grafické znázornění četnosti realizace pedagogické diagnostiky.....	49
Graf 3: Grafické znázornění přístupů k pedagogické diagnostice.....	50
Graf 4: Grafické znázornění přístupů hodnocení dětí při diagnostikování	51
Graf 5: Grafické znázornění způsobů zaznamenávání výsledků pedagogické diagnostiky.....	52
Graf 6: Grafické znázornění doby realizace pedagogické diagnostiky	53
Graf 7: Grafické znázornění preferencí oblastí školní připravenosti	54
Graf 8: Grafické znázornění využívání diagnostického portfolia	55
Graf 9: Grafické znázornění důležitosti pedagogické diagnostiky pro učitelky MŠ.....	56

Seznam příloh

Příloha č. 1: Arch 1

Příloha č. 2: Arch 2

Příloha č. 3: Arch 3

Příloha č. 4: Arch 4

Příloha č. 5: Arch 5

Příloha č. 6: Arch 6

Příloha č. 7: Arch 7

Příloha č. 8: Arch 8

Příloha č. 9: Arch 9

Příloha č. 10: Arch 10

Příloha č. 11: Arch 11

Příloha č. 12: Arch 12

Příloha č. 13: Arch 13

Příloha č. 14: Dotazník

A1

Půjdu do školy, umím, znám...

v čem je úspěšné + co mu činí potíže - v čem potřebuje povzbudit √ v čem potřebuje pomoci !

jméno dítěte

Těles.zralost:		
výška okolo 120cm		
váha cca 20kg		
výměna mléč.chrupu		
stolování		
oblékání		
uzel, tkaničky		
pomočování		
nemocnost		
Pohybová stránka		
hrubá motorika, koordinace těla		
jemn.motorika:		
úchop tužky, tlak		
úchop nůžek		
lateralita		
Rozumová zralost		
souvislost vyjadřování		
logopedie		
schop.úmyslné pozornosti		
zájem o nové		
myšlení -poč.logic.- pojem		
paměť - bás.,pís.		
čísel.řada do 10		
početní předst.1-5		
barvy		
tvary		
adresa, jména -rodina		
roč.období		
zvířata + mláďata, užitek		
dny v týdnu + orientace		
orient.v prostoru: nad, pod, nahoře dole		
pravo-levá orientace		
jména prstů		
Soc.a.cit.zralost		
potřeba vrstevníků -kontakt		
schop.podřít se kol.		
schop.začlenit se do skup.d.		
uznání autority dosp.; uč.		
příměř.ovládání cit.projevů		
překonání odlouč.od matky. adaptabilita		
osvoj.pravidel spr.chov.		
Další:		
sluch - co to bylo (zvuky - zavř.oči)		
sluch - počáteč.písm.		
slovní fotbal		
vytlesk, tukání, rytmu řeči		
rýmy slov		
kresba		
nápodoba tvaru		
nadřazené pojmy		
hádanky		
hmatové hádanky		
fantazie - vyjádření		

A₂

Pozorování dítěte - hodnocení dovedností

Mateřská škola - ~~XXXXXXXXXXXXXXX~~

ŠKOLNÍ ROK

Příjmení a jméno		Datum narození	
Bydliště		Rodné číslo	

Třídní učitelky			
Oddělení		školní rok	

Třídní učitelky			
Oddělení		školní rok	

Třídní učitelky			
Oddělení		školní rok	

Třídní učitelky			
Oddělení		školní rok	

Závěrečné hodnocení pro vstup do ZŠ

1. SEBEOBSLUHA, NÁVYKY		
2. MOTORIKA, POHYBOVÉ DOVEDNOSTI		
3. ŘEČ, KOMUNIKACE		
4. ROZUMOVÉ DOVEDNOSTI		
5. SOCIABILITA, CHOVÁNÍ, CITY		

Celkově se dítě jeví

a) připravené pro vstup
b) připravené s výhradami
c) nepřípravené pro vstup

Zvládnutí návyků a dovedností zaznamenáváme průběžně datumem, doplníme na závěr roku.
Pokud je kolonka nevyplněná - úkol dítě zatím nezvládá.

4. ROZUMOVÉ DOVEDNOSTI

	poznámky	datum
* Třídí podle předem dané vlastnosti		
* Rozlišuje časové vztahy		
* Rozlišuje prostorové vztahy		
* Určuje vlastnosti		
* Rozlišuje materiály		
* Určuje množství (více, méně)		
* Řadí		
* Rozlišuje velikosti		
* Skládá obrázek z více dílů		
* Rozlišuje barvy základní		
* Rozlišuje barvy doplňkové		
* Početní představivost 1- 10		

5. SOCIABILITA. CHOVÁNÍ, JEDNÁNÍ, CITY

	poznámky	datum
* Bez problémů se odloučí od rodičů		
* Respektuje autoritu jiné dosp. osoby		
* Zapojuje se do hry s ostat. dětmi		
* Zvládá neočekávané změny		
* Vybírá si činnosti bez pomoci uč.		
* Zvládá návyky slušného chování		

Individuální péče	školní rok	
-------------------	------------	--

Individuální péče	školní rok	
-------------------	------------	--

Individuální péče	školní rok	
-------------------	------------	--

Individuální péče	školní rok	
-------------------	------------	--

1. SEBEOBSLUHA		
	poznámky	datum
* Umí se svléknout		
* Umí se obléknout		
* Jí samo		
* Používá příbor		
* WC používá samostatně		
* Zvládá hygienické návyky		
* Ukládá oblečení na svou zř		
* Umí knoflíčku na tkaničce		
* Udržuje čistotu při stolování		
* Umí si vyčistit nos		
* Umí si vyčistit zuby		

2. MOTORIKA, POHYBOVÉ DOVEDNOSTI		
	poznámky	datum
* Mačkání, trhání		
* Stříhání, vystřihování		
* Lepení		
* Držení tužky		
* Obratnost při chůzi a běhu		
* Chůze do schodů, střídání		
* Skáče		
* Hází		
* Chytá		
* Ovládá přiměřeně svůj pohyb		
* Grafomotorické cviky	čmárá, deformuje reprodukuje tlusté linie správně reprodukuje	
* Lateralita	nevyhraněná pravák levák	

3. ŘEČ, KOMUNIKACE		
	poznámky	datum
* Výslovnost		
* Komunikace		
* Tvoří věty		
* Je schopen vyprávět zážitky		
* Vyjadřovací schopnosti		
* Logopedická péče	od.	ukončena

A3

Jméno dítěte:

Datum narození:

Nástup do MŠ:

	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Pojmenuje odstíny barev	6			
Odliší obrázek v řadě lišící se detailem	5			
Vyhledává dva shodné obrázky v řadě	5-6			
Doplní chybějící části obrázku	5-6			
Složí tvar z několika částí podle předlohy	5,5			
Pozná viděné obrázky	5-6			
Jmenuje objekty zleva doprava	5			
Vyhledá daný první objekt ve skupině zleva doprava	5,5-6			
Vnímání prostoru- uprostřed, prostřední, předposlední: hned, před, hned za, vpravo, vlevo na vlastním těle, vpravo vlevo – umístění předmětu	5-6			
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled	5			
Pojmy včera, dnes, zítra	6			
Tvoří nadřazené pojmy	5-6			
Tvoří protiklady	5-6			
Tvoří slova podobného významu	5,5-6			
Interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu	5,5-6			
Užívá všechny druhy slov, mluví gramaticky správně	5-6			
Rečový projev pro obsahové i formální stránce, odpovídá kritériím, běžné konverzace	5-6			
Aktivně a spontánně navazuje rečový kontakt s dětmi i dospělými	5-6			
Dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku	5-6			
Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost vyjádří své pocity a prožitky	5-6			
Řekne své jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitele, svoji adresu	5-6			
Artikulační obratnost	5-6			
Vyhledá rýmující se dvojice	5			
Určí počet slabik	5			
Určí počáteční hlásku slova	5			
Zvládá záznam krátké rytmické struktury	5,5-6			
Méně, více, stejně, při odlišné velikosti, uspořádání prvků	5,5			

Zpracováno dle publikace: Diagnostika dítěte předškolního věku, autorky Jiřina Bednářová, Vlasta Šmardová, vydal Computer Press, a.s., Brno 2007

Příloha č. 4: Arch 4

A₄

Hrubá a jemná motorika	2019	2020	2020	2021
Přejde přes kladinu				
Přeskočí snožmo nízkou překážku				
Dotkne se bříškem každého prstu na ruce bříška palce				
Hmatové vnímání				
Rozliší různé povrchy, materiály				
Pozná hmatem geometrické tvary				
Kresba				
Postava s detaily				
Překreslí obrázek podle předlohy				
Různorodost námětů, nejčastěji kreslí				
Grafomotorické prvky				
Zuby				
Horní smyčka				
Spodní smyčka				
Horní oblouk s vratným tahem				
Spodní oblouk s vratným tahem				
Lateralita	nevyhraněná	praváctví	leváctví	
Ruky				
Barva				
Přiřadí odstíny barev				
Pojmenuje odstíny barev				
Figura a pozadí				
Sleduje linii mezi ostatními liniemi				
Vyhledává tvar na pozadí				
Zrakové rozlišení				
Odliší obrázek v řadě lišící se detailem				
Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem				
Odliší obrázek lišící se vertikální polohou				
Vyhledá dva shodné obrázky v řadě				
Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou				
Část a celek				
Složí tvar z několika částí na předlohu				
Složí tvar z několika částí podle předlohy				
Doplní chybějící části v obrázku				
Zraková paměť				
Ze 6 obrázků si 3 a více pamatuje				
Pozná viděné obrázky				
Umístí obrázky na místo				

Pohyby očí na řádku	2019	2020	2020	2021
Jmenuje objekty z leva doprava				
Vyhledá daný první objekt ve skupině zleva doprava				
Vnímání prostoru, pojmy	ukáže v prostoru na sobě, na formátu, pojmenuje			
První, poslední				
Uprostřed, poslední, předposlední				
Orientace v okolí (ví, kudy kam)				
Hned před, hned za				
Vpravo, vlevo na vlastním těle				
Vpravo, vlevo- umístění předmětu				
Dvě kritéria- vpravo nahore				
Vnímání času				
Přiřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled				
Rozlišuje pojmy <u>nejdříve, před tím, nyní, potom</u>				
Začíná se orientovat ve dnech v týdnu				
Přiřadí činnosti obvyklé pro roční období				
Pojmy včera, dnes, zítra				
Lexikálně-sémantická rovina				
Definuje význam pojmů				
Chápe jednoduché vtípy a hádanky				
Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji				
Pojmenuje, co dělá určitá profese				
Přiřadí, co k sobě patří a vysvětlí to				
Umí z paměti kratší texty				
Tvoří nadřazené pojmy				
Tvoří protiklady (antonyma)				
Tvoří slova podobného významu (synonyma)				
Pozná a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu (homonyma)				
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku				
Správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení				
Interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu				
Chápe a ve správném pořadí realizuje poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny				
Morfologicko- syntaktická rovina				
Pozná nesprávně utvořenou větu				
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru				

Pragmatická rovina	2019	2020	2020	2021
Řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace				
Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými				
Dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu				
Dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku				
Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky				
Řekne svoje jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitelek, svoji adresu				
Prvky neverbální komunikace				
Oční kontakt				
Foneticko-fonologická rovina	Výslovnost			
2019				
2020				
2020				
2021				
	Artikulační obratnost			
2019				
2020				
2020				
2021				
Sluchové rozlišování				
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (znělé a neznělé hlásky, sykavky) zem-sem, tělo-dělo, pleš-ples, vozy-vosy, nos-noc				
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna délky ve slově) lyže-líže, páni-paní				
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna délky) dráha-drahá, lak-lák, pára-párá, k'kára-kará, žila-žíla, vila-víla				
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna měkkčení) nemá-němá, hrozny-hrozní				
Rozliší bezvýznamové slabiky tam-dam, dlo-plo, čil-žil, fal-val, hal-chal, zni-zny, kni-kny, díl-dýl, těk-tek, děl-děl,				

A5

HODNOTÍCÍ LIST DÍTĚTE - DIAGNOSTIKA

PŘÍJMENÍ A JMÉNO:

DATUM NAROZENÍ: NÁSTUP DO MŠ:

ŠKOLNÍ ROK	TŘÍDA	ZÁZNAM PROVEDL(A)	

1) SEBEOBSLUHA, NÁVYKY

SEBEOBSLUHA, NÁVYKY	3 – 4 roky		4 – 5 let		5 – 6 let	
	ano	ne	ano	ne	ano	ne
Umí se svléknout						
Umí se obléknout						
Jí samo						
Pije samo ze skleničky						
Používá lžiči						
Používá příbor						
Umí si umýt ruce						
Používá samostatně WC						
Umí se vysmrkat						
Umí si zavázat boty						
Poznámka:						

2) OBRATNOST

Ve věku **3 – 4 roky** je spíše: obratný(á) nemotorný(á) pomalý(á) hbitý(á) průměrně zdatný(á)

Poznámka:

Ve věku **4 – 5 let** je spíše: obratný(á) nemotorný(á) pomalý(á) hbitý(á) průměrně zdatný(á)

Poznámka:

Ve věku **5 – 6 let** je spíše: obratný(á) nemotorný(á) pomalý(á) hbitý(á) průměrně zdatný(á)

Poznámka:

3) POHYBOVÉ DOVEDNOSTI

POHYBOVÉ DOVEDNOSTI	3 – 4 roky		4 – 5 let		5 – 6 let	
	ano	ne	ano	ne	ano	ne
Hrubá motorika odpovídá věku						
Ovládá přiměřeně svoji pohyb. aktivitu						
Zvládá střídavou chůzi po schodech						
Orientuje se v prostoru						
Skáče						
Hází						
Chytá						
Umí kotoul vpřed						
Drží rovnováhu na jedné noze						
Dokáže napodobit pohyb podle vzoru						
Jemná motorika odpovídá věku						
Koordinuje pohyb ruky						
Správně drží tužku						
Správně drží štětec						
Umí vytrhávat papír						
Umí stříhat papír						
Umí vystřihnout daný tvar						
Umí správně lepit						
Skládá dle návodu						
Modeluje dle návodu						
Konstruuje dle návodu						
Poznámka:						

4) LATERALITA (zakroužkovat)

Ve věku 3 – 4 roky: pravák levák nevyhraněný(á)

Ve věku 4 – 5 let: pravák levák nevyhraněný(á)

Ve věku 5 – 6 let: pravák levák nevyhraněný(á)

5) GRAFOMOTORIKA

POŽADOVANÉ TVARY	3 – 4 roky		4 – 5 let		5 – 6 let	
	ano	ne	ano	ne	ano	ne
Deformuje, čmárá						
Reprodukuje jen v hrubých liniích						
Reprodukuje správně						
Poznámka:						
KRESBA	3 – 4 roky		4 – 5 let		5 – 6 let	
	ano	ne	ano	ne	ano	ne
Lidská postava na úrovni hlavonožce						
Lidská postava s detaily						
Poznámka:						

6) ROZUMOVÉ DOVEDNOSTI

ROZUMOVÉ DOVEDNOSTI	3 – 4 roky		4 – 5 let		5 – 6 let	
	ano	ne	ano	ne	ano	ne
Obecné znalosti odpovídají věku						
Třídí dle předem dané vlastnosti						
Skládá obrázky z více dílů						
Řadí podle instrukcí						
Rozlišuje časové vztahy						
Rozlišuje prostorové vztahy						
Rozlišuje velikosti						
Určuje množství (více, méně)						
Určuje vlastnosti						
Rozlišuje materiály						
Poznámka:						

7) BARVY

BEZPEČNĚ POZNÁ A ROZLIŠUJE TYTO BARVY	3 – 4 roky		4 – 5 let		5 – 6 let	
	ano	ne	ano	ne	ano	ne
Červená						
Žlutá						
Zelená						
Modrá						
Černá						
Bílá						
Hnědá						
Růžová						
Fialová						
Oranžová						
Poznámka:						

8) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

ČÍSLA	3 – 4 roky		4 – 5 let		5 – 6 let	
	ano	ne	ano	ne	ano	ne
Orientuje se v číselné řadě 1 - 10						
POZNÁ A POJMENUJE TYTO GEOMETRICKÉ TVARY	3 – 4 roky		4 – 5 let		5 – 6 let	
	ano	ne	ano	ne	ano	ne
Kruh						
Čtverec						
Obdélník						
Trojúhelník						
Koule						
Válec						
Poznámka:						

9) ŘEČ

ŘEČOVÝ PROJEV	3 – 4 roky		4 – 5 let		5 – 6 let	
	ano	ne	ano	ne	ano	ne
Přiměřená slovní zásoba						
Osvojení gramatických pravidel řeči						
Vyjadřování přiměřené věku						
Tvoření vět, souvětí						
Plynulost řeči						
Přiměřené tempo řeči						
Poznámka:						

NESPRÁVNÁ VÝSLOVNOST HLÁSEK (zakroužkovat)

Ve věku 3 – 4 roky:

A E I O U P B M F V T D N S C Z Š Č Ž ť ě ň J K G H CH L R Ř

Poznámka:

Ve věku 4 – 5 let:

A E I O U P B M F V T D N S C Z Š Č Ž ť ě ň J K G H CH L R Ř

Poznámka:

Ve věku 5 – 6 let:

A E I O U P B M F V T D N S C Z Š Č Ž ť ě ň J K G H CH L R Ř

Poznámka:

Dochází na individuální logopedickou péči k:

10) OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKA

a) **CHOVÁNÍ, JEDNÁNÍ** (k dospělým, k dětem, při volné hře, při řízených činnostech, apod.)

Ve věku 3 – 4 roky:

Ve věku 4 – 5 let:

Ve věku 5 – 6 let:

b) TEMPERAMENT, VLASTNOSTI

(spíše introvert, extrovert, temperamentní, plachý, vážný, veselý, egocentrický, negativista, apod.)

Ve věku **3 – 4 roky:**

.....

Ve věku **4 – 5 let:**

.....

Ve věku **5 – 6 let:**

.....

c) SOCIABILITA (potřeba sociálních kontaktů, vztah k ostatním lidem, vztahy k dětem, osvojení společenských, mravních a sociálních norem, přizpůsobivost, tolerance, apod.)

Ve věku **3 – 4 roky:**

.....

Ve věku **4 – 5 let:**

.....

Ve věku **5 – 6 let:**

.....

d) CITY (převažující emoční ladění, úroveň citového vývoje - zda odpovídá věku, infantilní, nezralý, apod.; jak projevuje city navenek, citová labilita, vyrovnanost, apod.)

Ve věku **3 – 4 roky:**

.....

Ve věku **4 – 5 let:**

.....

Ve věku **5 – 6 let:**

.....

e) ZÁJMY, TALENT DÍTĚTE:

.....

11) SPOLUPRÁCE S RODIČI:

.....

12) POTŘEBA INDIVIDUÁLNÍ PÉČE V OBLASTI:

Ve věku **3 – 4 roky:**

.....

Ve věku **4 – 5 let:**

.....

Ve věku **5 – 6 let:**

.....

AG

ZÁZNAMOVÉ LISTY 5 - 6 LETÉHO DÍTĚTE

Jméno dítěte:

Školní rok:

MOTORIKA, GRAFOMOTORIKA, KRESBA

	HRUBÁ MOTORIKA	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Přejde přes kladinu			
2	Přeskočí snožmo nízkou překážku			

	JEMNÁ MOTORIKA	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Dotkne se bříškem každého prstu na ruce bříška palce			
2	Další činnosti:			

	HMATOVÉ VNÍMÁNÍ (TAKTILNÍ PERCEPCE)	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Rozliší různé povrchy, materiály			
2	Pozná hmatem geometrické tvary			

	SPONTÁNNÍ KRESBA	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Přibývající detaily			
2	Různorodost námětů, nejčastěji kreslí:			

	GRAFOMOTORICKÉ PRVKY	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	„Zuby“			
2	Horní smyčka			
3	Spodní smyčka			
4	Horní oblouk s vratným tahem			

5	Spodní oblouk s vratným tahem			
---	-------------------------------	--	--	--

NÁVYKY PŘI KRESLENÍ			
1	Držení tužky		
2	Postavení ruky		
3	Uvolnění ruky, tlak na podložku		
4	Plynulost tahů		

VIZUOMOTOTIKA		nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Překreslí obrázek podle předlohy			

LATERALITA RUKY		nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Navlékání korálků			
2	Zasouvání kostek do otvorů			
3	Skládání mozaiky			
4	Zvonění zvonečkem			
5	Gumování			
6	Hod míčem			
7	Kutálení, trefování míčem			
8	Šroubování			
9	Zatloukání kladivem			
10	Hra s pískem, používání lopatky			
11	Zvedání kbeličku s pískem			
12	Stříhání			

LATERALITA OKA		Pravé oko	Levé oko	Oči střídá
1	Dívání se do kukátka			
2	Dívání se do lahvičky			
3	Dívání se do klíčové dírky			

LATERALITA		praváctví	leváctví	nevyhraněná
1	Ruky			
2	Oka			

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ

	BARVA	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Přiřadí odstíny barev			
2	Pojmenuje odstíny barev			

	FIGURA A POZADÍ	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Sleduje linii mezi ostatními liniemi			
2	Vyhledá tvar na pozadí			

	ZRAKOVÉ ROZLIŠENÍ (ZRAKOVÁ DIFERENCIACE)	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Odliší obrázek v řadě lišící se detailem			
2	Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem			
3	Odliší obrázek lišící se vertikální polohou			
4	Vyhledá dva shodné obrázky v řadě			
5	Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou			

	ČÁST A CELEK (ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA)	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Složí tvar z několika částí na předlohu			
2	Složí tvar z několika částí podle předlohy			
3	Doplní chybějící části obrázku			

	ZRAKOVÁ PAMĚŤ	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Ze šesti obrázků si tři pamatuje			
2	Pozná viděné obrázky			
3	Umístí obrázky na místo			

	POHYBY OČÍ NA ŘÁDKU	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Jmenuje objekty zleva doprava			
2	Vyhledá daný první objektve skupině zleva doprava			

VNÍMÁNÍ PROSTORU A PROSTOROVÉ PŘEDSTAVY

	VNÍMÁNÍ PROSTORU, POJMY	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Uprostřed, prostřední, předposlední			
2	Hned před, hned za			
3	Vpravo vlevo na vlastním těle			
4	Vpravo vlevo umístění předmětu			
5	Vpravo nahoře – dvě kritéria			
6	Vpravo, vlevo na druhé osobě			

VNÍMÁNÍ ČASU

	VNÍMÁNÍ ČASU	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled			
2	Rozlišuje pojmy nejdříve, před tím, nyní, potom			
3	Začíná se orientovat ve dnech v týdnu			
4	Přiřadí činnosti obvyklé pro roční doby			
5	Pojmy včera, dnes, zítra			
6	Předevčírem, pozítří			

ŘEČ

	LEXIKÁLNĚ – SÉMANTICKÁ ROVINA	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Definuje význam pojmů			
2	Chápe jednoduché vtipy a hádanky			
3	Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji			
4	Pojmenuje, co dělá určitá profese			
5	Přihradí, co k sobě patří a vysvětlí to			
6	Umí zpaměti kratší texty			
7	Tvoří nadřazené pojmy			
8	Tvoří protiklady (antonyma)			
9	Tvoří slova podobného významu (synonyma)			
10	Pozná a vymaslí slova stejného zvuku, ale různého významu (homonyma)			
11	Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku			
12	Správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení			
13	Interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu			
14	Chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny			

	MORFOLOGICKO – SYNTAKTICKÁ ROVINA	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Pozná nesprávně utvořenou větu			
2	Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru			

	PRAGMATICKÁ ROVINA	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace			
2	Aktivně i spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými			
3	Dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu			
4	Dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně)			

5	Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky...			
6	Řekne svoje jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitele, svoji adresu			

	PRVKY NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Oční kontakt			

	FONETICKO – FONOLOGICKÁ ROVINA	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Výslovnost			
2	Artikulační obratnost			

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ

	SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ (SLUCHOVÁ DIFERENCIACE)	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Rozliší slova bez vizuálního podnětu (znělé a neznělé hlásky, sykavky) hrad – hrad , tělo – dělo, zem –sem, myš – myš, ples –pleš, noc – nos, vozy - vosy			
2	Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna délky) lyže- líže, páni - paní			
3	Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna délky) dráha –drahá, kára – kárá mává –mává, žila – žila lak – lák, síla –síla pára – párá, vila - víla			
4	Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna měkčení) nemá – němá, hrozny – hrozni			
5	Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna měkčení) čistí – čistý, dýky – díky mladý – mladý, lety – letí hrady – hradí, psaní – psaní tyká - tiká			

6	Rozliší bezvýznamové slabiky Tam- dam, dyn - din dlo - plo, zni - zny tam - tam , tyl - tyl čil - žil, kni - kny don - don, díl - dyl fal - val, pny - pny hal - chal, del - děl bro - bro, těk - tek			
---	---	--	--	--

	SLUCHOVÁ PAMĚŤ	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Zopakuje větu z více slov			
2	Zopakuje pět nesouvisejících slov			

	SLUCHOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Vyhledá rýmující se dvojice			
2	Určí počet slabik			
3	Určí počáteční hlásku slova			
4	Určí slova začínající danou hláskou			
5	Určí poslední souhlásku ve slově (les)			
6	Slovní kopaná			
7	Určí poslední samohlásku ve slově			
8	Určí, zda slovo obsahuje danou hlásku			
9	Z hlásek složí slovo (uzavřenou slabiku: p - e - s)			
10	Jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky (myš)			
11	Z hlásek složí dvouslabičné slovo (k - o - l - o)			
12	Dvouslabičné slovo analyzuje na hlásky			

	VNÍMÁNÍ RYTMU	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Určí, zda dvě delší rytmické struktury jsou shodné			
2	Napodobí rytmus (2 - 4 tóny, více)			
3	Zvládá záznam krátké rytmické struktury			

4	Zvládá záznam delší rytmické struktury			
---	--	--	--	--

ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

	POROVNÁVÁNÍ, POJMY, VZTAHY	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Méně, více, stejně – při odlišné velikosti a uspořádání prvků			
2	O jeden více			
3	O jeden méně			

	TŘÍDĚNÍ, TVOŘENÍ SKUPIN	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Podle tvaru			
2	Pozná, co do skupiny nepatří			
3	Podle dvou kritérií (žluté kruhy)			
4	Podle tří kritérií (malé žluté kruhy)			

	ŘAZENÍ	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Pojmenuje:			
	Malý, střední, velký			
	Vysoký, vyšší, nejvyšší			
	Málo, méně, nejméně			
2	Seřadí pět prvků podle velikosti			

	MNOŽSTVÍ	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Do pěti			
2	Do šesti			
3	Množství do ...			

	TVARY	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Obdélník			

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

	SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	nevládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Vědomě projevuje zdvořilostní chování (pozdraví, přivítá se, rozloučí se, přeje dobrou chuť, dobré ráno, dobrou noc, odpovídá na otázky...)			
2	Začíná se rozvíjet smysl pro morálku (dokáže rozpoznat vhodné či nevhodné chování, projevuje ohleduplnost, čestnost, soucit...)			
3	Dokáže odmítnout nežádoucí chování (lež, nespravedlnost, ubližování, odolá navádění k něčemu nesprávnému, odmítne, co je mu nepříjemné...)			
4	Zná základní pravidla chování na ulici (přecházení, správné reagování na světelnou signalizaci...)			
5	Samostatněji plní i náročnější úkoly a hodnotí výsledky (co jsem udělal dobře, co špatně, při různých činnostech projevuje samostatnost, rozhodnost, nebojácnost, vytrvalost, otevřenost...)			
6	Začíná rozlišovat mezi hrou a úkolem (rozvíjí smysl pro povinnost, dokončení započaté práce, pomoc druhým...)			
7	Udržuje pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách			
8	Trpělivě překonává překážky			
9	Zapojuje se mezi ostatní děti do her, při nichž je třeba rozhodovat, rozdělit role, dodržovat určená pravidla			

HRA

	HRA	nevládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Pohybové hry			
2	Konstruktivní hry			
3	Námětové hry			
4	Hry s převleky			

5	Společenské hry			
6	Didaktické hry			
7	Rukodělné (výtvarné) činnosti			
8	Akceptuje pravidla her			
9	Daří se mu vyrovnat s prohrou			
10	Při hrách uplatňuje iniciativu			

	SOUSTŘEDĚNÍ NA HRU	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1				

SEBEOBSLUHA – SAMOSTATNOST

	HYGIENA	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Hygienu udržuje samostatně			

	UMÝVÁNÍ	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Pozná, kdy je třeba umýt si špinavé ruce, pusu			

	OBLÉKÁNÍ	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Samostatně se obleče bez zavazování bot			
2	Zvládá zapínání a rozepínání knoflíků			
3	Složí a uloží věci na příslušné místo			
4	Rozlišuje mezi přední a zadní částí oděvu			
5	Pozná svoje oblečení			
6	Zkouší zavazovat tkaničky			
7	Zapíná zip			
8	Obrací oděv, když je naruby			
9	Dokáže pojmenovat jednotlivé druhy a části oblečení a zvolit vhodné oblečení a obuv podle počasí a příležitosti			

	STOLOVÁNÍ	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Samostatně prostře a sklídí ze stolu			
2	Krájí jídlo nožem			
3	Namaže si chleba			
4	Nalije si nápoj ze džbánu			
5	Běžně používá příbor			
6	Samostatně si nalije polévku			

A₈

PŘEHLED ROZVOJE DÍTĚTE						
Jméno:		Datum narození:				
		3 roky	4 roky	5 let	6 let	7 let
SEBEOBSLUHA-oblékání						
Rozepne zip	3					
Rozepne knoflíky	4					
Samostatněji se obléká a svléká	4					
Snaží se ukládat věci na místo	4					
Zapne knoflíky	5					
Zapne zip	5					
Zkouší zavázat tkaničky	5					
Obrací oděv	6					
SEBEOBSLUHA- stolování						
Správně drží lžičku	3					
Jí samo, z vlastního talíře	3					
Pije z hrnečku, sklenice	3					
Jí samostatně a čistě vidličkou a lžící	4					
Krájí jídlo nožem	5					
Používá příbor	5-6					
HRUBÁ MOTORIKA						
Chůze po schodech nahoru(střídá nohy)	3					
Stoj se zavřenýma očima	3,5					
Chůze po schodech dolů(střídá nohy)	4					
Přejde po čáře	4-5					
Poskoky na jedné noze	4-5					
Přeskočí snožmo nízkou překážku	6					
Kouolí míč	3					
Chytí míč	3-4					
Hází dolním obloukem	3-4					
Hází horním obl, hází na cíl	5-6					
JEMNÁ MOTORIKA						
Manipulace s drobnými předměty(navlékání)	3-4					
Střihání	4					
Otevírání dlaně postupně po jednom prstu	4					
Dotkne se bříškem každého prstu	5					
Držení tužky						
SPONTÁNNÍ KRESBA						
Kreslení nevyhledává						
Čáranice	2					
Pojmenování čáranice	2-3					
Hlavonožec	3-4					

		3 roky	4 roky	5 let	6 let	7 let
Vykresluje obrázek, střídá barvy	4					
Postava (hlava, trup, končetiny)	4-5					
Přibývající detaily	5-6					
Různorodost námětu, nejrady kreslí:						
GRAFOMOTORIKA						
Čára svislá	3					
Čára vodorovná	3					
Kruh	3,5					
Spirála	4,5					
Vlnovka	4-5					
Šikmá čára	4-5					
Zuby	5,5					
Horní smyčka	5,5					
Spodní smyčka	5,5-6					
LATERALITA (P-pravá, L-levá, S-střídá):						
Navlékání korálek						
Zvonění zvonečkem						
Hod míčem						
Šroubování uzávěru						
Stříhání						
Kreslení						
Dívání se do klíčové dírky						
ROZUMOVÉ A POZNÁVACÍ SCHOPNOSTI						
Přiřadí barvy (základní)	3					
Na pokyn ukáže barvu	3,5					
Pojmenuje barvu	4					
Přiřadí a pojmenuje odstíny b.	5-6					
Odliší jiný obrázek v řadě	4,5					
Odliší detailově jiný obrázek v řadě	5					
Nahore, dole	3					
Na, Do, V	3-4					
Vpředu, vzadu	4					
Malý, velký	3					
Menší, větší	4					
Méně, více (výrazný rozdíl)	3,5-4					
O jeden více	5-6					
Dějová posloupnost	5					
Pojmy včera, dnes, zítra	6					
Roztleská slovo na slabiky	4					
Určí první písmeno	5					
Určí poslední písmeno	6					
Umí z paměti kratší texty	5-6					
Tvoří nadřazené pojmy	5-6					
Tvoří antonyma	5-6					

Tvoří synonyma	5,5-6					
Pozná a vymyslí homonyma	5,5-6					
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku	5,5-6					
Interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu	5,5-6					
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	5-6					
		3 roky	4 roky	5 let	6 let	7 let
HRA						
Staví z kostek	3					
Symbolická hra „jen jako“	3					
Skládá jednoduché puzzle	3-4					
Pohybové hry s pravidly	4-5					
Konstruktivní hry	4-5					
Vyhledává hraní s dětmi	4-5					
Společenské hry	5-6					
Akceptuje pravidla soutěží	5-6					
Vyrovná se s prohrou	5-6					

INDIVIDUÁLNÍ POTŘEBY DÍTĚTE:

Poznámky:

A9

19. 2. 2020 Správa Mateřských škol

DOMU MATRIKA ZAMĚSTNANÍ TŘÍDNICE NASTAVENÍ

DIAGNOSTIKA DÍTĚTE

PODROBNÝ PŘEHLED O INDIVIDUÁLNÍM ROZVOJI A UČENÍ DÍTĚTE

Jméno a příjmení: [REDAKCE]

Datum narození: [REDAKCE]

Data záznamů:

I: prosinec 2019 typ: opakovaný průběžný

II: typ: opakovaný průběžný

III: typ: opakovaný průběžný

IV: typ: opakovaný průběžný

Jména pedagogů: [REDAKCE]

Školní rok: [REDAKCE]

Třída: [REDAKCE]

Datum nástupu do MŠ:

1. Celková pohybová koordinace a pohybové dovednosti (hrubá motorika)

	I	II	III	IV	poznámka
má problémy v pohybových úkonech i v orientaci v prostoru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
pohybové úkony, koordinaci i orientaci zvládá s maximálním úsilím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
má občasné problémy v pohybových úkonech i orientaci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
pohyby koordinuje bez zvláštního úsilí, občas se špatně orientuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
pohybuje se bezpečně, dokáže pohyb sledit s rytmem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

2. Koordinace ruky a oka, manipulace (jemná motorika)

	I	II	III	IV	poznámka
není schopna zacházet samostatně s běžnými předměty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
při zacházení s běžnými předměty je neobratná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
zacházení s běžnými předměty tu číh občas potřebuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
přetrvávají problémy při manipulaci s drobnějšími předměty	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
v manipulaci je zručná, koordinace oka a ruky je téměř dokonalá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3. Sebeobslužné dovednosti

	I	II	III	IV	poznámka
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

https://spravams.cz/matrika_diagnostika_ditele_detail.php

Je nezávislý, sebeobslužné úkony nezvládá
zvládá jen některé jednoduché úkony, většinou potřebuje pomoc

Je schopno se obléknout, něčdy potřebuje radu či pomoc

všechny úkony zvládá samostatně, jen občas se mu něco nepodaří

v sebeobsluze je spolehlivě samostatně

4. Držení tužky

	I	II	III	IV	poznámka
není schopno držet tužku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
drží tužku nesprávně, v dlani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
drží tužku nesprávně, čtyřmi prsty, příp. křečovitě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
drží tužku správně, tj. třemi prsty, ale křečovitě	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
drží tužku správně, uvolněně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

5. Orientace v tělním schématu

	I	II	III	IV	poznámka
zná hlavní části těla, dovede je ukázat, ale nemí je pojmenovat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
hlavní části těla pojmenuje, ale často chybí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
umí pojmenovat hlavní části, event. i detaily hlavy a obličeje	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
umí pojmenovat i drobné části těla i další detaily na celém těle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
zná i některé vnitřní orgány a jejich základní funkce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

6. Slovní zásoba

	I	II	III	IV	poznámka
rozumí základním slovům a běžným výrazům	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
osvojuje si nová slova, ukazuje a ptá se „co to je?“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
aktivně si rozšiřuje slovník, ptá se na slova, kterým nerozumí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
zná běžná slova a pojmy, má rozvinutý slovník, zejména pasivní	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
má poměrně bohatou i aktivní slovní zásobu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7. Formální vyspělost řeči

	I	II	III	IV	poznámka
vyslovuje špatně většinu hlásek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
přetrvává nesprávná výslovnost některých hlásek nebo slov	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
vyslovuje téměř bezchybně, má problémy v artikulaci těžkých slov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
vyslovuje i slova artikulace obtížná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
má bezchybnou výslovnost, mluví jasně a zřetelně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

8. Gramatická správnost řeči

	I	II	III	IV	poznámka
řeč je značně agramatická	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
často dělá chyby ve vztáhní mluvnických kategorií	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
chybuje v některých mluvnických kategoriích	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
mluví převážně gramaticky správně	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
řeč je gramaticky bezchybná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

9. Stavba vět

	I	II	III	IV	poznámka
vyjadřuje se převážně neverbálně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
vyjadřuje se v jednoduchých větách	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
vyjadřuje se ve větách, které mají již více slov	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
vyjadřuje se v jednoduchých souvětích	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
používá poměrně složité souvětí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

10. Úroveň verbální komunikace

	I	II	III	IV	poznámka
ponoze sděluje, převážně neverbálně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
převážně sděluje, spíše verbálně, o příjem informací nemá zájem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
snáží se o dialog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
je schopno vést jednoduchý dialog, ale má problémy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ve vedení dialogu si počíná zdařile	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

11. Vnímání

	I	II	III	IV	poznámka
vnímá bezděčně, bez záměru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
počíná vnímat zaměřeněji, vnímání je globální	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
vnímá soustředěněji, zaměřuje se na dominantní znaky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
analýzuje vjemy, eviduje i vedlejší znaky, postřehne změnu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
vnímání je relativně diferencované	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

12. Tvůrčivost, vynalézavost, fantazie

	I	II	III	IV	poznámka
v činnostech jen napodobuje, bez vlastní představitosti a fantazie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
v činnostech převládá nápodoba nad tvořivostí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
zkouší projevovat osobitou představu i fantazii	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
snáží se uplatňovat tvořivost i fantazii	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
je tvořivě a nápaditě, vynalézavě, iniciativní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

13. Pozornost, soustředění

	I	II	III	IV	poznámka
Je často roztržitá, nesusťredí se ani krátkodobě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
krátkodobě se soustředí, snadno je ale vyruší vdejší podněty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
soustředí se dle, ale přesouvá pozornost k novým činnostem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
dokáže se soustředěně zabývat činnostmi, které je zajímají	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
dovede se záměrně soustředit i na ty činnosti, které nemusejí být pro ně atraktivní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

14. Paměť a učení

	I	II	III	IV	poznámka
nedovede si pamatovat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
nezapamatuje si, ale zkušenost si samostatně nevybaví	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
pamatuje si, zkušenost si vybaví, reprodukuje nepřesně, útržkovitě	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
pamatuje si vše včetně detailů, reprodukuje přesně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
dokáže si pamatovat úmyslně a záměrně využívá paměť k učení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

15. Řešení problémů a myšlenkové operace

	I	II	III	IV	poznámka
nerozlišuje podstatné znaky a vlastnosti předmětů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
začíná rozlišovat podstatné znaky a vlastnosti předmětů s obtížemi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
rozlišuje charakteristické rysy předmětů a jevů, často však chybí	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
zpravidla rozlišuje podstatné znaky předmětů, podobnost a rozdíly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
bezpečně rozlišuje znaky, spolehlivě odhaluje podobnosti a rozdíly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

16. Základní matematické pojmy

	I	II	III	IV	poznámka
matematickým pojmům nerozumí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
začíná se orientovat v matematických pojmech s pomocí dospělého	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
chápe některé pojmy (tvar či rozměr), samo je neuznáje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
základním pojmům rozumí, ale v jejich užití chybí	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
bezpečně rozumí základním pojmům, užívá jich zpravidla správně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

17. Početní operace

	I	II	III	IV	poznámka
nedokáže tříditi a seskupovat předměty podle určitého pravidla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
pokouší se tříditi a uspořádat předměty s pomocí dospělého	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
samo třídí či seskupuje s maximálním usilím a často chybí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
při třídění či uspořádávání předmětů chybí občas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
normálně. Není s narušována pravidla bezchvátě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

18. Číselné a matematické představy

	I	II	III	IV	poznámka
nepoužívá číselných pojmů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
začíná užívat číselník	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
počíná vytvářet číselnou řadu, ale chybuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
umí počítat po jedné, zvládá jednoduchou řadu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
má vytvořený model čísla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

19. Orientace v prostoru a čase

	I	II	III	IV	poznámka
nechápe časoprostorové pojmy, orientuje se výhradně intuitivně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
začíná rozumět některým pojmům, rozlišuje části dne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
chápe základní časové pojmy a údaje, orientuje se v prostoru	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
základní orientaci v prostoru a čase zvládá bez věcných obtíží	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
orientuje se také v ploše, rozlišuje vpravo - vlevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

20. Grafické dovednosti

	I	II	III	IV	poznámka
pouze čmárá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
spontánně se pokouší zobrazit jednoduché grafické znaky a tvary	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
snaží se napodobit základní geometrické tvary, ale s obtížemi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
dokáže napodobit základní geometrické tvary	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
nakreslí základní geometrické tvary na základě slovní instrukce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

21. Kresba

	I	II	III	IV	poznámka
svojí výtvar nepojmenovává	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
hotový výtvar pojmenuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
v průběhu kreslení výtvar pojmenovává	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
od počátku kreslí s určitým záměrem, ale často jej mění	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
od počátku bezpečně ví, co kreslí, záměr dodrží	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

22. Kresba lidské postavy

	I	II	III	IV	poznámka
neobrazuje lidskou postavu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
počíná kreslit lidskou postavu ve tvaru tzv. „hlavonožce“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
„hlavonožce“ doplňuje končetinami, pupí, detaily	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
postava má všechny základní části těla, je ztvárněna jednou čarou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
postava má i další části těla a detaily, kresba se divoce rozvíjí	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

23. Vůle, vytrvalost

	I	II	III	IV	poznámka
není schopna záměrně se soustředit, činnost nedokončuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
je nesoustředěná, ale na dopomoc dospělého počíná reagovat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
soustředí se chvílkově, u činnosti vydrží jen s pomocí dospělého	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
soustředí se na činnost, pro její dokončení potřebuje povzbuzování	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
dovede samostatně vyvinout volní úsilí a činnost dokončit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

25. Respektování pravidel

	I	II	III	IV	poznámka
nechápe pravidla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
chápe pouze jednoduchá pravidla, není však schopna se jimi řídit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
snáží se chápat a dodržovat složitější pravidla, ne vždy se to daří	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
je schopna pochopit pravidla i jejich smysl, snaží se jimi řídit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
chápe pravidla, zpravidla je dokáže přijmout	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

26. Způsobilost sledovat instrukci a plnit zadané úkoly

	I	II	III	IV	poznámka
nedovede realizovat činnost dle jednoduché instrukce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
v počátku činnosti se pokyny řídí, ale v průběhu činnosti je opustí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
dodrží jednoduché pokyny a vykonává požadované činnosti	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
je schopna sledovat složitější pokyny a splnit více instrukcí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
dovede postupovat dle pokynů, které byly zadány dříve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

27. Schopnost sebeovládání a přizpůsobivost

	I	II	III	IV	poznámka
samo se nedokáže ovládnout a řídit své chování	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
začíná reagovat přiměřeně situaci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
pokouší se ovládnout, ale často se mu to nedaří	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
zpravidla reaguje adekvátně, ale někdy situaci nezvládne	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
je schopna kontrolovat své city a záměrně řídit své chování	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

28. Společenské návyky a pravidla

	I	II	III	IV	poznámka
společenská pravidla nechápe a nepřijímá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
pravidla se snaží pochopit, s jejich uplatňováním má vážné problémy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
pravidla chápe, k jejich dodržování potřebuje pomůcku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
společenským pravidlům rozumí a snaží se jimi řídit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
společenská pravidla v zásadě dodržuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

29. City a jejich projevy

	I	II	III	IV	poznámka
projevuje se nechtlivě, není schopno soustředit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
projevy nechtlivosti jsou méně časté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
reaguje nechtlivě občas, je-li ohroženo, uzaveno, vyvedeno z míry	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
je schopno soucitit, výjimečně reaguje nechtlivě, např. v obraně	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
chová se povětšinou citlivě a ohleduplně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

30. Sebevědomění a sebeuplatnění

	I	II	III	IV	poznámka
neví, co chce, nemá svůj názor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
stále není schopno utvořit si svůj názor, neuvědomuje si, co chce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
pokouší se rozpoznat svá přání a vyvíjet si vlastní názor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
správně dokáže rozpoznat svá přání a vyvíjet si vlastní názor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ve většině situací ví bezpečně, co chce a svůj názor umí projevit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

31. Navazování kontaktů a dorozumívání s dospělými

	I	II	III	IV	poznámka
zachovává si odstup	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
snáží se navázat kontakty, začíná komunikovat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
snáží se komunikovat, často si vynucuje pozornost	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
kommunikuje s dospělým celkem bez obtíží, občas strach neodhadne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
kommunikuje s dospělým adekvátně, je přiměřeně aktivní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

32. Navazování kontaktů a dorozumívání s dětmi

	I	II	III	IV	poznámka
nemá zájem o kontakty, nekomunikuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
má zájem, zkouší navazovat kontakty, ale přiblíží se mu to nedaří	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
zkouší komunikovat, komunikace mu nedělá obtíže	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
kommunikuje většinou bez problémů, jsou-li naplněna jeho očekávání	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
kommunikuje adekvátně, je aktivní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

33. Zařazení do třídy (skupiny dětí)

	I	II	III	IV	poznámka
není součástí skupiny, je stranou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
hledá své místo ve skupině, postupně se začleňuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
do skupiny již patří, má v ní jistou pozici, ale stále izolovanou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
upevňuje svou pozici i roli ve skupině, začíná spolupracovat	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
je členem skupiny, má v ní své místo a dokáže ho obhájit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

34. Zapojení do společných aktivit

	I	II	III	IV	poznámka
není schopno vyjednávat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
vyjednává se značnými obtížemi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
začíná vyjednávat, ale dohoda je stále obtížná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
vyjednávání není vždy bez problémů, ale dohoda je možná	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
vyjednává bez problémů, uzavírá dohody a kompromisy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

35. Sociabilita a spolupráce

	I	II	III	IV	poznámka
není schopno spolupracovat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
spolupracovat i s druhým dítětem je obtížné, potřebuje pomoc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
zkouší spolupracovat samo, spolupráce nemá dlouhého trvání	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
začíná spolupracovat samo, snaží se být druhému dítěti partnerem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
spolupracuje dobře, dokáže společnou hru rozvíjet a obobacovat	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

36. Poznatky, sociální informovanost

	I	II	III	IV	poznámka
má pouze útržkovité a velmi elementární poznatky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
poznatky začínají být uspořádané	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
má elementární poznatkovou základnu o bezprostředním okolí	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
poznatky mu umožňují bezpečně se orientovat v blízkém životě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
má povědomí o širším okolí, o světě, vyvoji a změnách	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

37. Adaptibilita ke změnám

	I	II	III	IV	poznámka
nedovede se přizpůsobit změnám	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
navcnek se přizpůsobí, ale vnírá změnu nepříjemně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
vyrovnat se se změnou a přizpůsobit se mu dělá značné problémy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
změny a nové situace zvládá, většinou však se pomocí dospělých	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
je adaptabilní, dokáže se přizpůsobit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Další důležité poznatky o rozvoji a učení dítěte:

Datum záznamu

Aktuální vzdělávací potřeby dítěte a závěry pro pedagogickou práci

A₁₀

Jméno dítěte: _____ Datum narození: _____

		1. rok		2. rok		3. rok		4. rok	
		Podzim 2014	Jaro 2015	Podzim 2015	Jaro 2016	Podzim 2016	Jaro 2017	Podzim 2017	Jaro 2018
SEBEOBSLUHA									
Svlékne se									
Oblékne se									
Jí samo									
Pije samo ze skleničky									
Používá přibor									
Zaváže si tkaničky									
Postará se o své věci, hračky, pomůcky									
POHYBOVÉ DOVEDNOSTI (JEMNÁ A HRUBÁ MOTORIKA)									
Sladí pohyb s hudbou									
Hází									
Chytá									
Umí kotoul vpřed									
Drží správně tužku									
Skládá dle návodu									
Stříhá									
Graficky umí napodobit	<input type="checkbox"/>								
	<input type="checkbox"/>								
	<input type="checkbox"/>								
	<input type="checkbox"/>								
Kresba	čmáranice								
	hlavonožec								
	lidská postava								
	lidská postava s detaily								
Lateralita	nevyhraněná								
	pravák								
	levák								
ROZUMOVÉ A POZNÁVACÍ SCHOPNOSTI									
Zná	své jméno								
	bydliště								
	členy rodiny (jména)								
	věk								
Pozná a pojmenuje	zvířata								
	mláďata								
	zeleninu								
	ovoce								
	části těla								
Rozlišuje prostorové vztahy (pod, nad, mezi, první, poslední,...)									
Rozlišuje pravá, levá									
Rozlišuje velikosti									
Porovnává počet (více, méně, stejně)									
Pozná a pojmenuje tyto geometrické tvary	<input type="checkbox"/>								
	<input type="checkbox"/>								
	<input type="checkbox"/>								
	<input type="checkbox"/>								

Pozná a pojmenuje tyto barvy	bílá								
	žlutá								
	zelená								
	modrá								
	červená								
	oranžová								
	růžová								
	hnědá								
	černá								
Orientuje se v číselné řadě do:									
Pozná a přiřadí číslice									
Špatná výslovnost hlásek:									
Rozklad slov na slabiky									
Pozná hlásku									
na začátku									
na konci									
Analýza slov (rozklad)									
Syntéza slov (dohromady)									
Tvoří rýmy									
Převypráví pohádku									
Popisuje obrázek									
Zrakové rozlišování (detaily)									
SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI									
Kontakt s vrstevníky je přiměřený věku									
Kontakt s dospělým je přiměřený věku									
Zvládá odloučení od rodiny									
Zvládá změnu prostředí									
Je schopno přijmout a dodržovat pravidla									
Zvládá své emoce (vztek, lítost,...)									
Dokáže pracovat ve skupině									

INDIVIDUÁLNÍ POTŘEBY DÍTĚTE:

Podzim 2014:
Jaro 2015:
Podzim 2015:
Jaro 2016:
Podzim 2016:
Jaro 2017 :

Návyky při kreslení

Tužku drží v dlani

Tužku drží křečovitě čtyřmi prsty

Správné, uvolněné držení tužky

Barva

Přiřadí barvy(základní)

Na pokyn ukáže požadovanou barvu

Pojmenuje barvy(základní)

Přiřadí odstíny barev

Pojmenuje odstíny barev

Hra

Staví z kostek(komín, vláče, most)

Staví z jednoduchých stavebnic

Skládá puzzle, skládanky

Zapojuje se do námětových her

Zapojuje se do pohybových her

Soustředí se na hru

Řeč

Pojmenuje běžné věci na obrázku

Ukáže obrázek podle aktuální situace

Spontánně vypráví podle obrázku

Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji

Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku

Upřednostňuje neverbální formu komunikace

Pokouší se o krátkou konverzaci

Spontánně informuje o zážitcích

Aktivně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělým

Dodržuje pravidla konverzace

Dokáže zformulovat otázku, na otázku odpovědět

Sociální dovednosti

Dokáže se odloučit od matky

Projevuje zájem o ostatní děti

Začíná spolupracovat s dětmi

Zvyká si říkat "děkuji, prosím...")

Rádo se kamarádí (s jedním, se dvěma dětmi)

Domluví se s ostatními (rady, nápady, požádá o radu, hájí vlastní názor)

Zapojuje se do činností ve skupině (spolupracuje, pomáhá)

PReDICT

NÁSTROJ PRO HODNOCENÍ
POKROKŮ DÍTĚTE
V MATEŘSKÉ ŠKOLE



Jméno dítěte:

Datum nástupu dítěte do MŠ:

Měsíc/rok narození dítěte:

GSS Toolkit

Pedagogická diagnostika v kontextu povinné předškolní docházky

Vážené paní učitelky, páni učitelé mateřských škol,

jmenuji se Bc. Martina Lukáčová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, obor Předškolní pedagogika. Touto cestou se na Vás obracím s prosbou o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma: „*Pedagogická diagnostika v kontextu povinné předškolní docházky*.“ Dotazník je zaměřen na diagnostiku dětí, které jsou součástí povinné předškolní docházky. Informace, které mi poskytnete, jsou zcela anonymní a jsou nezbytnou součástí mého výzkumu.

Děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování.

1. Jak často provádíte pedagogickou diagnostiku u dětí s povinnou předškolní docházkou?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- denně
- několikrát týdně
- několikrát měsíčně
- několikrát ročně
- jindy (prosím uveďte)

2. Jaké metody při diagnostikování dětí s povinnou předškolní docházkou využíváte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- pozorování
- šikály
- dotazník
- anamnéza
- rozhovor
- hra
- kresba
- test
- jiné metody (prosím uveďte)

3. Jaké metody při diagnostikování dětí s povinnou předškolní docházkou využíváte?

Nápověda k otázce: *Tahem změníte pořadí položek dle svých preferencí (1. - preferuji více, poslední - preferuji méně)*

pozorování	<input type="text"/>
škály	<input type="text"/>
dotazník	<input type="text"/>
anamnéza	<input type="text"/>
rozhovor	<input type="text"/>
hra	<input type="text"/>
kresba	<input type="text"/>
test	<input type="text"/>
vaše uvedená metoda	<input type="text"/>

4. Při pedagogické diagnostice posuzujete děti na základě

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- průběžného nezáměrného pozorování
- pro pedagogickou diagnostiku si stanovím cíl a následně dítě hodnotím
- využívám obě možnosti

5. Prosím odůvodněte vaši odpověď na předchozí položku.

Nápověda k otázce: *Při pedagogické diagnostice posuzujete děti na základě:*

6. Při pedagogické diagnostice dítě hodnotíte na základě

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- porovnávání s vývojovými škálami
- srovnávám s ostatními dětmi stejného věku
- využívám jiný přístup (prosím uveďte)

7. Jakým způsobem zaznamenáváte výsledky diagnostikování?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- pomocí informačních technologií
- tištěné záznamové archy

8. Které oblasti školní připravenosti jsou pro vás nejdůležitější?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- tělesná zralost
- kognitivní zralost
- emoční a sociální zralost
- pracovní vyspělost

9. Prosím uveďte konkrétně a odůvodněte odpověď na předchozí položku.

Nápověda k otázce: *Které oblasti školní připravenosti jsou pro vás nejdůležitější?*

10. Využíváte diagnostické portfolio?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne

11. Pokud byla vaše předcházející odpověď ANO, co vaše diagnostické portfolio obsahuje?

12. V rámci, které organizační formy provádíte pedagogickou diagnostiku nejčastěji?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- řízená hra
- volná hra
- řízené vzdělávací činnosti
- pobyt venku

13. V rámci, které organizační formy provádíte pedagogickou diagnostiku nejčastěji?

Nápověda k otázce: *Tahem změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. - preferuji více, poslední - preferuji méně)*

řízená hra	<input type="text"/>
volná hra	<input type="text"/>
řízené vzdělávací aktivity	<input type="text"/>
pobyt venku	<input type="text"/>

14. Považujete pedagogickou diagnostiku za důležitou součást mateřské školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne

15. Prosím odůvodněte vaši odpověď na předchozí položku.

Nápověda k otázce: *Považujete pedagogickou diagnostiku za důležitou součást mateřské školy?*

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Martina Lukáčová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	prof. PhDr. Eva Šmělová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název závěrečné práce:	Pedagogická diagnostika v kontextu povinné předškolní docházky
Název závěrečné práce v angličtině:	Pedagogical diagnostics in the context of compulsory preschool education
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce je zaměřena na pedagogickou diagnostiku v kontextu povinné předškolní docházky. Teoretická část se zabývá charakteristikou problematiky, která se týká pedagogické diagnostiky a náležitosti povinné předškolní výchovy pomocí odborné literatury. Součástí empirické části je kvantitativně-kvalitativní výzkum, který obsahuje výsledky z dotazníkového šetření realizovaného ve vybraných mateřských školách a následné analýzy poskytnutých záznamových archů. Hlavním cílem empirické části bylo zjistit, zda učitelky či učitelé mateřských škol provádějí pedagogickou diagnostikou u dětí s povinnou předškolní docházkou systematicky.
Anotace závěrečné práce v angličtině:	This thesis is concerned with pedagogical diagnostics in the context of compulsory preschool education. The theoretical part introduces characteristics of pedagogical diagnostics and essentials of preschool education through specialized literature. The empirical part of the thesis contains both quantitative and qualitative research which was realized through questionnaire given to chosen kindergartens. The

	results are also followed by an analysis of the record sheets provided. The main goal of the empirical part was to detect whether the teachers conduct the preschool pedagogical analysis systematically.
Klíčová slova:	pedagogická diagnostika, povinná předškolní výchova, mateřská škola, kompetence učitele, metody pedagogické diagnostiky, školní připravenost, školní zralost
Klíčová slova v angličtině:	pedagogical diagnostics, compulsory preschool education, kindergarten, teacher competence, methods of pedagogical diagnostics, school preparedness, school mature
Přílohy vázané v práci:	záznamové archy, dotazník
Rozsah práce:	74 s.
Jazyk práce:	čeština