

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Romana Vařeková

**DIAGNOSTICKÉ PORTFOLIO V PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVĚ
A VZDĚLÁVÁNÍ**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

Olomouc 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Luké dne 28.3.2013

.....

Děkuji PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za rady a připomínky poskytované při vypracovávání diplomové práce.

OBSAH

Úvod	7
1 Dítě předškolního věku	8
1.1 Tělesný vývoj	8
1.2 Psychický vývoj	10
1.2.1 Percepce	10
1.2.2 Pozornost	11
1.2.3 Paměť a učení	12
1.2.4 Myšlení	13
1.2.5 Řeč	14
1.3 Sociální vývoj	15
1.3.1 Vliv rodinné výchovy na rozvoj osobnosti dítěte	16
2 Institucionální výchova a vzdělávání dětí předškolního věku	20
2.1 Legislativní vymezení předškolního vzdělávání	20
2.2 Pojetí a cíle předškolního vzdělávání	21
2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	23
2.4 Školní vzdělávací program	24
2.5 Adaptace dítěte v předškolním vzdělávání	26
2.6 Role pedagoga v předškolním vzdělávání	27

3	Vymezení pedagogické diagnostiky	31
3.1	Vymezení pojmů	31
3.2	Cíl pedagogické diagnostiky	31
3.3	Funkce a etapy pedagogické diagnostiky	32
3.4	Historický vývoj pedagogické diagnostiky	33
3.5	Oblasti pedagogické diagnostiky	34
3.6	Metody pedagogické diagnostiky	35
4	Diagnostické portfolio v předškolní výchově a vzdělávání	40
4.1	Co je to portfolio	40
4.1.1	Vymezení pojmů	40
4.1.2	Typy a funkce portfolia	40
4.1.3	Co má portfolio obsahovat	42
4.2	Portfolia v ČR	43
4.3	Evropská jazyková portfolia	43
4.4	Kompetence, předpoklady pro práci s portfoliem	44
5	Pedagogická diagnostika v předškolní výchově a vzdělávání	47
5.1	Charakteristika výzkumu a stanovení cíle	47
5.2	Výzkumný vzorek a jeho charakteristika	47
5.3	Popis a analýza metod	48

5.4	Hypotézy výzkumného šetření	48
5.5	Analýza zkoumaných dat	49
5.5.1	Důkazy hypotéz	49
5.5.2	Analýza jednotlivých položek	56
5.6	Závěry šetření	99
	Závěr	101
	Seznam použitých pramenů a literatury	102
	Seznam příloh	107
	Anotace	

Úvod

Pedagogická diagnostika v mateřské škole je velmi důležitá, jak po stránce teoretické, tak po stránce praktické.

V pedagogické praxi se můžeme setkat se dvěma přístupy k pedagogické diagnostice. Jeden přístup je kladný, v Mateřské škole měli sestavené portfolia pro každé dítě, zakládaly si pracovní listy i kresbu dítěte. Druhý přístup je negativní, ředitelka Mateřské školy zastává názor, že děti zná a nemusí si k nim vypisovat mnoho „zbytečných papírů“.

Diplomová práce se snaží obhájit důležitost pedagogické diagnostiky v Mateřské škole, jak v teorii, tak praxi, protože pro správné využívání diagnostiky je důležité znát metody po teoretické stránce, ale umět je využít i prakticky. A také bych mohla poskytnout pedagogům v mateřské škole návod, jak si vytvářet portfolia .

Teoretická část je zaměřena na předškolní věk, dítě tohoto věku, na jeho vývojové zvláštnosti. Dále se zabývám vývojem institucionální výchovy, legislativní vymezení, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV), školním vzdělávacím program pro předškolní vzdělávání (dále i ŠVP PV).

Největší díl teoretické části je zaměřen na pedagogickou diagnostiku jako takovou, metody pedagogické diagnostiky a postupům, které se využívají, a samozřejmě portfoliu, jeho obsahu, způsobu tvoření, funkci a typům portfolia.

V praktické části a empirické části je zkoumán záznamový arch používaný v mateřské škole již několik let. Je zde zkoumán rozdíl mezi dětmi 3letými (dětmi, které nastupují do mateřské školy) a dětmi 6letými (dětmi v období zápisu, při nástupu do základní školy). Záznamový arch je rozdělen do tří zkoumaných oblastí a to do oblastí: vědomostí, dovedností a schopností. Vzhledem k položkám záznamového archu jsou vydefinovány hypotézy, které jsou následně vyhodnoceny pomocí testu chí kvadrát, kterým ověřuji pravdivost hypotéz.

1 Dítě předškolního věku

Období předškolního věku dítěte by se dalo vymezit jako období přibližně od 3 do 6 let věku dítěte. Vymezením předškolního věku se v minulosti zabývalo mnoho autorů, např. E. H. Erikson vymezuje předškolní věk, jako období iniciativy, kdy se dítě projevuje svojí aktivitou v mnoha činnostech. J. Piaget začlenil předškolní věk do tzv. předoperačního období.

Toto období bychom také mohli vymezit dvěma velkými mezníky v životě dítěte a to: na začátku této etapy vstupem do mateřské školy (mezi 3-4 rokem života dítěte) a na konci této etapy vstupem do základní školy (asi 6. rok života dítěte)

Znalost věkových zvláštností tohoto období je pro pedagogickou diagnostiku velmi důležitá.

1.1 Tělesný vývoj

Během předškolního období se mění stavba dětského těla, baculatost charakteristická pro batolecí období se vytrácí a mění se ve vytáhlost a štíhlost. Dětské tělo v tomto období, je typické svojí disproporcí tzn. že, končetiny jsou vzhledem k tělu prodloužené, hlava je v poměru k tělu 1/5 a celý trup je protažený. Pokud bychom chtěli fyzický vzhled dítěte předškolního věku charakterizovat v číslech, byla by to výška orientačně od 105cm do 115cm a váha průměrně od 20kg do 23kg. Dítě v průměru roste o 8 cm do výšky a přibírá asi 3 kg na hmotnosti

Kostra dětského těla je v tomto období charakteristická svojí pohyblivostí a elasticitostí, kosti jsou méně lámavé a měkké a nadále pokračuje jejich osifikace¹. Velký růst se týká také dlouhých kostí v těle, jako je kost stehenní, lýtková aj. za rok mohou tyto kosti narůst až o 5-6 cm do délky. Nejedná se však pouze o dolní končetiny, ale také horní končetiny, které byly v růstu dosud opožděny. Teprve v 5 letech dosahují dvojnásobku délky, kterou měly při narození dítěte. Další důležitá část v těle dítěte, která prochází velkou změnou, jsou svaly. Zatímco v období kojeneckém je celková hmotnost svalů v těle jen 16% v tomto období se zvyšuje až na 35% celkové hmotnosti. Tento nárůst souvisí se zvýšenou pohyblivostí dítěte.

¹ Osifikace – přestavba chrupavčité n. vazivové tkáně v tkáň kostní, kostnatění (Klimeš, L. Slovník cizích slov s.536)

Další změny se objevují v orofaciální oblasti, kdy se na konci tohoto období prořezávají mléčné zuby, dočasný chrup je při nástupu do základní školy většinou kompletní. Změny se objevují také ve výrazu obličeje, kde se začínají objevovat rysy zděděné po předcích. Řasy jsou dlouhé jako u dospělých, proto vypadá výraz dítěte roztomile, „panenkovsky“. Rozvíjí se klenba nožní, a také se začínají objevovat nápadné pohlavní rozdíly. Zvyšuje se objem plic a srdce, což taktéž souvisí se zvýšenou pohyblivostí a výkonností dítěte. Velkým rozvojem prochází mozek, který např. u novorozence váží 350-370 g, v 5 letech dosáhne objemu asi 1250 g a v dospělosti je konečná hmotnost asi 1400 g, což znamená, že v období předškolního věku je hmotnost a objem mozku a mozkové kůry téměř konečná.

S rozvojem Centrální nervové soustavy (dále i CNS) se rozvíjí centrum sluchu (sluch se zpřesňuje a diferencuje), centrum zraku, regulační centra tělesné teploty (proto je velmi důležité dbát na dobře volený oděv v závislosti na teplotě vzduchu – dítě prochladne rychleji než dospělý člověk, u kterého je regulační centrum tělesné teploty již dozrálé), ale také centra vegetativních funkcí. V závislosti na rozvoji mozkové kůry a CNS se v předškolním období zlepšují fyzické dovednosti, celková pohyblivost dětského těla a přesnost prováděných pohybů, dítě zvládá náročnou koordinaci těla např. při skákání na jedné noze, balancování aj. Dobře zvládnuté fyzické dovednosti zvyšují sebevědomí dítěte a odbourávají strachové zábrany, proto je dobré, tyto dovednosti systematicky rozvíjet v průběhu celé této etapy.

Jak uvádí Woolfson, R., C.²: „Jemná motorika je čím dál důležitější nejen proto, že mu pomáhá získat nezávislost (např. si dokáže rozepnout velké knoflíky, aniž by žádalo o pomoc), ale také proto, že je spojena s řešením problémů (dítě dokáže manipulovat kousky puzzle tak, aby je složilo) a učení (schopnost držet správně tužku a kreslit vzorce na papír se postupně přemění v základy psaní).“ S jemnou motorikou úzce souvisí lateralita³ dítěte, která je důležitá pro pedagogickou diagnostiku.

Na začátku tohoto období je hrubá a jemná motorika velmi nepřesná a málo vyvinutá, v průběhu této etapy se pohyby rukou i nohou (jemná i hrubá motorika) zpřesňují a dítě si je zautomatizuje.

² WOOLFSON, R., C. *Bystré dítě předškolák, podporujte všestranný rozvoj svého dítěte*. Praha: Ottovo nakladatelství. 2004. s. 144

³ Lateralita – přednostní používání jednoho z párových orgánů. (Průcha, J., Waltrová, E., Mareš, J., Pedagogický slovník s. 113)

1.2 Psychický vývoj

Dítě se od dospělého člověk neliší pouze stavbou těla a fyzickým vývojem, ale také svým specifickým prožíváním a chováním, proto je pro pedagogickou diagnostiku velmi důležité znát zvláštnosti dětské psychiky.

Prvním specifikem dětské psychiky je *soulad mezi prožíváním a chováním*. Plevová, I.⁴, vysvětluje tato specifika takto: „Tzn. to, že, co dítě právě teď prožívá, dává najevo ve svém chování (verbálním i nonverbálním). Převažuje tedy expresivní chování oproti adaptivnímu (exprese – výraz, vyjadřovací způsob, adaptace – přizpůsobení se, adaptabilita – schopnost přizpůsobení se změněným podmínkám).“ Další zvláštností dětské psychiky je *zvýšená sugestibilita* – což znamená velká otevřenost na vliv od druhého člověka. Dítě v předškolním věku je velmi ovlivnitelné, ať dospělou osobou, nebo starším dítětem. Platí, že čím je dítě mladší tím víc ho můžeme ovlivnit. Dalším znakem dětské psychiky je *labilita prožívání a chování* – patří sem nestálost názorů, ale především nestálost citů.

1.2.1 Percepce

„Vnímání, je základní kognitivní (poznávací) proces, který nám umožňuje být v kontaktu s okolním světem i ses sebou samým a účelně jednat.“ Říčan, P.⁵ Vnímání dělíme do pěti skupin podle pěti smyslů: zrakové, sluchové, hmatové, chuťové, a čichové vnímání. V předškolním období se zároveň rozvíjí všech pět druhů vnímání, jejich rozvoj úzce souvisí s celkovým rozvojem osobnosti dítěte, jak po stránce fyzické, tak i duševní. Na začátku tohoto období je percepce, neboli vnímání, úzce spojeno s motorikou, náladou dítěte, tělesným stavem (jestli je dítě oslabeno nemocí), teprve postupem celkového vývoje organismu se vnímání osamostatňuje a zpřesňuje. Z toho vyplývá, že v útlém věku dítěte jsou dominantní tzv. dotykové smysly (mezi které patří hmat a chuť) a taktéž převažuje dotykové vnímání, tedy hmatové a chuťové. Postupným vývojem začínají převažovat tzv. vyšší smysly (sluch a zrak) a taktéž převažuje tzv. vyšší vnímání, sluchové a zrakové. Už v novorozeneckém a následně kojeneckém věku dítě komunikuje pomocí hmatu, se svým

⁴ KOL. AUTORŮ. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4 s.77

⁵ ŘÍČAN, P., *Psychologie, příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2 s. 38

okolím je v kontaktu pomocí dotyků, největší měrou jsou to dotyků rukou, ale také úst a celého povrchu dětského těla. Postupným zdokonalováním zraku a sluchu začíná dítě komunikovat dalšími způsoby, začínají reagovat na zvukový signál, a začínají navazovat oční kontakt.

V předškolním věku dítě využívá všech smyslů, ale je potřeba je nadále rozvíjet a zkvalitňovat. Na rozvoj vnímání v předškolním věku existuje mnoho her, které jsou pro děti nejpřirozenějším způsobem učení, a také je rozvíjejí nenásilnou formou. Patří sem např. Kukačko zakukej, Krabice plná tajemství, nebo také Ochutnávání ovoce a zeleniny.

1.2.2 Pozornost

Říčan, P.⁶, charakterizuje pozornost jako: „Psychickou funkci, která je úzce spojena s vůlí. Zajišťuje zaměření a soustředění různých psychických činností na určité předměty nebo cíle.“ Dítě v tomto období svoji pozornost častěji zaměřuje na podmínky a předměty pro něj zajímavé (např. svoji barevností, poutavým příběhem, dobrou motivací, zájem ostatních dětí o předmět a další). U dítěte musíme brát ohled na skutečnost, že pokud dítě zaměří svoji pozornost na nějakou činnost, která ho zaujme, nevnímá žádné další podmínky k činnosti, často nereaguje na oslovení, zabere se do činnosti natolik, že nevnímá ani své okolí. Pedagog by měl tuto skutečnost respektovat, a pokud děti zaměřily svoji pozornost na nějakou činnost, která je zaujala, neměl by je od této činnosti odvádět, ale naopak by je měl v činnosti podpořit a rozvíjet ji.

Rozvoj pozornosti dítěte předškolního věku ve velké míře souvisí se zralostí Centrální nervové soustavy (dále i CNS). Na začátku období je pozornost nestálá a přelétavá, nebo by se dalo také říct *bezděčná* (pasivní). Tříleté dítě se cíleně dokáže soustředit jen několik málo minut. Ke konci období je dítě schopno soustředit se déle a začínají se objevovat počátky tzv. *úmyslné pozornosti* (aktivní).

Kňourková rozlišuje tři základní vlastnosti pozornosti: *soustředěnost*, *rozsah pozornosti* a *stálost pozornosti*. *Soustředěnost* se projevuje jako intenzita zaměření pozornosti dítěte na daný předmět. U dětí tříletých se jedná o velmi krátkou dobu zaměření pozornosti, pouze několik málo minut, kdežto u dětí šestiletých se doba soustředění prodlužuje. Čím je dítě starší tím déle dokáže svoji pozornost zaměřit na daný předmět

⁶ ŘÍČAN, P., *Psychologie , příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2 s. 121

nebo jev. *Rozsah pozornosti* nám ukazuje jaký počet předmětů a jevů dokáže dítě svoji pozorností obsáhnout. Dítě tříleté dokáže svoji pozornost zaměřit pouze na jednu věc, jeden jev. S věkem dítěte se rozsah pozornosti rozšiřuje na více předmětů a jevů. *Stálost pozornosti* souvisí s délkou soustředění pozornosti na daný předmět. Jak dlouho se dítě dokáže soustředit. Stálost soustředění opět souvisí s věkem dítěte, čím je dítě starší, tím je stálost pozornosti delší.

Pozornost úzce souvisí s CNS, proto nám může znalost specifik dětské pozornosti pomoci při odhalení postižení a poruch, které mohou v dětském věku vznikat (např. nám může pomoci odhalit LMD, také poruchy sluchu, protože dítě které v návaznosti na poruchu sluchu neslyší, nemůže svoji pozornost na daný předmět zaměřit, protože ho nezaujme).

1.2.3 Paměť a učení

Paměť je schopnost uchovávat a následně používat informace o předchozích zkušenostech, které jsme zažili. U dítěte tohoto věku je paměť dominující funkcí, neboť to co dítě zažije, jedná-li se o silné citové zážitky, si pamatuje až do dospělosti.

Rozlišujeme různé druhy paměti. Jako první bychom mohly uvést rozdělení na paměť *krátkodobou a dlouhodobou*, kdy u dítěte předškolního věku v běžných činnostech (nejedná-li se o silné citové zážitky) převažuje paměť krátkodobá (jako příklad bychom mohli uvést např. seznamování s básničkou, nebo písničkou, dokud s textem pracujeme, držíme ho v živé paměti, pamatuje si ho dobře, ale jakmile text nepřipomínáme, dítě ho z paměti vypustí). Mezi další dělení patří paměť *mechanická a logická*. V tomto období ještě stále převažuje paměť mechanická, ale na konci tohoto období můžeme vidět některé změny, které naznačují přechod k paměti logické. Dítě si pamatuje na základě zkušenosti, postupem vývoje začíná různé skutečnosti chápat a dokáže vyvodit jejich důsledky.

„Učení je tendence ke změně chování (tato změna je bezprostředně pozorovatelná jen v motorickém, ne v mentálním dění) odehrávající se na úrovni senzomotorické, emocionální, sociální a kognitivní (nejen jako hodnotitelný výkon žáka ve škole). Učíme se pozorováním, procvičováním nebo vhladem (nikoliv zráním či únavou, které také vyvolávají určité změny v chování).“ Kern, H.⁷ Tato definice vystihuje proces učení dítěte

⁷ KERN, H., *Přehled psychologie*. Praha: portál, 2006. ISBN 80-7376-121-2 s. 99

předškolního věku, při učení dochází u dítěte ke změnám chování, protože si osvojuje jiné pravidla, jiné návyky a jiné systémy, které později využívá, tuto změnu ovšem poznáme jen po stránce fyzické (motorické). V předškolním věku se k učení využívá nejčastěji pozorování, kdy dítě sleduje, co dělá dospělý a následně ho zkouší napodobovat (proto je důležité dávat dítě kladný vzor, protože vše co dítě uvidí u dospělého, ať je to rodič nebo učitel, tak se snaží napodobit), a nebo systémem procvičování v mateřské škole nazývané taktéž činnostní a prožitkové učení.

V tomto věku se dítě učí velmi rychle a snadno, proto je dobré poskytovat množství podmětů k činnostem, které jsou různorodé. Musíme ale také dbát na individuální zvláštnosti dětí a na rychlou unavitelnost dítěte.

1.2.4 Myšlení

Myšlení charakterizuje Říčan, P.⁸, jako: „Psychické (vnitřní) manipulace se symboly, s představami i vjemy jakéhokoliv druhu.“

V tomto období se v oblasti myšlení dějí velké změny. Druhý rok života dítěte nazývá Piaget, jako myšlení předpojmonové. Jedná se o tzv. symbolické pojmy, kdy dítě dané věci nazývá a připodobňuje věcem reálným (panenka je dítě, které vyžaduje péči, stavebnicová kostka je autíčko atd.)

Asi kolem 4 let věku dítěte se myšlení mění, z předpojmonového (symbolického), na myšlení názorové (intuitivní). Dítě dokáže pomocí konkrétních příkladů a názorných předmětů vyřešit problém, který je před něj postaven, proto se v předškolní výchově využívá prožitkového a názorného učení, kdy se dítě učí pomocí prožitých zkušeností a názorných příkladů chování. „Dítě nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností.“ Plevová. I.⁹ Nadále je však vázáno na to co dítě vidělo, nebo zažilo. Rozvíjí se také tzv. pojmové myšlení, kde dítě začíná používat některé prvky analýzy a syntézy, proto je velmi důležité tuto schopnost u dětí rozvíjet v různých činnostech.

Kolem 6. – 8. Roku života se začínají objevovat prvky logického myšlení, které je typické pro období dospělosti. Dítě postupně chápe vztahy mezi prvky, dokáže utvářet

⁸ ŘÍČAN, P., *Psychologie , příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2 s. 87

⁹ KOL. AUTORŮ. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4 s.70

skupiny podle společných prvků – chápe, proč daný prvek do skupiny patří, a proč ne, dokáže domýšlet modelové situace – co by se stalo kdyby, dokáže předvídat, co by se mohlo stát.

Rozvoj myšlení úzce souvisí s dostatkem poskytovaných podmětů, na kvalitní stimulaci dítěte a na podmětném a dobře fungujícím prostředí, ve které se dítě nachází a vyrůstá. Rozvoj myšlení také úzce souvisí s rozvojem řeči.

1.2.5 Řeč

Jak uvádí J. Bednářová a V. Šmardová¹⁰: „Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejúžasnějších a nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze¹¹.“

Tento vývoj začíná již v období novorozeneckém, kdy se projevuje, jako novorozenecký křik. Toto období bychom mohli nazvat, jako tzv. *předřečové* období dítěte. V této etapě vývoje řeči hovoříme o tzv. expresivní funkci řeči (oznamovací funkci) patří sem výše zmíněný novorozenecký křik, ale také broukání. Projevy dítěte v tomto stádium nám oznamují nějakou změnu, která se u dítěte odehrává, může jít o bolest, hlad, ale také vlhkost, kterou dítě pociťuje.

Další období bychom mohli nazvat *stádium vlastního vývoje řeči*, začíná mezi 9.-12. měsíce života dítěte, zde se začínají objevovat první dvě až tři smysluplná slova, mezi první slova patří „mama“ - což nemusí označovat pouze matku, ale vše co je dítěti příjemné, také se začínají objevovat slova zastupující určitou věc nebo zvíře (aa, koko, ham, haf a další). Nejintenzivnější vývoj řeči nastává kolem druhého roku života dítěte, kdy dítě zvládne vyslovit 200-300 slov a také začíná tvořit jednoduché věty. Zde nastupuje tzv. *stadium dotazování*, ale také prvního *negativistického (vzdorovitého) chování*. Dítě je zvědavé, snaží se zapojit do všech činností a vše ho nadmíru zajímá. Slovní zásoba na konci tohoto období, mezi 2-3 rokem života dítěte dosahuje 700-900 slov. Dítě začíná užívat pojmy „já“ „ne“ „já sám“ „moje“ a další. Ve čtyřech letech začíná dítě hovořit ve víceslovných větách, zpřesňuje se gramatická stavba věty, využívá podstatná jména a

¹⁰ BEDNÁŘOVÁ J., ŠMARDOVÁ V. *Diagnostika dítěte předškolního věku, co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno. Computer Press, 2011, s.217

¹¹ Ontogeneze- proces tělesného a duševního vývoje jedince v průběhu života (Průcha, J., Waltrová, E., Mareš, J., Pedagogický slovník s. 146)

slovesa ve větě, začíná se objevovat skloňování a časování. Slovní zásoba se zvyšuje až na 1200 slov.

Na konci předškolního období dosahuje slovní zásoba až 2000 slov a objevuje se tzv. *stabilizace základního mluvního vývoje*. Dítě dokáže mluvit o zkušenostech z běžného života, dokáže vést rozhovor a vyprávět co zažilo. Objevuje se také zájem o psanou formu řeči (dítě poznává některá písmena a objevuje se snaha o vytvoření vlastního podpisu).

Řeč je posuzována i z hlediska vývoje dítěte na způsobilost na vstup do základní školy. Třesořlavová, Z.,¹² uvádí, že: „V průběhu řeči si dítě musí osvojit a ovládat další složky řečového vyjadřování, které mají při dorozumívání důležitou roli. *Fonetické složky* ty se vztahují k hlasu a tvoří zvukovou stránku lidské řeči. *Sémantické složky* postihují význam slova a význam toho, co dítě říká.“

Znalost řeči je důležitým faktorem a podmínkou zdravého duševního i fyzického vývoje dítěte. Je také důležitou součástí socializace. Znalost vývoje řeči u dětí je velmi důležitá, neboť podle nesprávného vývoje můžeme odhalit řadu postižení a vad, které vznikají již v tomto věku (např. vadu sluchu).

1.3 Sociální vývoj

Sociální vývoj dítěte v tomto období prochází také velkými změnami. Dítě je před nástupem do mateřské školy fixováno pouze na nejbližší rodinu, častěji spíše na matku, se kterou tráví celý den, a není zvyklé na cizí lidi. Ve většině případů nejsou děti zvyklé na pravidelný režim, který je pro ně v tomto věku velmi důležitý.

„Mateřská škola, je první institucí, se kterou se dítě setkává. Jejím prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec. Přestože předškolní zařízení nemají takové nároky, jaké bude mít základní škola, dítě se musí jejím požadavkům přizpůsobit a tak si osvojuje další sociální dovednosti.“ Vágnerová, M.¹³ Při vstupu do MŠ si dítě musí zvyknout na mnoho nových věcí, což pro něj může být velmi náročné. Velkým rozdílem je režim dne, který musí dítě začít dodržovat, musí si zvyknout na mnoho nových, cizích lidí, se kterými bude přicházet do kontaktu, musí se naučit vycházet a komunikovat s dětmi i s dospělými, musí se naučit samostatnosti, a co je pro děti nejtěžší, musí si zvyknout na odloučení od matky a rodiny. Jakým způsobem adaptace v mateřské škole probíhá se

¹² TŘESOHLAVOVÁ, Z., ČERNÁ, M., KŇOURKOVÁ, M., *Dříve než půjdu do školy. Lehká mozková dysfunkce v předškolním věku*. Praha: Avicentrum, 1990. ISBN 80-201-0015-6 s.36

¹³ VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000

dozvíme v dalších kapitolách týkajících se právě adaptace dítěte v předškolním vzdělávání.

Bednářová, J., a Šmardová, V.,¹⁴ uvádí že: „V kontaktu s lidmi se dítě také učí orientovat ve vztazích, situacích, osvojuje si způsoby chování, komunikace. Jedná se o tzv. *sociální učení*, které má různé formy.“ Mezi tyto specifické formy patří *zpevnování* – základem je odměna a trest (u dětí tohoto věku může být odměna např. pohlazení, bonbón, razítko nebo nálepka za dobře splněný úkol, trestem může být např. vyčlenění z kolektivu dětí, které by nemělo trvat nepřiměřeně dlouho, pohrožení atd.) další forma je *odezírání* – dítě si přivlastňuje takové chování, které vidí ve svém okolí, dále sem patří *očekávání*, a na neposledním místě sem zařazujeme *nápodobu a ztotožňování* – dítě napodobuje toho, ke komu má citový vztah, úzce souvisí s odezíráním.

Se sociálním vývojem úzce souvisí i vývoj emocionální zralosti dítěte. Batolecí období, je charakteristické emoční nestálostí a nevyrovnaností, která v předškolním období ustupuje. Emoce jsou intenzivní, objevuje se rychlé střídání nálad, až do krajních poloh (dítě hysterický pláče, a z ničeho nic se dokáže smát). V tomto období se také velmi intenzivně rozvíjejí strachové prožitky, dítě má strach z neznámého, nového.

Socializace je dlouhodobý, celoživotní proces, protože v každé etapě našeho života se setkáváme s něčím novým, s nějakou novou situací nebo lidmi. Začíná už po narození dítěte, kdy probíhá v rodině, a postupně přechází na výchovné instituce. V každé etapě se dítě a později dospělý člověk musí umět vyrovnat se situacemi, které ho potkají. Nekonečný, M.,¹⁵ definuje socializaci jako: „Postupnou přeměnu člověka z biologické bytosti ve společenského tvora, tj. zespolečenštění, které má v podstatě charakter sociálního učení a uskutečňuje se v interakci lidského organismu se sociálním a společenským prostředím.“

1.3.1 Vliv rodinné výchovy na rozvoj osobnosti dítěte

Rodina je základní společenská fungující jednotka, která je v nekončící interakci s okolním prostředím. Kol. Autorů¹⁶ definuje rodinu jako: „Společenství lidí, svazek dvou

¹⁴ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., *Diagnostika dítěte předškolního věku, Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do let.* Brno : Computer Press, 2011. ISBN 978 – 80- 251- 1829-0 s. 54

¹⁵ NEKONEČNÝ, M., *Sociální psychologie.* Praha: Nakladatelství Svoboda, 1970, s. 135

¹⁶ KOL. AUTORŮ, *Obecná pedagogika II.* Olomouc: Nakladatelství HANEX, 2003, ISBN 80-85783-24-X , s.192

rovnoprávných parterů, malá sociální skupina či buňka, společenská jednotka, která vzniká na základě manželského a pokrevního svazku a představuje komplex specifických vztahů mezi mužem a ženou, mezi rodiči a dětmi.“ Rozlišujeme dva základní typy rodiny a to rodinu základní (neboli nukleární) do které patří rodiče, matka a otec, a dítě nebo děti. Druhým typem je rodina rozšířená, do které zahrnujeme i ostatní příbuzné, babičky, dědečky a další.

U rodiny můžeme rozlišovat 4 její funkce, a to: *biologicko-erotickou funkci, ekonomicko-zabezpečovací, emocionální a výchovnou funkci. Biologicko-erotická funkce* se týká především reprodukce lidstva, také zdravého biologického vývoje členů rodiny, v naší společnosti také partnerům zaručuje možnost se svobodně rozhodnout o počtu dětí. *Ekonomicko-zabezpečovací funkce*, hovoří o zabezpečení rodiny po stránce finanční a materiální, do tohoto okruhu nám také spadají různé sociální dávky a podpory od státu. *Emocionální funkce* se týká vztahů v rodině, jak by se k sobě členové rodiny měli chovat, také zabezpečování potřeby bezpečí a jistoty, tato funkce má velký význam při další socializaci dítěte. Poslední čtvrtá *výchovná funkce* znamená cílevědomé a dlouhodobé výchovné působení na členy rodiny, převážně pak na děti, soustředí se na individuální zvláštnosti dětí na jejich zájmy a celkový správný vývoj.

Každý člen rodiny zastává sociální roli. Je to předpokládané chování jedince, které se váže k postavení jedince ve společnosti. Jeden člověk může zastávat více rolí, a jeho role ve společnosti se také během jeho života mění. V rodině můžeme vnímat role otce, matky, sourozenců, role babičky a dědečka. Role otce je pro dítě velmi důležitá. Otec bývá ztělesněním moudrosti, zručnosti, šikovnosti, je zábavnější a méně úzkostliví. Pro chlapce bývá otec vzorem, ale i pro děvčata je velmi důležitý. Je tedy nutné, aby se otec podílel na výchově dítěte a zapojoval se do společné činnosti rodiny. Role matky je pak vychovávat, pečovat, opatrovat, vyvíjet citové pouto, vzbuzovat u dětí pocit bezpečí a jistoty. Sourozenci jsou pro dítě také velmi důležití, jsou si většinou věkově blízcí, učí se společně jednat a chovat se podle norem, mají většinou podobné zájmy, jsou si povahově a charakterově blízcí. Dítě má s kým sdílet svoje starosti i radosti. Také se učí řešit konflikty, komunikovat s věkově blízkým jedincem a celkově se začlenit do společnosti. Ne každé dítě má sourozence, jedná se o tzv. jedináčky, na které jsou kladeny velké nároky, jsou často přetěžováni, protože rodiče veškerý svůj zájem zaměří pouze na jedno dítě. Poslední role, se kterou se v rodině můžeme setkat, je role prarodičů. V současnosti spolu rodiče s dětmi a prarodiče většinou nežijí v jedné domácnosti, přesto mají prarodiče na výchovu dětí velký vliv. Prarodiče dětem předávají klasické hodnoty, seznamují je s tradicemi a zvyky

rodiny. Vztah rodičů a prarodičů formuje u dítěte náhled na to, jak bude vypadat v budoucnu jejich vztah k zestárlým rodičům. V této roli se mohou objevit také extrémní příklady, kdy např. rodiče zakazují dětem kontakt s prarodiči, nebo naopak je na prarodiče přenesena výchova a vzdělávání dětí.

V současnosti hovoříme o tzv. *krizích rodiny*, mezi které patří, např.: odkládání vstupu do manželství, kdy si mladí lidé pořizují děti, aniž by spolu nějakou dobu žili, a byly manželé, jsou to většinou lidé, kteří chtějí budovat kariéru a jdou si za svými vlastními cíli. Další krizí současní moderní rodiny může být to, že se stále větší počet rodin uchyluje pouze k jednomu dítěti, což vede ke stárnutí populace. Současný životní styl mnohých rodin by se sem dal také zařadit, rodina většinu svého společného času tráví buď doma u televize a počítačů, a nebo návštěvou supermarketů. Z. Helus¹⁷ uvádí pět znaků současné rodiny: „Současná rodina je *rodinou nukleární (jádrovou)* v tom smyslu slova, že pozůstává z několika málo lidí tvořících její jádro. Ono jádro tvoří partnerská dvojice, hoříme o *rodině manželské*, kdy manželé jsou také otcem a matkou svých dětí, resp. pečují o děti přisvojené či děti z předchozího manželství muže a ženy. Tím současně říkáme, že je to *rodina dvougenerační* – pozůstává z generace otce a matky a generace dětí. Je to *rodina intimně vztahová*, tedy fungující jako soukromý prostor. Konečně pátý pojem. Který nás uvádí do porozumění základním znakům současné rodiny, je *pojem privátní individualizace*. Vymanění z pout tradice, historicky předávaných zvyků a závazků, majetkových a profesních předurčeností, znamená možnost i nutnost rozhodovat se, volit, nést své rozhodnutí, zodpovědnost, poradit si sám se sebou.“

V souvislosti s krizí rodiny můžeme hovořit o několika *typech problémově zatížených rodin*. Jako první by sem mohla patřit tzv. *nezralá rodina*. Rodiče jsou příliš mladí a nezralí na vychovávání dětí. Často se stává, že dítě je nechtěné a to se odráží i v chování rodičů k dítěti. Tento přístup se může postupem času upravit. *Přetížená rodina* je dalším typem nevhodné neboli problémové rodiny, rodiče sice svoje dítě milují, chtějí se o něj starat, ale neunesou množství problémů, které se na ně valí. V dnešní době mezi tyto problémy patří např. nezaměstnanost některého rodiče, nedostatek financí, nemoc v rodině, nebo také bytové problémy. Dále sem patří *ambiciózní rodina*. Rodinné prostředí je podnětné, existují zde dobré podmínky pro rozvoj dítěte, ale rodiče mají příliš vysoké ambice, snaží se o vlastní vzestup dosažení svých cílů, a často tak dítě zahlcují dárky, aby tak zakryly svoji neúčast při výchově. *Perfekcionistická rodina* je opakem rodiny

¹⁷ HELUS, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1163-3. s.137 a s.139

ambiciózní, rodiče jsou extrémně zaměřeny na dítě, mají na něj vysoké nároky, dítě musí dosahovat perfektních výkonů ve všech oblastech. Dítě je přetěžováno nároky a často se požadavky rodičů rozcházejí se schopností dítěte a dosaženým vývojem. *Rodina autoritářská* svoji výchovu staví na souboru příkazů a zákazů. V takovémto typu rodiny není přihlíženo na potřeby dítěte na jeho zájmy a přání. Dochází k velké frustraci dítěte. Dalším typem je *rodina rozmazlující (protektionistická)*, má tendence vždy dítěti vyhovět, vše mu splnit. V tomto případě se dítě nenaučí nést zodpovědnost za svoje činy a svoje rozhodnutí, protože vše co udělá je od rodičů bráno jako správné. *Rodina nadměrně liberální*, problémy se projevují v tom, že dítě nemá žádný řád. Výchova je typická svojí volností, předstíranou důvěrou. Během vývoje dítěte a jeho růstu dochází k tomu, že dítě si přestává vážit svých rodičů, děti se začínají vymykat kontrole a často se stávají agresivní. Jeden z častých typů je *odkládající rodina*. Rodiče často dítě někomu svěřují, jedná se nejčastěji o prarodiče, ale ve velkém množství také chůvě. Nejhorší případ nastane, pokud rodiče dítě „půjčují“ velkému množství lidí, dítě nemá čas navázat k někomu blízký emocionální vztah a začíná strádat. Posledním typem je *disociovaná rodina*, kde jsou vážně narušeny důležité vztahy. Narušeny mohou být vztahy, jak uvnitř rodiny např. mezi matkou a otcem, tak vztahy vnější, vztahy mezi rodinou a jejím okolím.

Rodinná výchova bývá doplňována výchovou v mateřských školách

2 Institucionální výchova a vzdělávání dětí předškolního věku

Institucionální výchova a vzdělávání dětí předškolního věku v České republice probíhá v rámci mateřských škol, které jsou zařazeny do systému škol a školských zařízení. V těchto mateřských školách je výchova a vzdělávání realizovaná v rámci integrovaných bloků a realizují ji kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci.

2.1 Legislativní vymezení předškolního vzdělávání

Jedním ze základních dokumentů, který se zabývá rozvojem vzdělání v České republice je Bílá kniha terciálního vzdělávání (dále i Bíla kniha) nazývána také národní vzdělávací program rozvoje vzdělávání v České republice. Matějů, P., a kol.¹⁸ uvádí: „Bílá kniha je koncepční a strategický dokument, který stanoví, jakým směrem se má terciální vzdělávání v České republice vyvíjet v následujících deseti až dvaceti letech.“ Vznikla na základě usnesení vlády 7.dubna 1999. „Ústřední myšlenkou se stala vize zajistit rozvoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit, které se podílejí na vzdělanosti všech občanů, a to prostřednictvím stanovených dlouhodobých a střednědobých záměrů, ty specifikovat v podobě závazného dokumentu, Bílé knihy.“ E. Svobodová a kol.¹⁹

Dalším důležitým legislativním dokumentem zabývajícím se školství v České republice a zvláště pak předškolním vzděláváním je zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále i Školský zákon). Zákon č. 561/2004 Sb.²⁰ uvádí : „Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova(dále jen „vzdělávání“) uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.“ Stanovuje systém vzdělávacích programů a také systém rámcových vzdělávacích programů. Vymezuje vzdělávací soustavu škol a školských zařízení, zabývá se dlouhodobými záměry a také systémem

¹⁸ MATĚJŮ, P., A KOL. AUTORŮ. *Bílá kniha terciálního vzdělávání*. Praha : Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2009. s.11

¹⁹ SVOBODOVÁ, E., A KOL. *Vzdělávání v mateřské škole, školní a třídní vzdělávací program*. Praha : Portál, 2010. s.15

²⁰ *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)* [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2004 [cit. 27.10.2012] dostupné z : <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

hodnocení škol a školských zařízení. Nezapomíná zahrnout výuku cizích jazyků na školách a také náboženství, velkou část věnuje výchově a vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Stanovuje povinnou dokumentaci škol a školských zařízení, do které patří mimo jiné i záznamy o dětech. Dále se samostatně věnuje základnímu vzdělávání, střednímu vzdělávání, ukončování středního vzdělávání, nástavbovému studiu, vzdělávání na konzervatoři, vyššímu odbornému vzdělávání, zahraničnímu vzdělávání a jeho uznání, základnímu uměleckému, jazykovému a zájmovému vzdělání. Zmiňuje také hmotné zabezpečení odměny, úplatu za vzdělávání a školské služby a v neposlední řadě se věnuje systému financování škol a školských zařízení ze státního rozpočtu. Celá druhá část zákona č. 561/2004 Sb. je pak věnována předškolnímu vzdělávání, kde stanovuje cíle předškolního vzdělávání a organizaci předškolního vzdělávání.

Na Školský zákon navazuje Vyhláška č. 14/2005 Sb. O předškolním vzdělávání, které více dopodrobna rozpracovává otázky týkající se: podmínek provozu a organizace mateřské školy, upravuje také počty přijatých dětí do mateřské školy městského i vesnického typu, stanovuje možnost organizace provozu mateřské školy v měsících červenci a srpnu, zajišťuje stravování dětí, péči o zdraví a bezpečnost dětí, úplatu za předškolní vzdělávání a další podmínky nezbytné pro bezproblémový chod mateřské školy.

2.2 Pojetí a cíle předškolního vzdělávání

Pojetí a cíle předškolního vzdělávání jsou nastíněné již ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb.,²¹ který uvádí že: „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

²¹ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2004 [cit. 27.10.2012] dostupné z : <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Více jsou pojetí a cíle předškolního vzdělávání specifikováno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV). Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dětem dostatek různorodých podmětů pro jejich další rozvoj. Předškolní výchova a vzdělání by měla být promyšlená, přiměřená věku a měla by dítěti pomoci usnadnit jeho další životní a vzdělávací etapu.

Od ostatních typů vzdělávání v České republice se předškolní vzdělávání liší především svoji specifíčností v oblasti metod a forem práce s dětmi. Jedná se především o výchovu a vzdělávání přirozeným dětským způsobem, práci s individuálními zvláštnostmi a potřebami dětí, využívání prožitkového²² učení, kooperativního²³ učení a především učení hrou, která je pro děti předškolního věku nejpřirozenější činností. Mezi další specifika předškolního vzdělávání patří možnost realizovat činnosti spontánní nebo řízené, ale také individuálně nebo skupinově. Další formou učení, která se v předškolním vzdělávání realizuje je tzv. situační učení a spontánní sociální učení. Předškolní výchova a vzdělávání by měly probíhat pomocí tzv. integrovaného přístupu, který je založen na integrovaných blocích, které umožňují předávat dětem vzdělávací obsah v ucelených souvislostech.

Cíle jsou v RVP PV rozděleny do dvou úrovní. Svobodová, E.²⁴ uvádí: „Úroveň obecná obsahuje rámcové cíle vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání a klíčové kompetence představující výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažené v předškolním vzdělávání. Úroveň oblastní obsahuje dílčí cíle, sledující konkrétní záměry dané vzdělávací oblasti, vyjadřují, co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání sledovat, co by měl u dítěte podporovat, dílčí výstupy- poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou stanoveny v souladu s dílčími cíli, říkají nám, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže.“

Tyto cíle by měly být naplňovány současně, jsou provázané a navzájem spolu úzce souvisejí.

²² Prožitkové učení – učení dítěte vycházející z vlastní zkušenosti a prožitku, je to způsob učení, který je pro dítě přirozený a jemu vlastní, v předškolním vzdělávání je realizováno zejména prostřednictvím didaktického stylu s nabídkou (Smolíková, K. RVP PV, Slovníček použitých výrazů, s.47)

²³ kooperativní učení – učení založené na vzájemné spolupráci dětí při řešení společných složitějších problémů a situací, učí děti rozdělovat si role a úkoly, plánovat činnosti, spolupracovat, pomáhat si, radit si, vyvíjet společné úsilí, kontrolovat a hodnotit společnou práci (Smolíková, K. RVP PV, Slovníček použitých výrazů, s.47)

²⁴ SVOBODOVÁ, E., A KOL. *Vzdělávání v mateřské škole, školní a třídní vzdělávací program*. Praha : Portál, 2010. s.40

2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program (dále i RVP) patří do systému státních kurikulárních²⁵ dokumentů. „RVP vymezuje rámec vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání (pro předškolní, základní a střední vzdělávání)“ Smolíková, K. a kol.²⁶

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je také dokument státní, ale je určen pouze pro etapu předškolního vzdělávání. Bečvářová, Z. uvádí²⁷: „RVP PV vznikl ve spolupráci se zástupci alternativních programů pod velením Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (vedoucí týmu PhDr. Kateřina Smolíková), který byl podpořen širokou diskuzí a veřejnosti byl předložen v květnu roku 2001.“

Vymezuje cíle, které jsme si blíže specifikovaly v předcházející kapitole, obsah předškolního vzdělávání, který je uspořádán do pěti oblastí (dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět).

Mimo to se také zabývá podmínkami předškolního vzdělávání. Podmínky předškolního vzdělávání jsou rozděleny na věcné, neboli materiální vybavení mateřské školy (dále i MŠ), prostorovým vybavením MŠ, ale také personálním zabezpečením. Dále sem patří životospráva, dodržování pravidel zdravého životního stylu, pravidelný denní rytmus a řád, dostatek pitného režimu, a respektování individuálních zvláštností dětí. Psychosociální podmínky souvisejí s respektováním potřeb dětí, vytvářením pohodové atmosféry v MŠ, využíváním správného pedagogického stylu a přístupu. Mezi další podmínky patří organizační zajištění chodu MŠ. Dodržování denního programu, čas na adaptaci dítěte v MŠ, vyváženě rozdělený čas mezi řízené a spontánní aktivity a také realizace plánovaných činností. Velký důraz je kladen také na podmínky řízení MŠ, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů.

Část RVP PV je věnována dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem mimořádně nadaným, kde jsou popsány podmínky vzdělávání dětí s různým zdravotním postižením jako je: tělesné, zrakové, sluchové postižení, mentální retardace, poruchy pozornosti, poruchy řeči, autismem a více vadami.

²⁵ Kurikulum – angl.curriculum, vzdělávací program, projekt, plán ((Průcha, J., Waltrová, E., Mareš, J., Pedagogický slovník s.110)

²⁶ SMOLÍKOVÁ, K. A KOL. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. s.5

²⁷ BEČVÁŘOVÁ, Z., *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. s. 31

Neopomíjí zmínit otázky autoevaluace²⁸. Uvádí, že by MŠ měla svoji činnost hodnotit systematicky, pravidelně a komplexně.

A v neposlední řadě definuje zásady zpracování Školního vzdělávacího programu.

2.4 Školní vzdělávací program

Smolíková, K., a kol.²⁹ uvádí: „Školní vzdělávací program je dokument, podle něhož by se mělo uskutečňovat vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. Mateřská škola jej zpracovává v souladu s RVP PV a v souladu s obecně platnými právními předpisy. Školský zákon ustanovuje školní vzdělávací program (dále i ŠVP PV), jako povinnou součást dokumentace mateřské školy. ŠVP PV je dokumentem veřejným.“ To znamená, že by měl být v MŠ vystaven na přístupném místě, kde si v něm mohou rodiče listovat a vytvářet opisy.

ŠVP PV vytváří ředitelka MŠ, popřípadě vedoucí učitelka za pomoci pedagogických pracovníků. ŠVP PV vychází s RVP PV, a tudíž by neměl být v rozporu s RVP PV. „Přestože každý ŠVP PV bude jiný, měl by vypovídat o určitých společných skutečnostech vztahovat se ke stejným okruhům informací, jež stanovuje školský zákon a v souladu s ním je konkretizuje RVP PV. Pro splnění daných požadavků je nutné aby ŠVP PV splňoval tyto informační okruhy: identifikační údaje o dané MŠ, charakteristiku školy a jejího vzdělávacího programu, podmínky a organizace vzdělání, vzdělávací obsah (učivo uspořádané do ucelených částí) a evaluační činnost.“ Smolíková, K.³⁰

Do identifikačních údajů píšeme název školy, její adresu, zřizovatele, datum schválení programu – od kdy je daný program platný, kdo se podílel na vypracování ŠVP PV, mohou zde být uvedené internetové stránky MŠ, aj. Obecná charakteristika školy je velmi důležitá, protože se v ní dozvíme, o jaký typ školy se jedná, píšeme zde, jestli se jedná o vesnickou, nebo městskou MŠ, o vzhledu a typu budovy ve které se MŠ nachází, o počtu tříd a dalších věcech typických pro danou mateřskou školu. Charakteristika

²⁸ Autoevaluace – systematické posuzování a vyhodnocování procesu vzdělávání a jeho výsledků realizované účastníky vzdělávacího procesu, výsledky slouží jako zpětná vazba pro zkvalitnění činnosti školy (Smolíková, K. RVP PV, Slovníček použitých výrazů, s. 46)

²⁹ SMOLÍKOVÁ, K. A KOL. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. s.41

³⁰ SMOLÍKOVÁ, K. A KOL. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. s.9

vzdělávacího programu je zaměřená na naše cíle a záměry do budoucna, čeho bychom chtěli dosáhnout jak po stránce výchovně vzdělávací, tak po stránce rekonstrukcí v MŠ, obnově materiálního vybavení aj. Podmínky vzdělávání nám mohou vyplívat z obecné charakteristiky mateřské školy. Snažíme se o vytvoření co nejoptimálnějších podmínek pro vzdělávání. Patří sem veškeré podmínky definované v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Do organizace vzdělávání začleňujeme informace týkající se denního režimu, ale také ročního plánu, popisujeme uspořádání mateřské školy, kdo kdy s dětmi pracuje, můžou se zde objevit kritéria přijetí dětí do mateřské školy, zde rozšiřujeme informace, které jsme uváděly výše. Další velmi důležitou složkou je obsah vzdělávání, který se dále rozpracovává do Třídních vzdělávacích programů (dále i TVP). Obsah by měl být rozdělen do tzv. integrovaných bloků, měl by být variabilní a poskytovat pedagogickým pracovníkům MŠ prostor pro vlastní tvorbu a nápady. Obsah vychází z oblastí, které jsou definované v RVP PV. Měl by být sestavován s ohledem na podmínky MŠ a také na tradice MŠ. V ŠVP PV by mělo být pamatováno na evaluaci, jakým způsobem bude hodnocena práce v mateřské škole, jestli jsou naplňovány cíle, které jsme si stanovily a také hodnocení práce pedagogických pracovníků a výsledků vzdělávání.

Ze Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vychází Třídní vzdělávací program (dále i TVP), který si zpracovávají učitelky mateřské školy pro svoji třídu, pro věkovou skupinu dětí, se kterou v této třídě pracují. Vytvářet TVP není pro pracovníky mateřské školy povinné, není určeno legislativně, ale v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je mezi povinnostmi pedagoga zařazena i povinnost pracovat s dětmi plánovitě a cíleně, z toho vyplývá, že vytvářet si TVP je velmi důležité a prospěšné. Obsah Třídního vzdělávacího programu může tvořit několik částí. Patří sem: stručná analýza skupiny dětí, se kterou bude pedagog pracovat, také sem mohou být zařazeny informace o tom, na co budeme navazovat, pokud se jedná o stejnou třídu, a nejdůležitější částí TVP je obsah, tvořený částmi rozpracovanými do tematických celků, neboli tematických bloků. Může se zde také objevit, jakým způsobem budeme hodnotit, sledovat realizaci Třídního vzdělávacího programu.

2.5 Adaptace dítěte v předškolním vzdělávání

Adaptace³¹ dítěte na mateřskou školu, je pro další výchovně vzdělávací proces velmi důležitá, a proto by měla být zakotvena v každém ŠVP PV a následně pak v TVP PV. Bělinová, L., Jírová, M., Keřková, A.,³² uvádějí: „V předškolním věku jsou zejména dvě významná údobí, která znamenají značnou změnu v dosavadním způsobu života dítěte. Jedno z nich nastává, vstupuje-li dítě poprvé do dětského kolektivu v mateřské škole, a druhé začíná, když dítě přichází poprvé v roli žáka do 1. ročníku základní školy.“ Přičemž první výše jmenované období je pro dítě více náročné, protože ze známého prostředí domova, kde se setkávalo pouze s nejbližšími příbuznými a přáteli rodiny, a bylo vždy v kontaktu s matkou, přichází dítě do prostředí zcela neznámého, prostředí kde je plno nových, cizích dospělých, ale i dětí, kde s ním není maminka. Proto je velmi důležité toto přechodné období zvykání si dítěti co nejvíce usnadnit.

Každá mateřská škola má adaptaci dětí nastavenou podle svého zavedeného systému, také by měl být systém adaptace zakotven ve školním vzdělávacím programu. Ještě než dítě do mateřské školy nastoupí, měli by rodiče dostat dostatek informací ohledně režimu a chodu mateřské školy. Z tohoto ohledu je velmi důležitá informovanost rodičů a nezbytná komunikace mezi rodiči a učitelkou MŠ. Rodiče si většinou vybavují svoje zkušenosti z MŠ, kdy byly děti nuceny do jídla, s dětmi bylo pracováno bez individuálního přístupu atd., proto je dobré rodiče seznámit se základními informacemi. Jestliže rodiče přestanou mít obavy, nebudou tyto obavy přenášet ani na svoje děti. Učitelka může také rodičům doporučit, jak mají své dítě postupně osamostatňovat, aby odloučení od rodiny, a především od matky nebylo tak těžké. Měla by je také upozornit, aby se vyvarovaly strašení dětí mateřskou školou.

Po nástupu dítěte do mateřské školy, by mělo mít právo na individuální adaptační režim, tzn. podle vlastností a charakteru dítěte spolupracujeme s rodiči, kteří mají možnost návštěvy mateřské školy v dopoledních hodinách, zapojení se do dopoledních činností. Dětem je umožněn vstup na kratší dobu, některé děti např. přijdou s maminkou ze začátku docházky pouze na hodinu, dítě se „rozkoukává“, pomalu si začíná zvykat na kolektiv dětí a režim v MŠ, ale stále má vedle sebe oporu v osobě matky. Po této fázi nastává fáze, kdy

³¹ Adaptace – obecně proces přizpůsobení se něčemu, adaptace sociální – přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám (Průcha, J., Waltrová, E., Mareš, J., Pedagogický slovník s. 11)

³² BĚLINOVÁ, L., JÍROVÁ, M., KEŘKOVÁ, A., *Mateřská škola spolupracuje s rodinou*. Praha: SPN, 1982.

dítě vstupuje do dění MŠ bez maminky, v některých případech to může být i tak, že maminka sedí v šatně mateřské školy a při velkém záchvatu smutku může za dítětem přijít. V této fázi děti většinou navštěvují mateřskou školu pouze v dopoledních hodinách.

Mimo zapojení rodičů do adaptačního režimu se také využívá různých pomůcek a her. Mezi pomůcky, které se k adaptaci používají, patří např. plyšová, nebo jiná hračka, kterou si dítě nosí sebou do MŠ, a ta mu připomíná domov, je mu blízká. Koťátková, S.³³ ve své knize dělí hry na: „Hry aktivizující, zlepšující koncentraci, seznamovací, kontaktní, procvičující artikulaci, komunikační, interakční, pohybové, kooperativní, dramatické - průpravné, dramatické - strukturované.“ Většina těchto typů her by se daly využít při adaptaci dětí. Nejčastěji však využíváme hry seznamovací např. Uvíváme věneček ze všech našich dětiček, Kdo se ztratil, dále hry komunikační, snažíme se zapojit děti do skupiny např. Kouzelný mikrofon a také hry interakční.

Při adaptačním procesu je velmi důležitá také role pedagoga, jako takového, o které si více řekneme v následující kapitole.

2.6 Role pedagoga v předškolním vzdělávání

Odbornou kvalifikaci a kompetence pedagogických pracovníků legislativně vymezuje zákon č. 563/2004 sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů³⁴. Ten definuje pedagogického pracovníka takto: „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (zákon č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“

³³ KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN80-247-0852-3

³⁴ Zákon č. 563/2004 sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. Praha : Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2004 [cit. 27.10.2012] dostupné z : <http://www.msmt.cz/dokumenty/platne-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1>

Jak by měl vypadat, a jaké vlastnosti by měl učitel mateřské školy mít definuje také Šmelová, E.³⁵: „Kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na jeho individuální zvláštnosti.“

Profesionální kvalifikaci učitele vymezuje Holoušková, D.³⁶ jako: „*Didaktické schopnosti* např. schopnost žákům jasně a srozumitelně vysvětlit učivo, *schopnost neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí* např. další vzdělávání, *schopnost pronikat do vnitřního světa žáků* např. empatie, vidět svět očima žáka, *pedagogická expresivnost* – předávat žákům vlastní myšlenky, *výrazové schopnosti* – jasně a přesně vyjádřit své myšlenky, *organizační schopnosti* – schopnost organizovat práci, *schopnost získat autoritu*, *komunikativní schopnosti* – zahrnuje verbální i neverbální komunikaci a také *diagnostické schopnosti* – umožňující stanovit diagnózu žáka.“

Povinnosti předškolního pedagoga jsou definované v RVP PV. Patří mezi ně např.: *projektování, plánování výchovně vzdělávací činnosti, využívat odborných metodik, uplatňovat didaktické prvky odpovídající věku dětí, provádět poradenské činnosti pro rodiče, realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti, analyzovat vlastní vzdělávací potřeby a naplňovat je sebezvzdělávacími činnostmi, a také analyzovat věkové a individuální zvláštnosti dětí sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení* – což vlastně znamená diagnostikovat děti, vést si záznamy o dětech a zakládat si jejich portfolia.

Vašutová, J.,³⁷ definuje kompetence takto: „Je to receptivní pojem, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele.“ Dále rozděluje kompetence učitele do několika skupin : *předmětové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, sociální psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující, diagnostické a intervenční.*

Předmětové kompetence učitele předškolního vzdělávání obsahují všeobecné znalosti, znalost hry na hudební nástroj, předpoklady k rozvoji výchovných předmětů,

³⁵ ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn, Teorie a Praxe II.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6

³⁶ KANTOROVÁ, D., A KOL. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* Olomouc: nakladatelství Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0

³⁷ VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315- 082-4 s.25

komunikace v mateřském jazyce, základní znalosti práce s PC a dalšími technologickými pomůckami využívanými v MŠ.

Didaktické a psychodidaktické kompetence obsahuje znalost základních didaktických postupů, schopnost pracovat s RVP, vytvářet ŠVP a TVP, a také znalost zásad pro práci s dětmi předškolního věku.

Pedagogické kompetence schopnost respektovat individuální zvláštnosti dětí, znalost potřeb dětí a schopnost jejich uspokojování, znalost práv dětí, znalost prostředků k aktivizaci dítěte, schopnost orientovat se ve změnách předškolní výchovy a schopnost se těmto změnám přizpůsobit.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní spočívají ve schopnosti učitele vytvořit sociálně podnětné a přívětivé prostředí, vytvořit prostředí vhodné pro adaptaci dítěte, ovládá schopnost pedagogické komunikace, dokáže přiměřeně komunikovat s dětmi, rodiči i vedením, je schopen řešit situace vzniklé v prostředí mateřské školy.

Kompetence manažerské zahrnují znalost zákonů, norem a vyhlášek souvisejících s předškolním vzděláváním, ovládá základní administrativní úkony prováděné v mateřské škole, ovládá schopnost organizovat školní i mimoškolní aktivity.

Osobnostně kultivující kompetence předškolního pedagoga souvisejí se schopností vystupovat a reprezentovat školu, zahrnuje také nekončící sebezvzdělávání ve všeobecných oblastech běžného života, zajímá se o kulturní a sportovní prostředí, snaží se o celkový rozvoj dítěte pro dnešní svět.

A také poslední *kompetence diagnostická a intervenční*, ta říká, že je učitel schopen využívat prostředky pedagogické diagnostiky, schopnost posoudit zdravotní stav dítěte, schopnost vybrat z kolektivu nadané dítě – dokázat s ním pracovat a nadále ho rozvíjet, ale také odhalit děti se specifickými poruchami učení – dokázat s nimi pracovat a nadále je rozvíjet, pedagog má být schopen odhalit šikanu a týrání dítěte, zná postupy vhodné při těchto situacích, dokáže poradit rodičům s problémy týkající se předškolního vzdělávání, orientuje se v síti pediatrů, logopedů a dalších specialistů důležitých pro období předškolního věku. Nejdůležitější kompetence pedagoga z této oblasti je schopnost sestavit si škály hodnocení individuálního rozvoje dítěte, a tyto škály vyplňovat a vést si záznamy o dětech.

Učitel je nepostradatelný činitel výchovně-vzdělávacího procesu. Plánuje, organizuje, vede žáka k osvojení poznatků, dovedností a vědomostí, naplňuje zájmy a cíle

dětí a mimo jiné také působí jako vzor v chování. Povolání učitele je velmi náročné, především po psychické stránce osobnosti a probíhá za neustále se měnících podmínek.

3 Vymezení pedagogické diagnostiky

Znalost pedagogické diagnostiky je pro pedagoga pracujících s dětmi na jakékoli úrovni vzdělávání velmi důležitá, a proto je potřeba si vymezit některé pojmy, které jsou s pedagogickou diagnostikou spojené.

3.1 Vymezení pojmů

Pojem *pedagogická diagnostika* definuje Průcha, J., v pedagogickém slovníku³⁸ jako: „Vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí (převážně ve školním prostředí.) Formuluje teorii pedagogického diagnostikování, metody diagnostikování a také způsoby interpretace pedagogických diagnóz.“

Zmínky o diagnostikování se v pedagogických dílech a pracích objevují již delší dobu, ale nebyly uváděny pod tímto názvem, ale hovořilo se v nich jako o procesu prověřování žáka a také hodnocení žáka. Pojem pedagogická diagnostika má dva významy, které uvádí Spáčilová, H.³⁹: „Jednak jej chápeme jako vlastní proces poznávání a hodnocení žáků (praktická diagnostická činnost), jednak jím označujeme samotnou vědní disciplínu (teorii diagnostické práce v procesu výchovy.“

Základní pojmy, které se v pedagogické diagnostice objevují jsou: diagnostika a diagnóza. Přičemž diagnostikou rozumíme: „Postupnost činností vedoucí k diagnóze.“ Průcha, J.⁴⁰ a diagnózou rozumíme: „Výsledek diagnostických činností. Je to hodnotící závěr o zjištěné úrovni žáka.“ Spáčilová, H.⁴¹

3.3 Cíl pedagogické diagnostiky

Cíle pedagogické diagnostiky vymezuje ve své publikaci Tomanová, D.,⁴²: „Učitelky diagnostikují s cílem *zjistit, posoudit a zhodnotit* pozitiva/negativa/úskalí

³⁸ PRŮCHA, J., WALTROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003 s.154

³⁹ SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0 s.7

⁴⁰ PRŮCHA, J., WALTROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003 s. 42

⁴¹ SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0 s. 8

⁴² TOMANOVÁ, D., *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0 s. 20

vzdělávacího postupu, projektu *zajistit, zda se výstupy* ve výchově a vzdělávání, vývojové kroky přibližují k očekáváním, ke stupni ve vývojové řadě, ke standardům předškolního vzdělávání a výchovy, *zajistit vhodnost formulovaného programu* pro jednotlivé děti, učitelky, rodiče, *zajistit dovednosti učitelek* k realizaci jednotlivých součástí vzdělávacího programu nebo k zacházení s diagnostickými nástroji, jejich odborné znalosti, *rozhodnout* o pedagogických postupech, o alternativních postupech, které povedou k žádoucímu rozvoji osobnosti účastníků, k modifikaci vzdělávacího programu aj.“

Všechny cíle jsou zaměřené hlavně na děti, pro které je realizovaný výchovně vzdělávací program, ale musíme také pracovat s rodiči, rodinným a sociálním prostředím ze kterého děti pocházejí, ale také musí být v souladu s programem a plánem, který chceme naplňovat.

3.4 Funkce a etapy pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika je realizovaná ve 4 až 5 etapách, které jsou navzájem provázané a navazují na sebe. Etapy pedagogické diagnostiky vymezuje Tomanová, D ve své knize Úvod od pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Zařazuje sem tyto etapy: přípravnou etapu, etapu realizační, etapu zpracování získaných údajů, etapu vyhodnocení a interpretace získaných dat a finální etapu.

První etapa je tzv. *přípravná etapa*, ta předchází samotné diagnostické činnosti. V této části diagnostikování si sestavujeme plán o tom, proč budeme diagnostikovat (zabýváme se naším cílem, smyslem diagnostikování atd.), koho budeme diagnostikovat (jestli to bude pouze dítě, celá rodina...), kdy budeme diagnostikovat (v jaké časové etapě, v jakém období...) a také se snažíme vybrat co nejvhodnější metody, jiné metody se budou hodit na diagnostikování výchovného stylu v rodině, a jiné metody využijí na zjištění úspěšnosti školního časopisu.

Následuje *etapa realizační*, ta se již přímo týká diagnostické činnosti. Pedagog pracuje podle vybraných, nebo doporučených metod, sbírá data a informace. Dobrý průběh realizační činnosti závisí na mnoha podmínkách, které je třeba naplnit, patří sem např.: zkušenost pedagoga v oblasti diagnostikování, na schopnosti pedagoga pracovat s diagnostickými metodami, na stupni připravenosti. Kvalitu realizační etapy také ovlivňuje vztah pedagoga k diagnostické činnosti jako takové.

Etapa zpracování získaných údajů souvisí se schopností zpracovat, roztřídit a urovnat si získaná data. Každá pedagogicko-diagnostická metoda má různý stupeň obtížnosti zpracování, a také každý obsah pedagogické diagnostiky má různé způsoby zpracování.

Etapa vyhodnocení a interpretace dat se částečně překrývá s předcházející etapou. V této etapě se snažíme formulovat závěry, snaha formulovat tzv. diagnostický nálezn. Využitím pouze jedné metody nedokážeme pokrýt celkový diagnostický nálezn, a proto je potřeba využívat více metod najednou.

Poslední etapou je tzv. *etapa finální*. Finální etapa nám umožňuje formulovat další postup v dané oblasti. Tato etapa je spojena s komunikací mezi respondenty, např. komunikací mezi učitelkou a rodiči, nebo vedoucím pracovníkem a podřízeným, jedná se o prognózu dalšího postupu.

3.2 Historický vývoj pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika a její vývoj sahá daleko do historie. Dříve se nepoužíval tento pojem, ten vznikl až mnohem později, ale objevovala se snaha poznávat dítě, jeho vlastnosti, dovednosti a úroveň vývoje. Ve velké míře to souviselo především se zjištěním věku, kdy je dítě zralé na školní docházku.

Zelinková, O.⁴³ uvádí: „Pedagogická diagnostika má v českých zemích dlouholetou tradici sahající až do období J. A. Komenského, který se v Informatoriu školy mateřské v kapitole Jak dlouho mládež v mateřské škole zdržovat sluší, zamýšlel nad vhodností nástupu dítěte do školy.“ Za další důležité období rozvoje pedagogické diagnostiky je považováno 20.století, pedagogickou diagnostikou a to převážně intelektovou a vědomostní stránkou osobnosti dítěte se v tomto období nejvíce zabývají J.V. Klíma, V. Příhoda, S. Vrána a další.

„V polovině 60. let byl v Bratislavě založen specializovaný podnik s celostátní působností Psychodiagnostické a didaktické testy.“ Kašpárková, S.⁴⁴ Začínají se objevovat různé způsoby testových metod a řada autorů se začíná zabývat hodnocením žáka. Mezi tyto autory patří např. Váňa, Kopáč a další. Mimo jiné se také začíná rozvíjet speciálně pedagogická diagnostika, a diagnostika se začíná zabývat i sociálním aspektem. Zelinková,

⁴³ ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2007 s. 8

⁴⁴ KAŠPÁRKOVÁ, S., *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. s.9

O.⁴⁵ ve svém díle uvádí: „Poradenská sekce Pedagogické společnosti při ČSAV a tehdejší krajská pedagogicko-psychologická poradna uspořádaly v letech 1979, 1981 a 1985 tři významné semináře v Ostravě, kde zazněly stěžejní referáty k této problematice, publikované později ve sbornících.“ Tyto semináře a následně vzniklé sborníky byly velmi důležitým mezníkem pro další rozvoj diagnostika a diagnostických činností.

V současné době je pedagogická diagnostika zakotvena v rámcových vzdělávacích programech, jak pro předškolní vzdělávání, tak pro základní vzdělávání, jako jedna z kompetencí učitele.

3.5 Oblasti pedagogické diagnostiky

Oblasti pedagogické diagnostiky mohou být různé, podle toho na co se v daném okamžiku a období chceme zaměřit. Také autoři zabývající se pedagogickou diagnostikou uvádějí různé oblasti, ale v diagnostikování předškolního věku se v některých významných oblastech většina autorů shoduje.

Např. Zelinková, O. ve své publikaci *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* uvádí oblasti, na které je potřeba se zaměřit, zabývá se hodnocením úrovně motoriky – jak jemné, tak hrubé, dále vnímáním tělového schématu, diagnostika úrovně percepce (vnímání), komunikačních dovedností, diagnostikou rozumových schopností, dále se také zabývá lateralitou, diagnostikou úrovně vývoje pravolevé, prostorové a časové orientace, zaměřuje se také na diagnostikování vybraných vnějších vlivů – sem zařazuje především diagnostikování rodiny, a dalších oblastí, které jsou velmi důležité při zjišťování celkového stavu dítěte, a při komplexní diagnostice.

Další publikace, která se týká diagnostikování dětí předškolního věku a je velmi využívaná v předškolních zařízeních je *Diagnostika předškolního věku, Co by dítě mělo umět od 3 do 6 let*. Autorky se v této publikaci věnují oblastem: motorice, grafomotorice a kresbě, zrakovému vnímání a paměti, vnímání prostoru a s tím související prostorová orientace, vnímání času, řeči, sluchovému vnímání a paměti, základním matematickým představám, sociální zralosti, hře, sebeobsluze-samostatnosti. V těchto vymezených oblastech uvádějí konkrétní činnosti, kterými můžeme diagnostikovat danou oblast, a proto

⁴⁵ ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2007 s.11

se touto publikací inspiruje mnoho pedagogických pracovníků při sestavování záznamových archů na realizování diagnostiky v mateřské škole.

Oblasti pedagogické diagnostiky se samozřejmě také liší podle toho, jakou věkovou skupinu chceme diagnostikovat. A s tím souvisejí i metody, které k diagnostice využíváme.

3.6 Metody pedagogické diagnostiky

„Předpokladem kvalitní diagnostiky je důkladná znalost základních diagnostických metod i dovednost jejich praktického použití při poznávání jednotlivých stránek osobnosti žáka i vlivu a podmínek, které jej formulují.“ Spáčilová, H.⁴⁶

Při pedagogické, ale i psychologické diagnostice se využívají dvě strategie. První je *psychometrická strategie*, která říká, že vše co existuje v nějaké míře lze měřit. Je zaměřena spíše na vyjádření kvantity. Příkladem mohou být různé testy (např. testy osobnosti, testy rozumových schopností, inteligenční testy a další). Druhou strategií, která se využívá je *strategie kognistická neboli klinická*. Tato strategie se zaměřuje na diagnostikování jedné oblasti (např. na diagnostikování jedné složky osobnosti). Úspěch tohoto postupu však spočívá v schopnosti pedagoga vidět věci v souvislostech.

Pedagogická diagnostika využívá mnoho metod. Některé z nich přebírá z psychologie, jiné jsou ryze pedagogické. Zelinková O.,⁴⁷ uvádí dělení metod na: „Metody pozorování, rozhovor (interview), anamnézu, dotazníky, testy, analýza výsledků činnosti a analýza úkolů a pedagogická dokumentace.“

Metoda pozorování je jednou ze základních metod pedagogické, ale i psychologické diagnostiky. Je to jedna z nejdůležitějších metod, neboť pedagog může žáka pozorovat během celého dne, kdy je s ním v kontaktu, ale také během týdne, a celého školního roku. Kašpárková, S.,⁴⁸ definuje dva druhy pozorování: „*Pozorování volné (orientační)* jedná se o náhodné (bezděčné) pozorování, které probíhá na základě upoutání pozorovatelovy pozornosti nějakým jevem, rysem, nápadností jednání apod. *Pozorování záměrné (systematické, kontrolovatelné)* je omezeno a řízeno předem stanoveným schématem, plánem, programem.“ Pozorovat však můžeme pouze chování žáka, nikoliv jeho

⁴⁶SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0 s. 27

⁴⁷ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0 s.208

⁴⁸KAŠPÁRKOVÁ, S., *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. s. 31

psychické pochody a prožívání, ty si následně vyvozujeme z jeho chování, proto je lepší a obsahově přesnější provádět pozorování dlouhodobě, systematicky a záměrně. Pozorování může probíhat v různých situacích a ty mohou být buď *přirozené* – probíhající v každodenním výchovně vzdělávacím procesu, nebo *uměle vytvořené* – záměrně připravím nějakou situaci a budu pozorovat, jak se dítě chová. Dále můžeme rozlišovat pozorování *individuální* – naše pozornost je zaměřena pouze na jedno dítě, snažíme zjistit příčinu problému konkrétní osoby, nebo se jedná o pozorování *skupinové* – sledujeme jak skupina jako celek zareaguje na danou situaci. Výsledky pozorování si můžeme zaznamenávat do tzv. záznamových archů, kdy využíváme tzv. čárkovací metodu.

Rozhovor, neboli interwiev je nejčastěji používaná metoda v psychologické diagnostice. Při rozhovoru používáme nejčastěji otevřené otázky, kdy jedinec odpovídá na dané téma, sděluje nám svoje názory, postoje, ale také zkušenosti. Aby byl rozhovor úspěšný a zjistili jsme informace, které potřebujeme, je potřeba dodržet určitá nepsaná pravidla. Rozhovor by měl probíhat v prostředí, které je pro jedince známé a příjemné, atmosféra by měla být přátelská a pozitivní. Než přejdeme k otázkám, které nás nejvíc zajímají, měly bychom navodit atmosféru, obecnými otázkami, které dají jedinci pocit, že se o něj zajímáme, ale nechceme vyzvídat. Pokud se jedná o dospělého jedince, můžeme uvést i příklady ze svého života (např. také jsem se rozvedl, ale vše dopadlo dobře...). S jedincem jednáme jako se sobě rovným, nepovyšujeme se nad ním. Měli bychom se také vyvarovat tzv. sugestivním otázkám, které jedinci vnucují odpověď. Rozhovor by měl probíhat z očí do očí, to znamená, že se snížíme na stejnou úroveň toho, s kým hovoříme (např. u dětí se posadíme na malou židličku, nebo na zem...). Důležité je také zaznamenávání odpovědí jedince, pro následnou práci a diagnostiku.

Další metoda využívaná jak v pedagogické, tak psychologické diagnostice je *Anamnéza*. Tato metoda se využívá při diagnostikování starší osob, než jsou děti předškolního věku. U těchto dětí získáváme informace od rodičů, popřípadě psychologů nebo dětského lékaře. Informace získáváme pomocí rozhovoru, který se týká daných oblastí anamnézy. Rozlišujeme několik druhů anamnézy a to: osobní, rodinou, školní a také sociální.

Osobní anamnéza

Získáváme informace o dosavadním vývoji dítěte. Otázky směřují do oblasti těhotenství matky, porodu, poporodních obtíží, ale také do oblasti motorického vývoje dítěte (např. kdy začalo dítě ložit, kdy začalo chodit...), komunikační schopnosti (např. kdy řeklo svoje

první slovo, jestli je řeč srozumitelná...), také se ptáme na zdravotní stav dítěte a zájmy, které dítě má.

Rodinná anamnéza

V této oblasti se snažíme zjistit informace týkající se rodiny a výchovy v rodině. Zajímáme se hlavně o oblasti vztahů v rodině (např. kdo si s dítětem nejčastěji hraje...), výchovu (např. kdo dítě trestá, a jakým způsobem je dítě trestáno...), jestli se objevili nějaké výchovné obtíže, zajímáme se také o vztah se sourozenci a prarodiči.

Školní anamnéza

U dětí předškolního věku se zaměřujeme hlavně na schopnost adaptovat se, jak se dítě zapojilo do kolektivu, jestli vyhledává kontakt s ostatními dětmi, nebo je spíše samotářské, jestli se s nástupem do MŠ objevili nějaké obtíže, které nejsou typické pro toto období, a zabýváme se také, školní zralostí.

Sociální anamnéza se využívá, spíše u starších dětí, než jsou děti předškolního věku.

Anamnéza a rozhovor s ní související je pro rodiče velmi citlivý musíme proto počítat s tím, že někteří rodiče nebudou sdílní a nebudou s námi chtít spolupracovat. Tuto metodu můžeme využívat až po bližším seznámení s rodinou.

Dotazník je velmi často využívaná metoda, pokud potřebujeme zjistit informace od velkého počtu osob. Tuto metodu můžeme využívat i u dětí předškolního věku, ale častěji se využívá u dospělých respondentů. Využíváme otázek, které jsou kladeny písemnou formou a jedinec má na výběr z několika odpovědí- to jsou tzv. *uzavřené otázky*, pro vyhodnocování dotazníku jsou jednodušší. Dalším typem jsou tzv. *otevřené otázky*, kdy jedinec vypisuje na danou otázku svůj názor. Dotazník má určité části, které by měly být zachovány při tvorbě jakéhokoliv dotazníku. Patří sem úvodní část, ve které se zadavatel dotazníku představí a uvede důvod, proč chce daný dotazník vyplnit. Dále následují otázky, týkající se problému, který potřebujeme zjistit. Nikde není daný přesný počet otázek, kolik by měl dotazník mít, ale čím je respondent starší tím může mít dotazník otázek víc (např. dotazník pro dospělé může obsahovat 25 a víc otázek). Zařazujeme sem tzv. kontrolní otázky, které nám sdělují, zda jedinec odpovídá pravdivě. Na závěr zařazujeme poděkování respondentovi za vypracování dotazníku.

Dalším typem metod využívajícím se v pedagogicko-psychologické diagnostice jsou *Testy*. Jsou to metody zaměřené na určitou oblast, může se jednat o oblast inteligence, motoriky, kognitivních schopností aj. Můžeme zde zařadit dělení na testy psychologické a testy pedagogické.

Psychologické testy

Jsou určeny pouze pro práci psychologů, pedagog by je neměl vůbec používat při své výchovně- vzdělávací činnosti a následné pedagogické diagnostice. Tyto typy testů slouží především k poznávání psychiky dítěte a ostatních jedinců. Zelinková, O.,⁴⁹ uvádí, že: „Podstatným znakem psychologických testových metod je standardizace. Přesně jsou určeny úkoly předkládané zkoumané osobě i způsob jejich předkládání. Přesně je také určen způsob zpracování a zhodnocení výsledků.“

Pedagogické testy

Využívají se ve školských institucích. Výsledky testů se využívají pro zjišťování pokroku a úrovně jednotlivce, ale také celé skupiny.

Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů je metoda velmi subjektivní, ale využívá se ve všech stupních školní docházky a také v mateřské škole. Pedagog hodnotí výsledky ve výtvarných činnostech, pohybových činnostech. Na základní škole pak hodnotí výsledky zkoušení, diktáty, matematické testy, jedná se tedy převážně o rozumové schopnosti, ale také pohybové a estetické. Součástí této metody je také práce s chybou. Chyba je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a procesu osvojování si nových vědomostí, dovedností a návyků. Práce s chybou je součástí pedagogické diagnostiky, např. zjišťujeme, které oblasti dělají dětem největší obtíže, díky chybě můžeme také posoudit, jestli není daný úkol pro děti velmi náročný, jestli je vhodný pro danou věkovou skupinu, z toho vyplývá, že chyba může být i kontrolou pedagoga. Při posuzování výsledků činnosti a úkolů musíme brát ohled na to, že v činnosti a daném úkolu se může odrážet charakter a vlastnosti dítěte.

Gavora uvádí ještě další metodu a to tzv. škálování. „Posuzovací škála je nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu.“ Gavora, P.⁵⁰

Důležitou složkou a součástí pedagogického diagnostikování je pedagogická dokumentace. Zelinková, O.,⁵¹ vymezuje obsah pedagogické dokumentace: „Pedagogickou dokumentaci tvoří materiály, které charakterizují instituci i vlastní práci s dítětem. Patří sem doklady o činnosti škol, ústavů a dalších speciálních institucích, učební plány, osnovy, přípravy na výuku, metodické pomůcky. Vlastní práci se žáky dokumentují záznamy o žácích, pozorování, postřehy jednotlivých učitelů, vychovatelů a

⁴⁹ ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0 s. 36

⁵⁰ GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6 s.88

⁵¹ ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0 s. 45

dalších pracovníků.“ Nejdůležitější součástí pedagogické dokumentace související s pedagogickou diagnostikou je *Diagnostické Portfolio*.

4 Diagnostické portfolio v předškolní výchově a vzdělávání

4.1 Co je to portfolio

Portfolio je jeden z diagnostických nástrojů, který mohou pedagogové ve své diagnostické činnosti využívat. Výhodou portfolio je, že se při jeho realizaci zapojuje nejen učitel, ale i žák.

4.1.1 Vymezení pojmů

„Portfolio je nástroj pro dlouhodobé shromažďování informací o výsledcích, postupu učení a dalších charakteristikách souvisejících se vzděláváním konkrétního žáka/yně.“ yProjekt Kvality I⁵² Tento termín je v odborné pedagogicko-psychologické literatuře a v systému hodnocení žáků používán velmi krátkou dobu. Používá se od 90. let 20. Stol.

Další pojem, který je v systému školního hodnocení s portfoliem spojován je tzv. Portfoliového hodnocení. Projekt Kavlitá I.⁵³ definuje tento pojem jako: „Zjišťování charakteristik, výsledků a postupu učení konkrétního žáka/yně v dlouhém časovém období a ve snaze o maximální komplexnost.“

Tvorba portfolií je velmi rozšířena převážně v zahraničí. V České republice se začínají vypracovávat až v posledních letech, a to převážně na základních školách. Postupem času se však dostávají i do dalších etap vzdělávání, i do etapy předškolního vzdělávání.

4.1.2 Typy a funkce portfolio

Jelikož je systém portfolií ve vzdělávání používán krátce, není přesně vymezena jejich typologie. Nejčastěji se však uvádí dělení na tři základní typy portfolií. A to:

⁵² *Systémový projekt Kvality I.* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2008 [cit. 10. 1. 2013] dostupné z : http://www.esf-kvalita1.cz/osobni_portfolio-koncepce.php

⁵³ *Systémový projekt Kvality I.* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2008 [cit. 10. 1. 2013] dostupné z : http://www.esf-kvalita1.cz/osobni_portfolio-koncepce.php

Pracovní neboli dokumentační portfolio, Ukázkové neboli reprezentační portfolio, Diagnostické a hodnotící portfolio.

Pracovní neboli dokumentační portfolio obsahuje záznamy o průběhu a výsledcích výchovně vzdělávacího procesu. Má nejčastěji informační funkci. Jsou zde zařazeny všechny dokumenty, které vzniknou během výchovně vzdělávacího procesu (např. výkresy, pracovní listy, výrobky, diktáty, testy...). Tyto dokumenty mohou do portfolio zakládat buď pedagogičtí pracovníci, nebo žáci za pomoci učitele. Slouží především k zjišťování pokroku dítěte, a může také sloužit jako určitá kontrola pro hodnocení dítěte. Z pracovního neboli dokumentačního portfolio pak mohou být vybírány materiály do ukázkového nebo diagnostického portfolio.

Ukázkové neboli reprezentační portfolio toto portfolio se využívá pro představení nejlepších výkonů a prací žáka. Ve většině případů si jej žák sestavuje sám bez zásahu pedagoga či jiné dospělé osoby (jedná se o děti ze základní, střední a vysoké školy, v předškolním vzdělávání toto portfolio sestavuje pedagog za asistence dítěte). Využívá se např. při přijímacím řízení, talentových zkouškách aj. v předškolní výchově pak tento typ portfolio slouží především k prezentování pokroků žáka rodičům.

Diagnostické a hodnotící portfolio je nástrojem hodnocení. Vychází z pracovního portfolio, které je doplněné o některé druhy údajů. Mělo by obsahovat komplexní přehled o žákovi, jeho schopnostech, výkonech a výsledcích.

V mateřské škole, pak všechny tři typy portfolio ve většině případů spojuje v jedno portfolio, které se dítěti zakládá.

Portfolio mají ve výchovně-vzdělávacím procesu velkou řadu funkcí. Projekt Kvality I.⁵⁴ vymezuje základní účel jako: „*Autoevaluace žáků, podpora motivace k učení, plánování další výuky a její realizace, informace pro rodiče žáků, autoevaluace učitelů a škol, výběr žáků při přestupu na další vzdělávací instituce, informace o žácích, kteří nastoupili do nové vzdělávací instituce, zdroj pro agregované údaje o kvalitě škol pro zřizovatele škol, případně pro MŠMT.*“

Nejdůležitější je však portfolio pro samotného žáka a jeho pedagoga. Lze z něj vyčíst pokrok, který dítě udělá, problémy, které dítě má a následný způsob jejich řešení, je důležitým motivačním prvkem, usnadňuje způsob hodnocení a diagnostikování, slouží jako jeden ze způsobů poznávání dítěte, využívá se také jako jeden z indikátorů zralosti dítěte. Slouží také rodičům pro přehled o činnostech a schopnostech dětí.

⁵⁴ *Systémový projekt Kvality I.* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2008 [cit. 10. 1. 2013] dostupné z : http://www.esf-kvalita1.cz/osobni_portfolio-koncepce.php

Tvorba portfolia má velký význam pro výchovně-vzdělávací činnost ve všech oblastech rozvoje dítěte.

4.1.3 Co má portfolio obsahovat

Obsah portfolia se liší, záleží na typu škol, na věku dítěte a také na zaměření dítěte, ale přesto pro další využití portfolia, jako např. přijímací zkoušky, přechod na jinou školu, nebo na další stupeň školní docházky je třeba zachovat alespoň základní společný obsah.

V některých publikacích je uveden doporučený obsah, který by mělo portfolio mít. Projekt Kvalita I.⁵⁵ uvádí, že: „Nejucelenějším typem portfolia je diagnostické a hodnotící portfolio. Jeho součástí by měly být následující druhy materiálů: žákovské práce vzniklé ve vyučování (písemné práce, desetiminutovky, úkoly, výkresy atd.), materiály ukazující proces učení (koncepty, náčrty, připomínky atd.), reflektivní deníky popisující podmínky a pocity při učení, výsledky externích testů. Vysvědčení, mimoškolní aktivity, sebehodnocení žáka, hodnocení žákovských výkonů učitelem, záznamy učitele z průběžného pozorování žáka, záznamy spolužáků z pozorování a spolupráce se žákem, záznamy rodičů.“

Další publikace, která se zabývá portfoliem a jeho obsahem je: Metodická příručka, Vyhledáváme rozumově nadané žáky⁵⁶ a ta uvádí, že: „Doporučený obsah diagnostického a hodnotícího portfolia: žákovské práce vzniklé při vyučování, žákovské práce vzniklé mimo výuku, materiály zachycující proces učení, reflexe, externí výsledky, alternativní vysvědčení, mimoškolní aktivity, sebehodnocení, hodnocení učitele, vyjádření spolužáků, záznamy rodičů.“

Dále je velmi důležité, aby byly materiály v portfoliu uspořádány podle určitých pravidel. Tyto pravidla si stanovuje pedagog společně s dětmi/žáky, se kterými portfolio vytváří. Velmi často se využívají složky, které mají nadepsané jméno žáka, v mateřské škole také značku dítěte, a jsou uloženy v poličkách, nebo skříních, které jsou k tomu určeny. Děti/žáci mají k portfoliu neomezený přístup, aby do něj mohli kdykoliv zařadit

⁵⁵ *Systémový projekt Kvality I.* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2008 [cit. 10. 1. 2013] dostupné z : http://www.esf-kvalita1.cz/osobni_portfolio-koncepce.php

⁵⁶ *Vyhledáváme rozumově nadané žáky, metodická příručka* [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-42-7 dostupné z : <http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2010/12/Vyhled%C3%A1v%C3%A1me-rozumov%C4%9B-nadan%C3%A9-%C5%BE%C3%A1ky.pdf.pdf>

svoje zpracované materiály. Další možností ukládání portfolia jsou krabice s nadepsaným jménem dítěte, popřípadě jeho značkou, tento způsob je však chaotický a nepřehledný, protože dokumenty a práce dětí se v krabicích mohou zpřeházet.

4.2 Portfolia v ČR

Portfolia ve výchově a vzdělávání jsou více rozšířeny v zahraničích, ale i u nás se už začínají využívat na všech typech škol. Běžně jsou v České republice využívány při přijímacích řízeních a talentových zkouškách na umělecké školy, kdy si s sebou student přinese tzv. ukázkové neboli reprezentační portfolio se svými pracemi. Pravidelně jsou pak portfolia vypracovávána v alternativních školách základních, ale i mateřských (např. program začít spolu).

4.3 Evropská jazyková portfolia

Na rozdíl od České republiky jsou portfolia v evropských zemích na velké úrovni. Ukázkou toho je i tzv. Evropské jazykové portfolio. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy⁵⁷ (dále i MŠMT) jej charakterizuje takto: „Evropské jazykové portfolio se stává oficiálním evropským dokladem o tom, jak ovládáme cizí jazyky.“ Netýká se pouze dětí a studentů základní, střední a vysoké školy, ale může se do něj zapojit kdokoliv. Projekt je zdarma dostupný na internetu, kde si každý může zjistit svoji dosavadní znalost cizího jazyka, také zde může zaznamenávat svoje pokroky a nové znalosti v oblasti daného jazyka. Projekt Jazykové portfolio není vytvořen pouze pro jeden jazyk, ale je do něj zapojeno mnoho zemí, jako příklad můžeme uvést např. Německo, Řecko, Finsko, Norsko, ale také Slovinsko, Rusko a mimo další účastníky i Česká republika. Celkem je do tohoto projektu zařazeno 31 zemí. U nás je tento projekt dostupný ve čtyřech jazycích a to: českém, německém, francouzském a anglickém.

V České republice jsou jazyková portfolia rozdělena podle věku do 4 základních kategorií na: *Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let věku*, *Evropské jazykové portfolio pro žáky ve věku 11 – 15 let*, *Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15*

⁵⁷ *Evropské jazykové portfolio* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cit. 15.1.2013] dostupné z : <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>

– *19 let a Evropské jazykové portfolio pro dospělé*. Dále jsou tyto portfolio dělena do úrovní podle obtížnosti a to na úroveň A1 – C2, přičemž úroveň A1 je nejjednodušší a C2 naopak nejsložitější. Další dělení, které se v českých jazykových portfolioch objevuje, je dělení do 3 oblastí: *porozumění* – je dále děleno na poslech a čtení, *mluvení*, které je dále děleno na ústní interpretace a samostatný ústní projev, a *psaní*, neboli písemný projev.

Elektronická podoba Evropského portfolio je ve většině zemí, které jsou do tohoto projektu zapojeny stejná, nebo velmi podobná. Portfolio je rozděleno do čtyř základních kategorií, které se dále rozvětvují na podkategorie. Základní kategorie jsou: *Jazykový životopis*, kde si jedinec zaznamenává svoje identifikační údaje a také dosažené zkušenosti v oblasti vybraného cizího jazyka. Další kategorie je *Co už umím*, zde se objevuje tzv. tabulka hodnocení, která dokládá dosavadní úroveň jazykových znalostí a také možnost, kam až se můžeme dál v jazykových znalostech rozvíjet. Kategorie *Moje sbírka* umožňuje jednotlivci ukládat si veškeré dokumenty spojené s nácvikem jazykových dovedností. Zde si také můžeme dokumenty rozdělit na tzv. zručivé dokumenty a dokumenty určené na kontrolu pro učitele. Poslední kategorií je tzv. *Jazykový pas*, který umožňuje prezentovat naše pokroky a srovnávat je s dalšími jedinci.

Výhoda tohoto projektu je v tom, že student/žák/dospělý může být v kontaktu se svým učitelem přes počítač, a ten má možnost kontrolovat úspěchy jednotlivce, ale také zadávat mu úkoly a samozřejmě také hodnotit.

Podnět pro vznik Evropských jazykových portfolio a jejich internetových podob dala tzv. Rada Evropy se sídlem v Grazu v Rakousku.

4.4 Kompetence, předpoklady pro práci s portfolioem

S portfolioem pracuje jak pedagog, tak dítě. Proto je důležité vymezit určité předpoklady, které by měli tito účastníci práce s portfolioem mít. Kompetence, které by měl pedagog mít, jsme již zmiňovaly v podkapitole: Role pedagoga v předškolním vzdělávání. Nejdůležitější kompetencí pro práci s portfolioem pro pedagoga je kompetence diagnostická a intervenční, ale i další z vymezených předpokladů pedagoga jsou velmi důležité, protože působí všechny společně, nikoliv separovaně. Při prvních setkáních a práci s portfolioem je pedagog v roli vůdce a koordinátora. Snaží se seznámit děti s tím, jak s portfolioem pracovat, k čemu nám vlastně portfolio slouží, proč si jej budeme zakládat a jakým způsobem si jej budeme udržovat v pořádku. Postupem času začínají děti pracovat více

samostatně a nepotřebují takovou míru kontroly, jako v prvopočáteční fázi. V mateřské škole je to velmi podobné, jako u ostatních stupňů škol, jen v jednodušší formě. Děti se také seznamují se svými portfolii, seznamují se s tím, k čemu budou sloužit, kde je budeme mít uložené a také co všechno do nich budeme zakládat. Tím se děti učí zhodnotit svoji práci a posoudit co je důležité, co si založíme, a co je méně důležité, co si zakládat nebudeme, co si např. můžeme vzít hned domů. Dítě učí určité sebereflexi, sebehodnocení.

Tím se dostáváme k nejdůležitější kompetenci pro práci s portfoliem, kterou musí dítě mít, a kterou se také díky zakládání a vedení portfolia naučí. A to schopnost sebereflexe, sebehodnocení.

Sebereflexi definuje Průcha, J., a kol.⁵⁸ jako: „ Zamyšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sama sebe, rozhodnout co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“

Sebehodnocení definuje v pedagogické slovníku také Průcha, J.,⁵⁹ jako: „Každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Ve školním kontextu je to jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá k reálnějšímu sebepojetí.“ Veškerá výchovně-vzdělávací a hodnotící činnost učitele by měla směřovat k tomu, aby byli žáci schopni objektivně a realisticky zhodnotit sami sebe. Dětem by se měla dát možnost rozhodovat si o svých činnostech samostatně, ale také by měly být schopné reálně zhodnotit, jestli je to vhodné a správné. Práci s portfoliem přizpůsobujeme věku dítěte, čím je dítě starší, tím je také samostatnější a přebírá na sebe větší zodpovědnost za své chování i za své věci. Je také důležité v jaké etapě se dítě začne s prací s portfoliem seznamovat, čím dříve, tím dříve je také schopné více či méně objektivního sebehodnocení. Schopnost sebehodnocení je dlouhodobý proces (v některých případech až celoživotní proces), kdy by měl pedagog poskytovat dítěte podporu. Pro snadnější zvládnutí schopnosti sebehodnocení uvádí Kosíková, V.,⁶⁰ tři zásady: „ *Zásada vnitřního přijetí hodnocení* – hodnocení nemůže výchovně působit, aktivizovat a rozvíjet osobnost není-li žákem vnitřně přijato. *Zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení* – rozvinuté sebehodnocení by nemělo být pouze

⁵⁸ PRŮCHA, J., WALTROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. s.208

⁵⁹ PRŮCHA, J., WALTROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. s.208

⁶⁰ KOSÍKOVÁ, V., *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1 s.128

ztotožněním se s hodnocením učitele, ale hlubším, samostatným hodnocením žáka. *Zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení* – hodnocení by mělo být přirozenou součástí celého procesu.“ Z toho vyplývá, že se dítě nenaučí samostatnému a objektivnímu sebehodnocení dokud nepochopí smysl hodnocení jako takového. Proto je důležité, aby děti pochopily, proč si portfolia zakládají a proč si povídáme o tom, co se nám povedlo a co ne. Je také důležité dětem poskytnout podmínky pro jejich ohodnocení, a to především kladné ohodnocení, jak od pedagoga, tak od ostatních dětí ve skupině a v neposlední řadě i od něho samotného (např. pokud vím, že toto konkrétní dítě umí pěkně malovat, tak ho nechám namalovat obrázek jako předlohu pro ostatní a ono zjistí, že v tomhle je dobré, protože jinak by si ho přece p. učitelka nevybrala). Nakonečný. M.,⁶¹ uvádí určité zdroje sebehodnocení a to: „1. vnímání vlastních schopností a úspěchů, 2. Reflexi reakcí sociálního okolí na subjekt sebehodnocení a jeho činnost (sociální zpětné vazby).“ Oba tyto zdroje poskytuje dítěti práce s portfoliem. Dítě pomocí svých založených prací může vnímat svoje úspěchy a pokroky, je také dobré pokud na ně upozorňuje i pedagog. Dále se také setkává s reakcemi ve svém okolí, děti si o svých pracích povídají, navzájem si je hodnotí. Sebehodnocení můžeme rozdělit na čtyři základní aspekty: *obecné sebehodnocení* – charakterizuje to, jaký postoj k sobě zaujímám já sám, *sociální sebehodnocení* – zahrnuje vztah jedince k jeho okolí, *výkonnostní sebehodnocení* - jsme spokojeni se svými pracemi a pokroky a *fyzické sebehodnocení* – jsme spokojeni sám se sebou.

Je důležité, aby se dítě naučilo schopnosti sebehodnocení, sebereflexe. Pokud se dítě naučí zhodnotit svoje úspěchy a dovednosti, ale také svoje neúspěchy utváří si tak realističtější sebezpojetí. Sebezpojetí definuje Průcha, J.,⁶² jako: „Představa jedince o svém já. Vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována, je před ním bráněna. Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky. Umožňuje člověku orientovat se ve světě, stabilizovat svou činnost.“

Mimo to jsou i další důležité kompetence, schopnosti dětí, které musí mít, aby mohly správně pracovat se svým portfoliem. Ty se liší vzhledem k věku dítěte, stupni školní docházky, kterou dítě navštěvuje, ale také formou jakou je portfolio zpracováno, a jaký je dohodnutý systém zakládání.

Práce s portfoliem je přínosná jak pro pedagoga, tak i pro dítě.

⁶¹ NAKONEČNÝ, M., *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5 s.347

⁶² PRŮCHA, J., WALTROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. s.208

5 Pedagogická diagnostika v předškolní výchově a vzdělávání

Pedagogická diagnostika v předškolní výchově je velmi důležitá, pro správný a cílený rozvoj dítěte předškolního věku, proto by každý pedagog pracující s touto věkovou skupinou měl umět správně diagnostikovat a zhodnotit děti a jejich činnosti.

5.1 Charakteristika výzkumu a stanovení cíle

Ve výzkumné části jsou zjišťovány změny, které probíhají u dětí předškolního věku v průběhu docházky do mateřské školy v oblastech: dovedností, vědomostí a schopností.

Cílem výzkumu je zjistit, jestli je u dětí v těchto oblastech změna, jestli jsou dovednosti, vědomosti a schopnosti dětí v předškolním věku – poslední rok předškolní docházky, lepší, více diferencovanější, než u dětí při vstupu do mateřské školy. Tyto vědomosti, dovednosti a schopnosti u dětí budou posuzovány ze záznamových archů, které si o dětech vedeme již od nástupu do MŠ, a které by měli být součástí portfolia v každé mateřské škole. Tyto konkrétní záznamové archy jsou vypracovány podle: Bednářové a Šmardové – Diagnostika dítěte předškolního věku, a jsou v nich dodrženy všechny stanovené oblasti.

5.2 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Výzkumné šetření je zaměřeno na skupinu dětí navštěvující mateřskou školu Luká, se kterými již třetím rokem pracuji, a znám je, od vstupu do MŠ.

Mateřská škola je dvoutřídní, kdy v prvním oddělení jsou děti 3leté – 4leté, a ve druhém oddělení jsou děti 5leté – 6leté. Toto výzkumné šetření se týká právě druhého oddělení mateřské školy.

Na tento výzkum byl vybrán vzorek 25 dětí ve věku 5-6 let. Výsledky, které budou zpracovány se tak budou týkat pouze konkrétní mateřské školy a konkrétních dětí, které tuto mateřskou školu navštěvují, ale mohou být přínosem a podnětem pro zavedení portfolií a záznamových archů do ostatních mateřských škol.

Tato skupina dětí je složena ze 14 dívek a 11 chlapců. Z tohoto počtu je 7 jedináčků, 10 dětí má sourozence starší a 8 dětí má sourozence mladší.

V mateřské škole a v této vybrané skupině jsou děti z úplné i neúplné rodiny. Z úplné rodiny pochází 20 dětí, z neúplné pouze 5 dětí. Většina těchto dětí má prarodiče.

Pravidelně (tzn. alespoň jedenkrát do týdne) se s prarodiči setkává 12 dětí, nepravidelně (tzn. méně než jedenkrát týdně) se s prarodiči stýká 8 dětí a 5 dětí se s prarodiči nestýká vůbec.

V této vybrané skupině se také vyskytují děti ze sociálně slabšího rodinného prostředí, celkem je jich 5.

Žádné z těchto dětí není handicapované, ani nemá tělesné, nebo zdravotní omezení (brýle alergie, astma...), které by mělo vliv na jejich činnost a chování v mateřské škole.

Pouze jedna dívka, z této vybrané skupiny dětí je levák ostatní děti jsou praváci.

5.3 Popis a analýza metod

Při vyplňování záznamových archů, které jsou hlavní složkou výzkumného šetření, jsou využívány všechny metody pedagogické diagnostiky. Nejčastěji však metody: *pozorování, metody praktické zkoušky a metody analýzy výsledků činnosti a úkolů*.

Pozorování se nejčastěji využívá např. při zjišťování úrovně sociálních dovedností dětí předškolního věku, ale také v oblasti sebeobslužných dovedností a v oblasti řeči. „Pedagogické pozorování bývá definováno jako sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu jevů aj.“ Chráska, M.⁶³ Metoda pozorování je jednou z nejvíce používaných metod pedagogické diagnostiky, kterou pedagog využívá v mateřské škole každý den, a je tedy velmi vhodnou metodou při vedení záznamových archů o dětech.

Metodu praktické zkoušky využíváme především u zjišťování úrovně matematických představ, protože pro dítě předškolního věku je jednodušší pracovat s konkrétními předměty, např. předměty denní potřeby, než s pojmy abstraktními. Dále tuto metodu využíváme při zjišťování oblasti jemné a hrubé motoriky a v neposlední řadě při diagnostikování úrovně hry.

Metodu analýzy výsledků činnosti a úkolů nejčastěji uplatníme při kresbě, ale můžeme ji využít i při dalších oblastech diagnostikování jako je např. jemná motorika a vnímání.

5.4 Hypotézy výzkumného šetření

„Hypotéza tvoří jádro klasických (kvantitativně orientovaných) výzkumů. Při formulaci hypotéz je nutné dodržovat tři základní požadavky, které bývají někdy označovány jako

⁶³ CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4 s.151

zlaté pravidla hypotézy: hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou, hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými, hypotézu musí být možno empiricky ověřovat. Proměnné, které v hypotéze vystupují, musí být měřitelné.“ Takto charakterizuje hypotézy Chráska, M.⁶⁴

Ve výzkumném šetření jsou stanoveny 3 věcné hypotézy, které budou dále vyhodnoceny pomocí testu nezávislosti chí kvadrát. Jsou to tyto věcné hypotézy:

- 1.) Děti při vstupu do ZŠ mají lepší vědomosti, než děti při vstupu do MŠ.**
- 2.) Děti při vstupu do ZŠ mají lepší dovednosti, než děti při vstupu do MŠ.**
- 3.) Děti při vstupu do ZŠ mají lepší schopnosti, než děti při vstupu do MŠ.**

5.5 Analýza zkoumaných dat

Výsledky získané z vyplněných záznamových archů byla vyhodnocována a zpracována v programu Excel a na základě těchto získaných výsledků byl proveden test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Po zformulování nulových a alternativních hypotéz bylo vypočteno testové kritérium, které nám potvrdilo nebo vyvrátilo uvedené hypotézy. Test významnosti byl proveden na hladině významnosti 0,05. Výsledná hodnota, která je ukazatel rozdílu mezi pozorovanou četností a očekávanou četností byla porovnána s hodnotou ve statistických tabulkách a na tomto základě byl vyvozen závěr.

5.5.1 Důkazy hypotéz

Stanovené hypotézy navazují na oblasti a podoblasti záznamového archu (viz. příloha č. 1), který využíváme v MŠ. Činnosti v záznamovém archu byly rozděleny na oblasti vědomosti, dovednosti a schopnosti (viz. příloha č. 2)

Hypotéza č. 1

Děti při vstupu do ZŠ mají lepší vědomosti, než děti při vstupu do MŠ.

Nulová hypotéza 1

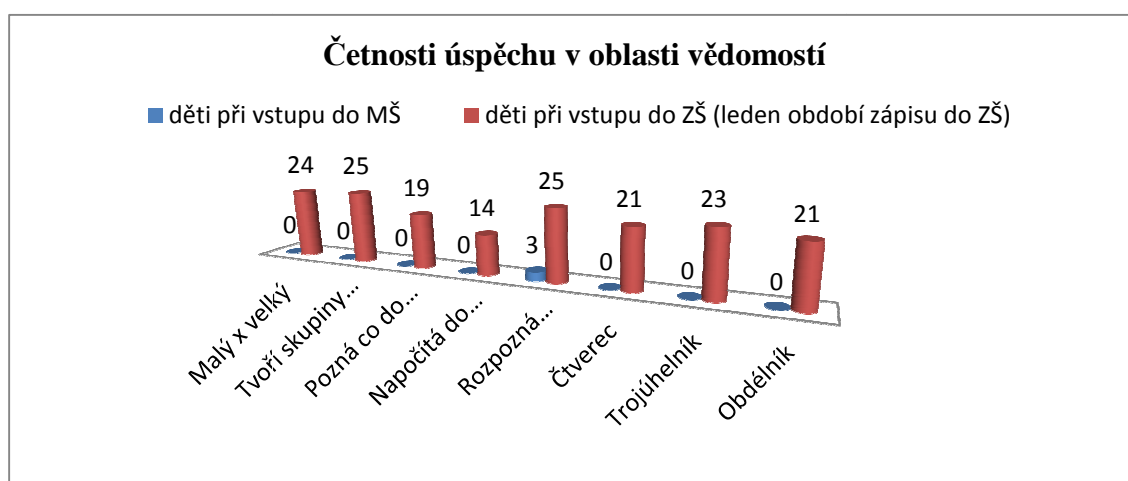
⁶⁴ CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4 s.17

Mezi četností úspěchů vědomostí u dětí při vstupu do ZŠ a u dětí při vstupu do MŠ není rozdíl.

Alternativní hypotéza 1

Mezi četností úspěchů vědomostí u dětí při vstupu do ZŠ a u dětí při vstupu do MŠ je rozdíl.

Četnosti úspěchu v oblasti vědomostí byly zaznamenány do tabulky (viz. příloha č. 3). Pro větší přehlednost je výčet těchto získaných četností zobrazen v následujícím grafu.



Graf 1 – Četnosti úspěchu v oblasti vědomostí

Pomocí těchto získaných četností byla vytvořena kontingenční tabulka pro výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát.

	Při vstupu do MŠ	Při vstupu do ZŠ (leden – období zápisu)	
Malý x velký	0 (0,41)	24 (23,58)	24
Tvoří skupiny podle: barev	0 (0,42)	25 (24,57)	25
Pozná, co do skupiny nepatří	0 (0,32)	19 (18,67)	19
Napočítá do 10 a více	0 (0,24)	14 (13,76)	14
Rozpozná tvary: Kruh	3 (0,28)	25 (27,52)	28

Čtverec	0 (0,36)	21 (20,64)	21
Trojúhelník	0 (0,39)	23 (22,60)	23
Obdélník	0 (0,36)	21 (20,64)	21
	Σ 3	Σ 172	Σ 175

Tabulka 1 – Důkaz hypotézy č.1: Děti při vstupu do ZŠ mají lepší vědomosti, než děti při vstupu do MŠ.

Očekávané četnosti, uvedeny v tabulce v závorkách, byly vypočítány podle vzorce pro výpočet očekávaných četností (vzorce pro výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát (χ^2) čerpáno z: Chráska, M., *Metody pedagogického výzkumu* s. 77).

Chráska, M.⁶⁵, uvádí, jako další postu výpočtu: „ Pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$.“

„Testové kritérium CHÍ KVADRÁT (χ^2) potom vypočítáme jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$ pro všechna pole kontingenční tabulky.“ Chráska, M.⁶⁶

$$\chi^2 = 0,41 + 0,42 + 0,32 + 0,24 + 13,23 + 0,36 + 0,39 + 0,36 + 0,007 + 0,007 + 0,005 + 0,004 + 0,230 + 0,006 + 0,007 + 0,006 = \underline{\underline{16,002}}$$

Dále je nutné si vypočítat počet stupňů volnosti, zde se používá vzorec: $f = (r-1) \cdot (s-1)$, v tomto případě je počet stupňů volnosti **f = 7**.

Pro 7 stupňů volnosti je ve statistické tabulce při hladině významnosti 0,05 uvedena hodnota: 14,067. (Hladinu významnosti najdeme v: Chráska, M., *Metody pedagogického výzkumu*, s.248)

$$\underline{\underline{16,002}} \geq 14,067$$

Vypočítána hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická. Z čehož vyplývá, že v tomto případě platí alternativní hypotéza: Mezi četností úspěchů vědomostí u dětí při vstupu do ZŠ a u dětí při vstupu do MŠ je rozdíl.

⁶⁵ CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4 s.77

⁶⁶ CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4 s.77

Hypotéza č. 2

Děti při vstupu do ZŠ mají lepší dovednosti, než děti při vstupu do MŠ.

Nulová hypotéza 2

Mezi četností úspěchů dovedností u dětí při vstupu do ZŠ a u dětí při vstupu do MŠ není rozdíl.

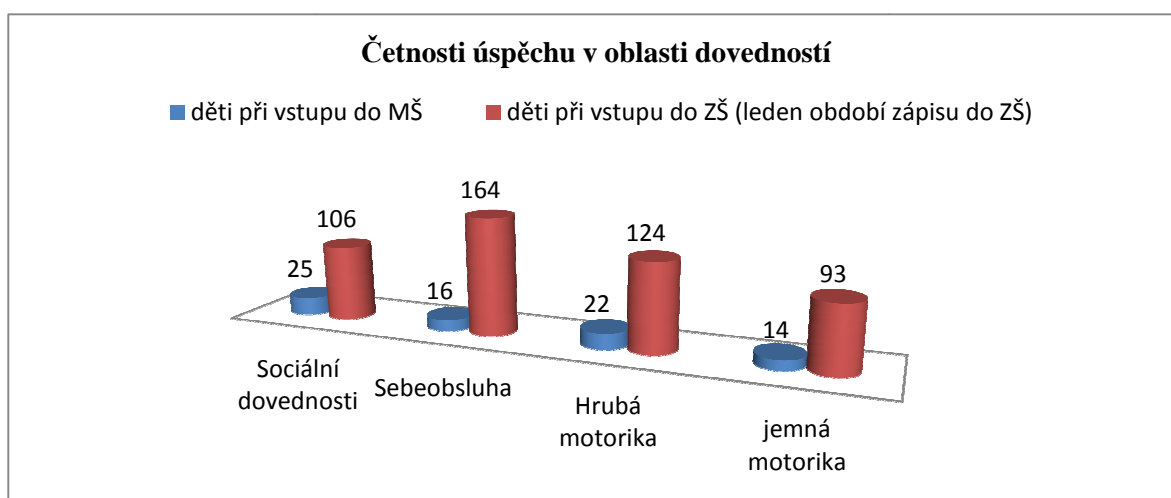
Alternativní hypotéza 2

Mezi četností úspěchů dovedností u dětí při vstupu do ZŠ a u dětí při vstupu do MŠ je rozdíl.

Četnosti úspěchu v oblasti dovedností byly zaznamenány do tabulek rozdělených podle podoblastí v oblasti dovedností (viz. příloha č. 4). Součet těchto získaných četností je zobrazen v následující tabulce a pro větší přehlednost také v grafu.

Podoblasti	Při vstupu do MŠ	Při vstupu do ZŠ (leden – období zápisu)
Sociální dovednosti	25	106
Sebeobsluha	16	164
Hrubá motorika	22	124
Jemná motorika	14	93
CELKEM	77	487

Tabulka 2 – Součet získaných četností v oblasti dovedností



Graf 2 – Četnosti úspěchu v oblasti vědomostí

Pomocí těchto získaných četností byla vytvořena kontingenční tabulka pro výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát.

	Při vstupu do MŠ	Při vstupu do ZŠ (leden – období zápisu)	
Sociální dovednosti	25 (17,88)	106 (113,11)	131
Sebeobsluha	16 (24,57)	164 (155,42)	180
Hrubá motorika	22 (19,93)	124 (126,06)	146
Jemná motorika	14 (14,60)	93 (92,39)	107
	Σ 77	Σ 487	Σ 564

Tabulka 3 – Důkazy hypotézy č.2: Děti při vstupu do ZŠ mají lepší dovednosti, než děti při vstupu do MŠ.

Výpočty očekávaných četností, které jsou uvedeny v tabulce v závorkách, byly vypočítány podle vzorce pro výpočet očekávaných četností (čerpáno z: Chráska, M., *Metody pedagogického výzkumu* s.77).

Chráska, M.⁶⁷, uvádí, jako další postu výpočtu: „ Pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$.“

„Testové kritérium chí-kvadrát (χ^2) potom vypočítáme jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$

pro všechna pole kontingenční tabulky.“ Chráska, M.⁶⁸

$$\chi^2 = 2,835 + 2,989 + 0,214 + 0,024 + 0,446 + 0,473 + 0,033 + 0,004 = \underline{\underline{7,018}}$$

Dále je nutné se vypočítat počet stupňů volnosti, zde se používá vzorec: $f = (r-1) \cdot (s-1)$, v tomto případě je počet stupňů volnosti **f = 3**.

Pro 3 stupně volnosti je v tabulce při hladině významnosti 0,05 uvedena hodnota: 7, 815. (Hladinu významnosti najdeme v: Chráska, M., *Metody pedagogického výzkumu*, s.248)

$$\underline{\underline{7,018}} \leq 7, 815$$

⁶⁷ CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4 s.77

⁶⁸ CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4 s.77

Vypočítána hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická. Z čehož vyplývá, že platí nulová hypotéza: Mezi četností úspěchů dovedností u dětí při vstupu do ZŠ a u dětí při vstupu do MŠ není rozdíl.

Hypotéza č. 3

Děti při vstupu do ZŠ mají lepší schopnosti, než děti při vstupu do MŠ.

Nulová hypotéza 3

Mezi četností úspěchů schopností u dětí při vstupu do ZŠ a u dětí při vstupu do MŠ není rozdíl.

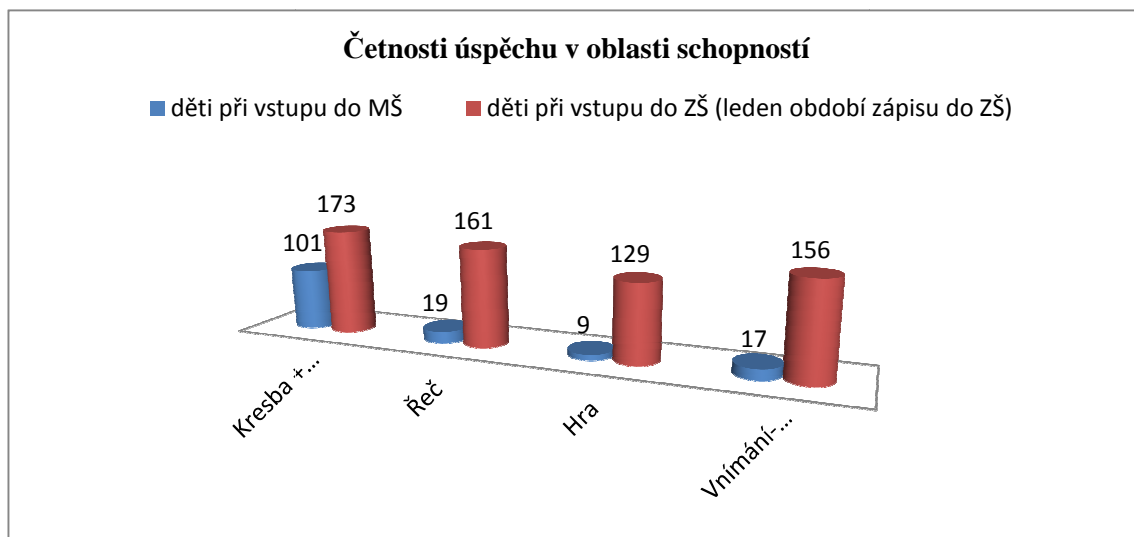
Alternativní hypotéza 3

Mezi četností úspěchů schopností u dětí při vstupu do ZŠ a u dětí při vstupu do MŠ je rozdíl.

Četnosti úspěchu v oblasti schopností byly zaznamenány do tabulek rozdělených podle podoblastí v oblasti dovedností (viz. příloha č. 5). Součet těchto získaných četností je zobrazen v následující tabulce a pro větší přehlednost také v grafu.

Podoblasti	Při vstupu do MŠ	Při vstupu do ZŠ (leden – období zápisu)
Kresba + grafomotorika	101	173
Řeč	19	161
Hra	9	129
Vnímání – zrakové, sluchové, prostoru, času	17	256
CELKEM	146	719

Tabulka 4 – Součet četností v oblasti schopnosti



Graf 3 – Četnosti úspěchu v oblasti schopností

Pomocí těchto získaných četností byla vytvořena kontingenční tabulka pro výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát.

	Při vstupu do MŠ	Při vstupu do ZŠ (leden – období zápisu)	
Kresba + grafomotorika	101 (46,24)	173 (227,75)	274
Řeč	19 (30,38)	161 (149,61)	180
Hra	9 (23,29)	129 (114,70)	138
Vnímání	17 (46,07)	256 (226,92)	273
	Σ 146	Σ 719	Σ 865

Tabulka 5 – Důkazy hypotézy č.3: Děti při vstupu do ZŠ mají lepší schopnosti, než děti při vstupu do MŠ.

Výpočty očekávaných četností, které jsou uvedeny v tabulce v závorkách, byly vypočítány podle vzorce pro výpočet očekávaných četností (čerpáno z : Chráska, M., Metody pedagogického výzkumu s.77).

Chráska, M.⁶⁹, uvádí, jako další postu výpočtu: „ Pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$.“

„Testové kritérium CHÍ KVADRÁT (χ^2) potom vypočítáme jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$

O

⁶⁹ CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4 s.77

pro všechna pole kontingenční tabulky .“ Chráska, M.⁷⁰

$$\chi^2 = 64,849 + 4,262 + 8,767 + 18,343 + 13,161 + 0,876 + 1,782 + 3,726 = \underline{\underline{115,766}}$$

Dále je nutné se vypočítat počet stupňů volnosti, zde se používá vzorec: $f = (r-1) \cdot (s-1)$, v tomto případě je počet stupňů volnosti **f = 3**.

Pro 3 stupně volnosti je v tabulce při hladině významnosti 0,05 uvedena hodnota: 7,815. (Hladinu významnosti najdeme v: Chráska, M., *Metody pedagogického výzkumu*, s.248)

$$\underline{\underline{115,766}} \geq 7,815$$

Vypočítána hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická. Z čehož vyplývá, že v tomto případě platí alternativní hypotéza: Mezi četností úspěchů schopností u dětí při vstupu do ZŠ a u dětí při vstupu do MŠ je rozdíl.

5.5.2 Analýza jednotlivých položek

Výsledek testu nezávislosti chí-kvadrát bylo zjištěno, že v oblasti vědomostí dětí při vstupu do MŠ a při vstupu do ZŠ (leden – období zápisu do ZŠ) je statistický rozdíl, který se projevil i v tam malé vzorku dětí.

V oblasti dovedností bylo zjištěno, že mezi dětmi vstupujícími do MŠ a dětmi při vstupu do ZŠ (leden- období zápisu) není statisticky významný rozdíl. Tento výsledek se nám projevil proto, že zkoumaný vzorek dětí je malý, jedná se tedy o velmi malé rozdíly.

Výsledek testu nezávislosti chí-kvadrát bylo zjištěno, že v oblasti schopností dětí při vstupu do MŠ a při vstupu do ZŠ (leden – období zápisu do ZŠ) je statistický rozdíl, který se projevil i v tam malé vzorku dětí.

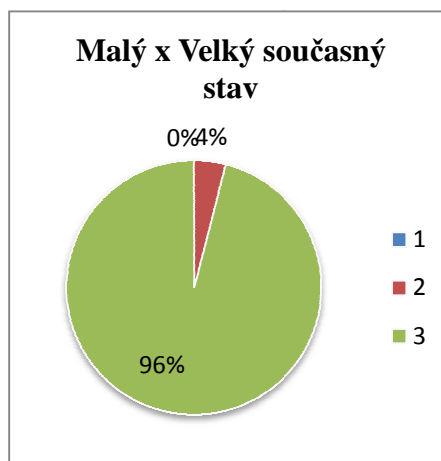
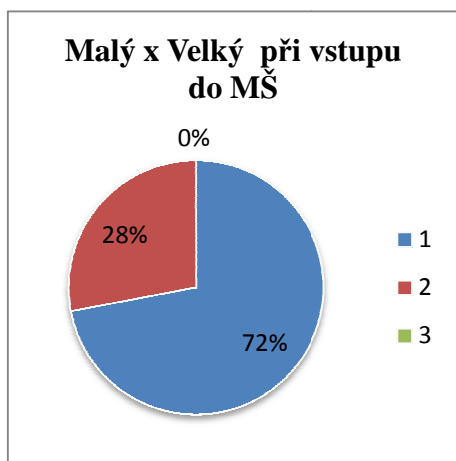
V následujících grafech si zjistíme ve které oblasti je tento rozdíl největší.

⁷⁰ CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4 s.77

Grafy týkající se oblasti vědomostí:

MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

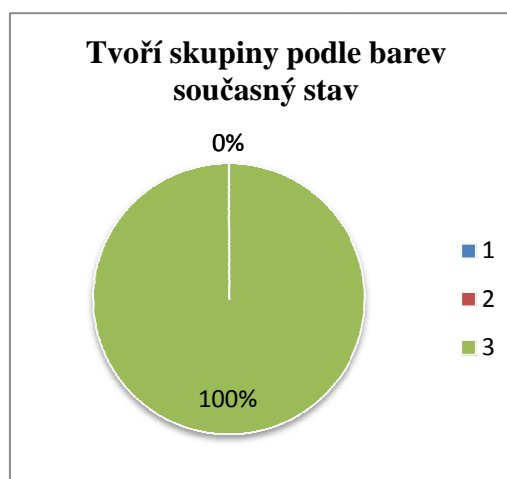
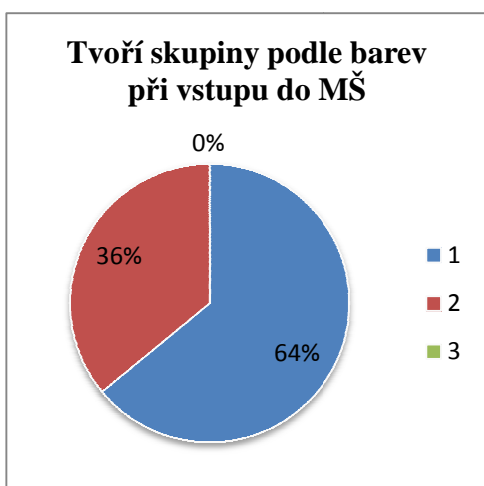
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav			
• Malý x velký	1	////////////////////	18	1	0	
	2	////////	7	2	/	1
	3		0	3	////////////////////////	24



Závěr:

V této podoblasti lze z grafu vidět, že děti při vstupu do MŠ nerozeznávají tyto dva pojmy. Naopak při vstupu do ZŠ už není nikdy, kdo by tyto dva pojmy neznal, u jednoho chlapce se objevuje pletení těchto pojmů, pokud k rozeznávání používáme předměty denní potřeby, pokud se jedná o tvary, nebo plošné věci (pracovní listy) problémy nemá.

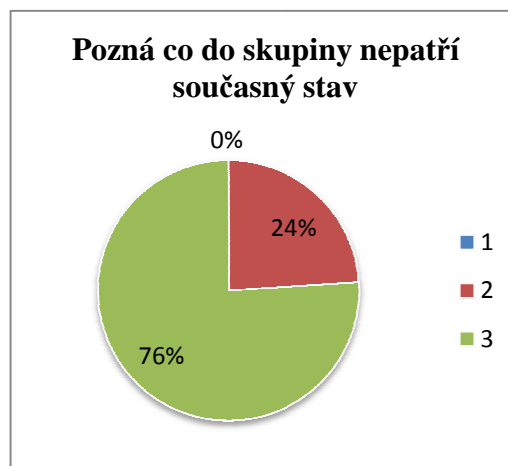
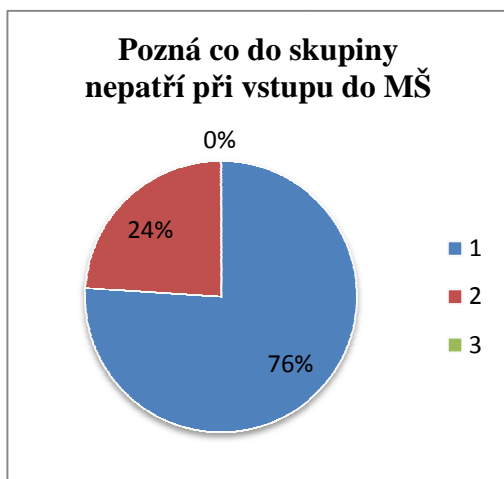
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav		
• Tvoří skupiny podle barev	1	////////////////////	16	1	0
	2	////////	9	2	0
	3		0	3	////////////////////////



Závěr:

V této oblasti je největší problém v tom, že většina dětí vstupujících do mateřské školy nerozeznává barvy. Některé děti vstupující do MŠ rozeznávají např. dvě základní barvy (názvy jako sluníčková, travičková...), v tomto případě tyto barvy rozdělí, ale pokud je větší množství různých barev, už to nezvládnou. Naopak předškoláci už barvy rozeznávají bez větších problémů a třídění barev také.

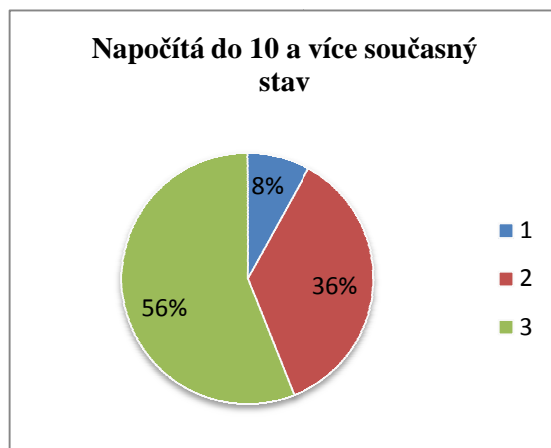
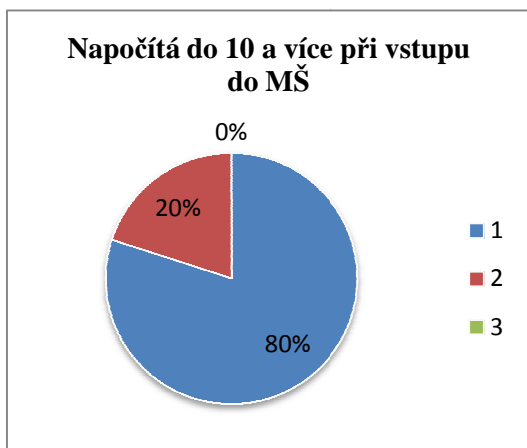
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Poznává co do skupiny nepatří	1	//////////////////// 19	1	0
	2	//// 6	2	//// 6
	3	0	3	//////////////////// 19



Závěr:

V této oblasti jsou velmi důležité věci, které jsou v této skupině. Pokud se jedná o věci, které jsou dětem známe, neobjevují se větší problémy, ale pokud dítěti nabídneme věci neznáme, nebo méně známe, objevují se problémy u obou skupin dětí.

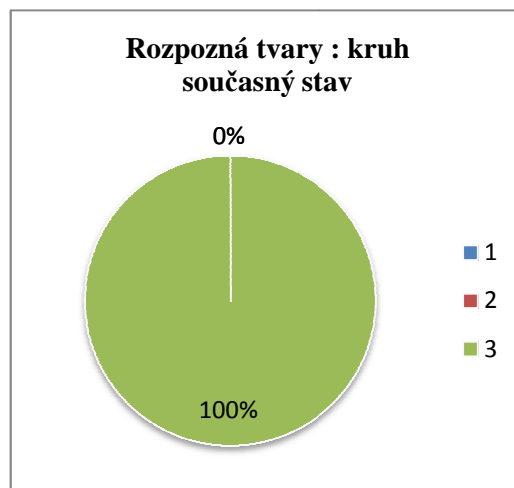
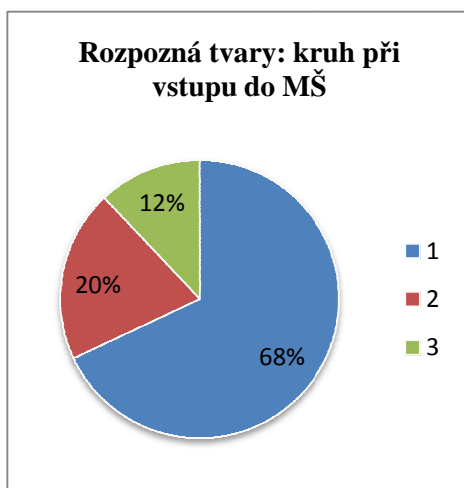
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Napočítá do 10 a více	1	//////////////////// 20	1	// 2
	2	//// 5	2	//////// 9
	3	0	3	////////// 14



Závěr:

Vzhledem k tomu, že při každodenním ranním kruhu zařazujeme počítání dětí, kdy počítá jedno nebo dvě vybrané děti, umí děti celkem rychle napočítat do 10 (týká se i dětí 4letých) a většina předškoláků pak počítá až do 20 a více. Neděje se žádným nuceným učením, ale přirozenou cestou a poslechem.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	1	2	1	2
• Rozpozná tvary:				
kruh	17	5	0	0
	3	3	25	

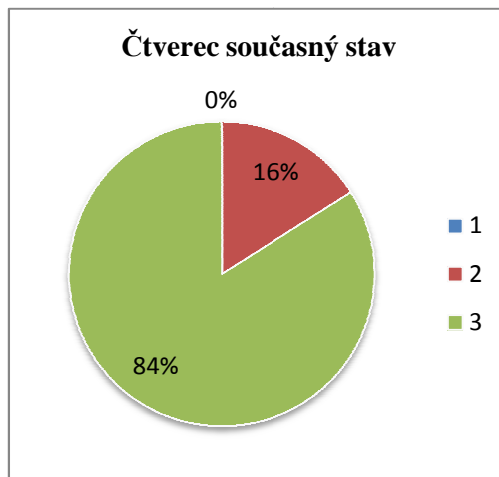
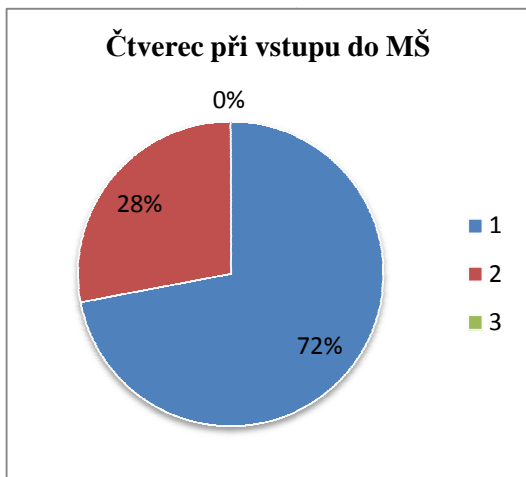


Závěr:

Kruh je nejjednodušším tvarem, se kterým se děti setkávají už od malička (je to také první tvar, který děti dokážou nakreslit, když nepočítáme čáru), a proto se už při vstupu

objevují děti, které dokážou správně určit tzv. „kolečko“. Předškoláci, pak nemají problémy správně pojmenovat.

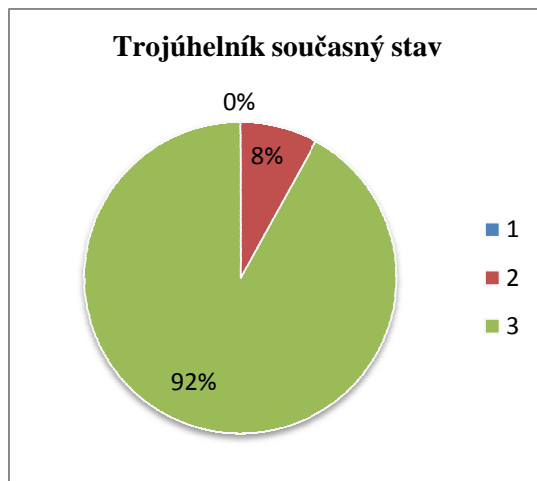
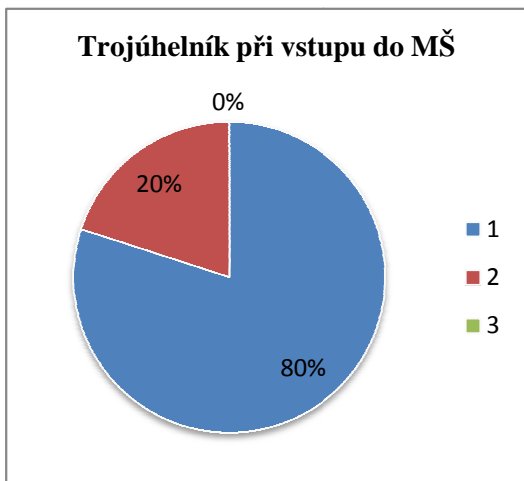
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav		
• Čtverec	1	////////////////////	18	1	0
	2	////////	7	2	4
	3		0	3	21



Závěr:

Některé děti při vstupu do MŠ se snaží pojmenovat tento tvar, např. domeček, ale většina dětí neřekne nic. U některých předškoláků se objevuje chyba v tom, že si pletou čtverec a obdélník.

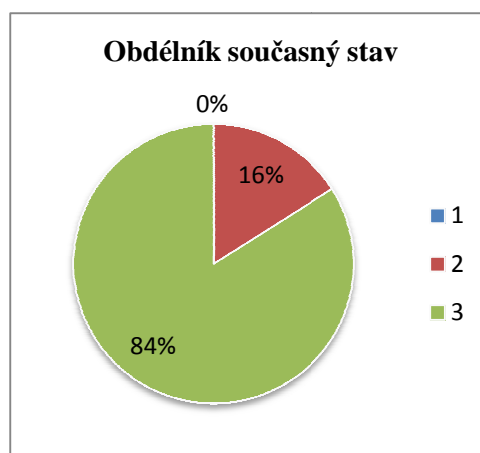
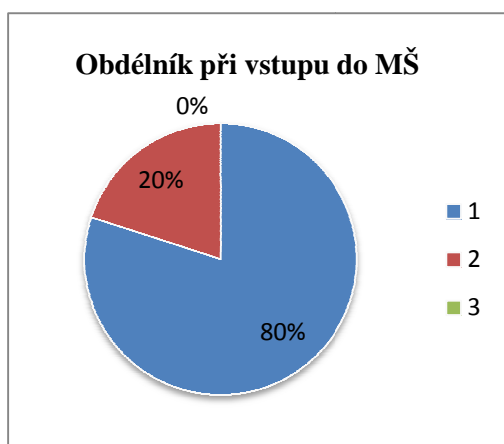
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav		
• Trojúhelník	1	////////////////////	20	1	0
	2	////	5	2	2
	3		0	3	23



Závěr:

V tomto případě se objevuje stejný jev, jako u předchozího případu, děti si pojmenovávají tvar podle sebe např. střecha. V období vstupu do ZŠ většina dětí nemá problém rozeznat tento tvar, u některých se objevuje to, že si nemohou vzpomenout na název tvaru, ale tvar znají.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Obdélník	1	////////////////////	1	0
	2	////	2	4
	3	0	3	////////////////////



Závěr:

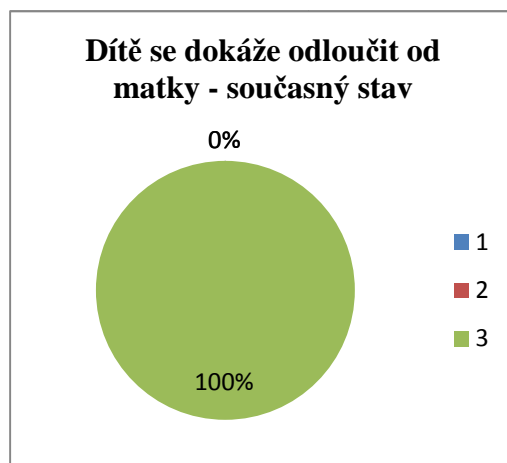
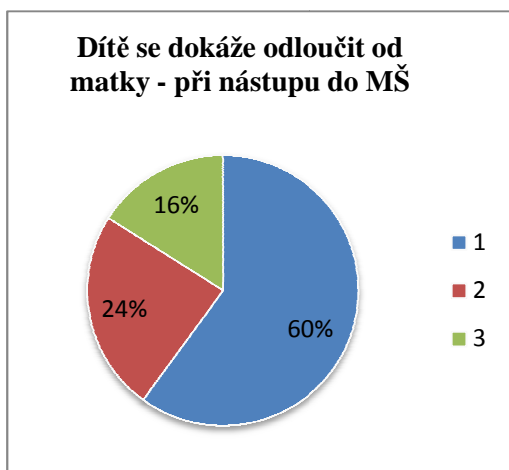
Zde se objevuje to, že děti si pletou obdélník se čtvercem. Děti při vstupu do MŠ většinou vůbec nerozeznávají.

Oblast matematické představy je u dětí předškolního věku rozvíjena převážně v Mateřské škole. V rodině se věnují jiných vědomostem, nejčastěji barvám, zvířatům a dalším.

Grafy týkající se oblasti dovedností

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI:

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Dítě se dokáže odloučit od matky	1	////////////////////	1	0
	2	////	2	0
	3	////	3	////////////////////

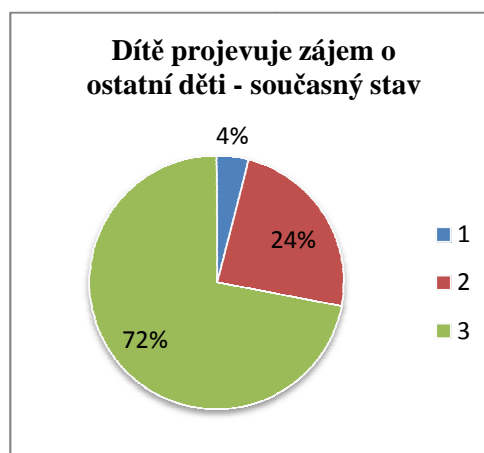
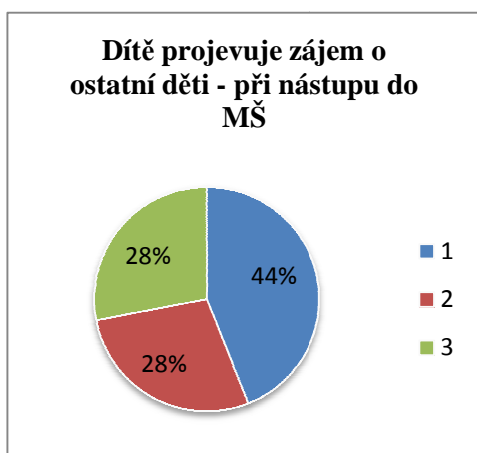


Závěr:

Z výsledků lze soudit, že při vstupu do MŠ je dítě zcela závislé na matce (na rodině) a velmi těžko se od ní loučí. Vstup do mateřské školy je pro 3leté děti velmi psychicky náročný, a proto je důležité umožnit dětem individuální adaptační režim.

Naopak na konci docházky do mateřské školy si dítě zvyká na režim a odloučení pro něj už není těžké. Dokazuje to i procentuální rozdíl výsledků záznamových archů. Předškolní děti s odloučením od matky nemají problém.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	Úroveň	Podíl (%)	Úroveň	Podíl (%)
• Dítě projevuje zájem o ostatní děti	1	11	1	1
	2	7	2	6
	3	7	3	18

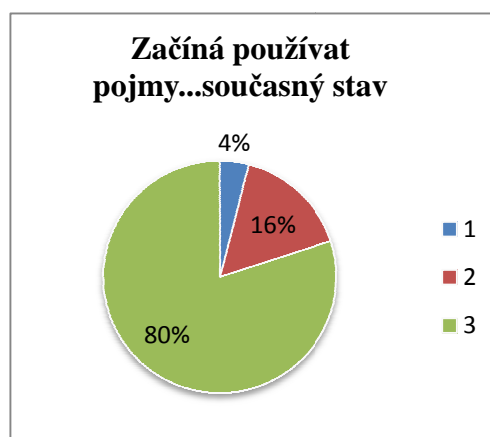
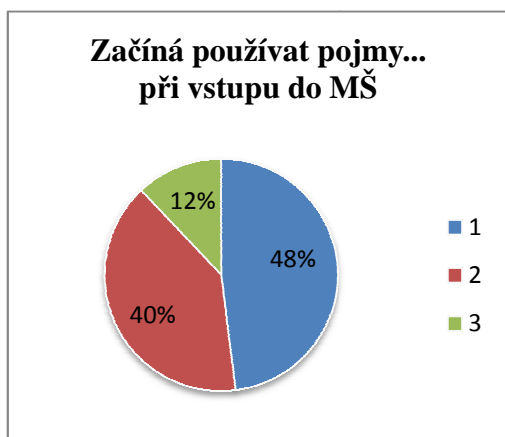


Závěr:

Při nástupu do MŠ jsou děti velmi ostýchavé, ale jak lze vypožorovat z grafu neplatí to pro všechny děti. Velkou roli u této oblasti hraje fakt, jestli je dítě jedináček, nebo má sourozence, jestli rodiče navštěvují svoje přátele, kteří mají také děti.

Při současném stavu lze vidět velký pokrok u dětí, které se více zapojují do činností s ostatními. Hledají si kamarády, komunikují společně a vzájemně si na sebe zvykají.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Začíná používat pojmy děkuji, prosím, dobrý den, nashledanou	1	////////// 12	1	/ 1
	2	//////// 10	2	//// 4
	3	/// 3	3	//////////////////// 20

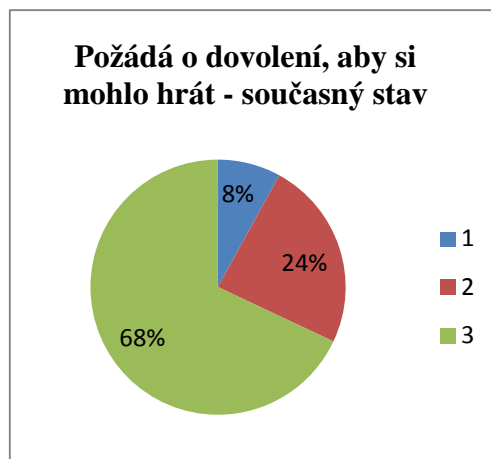
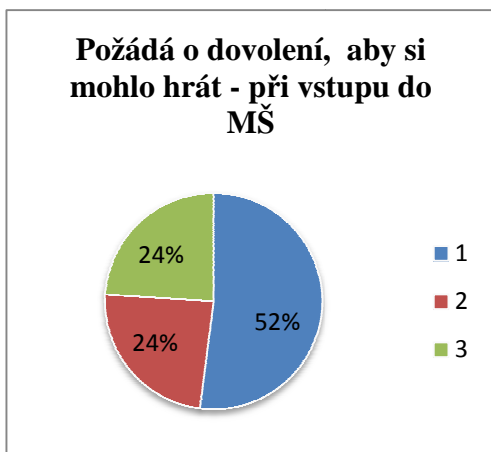


Závěr:

Při vstupu do MŠ je velmi zřetelné, že děti ve většině případů neumí používat tyto pojmy a některé děti je ani neznají. Podle mého názoru je to stylem dnešní výchovy.

Postupem výchovy a vzdělávání v mateřské škole se skoro všechny děti naučí tyto pojmy používat, jen v pár případech se objeví občasné zaváhání, nebo popletení a záměna pojmů.

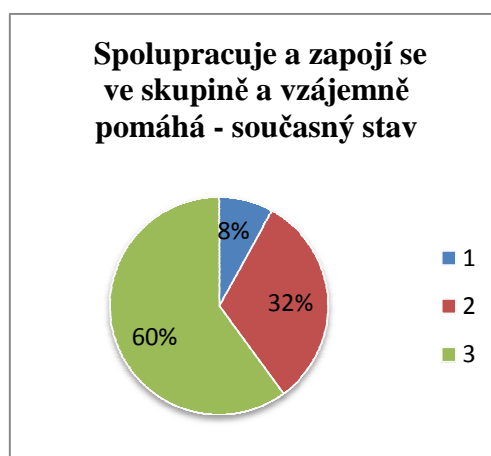
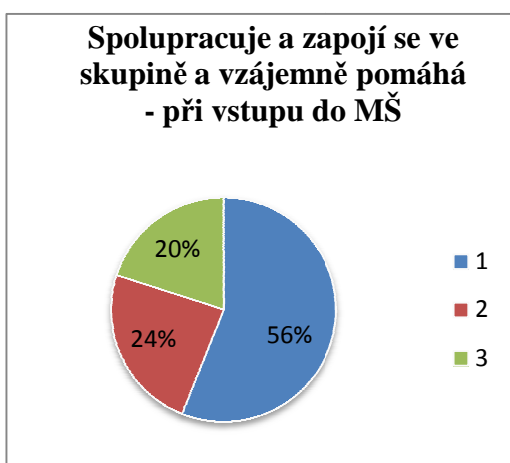
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Požádá o dovolení, aby si mohlo hrát	1	//////////////// 13	1	// 2
	2	///// 6	2	///// 6
	3	///// 6	3	//////////////////// 17



Závěr:

Z grafu lze vypožorovat, že když děti přichází do MŠ, nejsou zvyklé žádat o dovolení, ale stačí krátký čas, a vzor ostatních dětí, které mateřskou školu navštěvují delší dobu, a dítě si rychle osvojí tuto dovednost a automaticky požádá o svolení. Některým dětem to trvá o něco déle, jedná se především děti z rodin velmi benevolentních, nebo rodin, které se tolik nezajímají o výchovu a vzdělávání svých dětí.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	1	2	1	2
• Spolupracuje a zapojí se ve skupině a vzájemně pomáhá	14	6	2	8
	5	15		

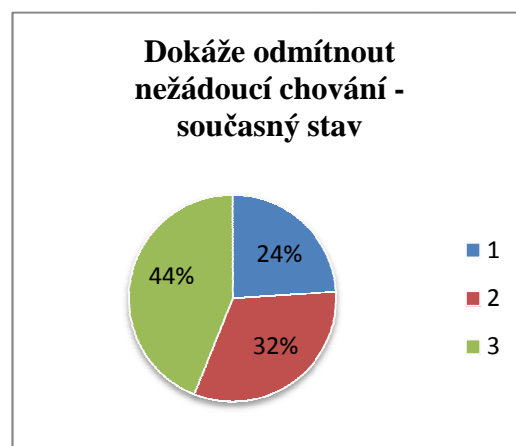
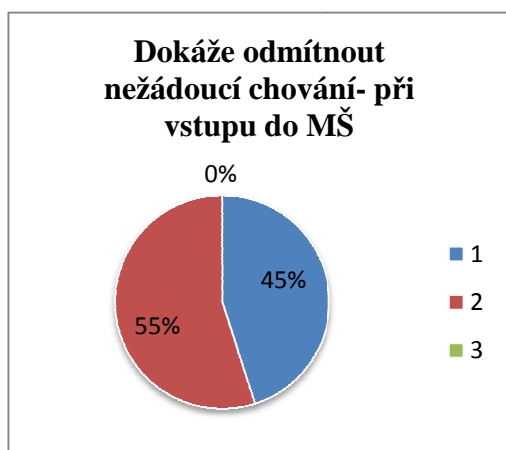


Závěr:

Děti jsou při vstupu do Mateřské školy velmi nasmělé, neplatí to pro úplně všechny děti, ale pro většinu ano, proto je důležité u nich tuto nasmělost nejprve odbourat,

postupným zapojováním do činností. Teprve potom se začíná objevovat spontánní spolupráce a zapojování do dění.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav			
• Dokáže odmítnout nežádoucí chování (lež, nespravedlnost)	1	////////////////////	15	1	//////	6
	2	//////////	10	2	////////	8
	3		0	3	//////////	11

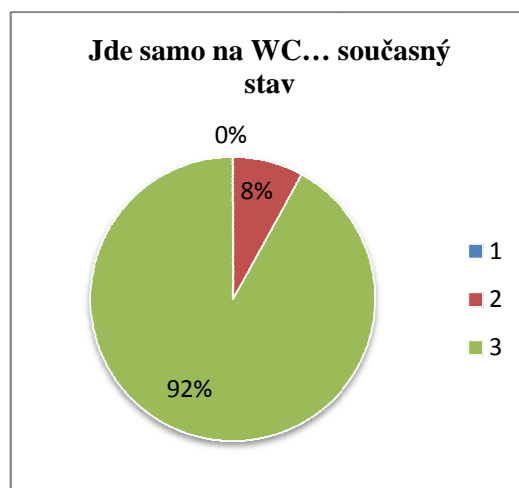
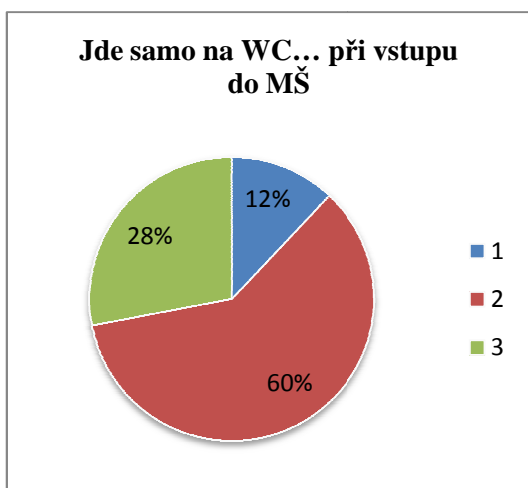


Závěr:

Z grafů lze vidět, že děti ani v předškolním věku nedokážou ve většině případů odmítnout nežádoucí chování. Je to spojeno s dětským vnímáním světa, děti v této etapě života ještě nedokážou úplně přesně odhadnout co je špatné a co je dobré.

SEBEOBSLUHA

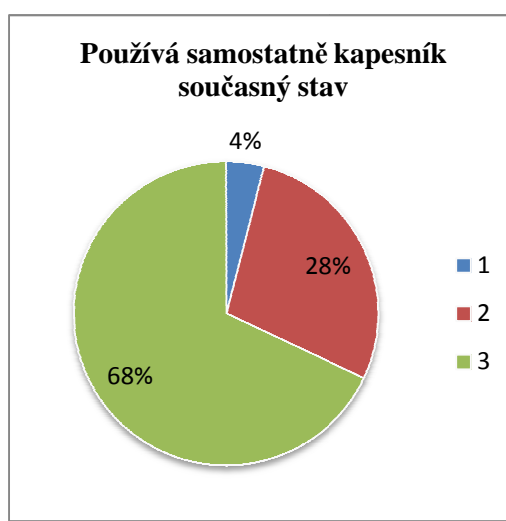
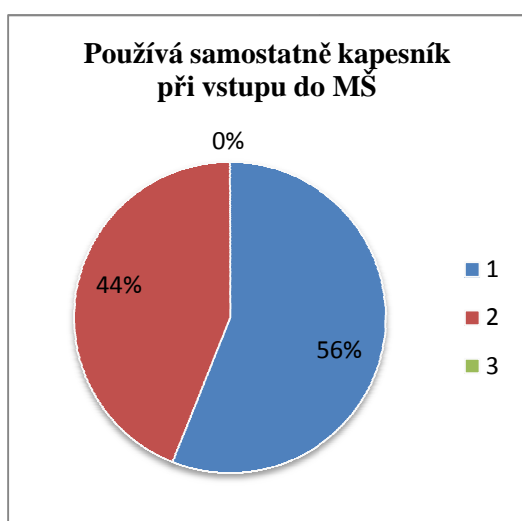
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav			
• Jde samo na WC...	1	///	3	1		0
	2	////////////////////	15	2	//	2
	3	////////	7	3	////////////////////////	23



Závěr :

Děti při nástupu do MŠ většinou dokážou používat toaletu, v našem kolektivu dětí se jen dvě děti občas „počůrávaly“, jinak si dokážou říct a dojít na toaletu. Problém nedělá ani sundávání kalhoty, to většinou zvládají všechny děti, obtíže však nastávají při natahování kalhot zpátky. To se také brzy srovná a postupem nácvičku v MŠ se to naučí všechny děti. V současnosti se obtíže objevují pouze u úpravy oděvu – schování trika do kalhot.

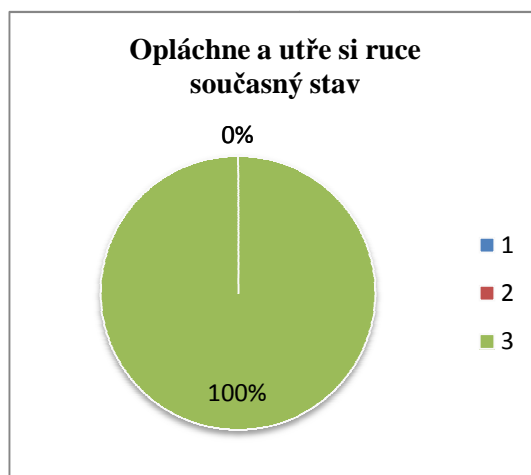
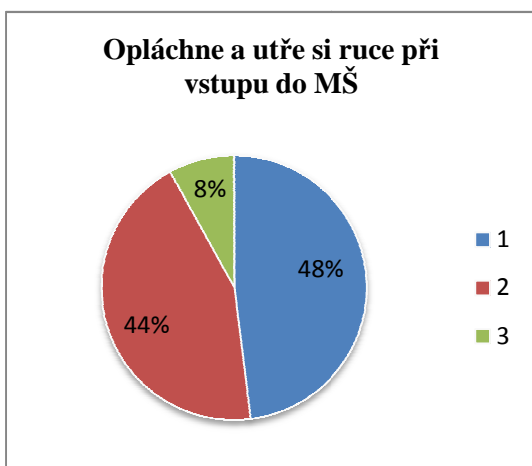
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Používá samostatně kapesník	1	////////// 14	1	/ 1
	2	////////// 11	2	///// 7
	3	0	3	////////// 17



Závěr:

Děti mají velké problémy s používáním kapesníku, většinou si neuvědomují, že jim teče sople, a tak si pro kapesník ani nedojdou, další problém dělá smrkání jako takové, děti nedokážou fouknout nosem ven. Na konci období se používání kapesníku zlepšuje v tom, že děti si začnou uvědomovat, že jim teče sople, a dokážou poprosit o pomoc při smrkání, nadále dělá velkému počtu dětí problém fouknout ven.

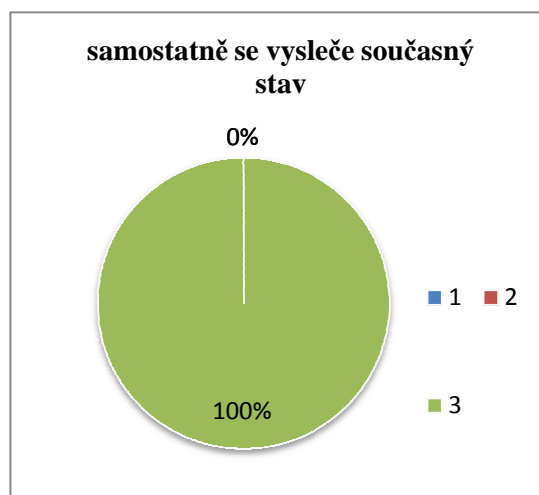
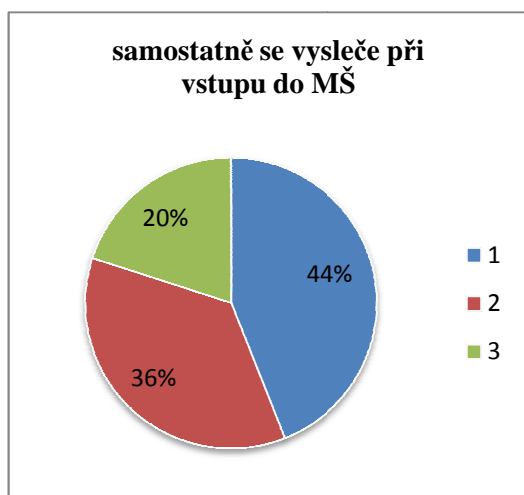
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
• Opláchně a utře si ruce	1	////////// 12	1	0
	2	////////// 11	2	0
	3	// 2	3	25



Závěr:

Děti při vstupu do mateřské školy nejsou v oblasti osobní hygieny samostatné důvodem je to, že za ně většinou maminky (někdy i ostatní členové rodiny) vše dělají. V mateřské škole se oblast osobní hygieny týkající se čistoty rukou velmi rychle dožene a děti se rychle naučí, co mají dělat, zvládnou celý postup umývání rukou.

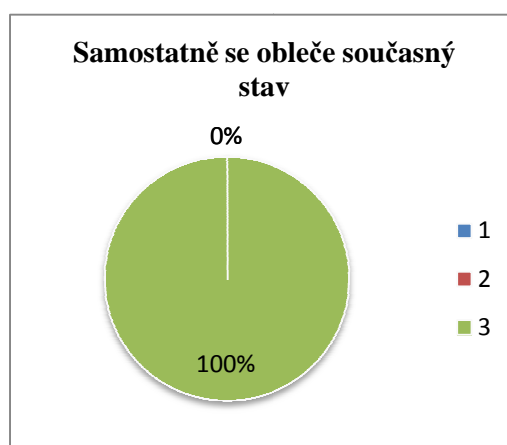
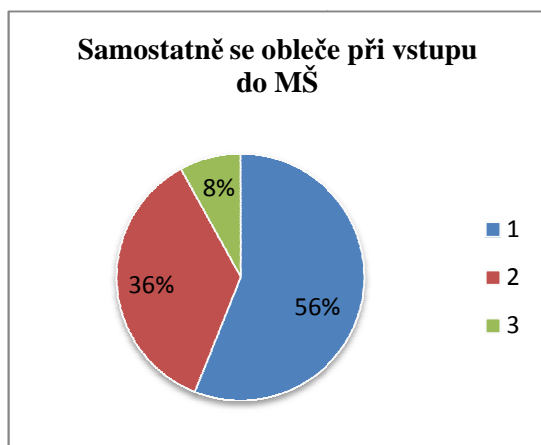
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
• Samostatně se vysleče	1	////////// 11	1	0
	2	////////// 9	2	0
	3	//// 5	3	////////// 25



Závěr:

Vysvlékat se děti snaží už ve třech letech, a pokud jim to je od rodiny umožněno, tak to děti zvládnou. V období nástupu do ZŠ dětem už vysvlékání nedělá problémy, děti mají v mateřské škole dostatek času a prostoru si to natrénovat, pokud se tedy nezaměříme na skládání a obracení oblečení, to už menší problémy některým dětem dělá.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav		
● Samostatně se obleče	1	////////////////////	14	1	0
	2	////////	9	2	0
	3	//	2	3	////////////////////

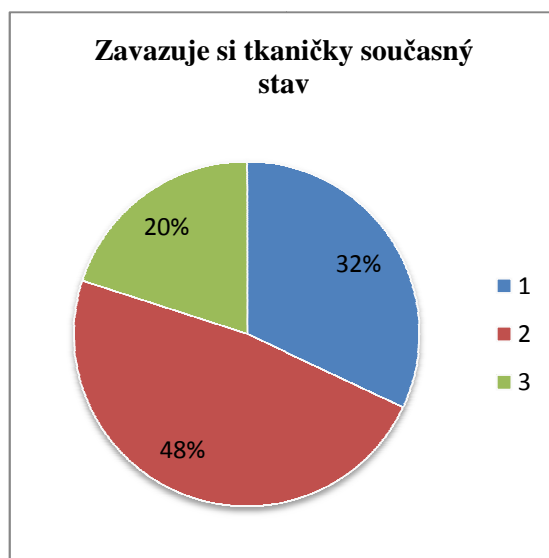
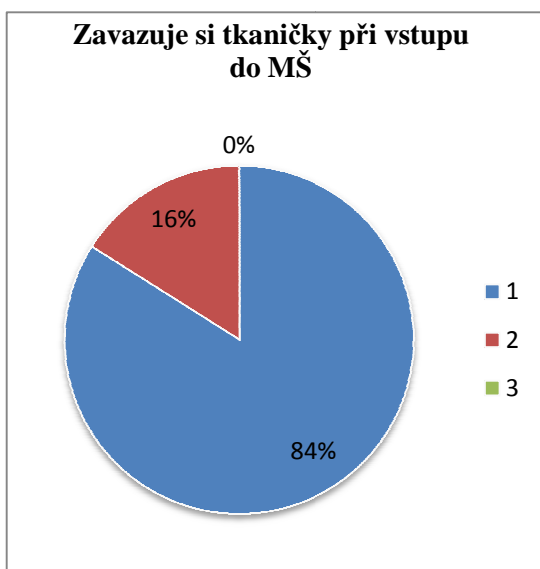


Závěr:

Některé děti při nástupu do MŠ zvládají i oblékání, ale je to jen malá skupinka dětí, jedná se o děti, kterým je tato činnost doma umožněna (maminky na ně nespěchají a nechají je to natrénovat) samozřejmě se nebavíme o zapínání knoflíků, zipsu a zavazování

tkaniček. U předškoláků, pak zvládají všechny děti, zase nebereme v potaz knoflíky, zips a tkaničky – to dělá některým dětem problém.

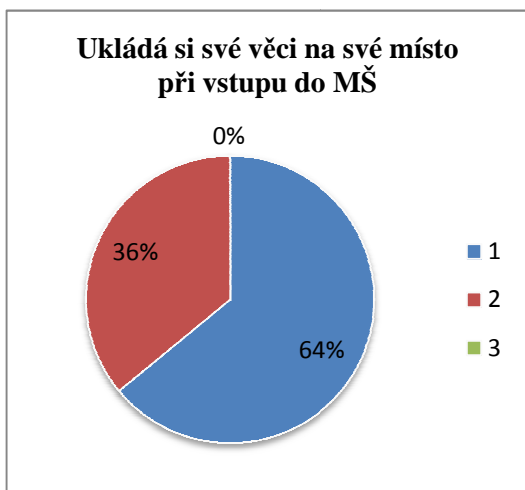
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav			
• Zavazuje si tkaničky	1	////////////////////	21	1	////////	8
	2	/	1	2	////////	12
	3		0	3	////	5



Závěr:

Z obou grafů je vidět, že zavazování tkaniček, je problém, jak pro děti, které nastupují do MŠ tak pro děti starší, většina dětí při současném stavu dokáže udělat suk, ale mašličky už jim nejdu, jen pár dětí udělá suk a mašličky, ale nedokážou utáhnout tak, aby se jim to nerozvazovalo. Problém je hlavně v tom, že rodiče kupují ve většině případů pouze boty na suchý zip, čímž si zkrátí čas, ale děti se nenaučí zavazovat tkaničky.

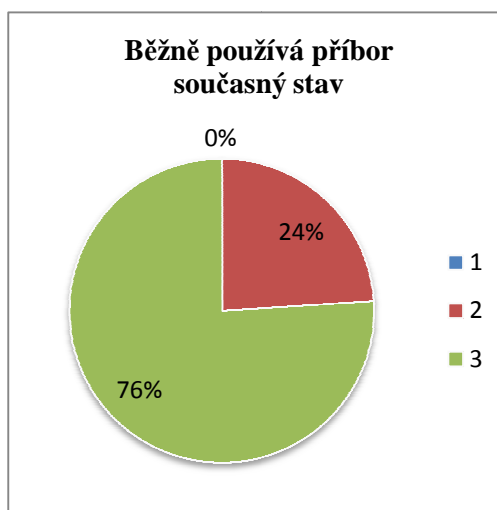
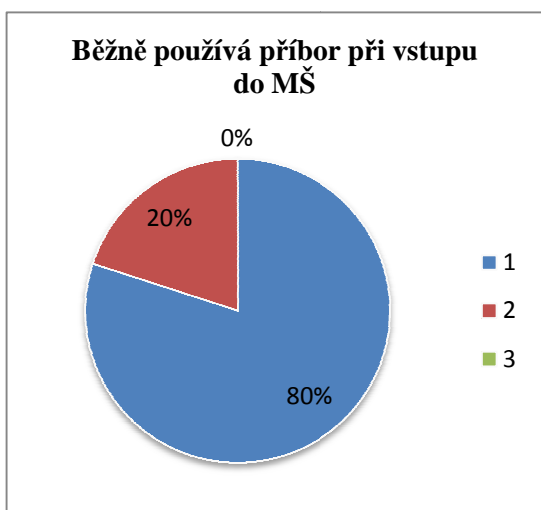
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav			
• Ukládá si svoje věci na své místo	1	////////////////////	16	1		0
	2	////////	9	2		0
	3		0	3	////////////////////////	25



Závěr:

Děti při vstupu do mateřské školy přichází do cizího prostředí a svoje místo v něm si teprve postupně hledají, proto dělá dětem ze začátku problém i tato podoblast, ale postupem času, když si děti na dané prostředí zvyknou, naučí se ukládat si svoje věci na své místo a nedělá jim to problém.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	Úroveň	Podíl (%)	Úroveň	Podíl (%)
● Běžně používá příbor	1	20	1	0
	2	5	2	6
	3	0	3	19

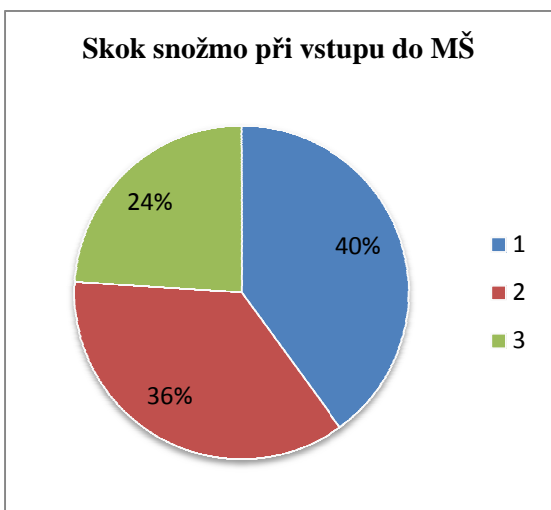


Závěr:

Děti při nástupu do MŠ neumí správně používat ani lžičku, natož příbor, je to většinou dáno tím, že je doma maminky krmí, aby ušetřily čas. V MŠ příbor používají pouze předškoláci, ke konci školního roku, pak děti šikovnější, které používání příboru zvládnou.

HRUBÁ MOTORIKA

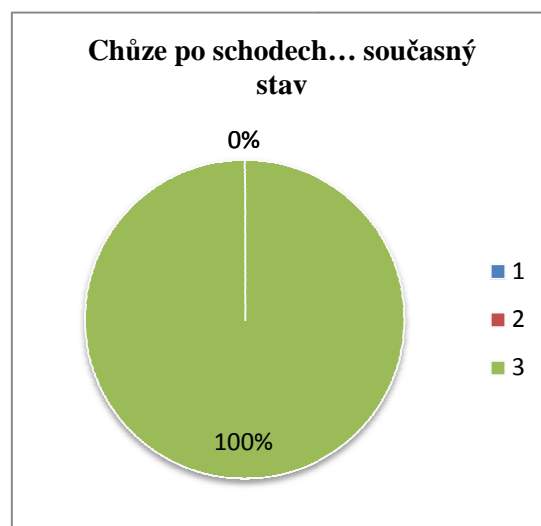
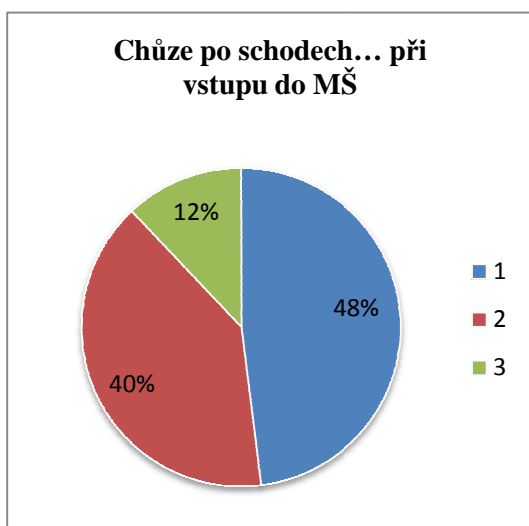
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Skok snožmo	1	////////	1	0
	2	////////	2	0
	3	////	3	////////////////////



Závěr:

Tak jako tříleté děti nedokážou běhat (znakem běhu je, že v jednom okamžiku jsou obě nohy ve vzduchu), tak nedokážou ani skákat snožmo – chybí tam letová fáze. Na konci předškolního období tuto dovednost zvládají všechny děti bez problémů.

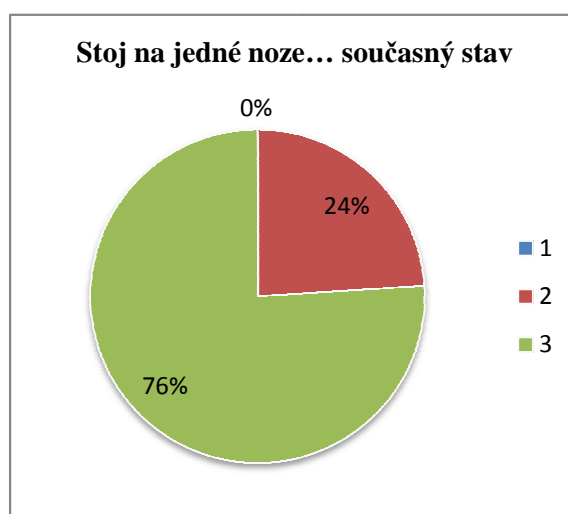
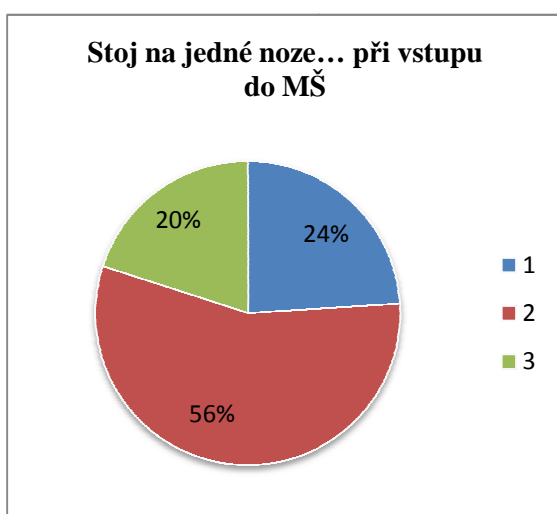
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Chůze po schodech střídá nohy	1	////////	1	0
	2	////////	2	0
	3	///	3	////////////////////



Závěr:

Fyziologicky je dáno, že děti ve třech letech ještě nedokážou pravidelně střídat nohy při chůzi po schodech, to dokazuje i výsledek z grafu některé děti to zvládají a převážně jsou to děti, které se do doby nástupu do MŠ s chůzí do schodů setkávaly pravidelně. Postupem vývoje dítěte se to většina dětí naučí a nemá problémy. Jedná se spíše o strachové zábrany, které se postupným vývojem také odbourávají.

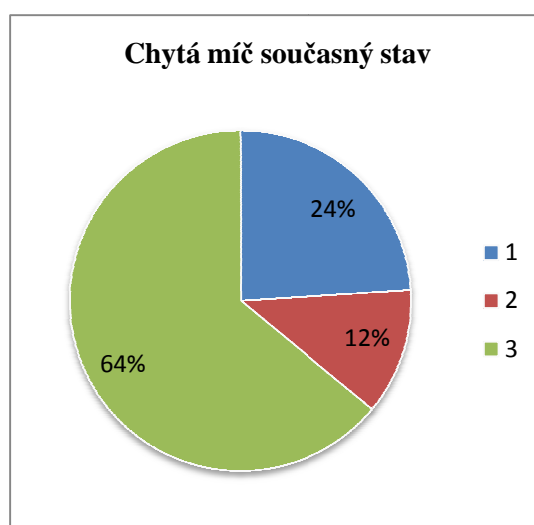
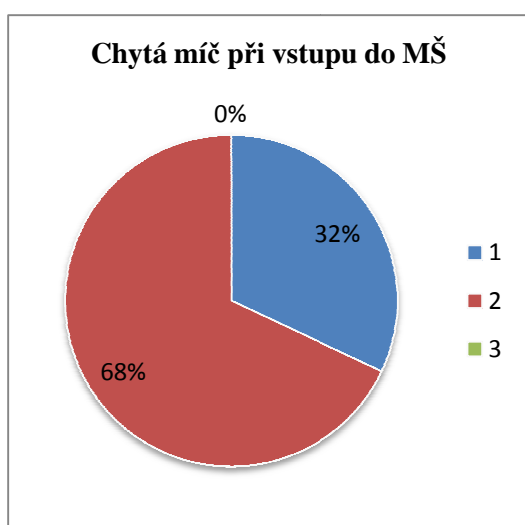
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	1	2	1	2
● Stoj na jedné noze - rovnováha	6	14	0	6
	5	19		



Závěr:

Stoj na jedné noze a snaha o udržení rovnováhy není nejtěžší úkol v oblasti hrubé motoriky, zvládají to i některé 3leté děti. V období vstupu do ZŠ pak většina dětí více či méně dobře. Problém jim však dělá skok na jedné noze.

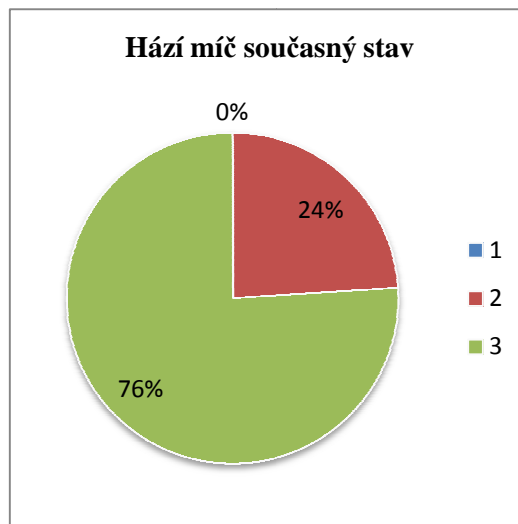
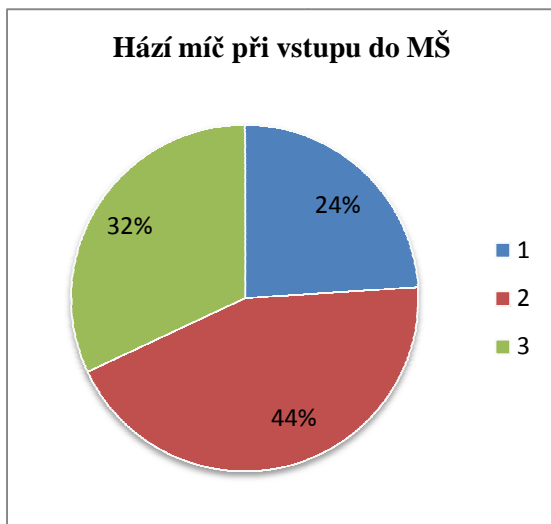
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Chytá míč	1	////////	1	////
	2	////////////////	2	///
	3		3	////////////////



Závěr:

Děti tříleté nedokážou ještě koordinovat pohyb natolik, aby uměly chytit míč – je to pohyb velmi náročný na lokomoci, a koordinaci oka a ruky. Přesto se při nástupu objevují děti, které znají postup při chytání míče a objevují se u nich tendence míč chytit – nestojí a nekoukají na míč, jako by nevěděli, co to je. Myslím si, že je to dáno i tím, že děti pochází z vesnice, kde mají více možností se zapojit do kolektivních her a činností jak s míčem, tak i dalších. Postupným vývoje a tréninkem se děti snaží více dělat mističku, aby míč správně chytily, mistička se jim ve většině případů daří, ale velmi často jim také míč vypadává. Děti nedokážou zareagovat natolik rychle, aby jim balón z mističky nevypadl.

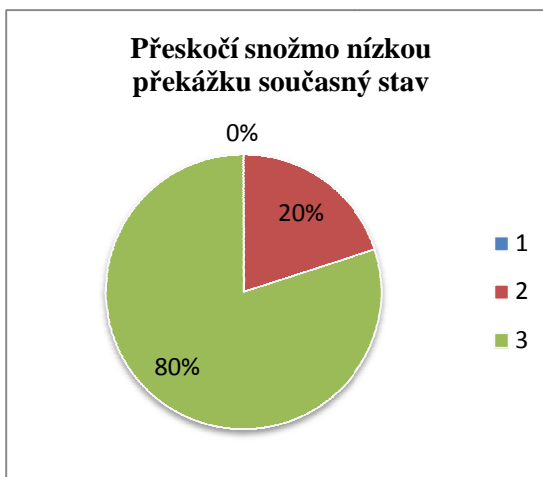
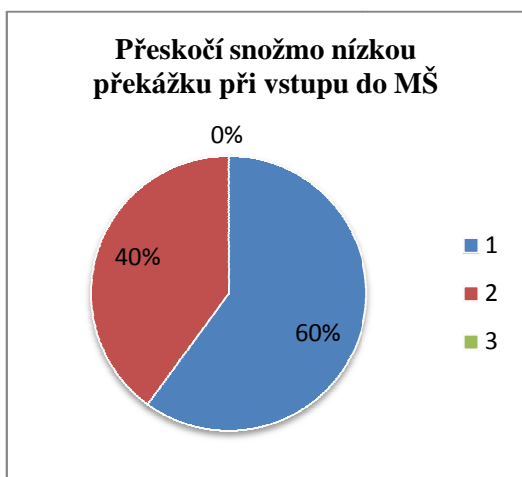
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav		
● Hází míč	1	/////	6	1	0
	2	//////////	11	2	6
	3	////////	8	3	//////////



Závěr:

Už některé děti 3leté dokážou míčem hodit, technika sice není přesná, ale za hod se to dá počítat. V mateřské škole se snažíme upravit techniku hodů, natrénovat hod na cíl – většina dětí to postupem vývoje a tréninku zvládne.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav		
● Přeskočí snožmo úzkou překážku	1	//////////	15	1	0
	2	////////	10	2	5
	3		0	3	//////////

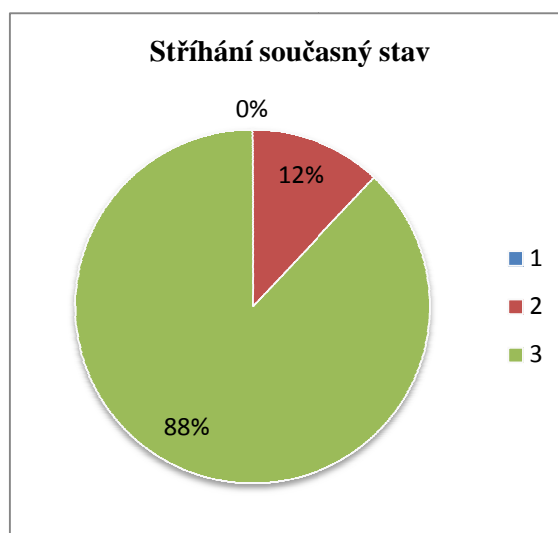
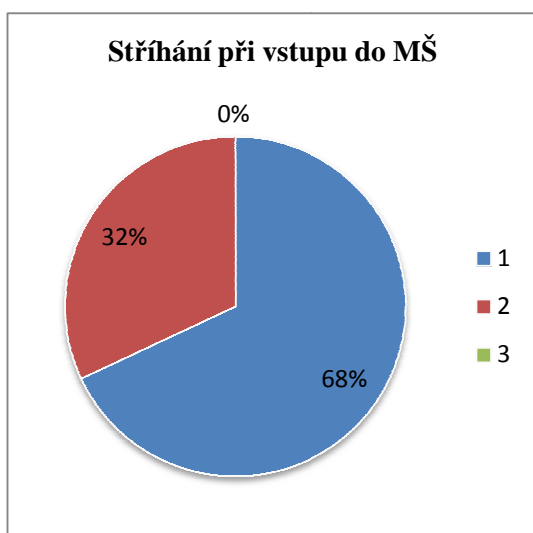


Závěr:

Tato dovednost úzce souvisí s předchozí dovedností skokem snožmo, tak jak mají 3leté děti problémy se skokem snožmo tak mají problémy s přeskokem snožmo, zde se objevuje ještě faktor strachů, který tuto činnost sťažuje. Postupem vývoje a odbourávání strachových zábran to většina dětí zvládne.

JEMNÁ MOTORIKA

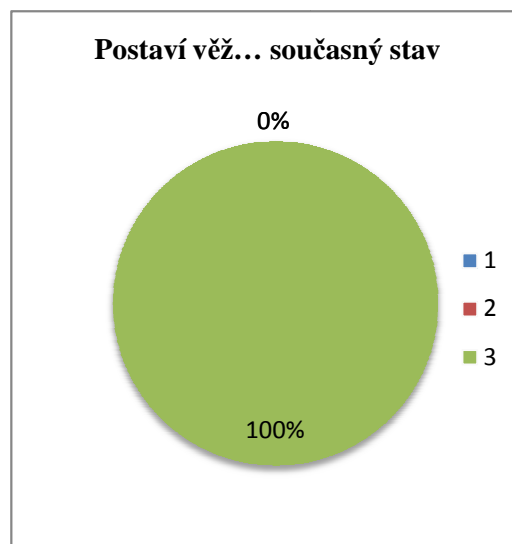
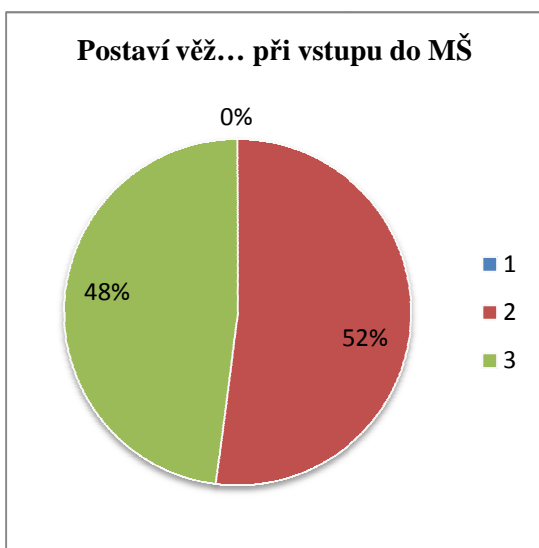
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	1	2	1	2
• Stříhání	17	8	0	3
	0		22	



Závěr:

Při nástupu do mateřské školy, většina dětí neumí stříhat, většina neumí ani správně chytit nůžky do ruky, nevědí, které prsty patří do otvorů. V mateřské škole, se postupně učí nůžky držet, a stříhat rovné čáry, až děti zvládnou ustříhnout rovný pásek, začíná se s nácvikem stříhání tvarů. Stříhání dělá dětem velké problémy. Současný stav je takový že velké množství dětí stříhání zvládlo, díky hostečnému množství podnětů ke stříhání.

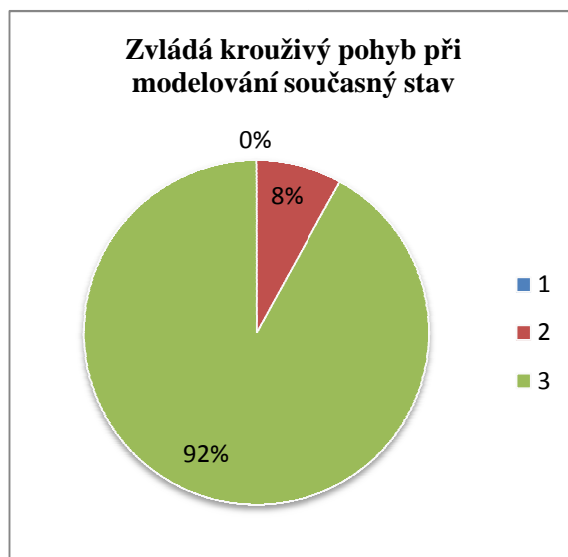
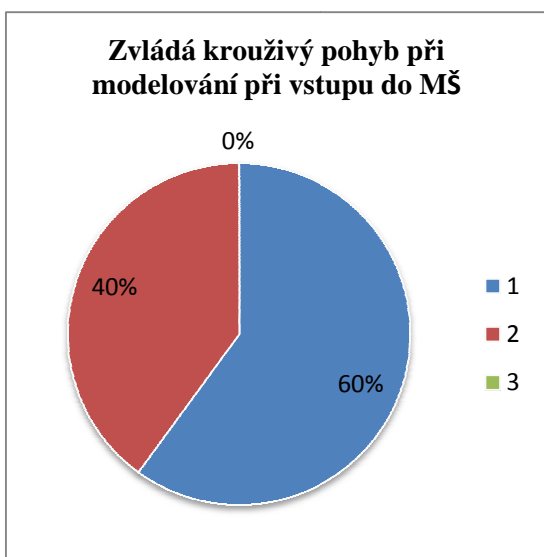
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Postaví věž ze 3 a více kostek	1	0	1	0
	2	////////	2	0
	3	////////	3	////////////////////



Závěr:

Tuto činnost zvládají už děti tříleté, rozdíl je v tom, že děti při vstupu do MŠ, postaví věž z maximálně 5 kostek, a potom se nedokážou soustředit a zklidnit natolik, aby stavěly dál, aniž by jim věž spadla, a děti starší už se dokážou zklidnit a soustředit, takže postaví věž z daleko více kostek.

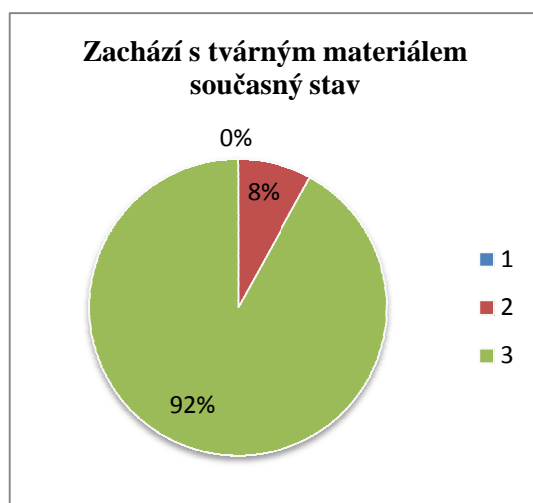
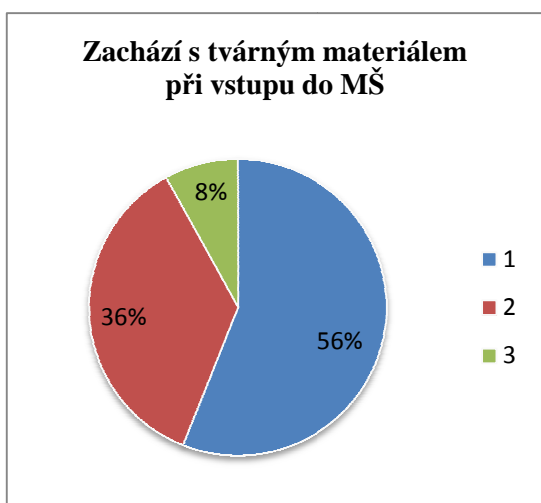
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav		
● Zvládá krouživý pohyb při modelování	1	////////	1	0	
	2	////////	2	//	2
	3	0	3	////////////////////	23



Závěr:

V předškolní výchově dostávají děti dostatek podnětů nejen z hlediska pohybové stránky – hrubé motoriky, ale také v oblasti jemné motoriky, zvládnou krouživý pohyb, je velmi důležité – jedná se o uvolnění zápěstního kloubu, který je důležitý pro nácvik psaní, a proto poskytujeme dětem dostatek podnětů v této oblasti.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	Úroveň	Podíl (%)	Úroveň	Podíl (%)
● Zachází s tvárným materiálem	1	14	1	0
	2	9	2	2
	3	2	3	23



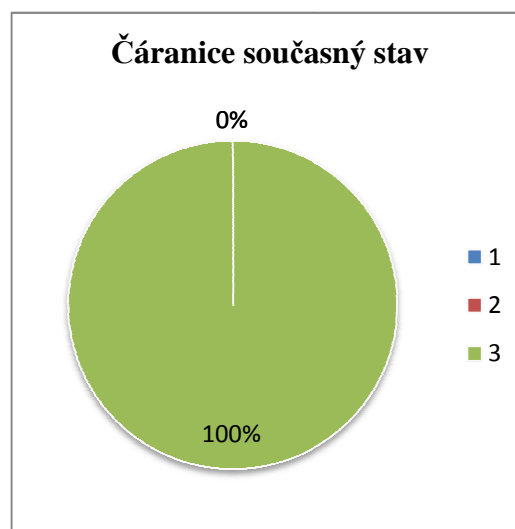
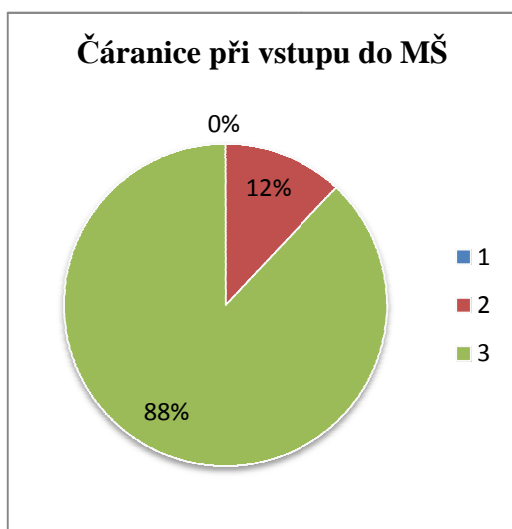
Závěr:

Po tom co se děti v mateřské škole „rozkoukají“ chtějí si vše vyzkoušet, a zapojit se do činností. Tuto touhu jim samozřejmě splníme, ale děti v tomto věku nedokážou svoje pohyby ještě přesně koordinovat, proto v tomto ohledu nesplňují požadavky této podoblasti. Děti před vstupem do ZŠ už dokážou svoje pohyby koordinovat velmi přesně.

Grafy týkající se oblasti schopností

KRESBA + GRAFOMOTORIKA

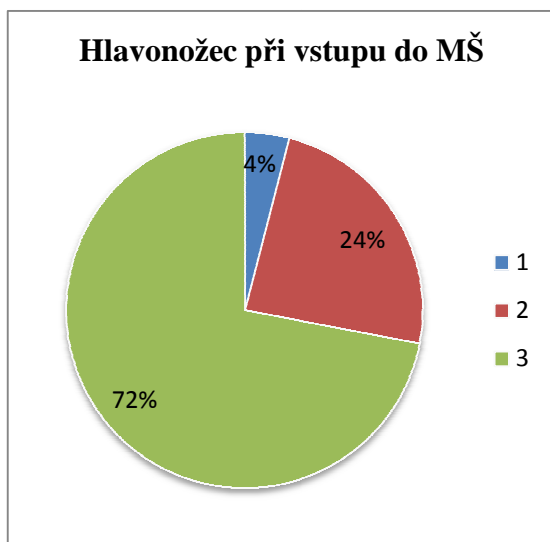
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● čáranice	1	0	1	0
	2	///	2	0
	3	////////////////////	3	//////////////////// /



Závěr:

Již při vstupu do Mateřské školy mají děti nějakou zkušenost s kresbou – čáranice, děti se výtvarně vyjadřují, a čáranice má vždy jiný obsah, někdy je to maminka, jindy auto... Předškoláci čáranice zvládají také, ale již se v tomto věku neobjevují

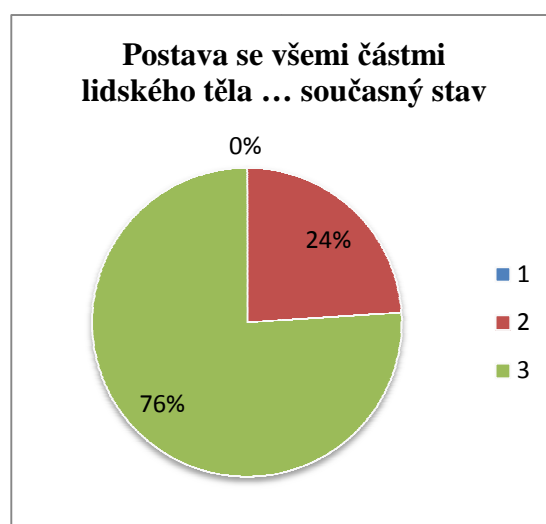
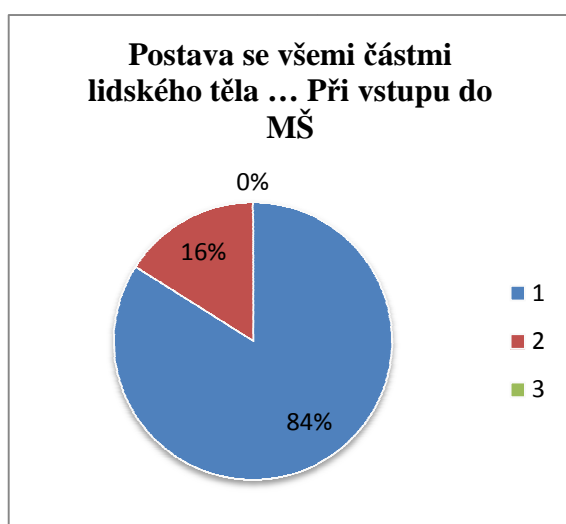
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Hlavonožec	1	/	1	0
	2	//////	2	0
	3	////////////////////	3	////////////////////



Závěr:

Stejně jako u předchozího úkolu předškoláci zvládají tuto kresbu, ale již se v jejich obrázcích nevyskytuje, nebo jen zcela výjimečně.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	Úroveň	Podíl (%)	Úroveň	Podíl (%)
● Postava se všemi částmi lidského těla	1	21	1	0
	2	4	2	16
	3	0	3	9

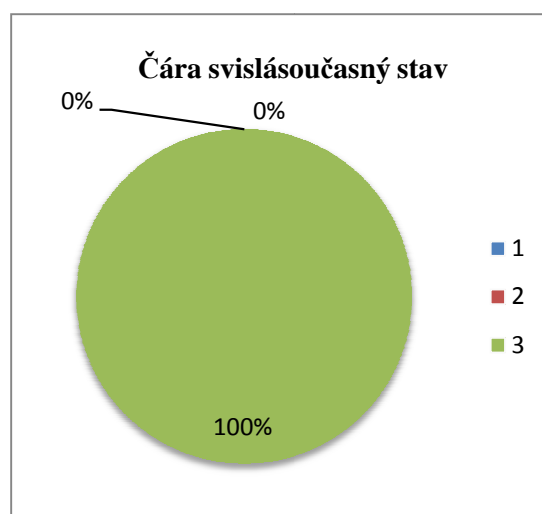
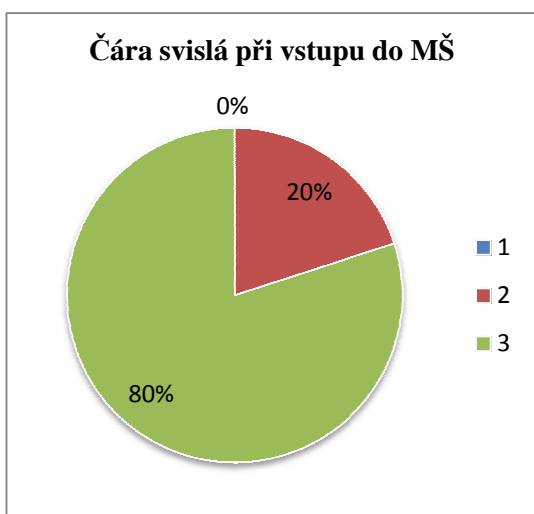


Závěr:

Věk nástupu dětí se ve většině případu pohybuje kolem 3 let věku dítěte, a proto při nástupu nemůže být kresba na takové úrovni jako v 6 letech. Vývojově se pohybuje

někde v období čáranic a hlavonožce. Na konci předškolního období většina dětí zapomíná na uši, a často také nemají správný počet prstů na ruce. Jen děti šikovnější a také podle mého pozorování děti z podnětného prostředí mívají kresbu bohatou na detaily.

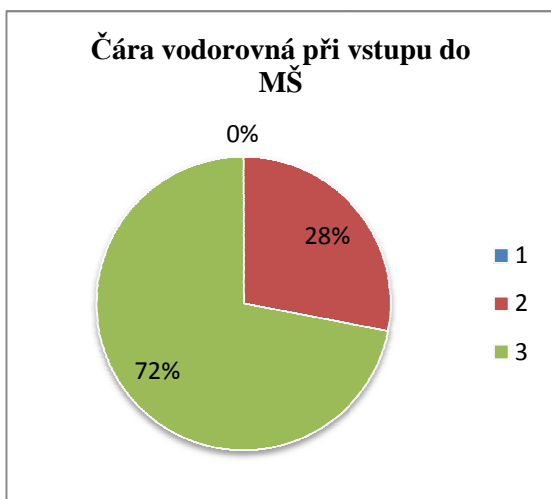
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
• Čára svislá	1	0	1	0
	2	////	2	0
	3	////////////////////	3	////////////////////



Závěr:

Pohyb při čáře svislé je nejpřirozenější psací pohyb, a proto jej zvládají i děti 3leté, kvalitativně není tento pohyb a jeho záznam na takové úrovni jako u předškoláků, kteří mají čáru shora dolů zvládnutou, a čára je ve většině případů rovná.

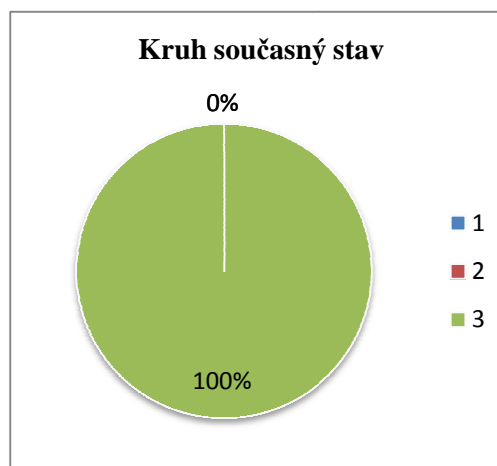
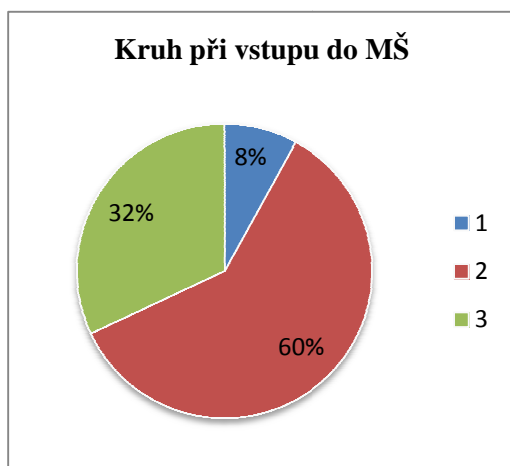
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
• Čára vodorovná	1	0	1	0
	2	//////	2	0
	3	////////////////////	3	////////////////////



Závěr:

Stejně jako u předchozího případu je čára pro děti přirozený pohyb. V tomto případě je pro děti 3leté složitější koordinovat pohyb zprava doleva. Ale i toto ve většině případů děti zvládají, čáry nejsou rovné, ale to nejsou ani u některých předškoláků.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	1	2	1	2
• Kruh	1	//	1	0
	2	////////////////////	2	0
	3	////////	3	////////////////////

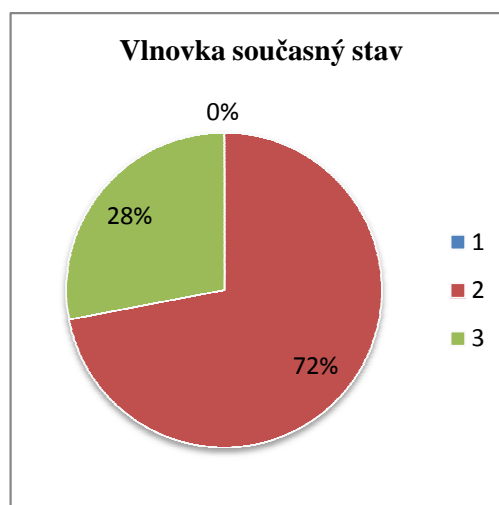
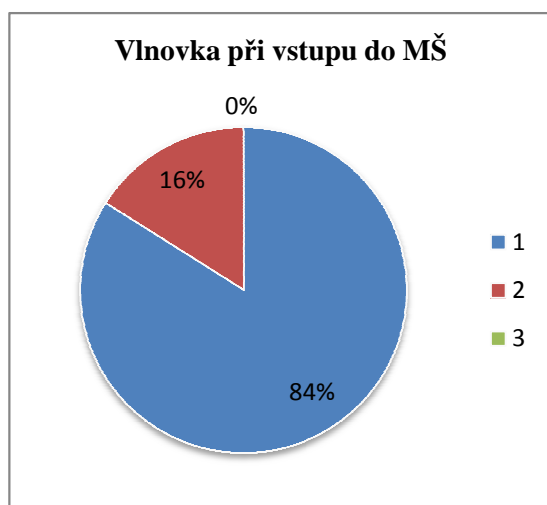


Závěr:

Při kresbě kruhu je důležitá koordinace ruky a oka, což je pro 3leté děti ještě velmi složitý úkol. Některé děti to víceméně zvládnou, kruh nikdy není úplně přesný a pravidelný. U předškolních dětí je koordinace ruky a oka na lepší úrovni než u malých dětí.

Také se za dobu docházky do MŠ setkávají s kresbou kruhu pravidelně, jak v pracovních listech, tak např. při kresbě postavy. Předškolní děti kresbu kruhu zvládají, i když některé kreslí spíš „šišku“.

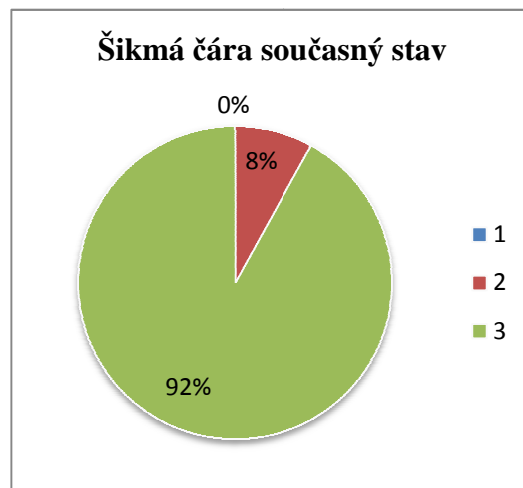
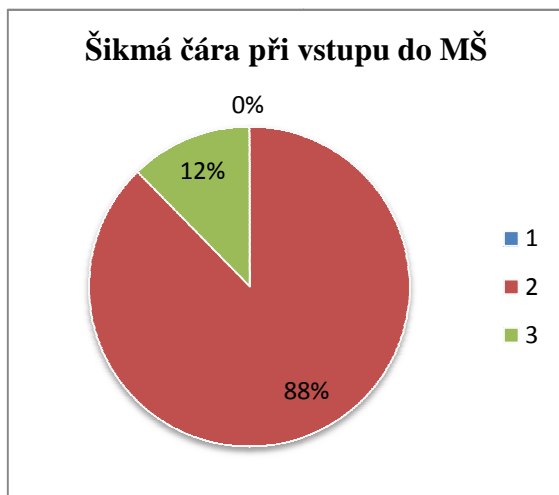
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
• Vlnovka	1	//////////////////// 21	1	0
	2	//// 4	2	//////////////////// 18
	3	0	3	//// 7



Závěr:

Vlnovka je velmi náročná jak pro předškoláky, tak pro děti při nástupu do MŠ, je to pohyb při kterém se mění směr s pravotočivého na levotočivý, což je pro děti, které nemají dostatečně uvolněný zápěstní kloub velmi nesnadné. Proto i jen velmi malý počet předškoláků tento pohyb zvládá.

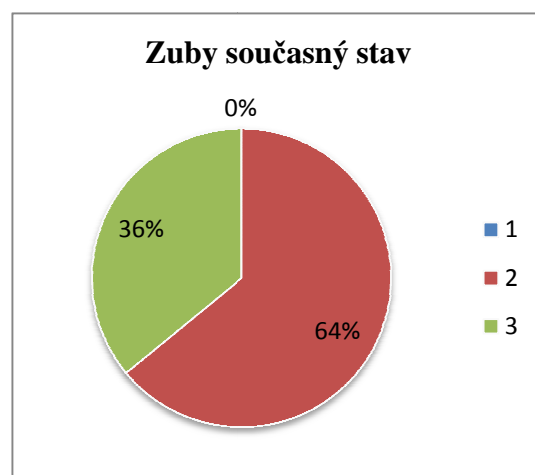
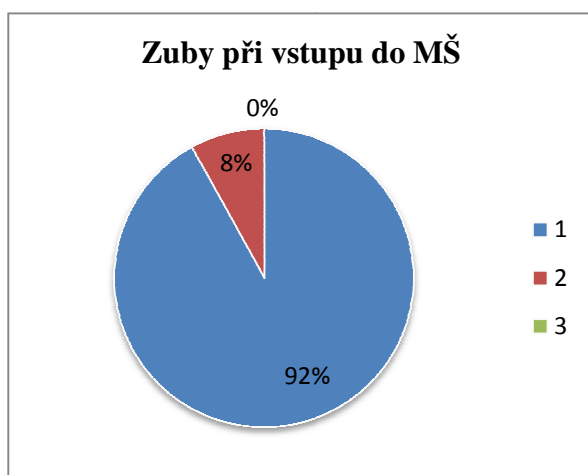
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
• Šikmá čára	1	0	1	0
	2	//////// 10	2	// 2
	3	//////// 15	3	//////////////////// 23



Závěr:

Šikmá čára není pro děti o moc složitější než čára svislá, a proto ji skoro všechny děti při vstupu do MŠ zvládají jen s malými obtížemi. Předškoláci, pak zvládají bez problému i šikmou čáru přerušovanou, což je pro nastupující děti problém.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	Úroveň	Podíl (%)	Úroveň	Podíl (%)
• Zuby	1	23	1	0
	2	2	2	16
	3	0	3	9

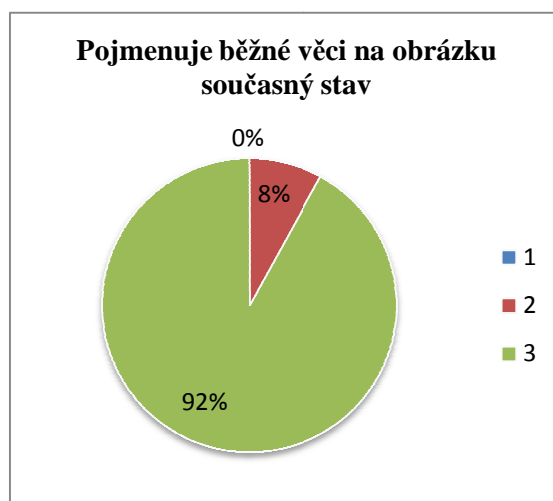
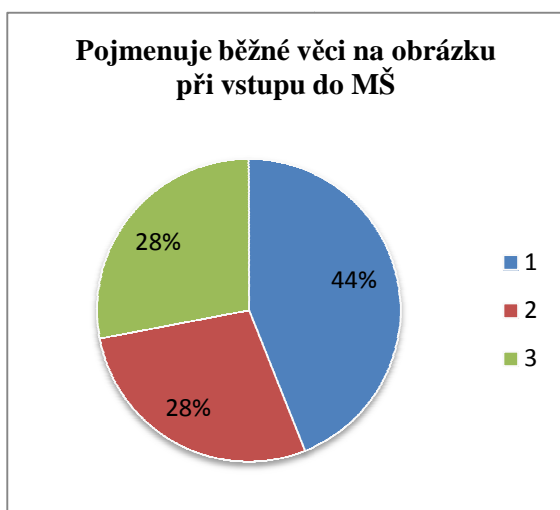


Závěr:

Tento grafomotorický pohyb je náročný, jak pro děti, které nastupují do mateřské školy, tak pro předškoláky. Jedná se o změnu směru pohybu na velmi malé ploše, kdy pohyb musí být prováděný přesně. Malé děti tuto změnu směru pohybu nepochopí, předškoláci chápou, co mají dělat, ale nedokážou zkoordinovat pohyb natolik, aby zuby byly pravidelné a rovné.

ŘEČ

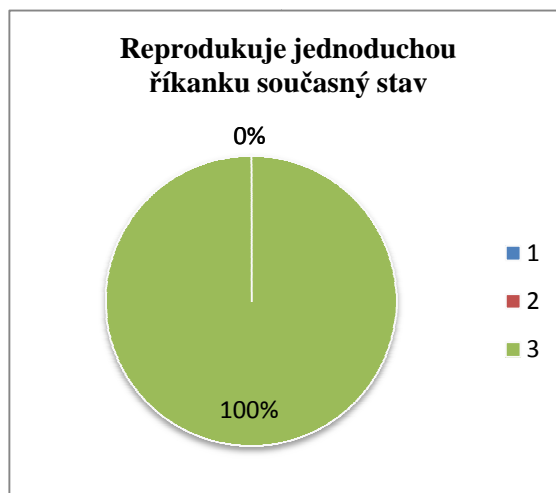
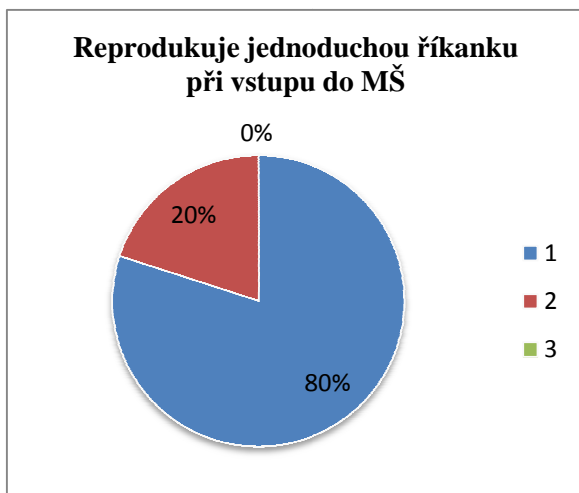
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Pojmenuje běžné věci na obrázku	1	////////// 11	1	0
	2	////// 7	2	// 2
	3	////// 7	3	//////////////////// 23



Závěr:

S řečí a její úrovní jsou obecně velké problémy, ale děti svým způsobem dokážou pojmenovat věci na obrázku, pokud jsou to věci, se kterými se děti běžně setkávají. U předškoláků pak zařazujeme věci složitější, se kterými se nesetkávají tak často. U malých dětí se pak jedná o předměty, se kterými se setkávají denně.

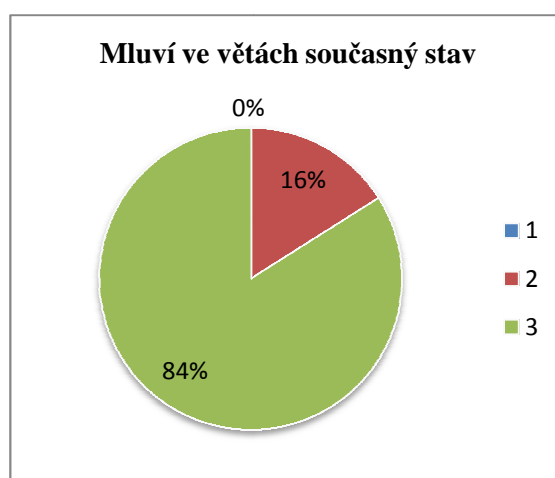
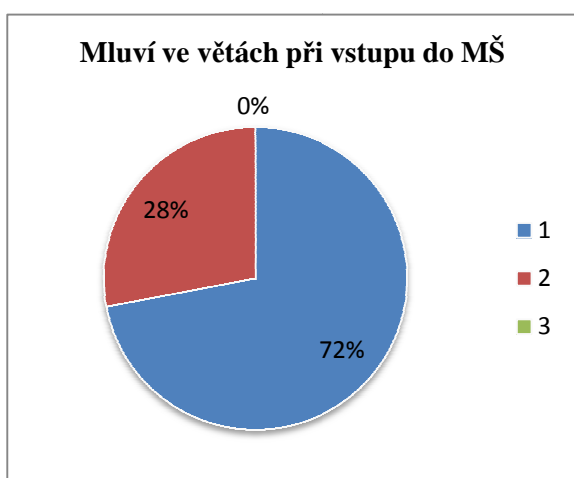
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Reprodukuje jednoduchou říkanku	1	//////////////////// 20	1	0
	2	//// 5	2	0
	3	0	3	//////////////////// 25



Závěr:

Děti, které přijdou do mateřské školy, se ve většině případů do činnosti nezapojují, většinou jen sledují dění v mateřské škole, toto je součástí adaptačního režimu, a proto je to dětem umožněno. Postupem času a vývoje dítěte se začnou do činnosti zapojovat a začnou zvládat i reprodukci jednoduché říkanky, předškoláci zvládají všichni, jen s rozdílem délky této básničky, někteří se naučí básničku dlouho, a někteří mají problém se čtyřverším.

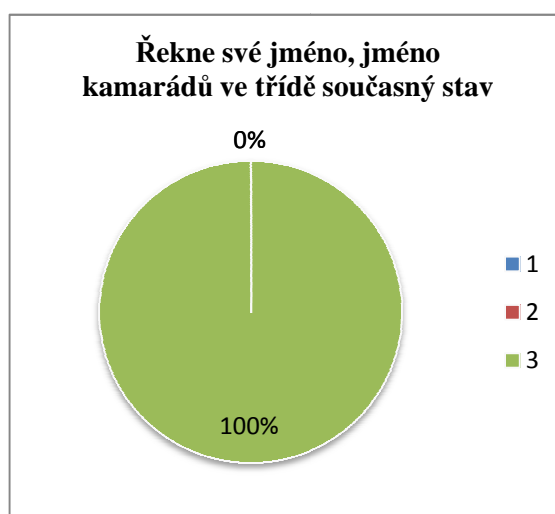
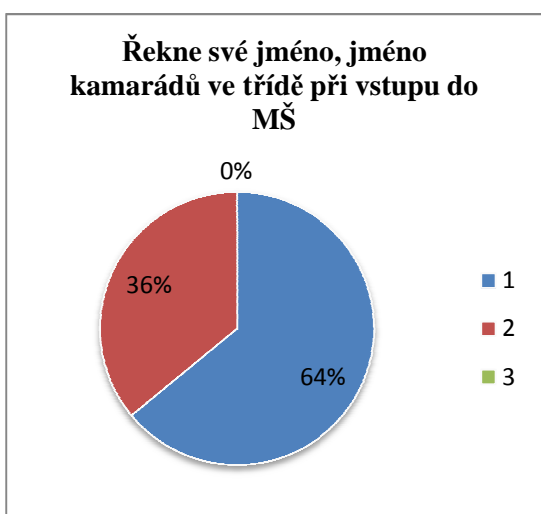
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	1	2	1	2
• Mluví ve větách	18	7	0	4
	0	0	21	0
	0	0	0	0



Závěr:

Při vstupu do mateřské jsou děti velmi ostýchavé, prohodí pouze pár slov. Více než s pedagogem komunikují s vrstevníky. Po proběhnutí adaptačního režimu se děti rozpovídají a hovoří ve větách, mluvíme pouze o kvantitě, nikoliv o kvalitě.

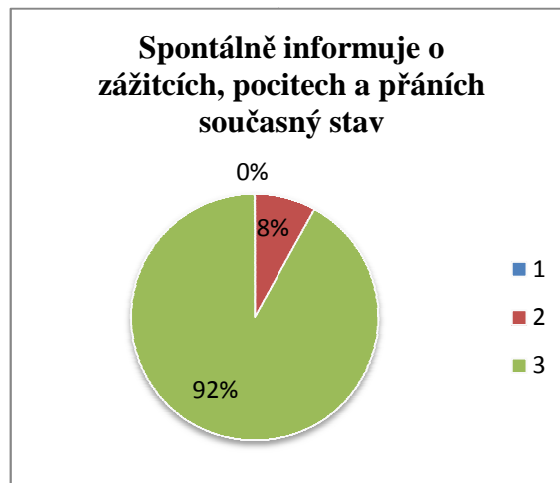
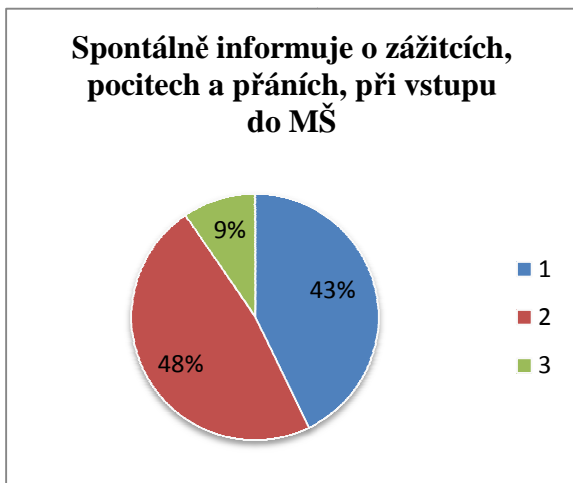
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Řekne své jméno, jméno kamarádů ve třídě	1	//////////////////// 16	1	0
	2	////////// 9	2	0
	3	0	3	//////////////////// 25



Závěr:

Se svým jménem nemají většinou děti při vstupu do MŠ problém (pokud to tedy není první setkání), ale jména kamarádů si zapamatují až po pravidelném chození do mateřské školy, nejprve si zapamatují jména kamarádů, se kterými si nejčastěji hrají, nebo se znají z dřívější doby a potom i ostatních dětí v MŠ. Předškoláci už se jmény nemají problém.

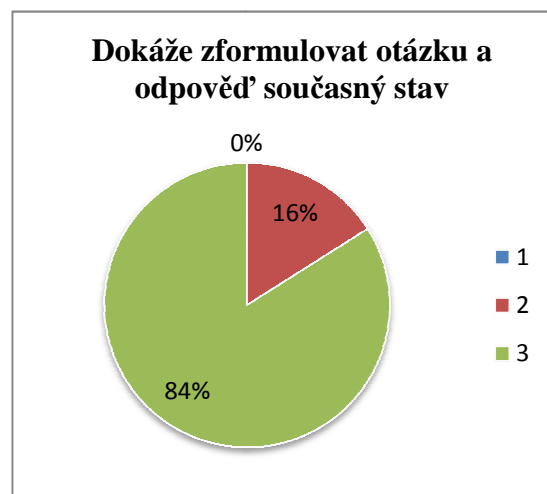
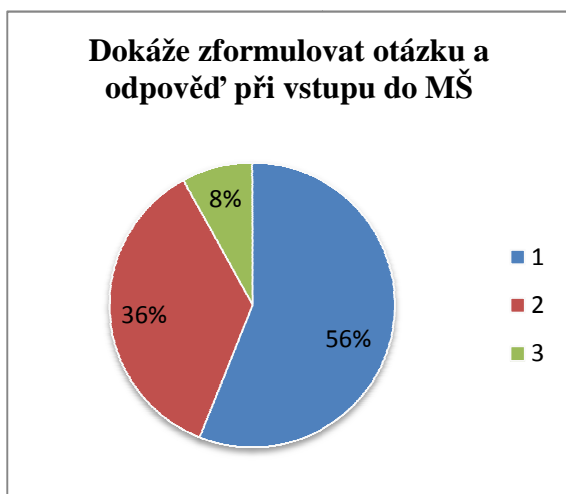
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Spontánně informuje o zážitcích, pocitech a přáních	1	////////// 9	1	0
	2	////////// 10	2	// 2
	3	///// 6	3	//////////////////// 23



Závěr:

Děti, které nastoupí do mateřské školy, jsou nesmělé. Většinou se nijak výrazně řečově neprojevují. Předškoláci jsou naprostý opak, jsou už zvyklí na prostředí, zaměstnance i kolektiv a proto jim nedělá problém se řečově projevovat. Zde hraje roli pouze povaha dítěte.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	Rating	Count	Rating	Count
• Dokáže zformulovat otázku a odpověď na ni	1	14	1	0
	2	9	2	4
	3	2	3	21

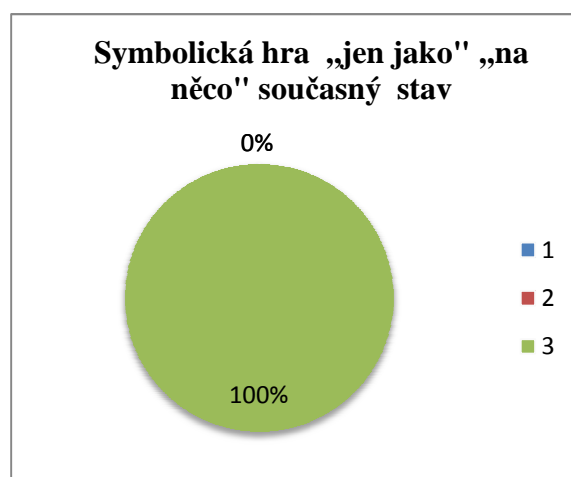
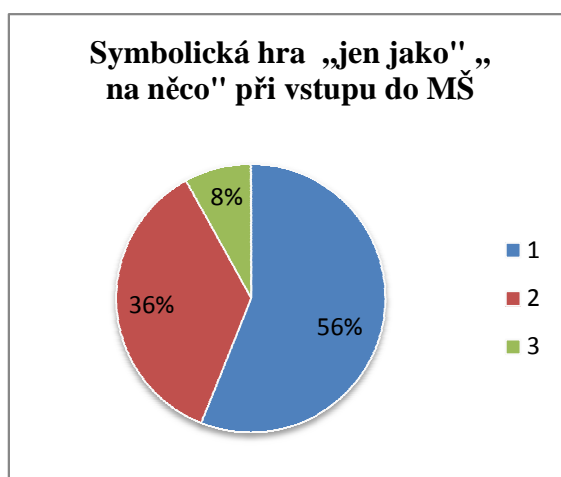


Závěr:

Mluvní projev tříletého dítěte je velmi strohý, děti většinou odpovídají ano ne, nebo komunikují pouze slovy, nebo jen velmi krátkými větami. Předškoláci mají touhu navazovat mluvní kontakt, jak s dětmi, tak s dospělými. Jejich věty jsou obsáhlejší, víceslovné. Dokážou sestrojít otázku a odpovědět na ni.

HRA

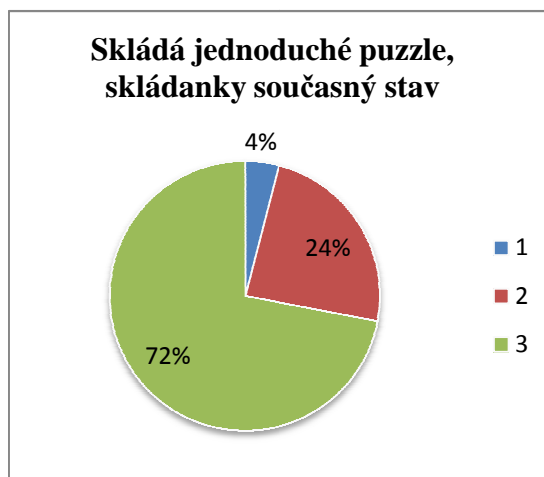
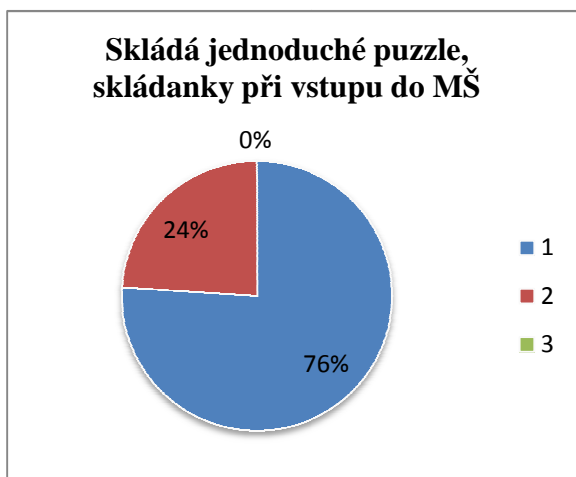
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
• Symbolická hra „jen jako“ „na něco“	1	//////////	1	0
	2	////////	2	0
	3	//	3	////////////////////



Závěr:

Symbolická hra „jen jako“ a „na něco“ potřebuje velkou míru fantazie, a dosažených zkušeností, protože děti předškolního věku většinou hrají na to, co znají, tzn. rodina, pohádkové postavičky atd., proto se děti 3leté sami od sebe nerozhodnou budou si hrát na..., ale některé děti se do takovéto hry rádi zapojují, většinou děti více extrovertní více adaptované.

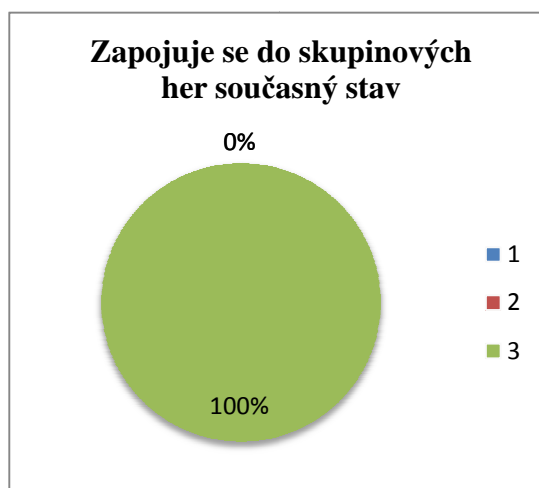
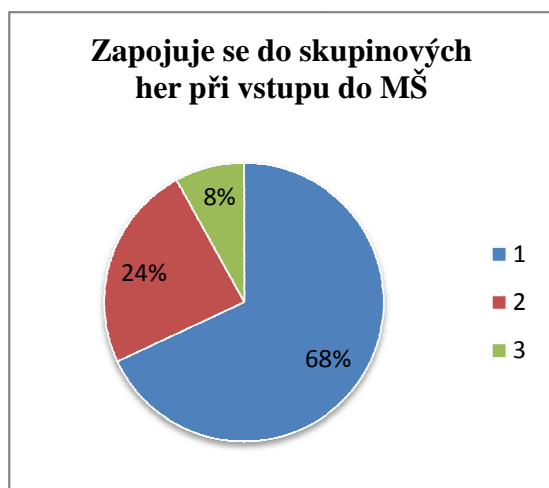
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
• Skládá jednoduché puzzle, skládky	1	//////////	1	/
	2	////////	2	////
	3	0	3	////////////////////



Závěr:

Skládání je úzce spojeno jak s představivostí, pozorováním, tak tzv. vizuomotorikou. Pro děti vstupující do mateřské školy je velmi náročné spojit těchto několik prvků dohromady, ale některé to přece jen dokážou nebo alespoň ví jak se takové puzzle nebo skládačka skládají. Jsou to většinou děti s podnětného prostředí, kde se takovým věcem věnují. Předškoláci už dokážou lépe tyto prvky sladit a koordinovat, proto také tyto činnosti ve větší míře zvládají, ale zase to není případ všech dětí. Tzv. děti ulice – děti, o které rodiče nejeví takový zájem, děti pocházející s méně podnětného prostředí tyto činnosti také nezvládají.

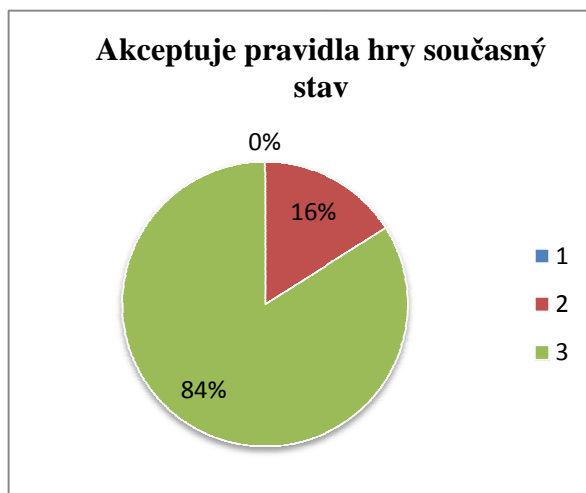
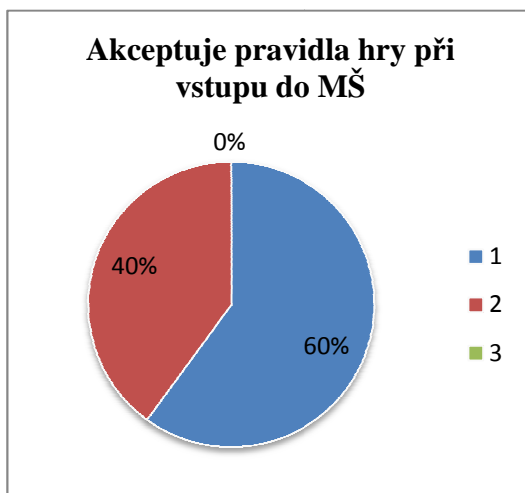
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Zapojuje se do skupinových her	1	//////////	1	0
	2	////	2	0
	3	//	3	////////////////////
		17		25



Závěr:

Při vstupu do mateřské školy se v životě dítěte odehrávají velké změny, přichází do úplně nového kolektivu dětí a dospělých lidí musí se odloučit od matky, na kterou bylo do té doby fixované atd., proto se tyto děti většinou nezapojují do činností skupinových ani individuálních. Výjimkou jsou děti, které pochází z větší rodiny, nebo s rodiny sociálně aktivní. U předškoláků, se pak objevuje vzdor, není to tím, že by se děti neuměly zapojit do skupinových her a činností, ale je to tím, že se jim nechce.

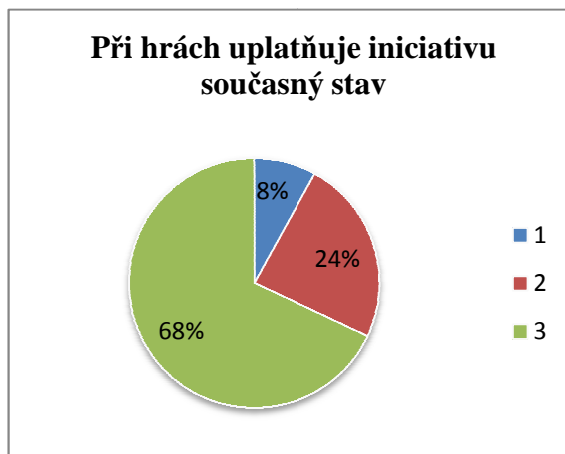
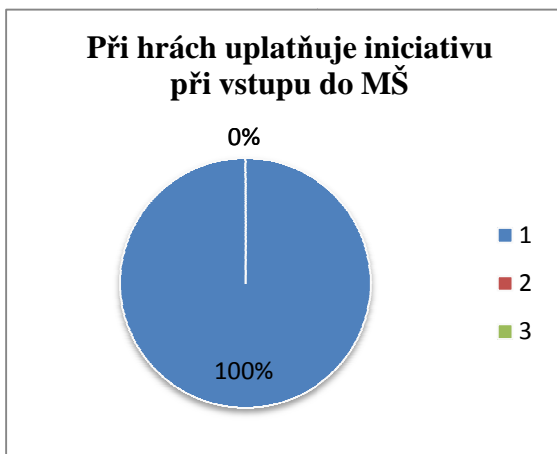
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Akceptuje pravidla hry	1	////////// 15	1	0
	2	//////// 10	2	//// 4
	3	0	3	////////// 21



Závěr:

Při vstupu do MŠ se dítě musí naučit akceptovat mnoho různých pravidel, je to velký nátlak na psychiku a soustředění dětí. Postupem času a pravidelné docházky do mateřské školy se děti naučí přirozenou cestou respektovat, jak pravidla v MŠ, tak pravidla her.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Při hrách uplatňuje iniciativu	1	////////// 25	1	// 2
	2	0	2	//// 6
	3	0	3	////////// 17

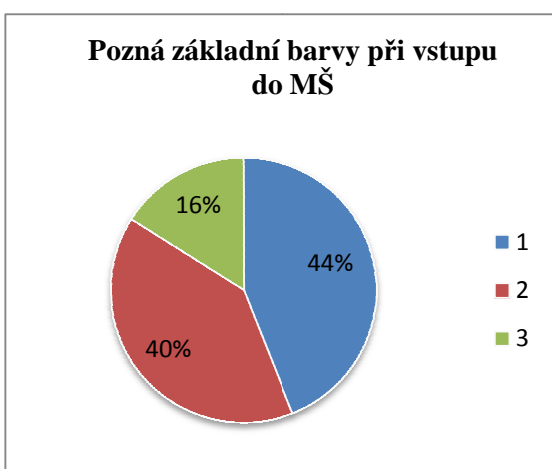


Závěr:

Z grafů je patrné, že ani všechny děti před vstupem do ZŠ nedokážou projevit iniciativu, nejen při hrách ale i při dalších činnostech. Tento rys je velmi ovlivněn povahou a charakterem dítěte, někdo je rád středem pozornosti a někdo se naopak podřídí většině a neprosazuje svůj názor. Děti při vstupu do MŠ navíc ještě přichází do cizího prostředí, kde se ze začátku vůbec neprojevují, nebo jen velmi málo.

VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ, SLUCHOVÉ, PROSTORU A ČASU

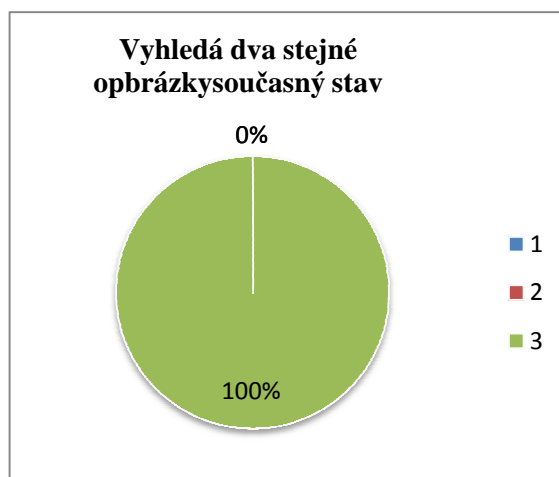
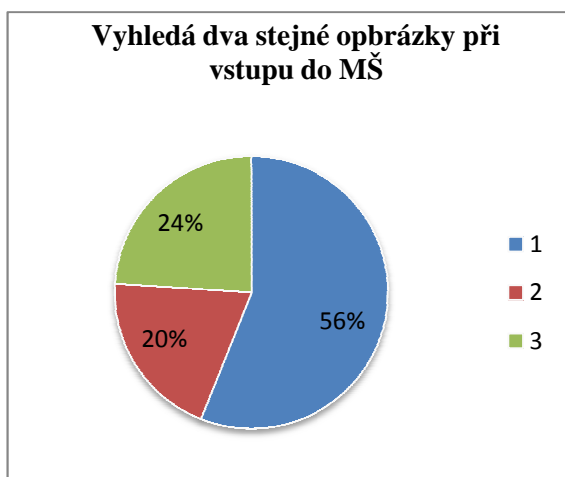
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Pojmenuje barvy (základní)	1	////////// 11	1	0
	2	////////// 10	2	0
	3	//// 4	3	//////////////////// 25



Závěr:

Při vstupu do mateřské školy některé děti dokážou poznat základní barvy, ale většinou je mají pojmenované svým „dětským jazykem“ jako např. sluníčková (žlutá), travičková (zelená) atd. Předškolní děti už tyto dětské názvy nepoužívají a používají názvy správné.

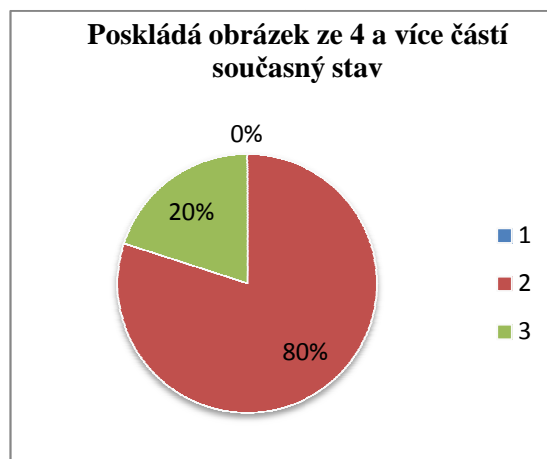
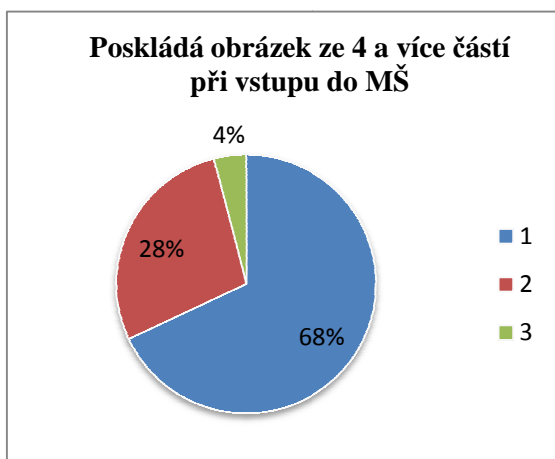
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Vyhledá dva stejné obrázky	1	////////////////	1	0
	2	////	2	0
	3	////	3	////////////////////



Závěr:

Vyhledat dva stejné obrázky vyžaduje dostatek schopnosti koncentrace pozornosti a zrakového vnímání. Pro děti 3leté to není nemožné, ale protože se s tím většina dětí před vstupem do mateřské školy neseťkává, dělá jim to ze začátku problém. Při nástupu do MŠ zařazujeme obrázky jednoduché a známe, takové, se kterými se děti již setkaly. U předškoláků můžeme zařazovat obrázky náročnější s více detaily

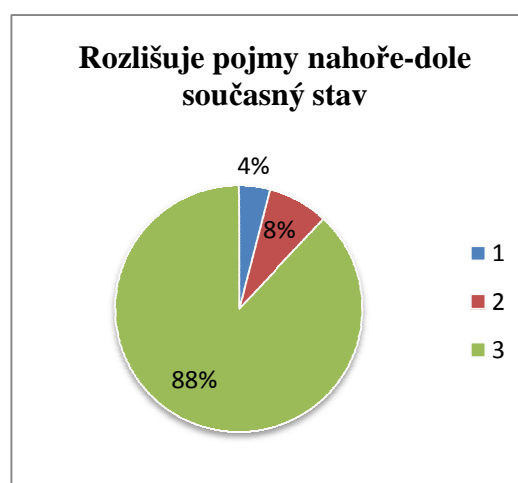
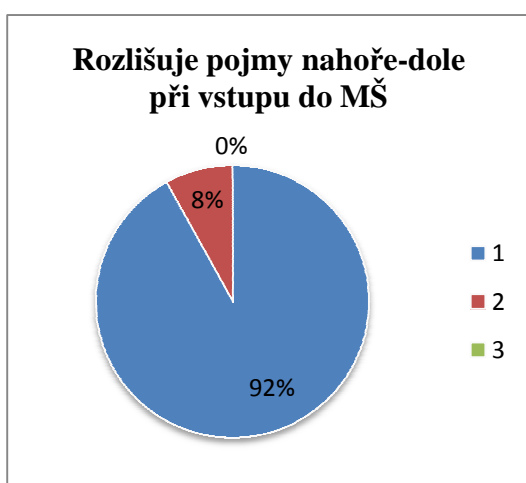
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Poskládá obrázek ze 4 a více částí	1	////////////////	1	0
	2	////	2	////
	3	/	3	////////////////////



Závěr:

Skládání je pro děti ve 3 letech velmi náročné, nedokážou se tak dobře soustředit a vnímat, jako děti předškolního věku. Děti při nástupu do ZŠ tuto činnost většinou zvládají, jedná se pouze o výjimky, většinou kluky, kteří o činnost nejeví zájem, proto nezvládají tak dobře, jako ostatní.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	1	2	1	2
• Rozlišuje pojmy nahoře-dole	23	2	1	2
	0	22		

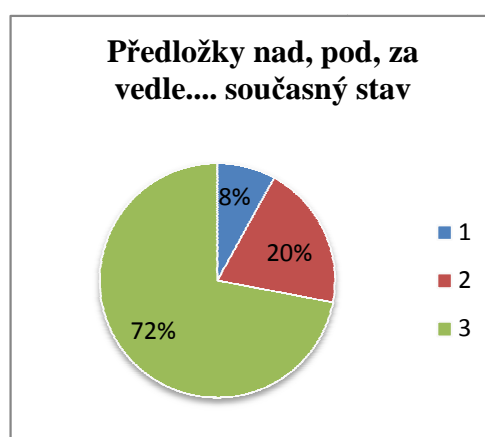
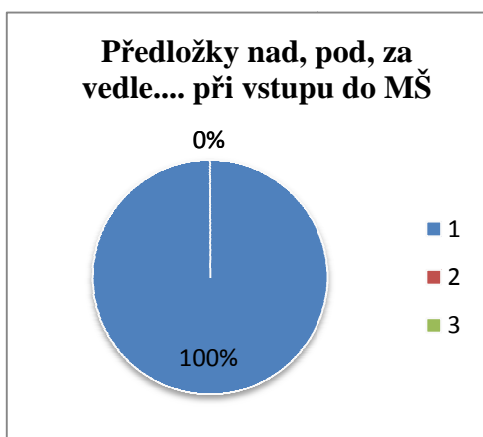


Závěr:

V oblasti pojmů nahoře-dole a dalších se u dětí při vstupu do mateřské školy ve většině objevuje neznalost. Připisujeme to tomu, že děti v tomto věkovém období mají mnoho věcí, které se musí naučit a jsou důležitější než poznávání těchto pojmů. Vzděláváním a

výchovou v mateřské škole se tyto pojmy děti naučí rozpoznávat a nemají s nimi větší problémy.

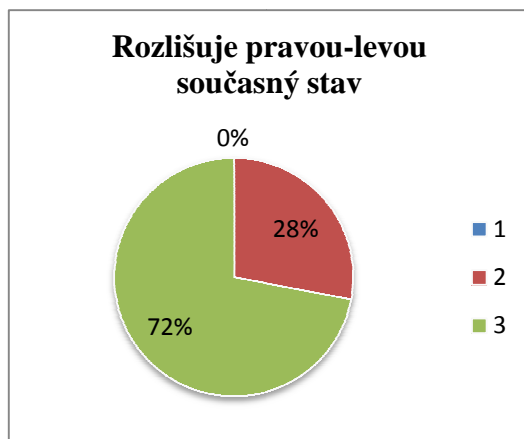
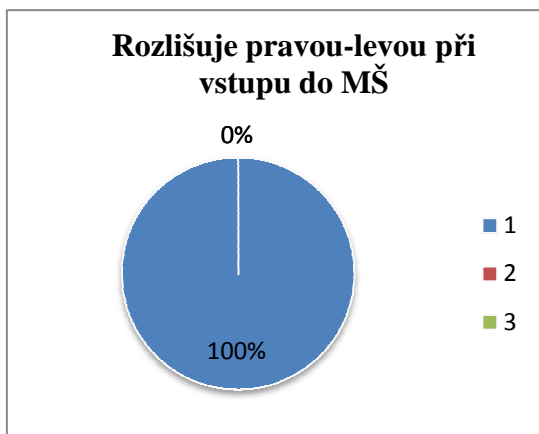
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	● Předložky nad, pod,vedle...	1	//////////////////// 25	1
2		0	2	//// 5
3		0	3	//////////////////// 18



Závěr:

V předchozím úkolu některé děti při vstupu s pomocí zvládly rozpoznat, u tohoto úkolu při vstupu do MŠ nezvládal rozpoznat nikdo. I někteří předškoláci mají s tímto problémem, i po častém procvičování a využívání v různých činnostech mají některé děti velké problémy.

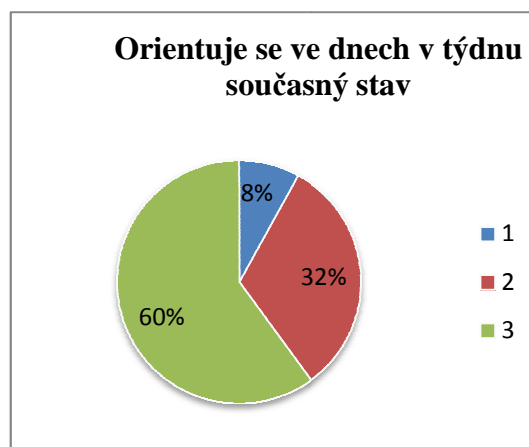
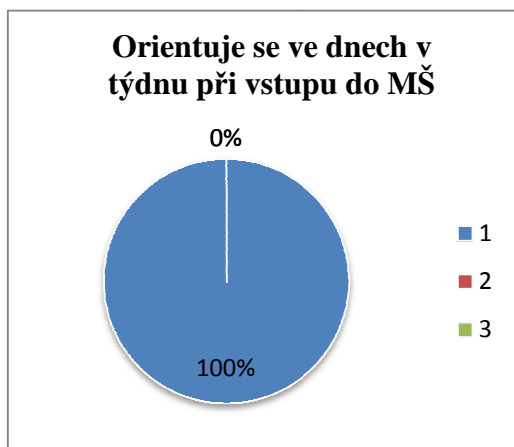
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	● Rozlišuje pravou - levou	1	//////////////////// 25	1
2		0	2	//// 7
3		0	3	//////////////////// 18



Závěr:

3leté děti při vstupu do mateřské školy nerozeznávají pravou a levou stranu. Některým dětem starším dělá rozpoznávání pravé a levé strany také problémy, ale většina dětí se snaží orientovat, a při domoci zvládnou všechny děti.

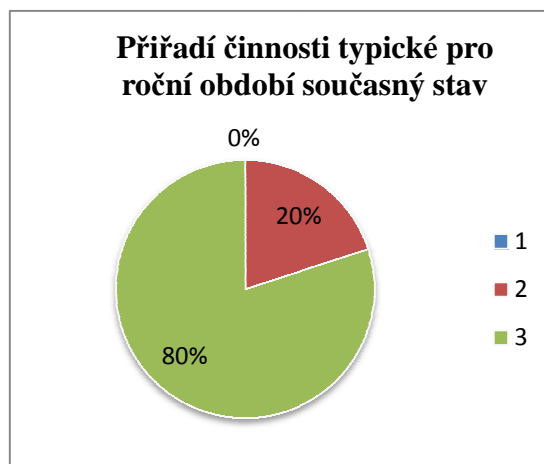
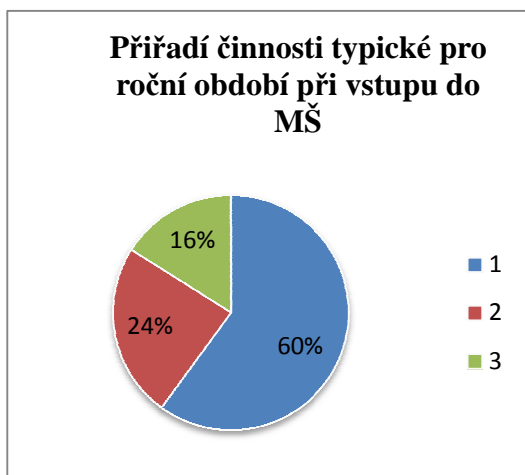
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	1	2	1	2
● Orientuje se ve dnech v týdnu	1	25	1	2
	2	0	2	8
	3	0	3	15



Závěr:

Při vstupu do mateřské školy se děti ve dnech v týdnu neorientují. Při ranním kruhu se v mateřské škole rozeznávají dny v týdnu, posunuje se kalendář, děti se postupem výchovného procesu s dny v týdnu seznámí a většina z nich je umí vyjmenovat a říct, který je den.

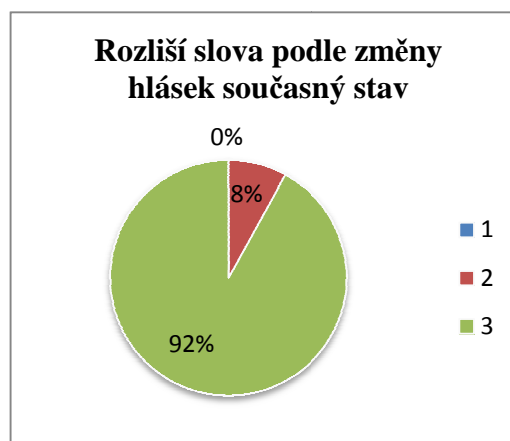
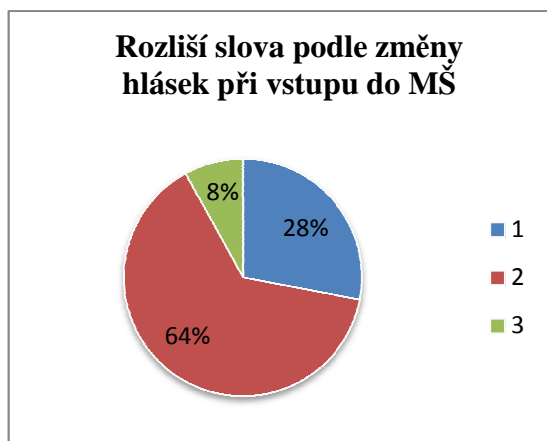
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav		
● Přiřadí činnosti typické pro roční období	1	//////////	15	1	0
	2	////	6	2	5
	3	////	4	3	//////////



Závěr:

V této činnosti se většinou používají obrázky, nebo konkrétní situace. V tomto případě i děti tříleté, u kterých probíhá adaptace lépe, dokážou s dopomocí tyto činnosti podle obrázku vybrat. Předškoláci, pak mají jen drobné problémy s některými méně typickými činnostmi, nebo neznámými činnostmi.

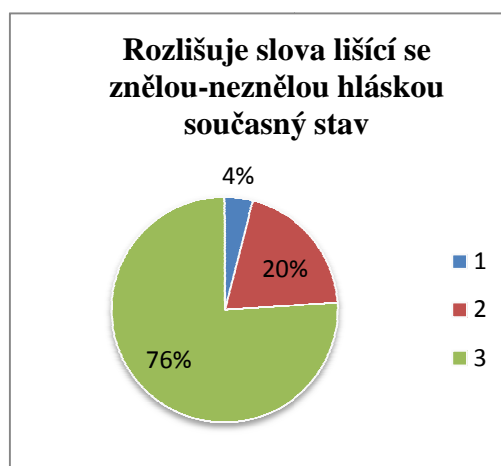
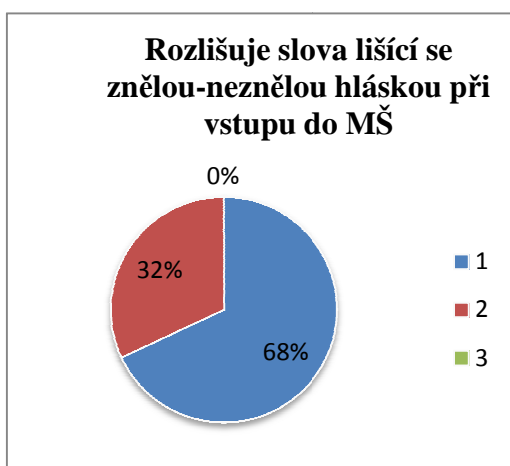
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav		
● Rozlišuje slova podle změny hlásek	1	//////	7	1	0
	2	//////////	16	2	//
	3	//	2	3	//////////



Závěr:

Pokud se tato činnost dobře namotivuje, a uvede, tak aby ji děti pochopily, zvládají ji i některé děti při vstupu do mateřské školy. Předškoláci rozliší slova, ale také se musí dobře namotivovat, a děti musí pochopit, co se po nich chce.

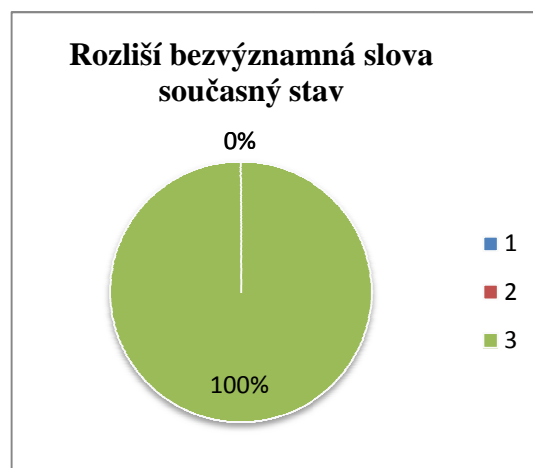
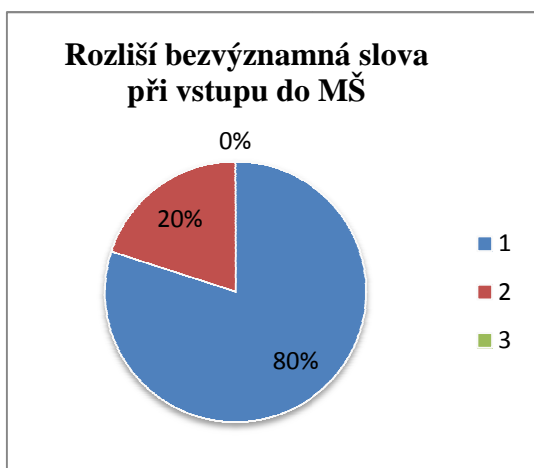
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Rozlišuje slova lišící se znělou-neznělou hláskou	1	//////////////////// 17	1	/ 1
	2	//////// 8	2	//// 5
	3	0	3	//////////////////// 19



Závěr:

Znělá-neznělá hláska je více problematická, než předchozí úkol, protože většina dětí při vstupu do MŠ má ještě fyziologickou šišlavost, což znamená, že rozlišování např. sykavek je pro ně problematické. I některé starší děti mají s tímto úkolem problém, právě kvůli logopedickým vadám, které jsou v předškolním období čím dál častější.

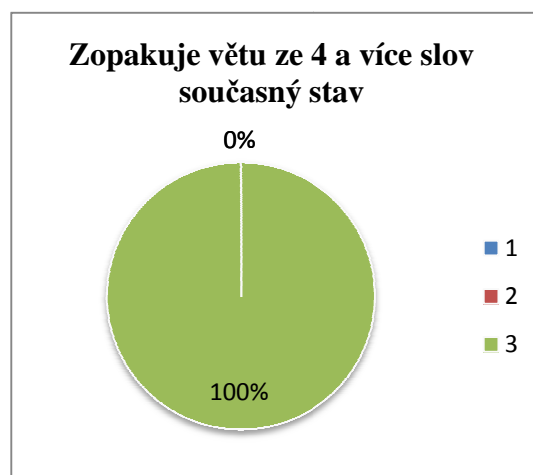
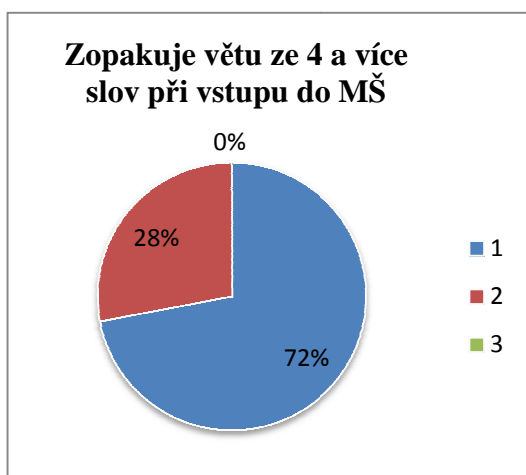
Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
● Rozlišuje bezvýznamná slova	1	//////////////////// 20	1	0
	2	//// 5	2	0
	3	0	3	//////////////////// 25



Závěr:

Bezvýznamná slova dělají 3letým dětem velké problémy, protože jim nedávají smysl. Slovní zásoba 3letých dětí je už tak velmi malá, omezená pouze na slova, která děti pravidelně používají, a proto se v nesmyslných slovech neorientují. Naopak předškoláci, nesmyslná slova sice nechápu, ale už vědí co je to nesmysl, a proto když slyší dvě taková slova, dokážou je bez problému rozeznat.

Činnost v dané oblasti	Při vstupu do MŠ		Současný stav	
	Grade	Count	Grade	Count
• Zopakuje větu ze 4 a více slov	1	18	1	0
	2	7	2	0
	3	0	3	25



Závěr:

Děti při vstupu do MŠ nedokážou udržet v paměti větu o tolika slovech, vzhledem ke své slovní zásobě a způsobu komunikace při vstupu do MŠ. Naopak předškolním dětem tento úkol nedělá problém, děti si dokážou slova uchovat v paměti natolik dlouho, aby je

mohly zopakovat. Problém, pak dělají věty delší o více slovech. Při nácviku této činnosti se využívají různé hry jako: Šla babička do městečka a koupil...., a další.

5.6 Závěry šetření

Na ověřování hypotéz byl využit test nezávislosti chí-kvadrát, který v oblasti vědomostí ukázal že, mezi četností úspěchů vědomostí u dětí při vstupu do ZŠ a dětí při vstupu do MŠ je statisticky významný rozdíl.

Je to z toho důvodu, že v oblasti vědomostí v záznamovém archu je věnována převážně matematickým představám, které nejsou u dětí před vstupem do mateřské školy rozvíjeny v takové míře, jako při pravidelné docházce do mateřské školy. Rodiče dbají na jiné věci, které musí 3leté děti umět.

Největší rozdíl je pak v podoblasti tvoření skupin podle barev, ale nejen podle barev, ale podle jednoho společného kritéria. Nejmenší pak v podoblasti napočítá do deseti a více, děti 3leté sice nenapočítají vůbec, ale předškoláci také jen v malém počtu.

V oblasti dovedností bylo zjištěno že, mezi četností úspěchu dovedností u dětí při vstupu do ZŠ a dětí při vstupu do MŠ není statisticky významný rozdíl, tento výsledek je ovlivněn především tím, že se jedná o malý charakteristický vzorek dětí, ale také tím že v podoblastech sociálních dovedností, sebeobsluhy, hrubé a jemné motoriky byly úspěšné i děti při vstupu do mateřské školy. Je to tím, že většina rodičů se snaží svoje děti v této oblasti připravit co nejlépe, aby jim co nejvíc usnadnili přechod z rodiny do výchovně vzdělávacího procesu.

Největší rozdíl v této oblasti je v činnosti odloučení se od matky, a také v oblasti sebeobsluhy, oblékání a umývání rukou. Nejmenší rozdíl byl pak v činnostech jemné motoriky, konkrétně při stavbě věží s kostek, a také v oblasti hrubé motoriky, a to při házení míče (když jsme nepřihlížely ke správné technice).

Testem nezávislosti chí-kvadrát bylo zjištěno, že mezi četnostmi úspěchů schopností u dětí při vstupu do ZŠ a dětí při vstupu do MŠ je statisticky významný rozdíl. Oblast schopností se týká řeči, hry, vnímání zrakového, sluchového, vnímání prostoru a času a také kresby. Všechny tyto oblasti se během docházky do mateřské školy vyvíjejí.

Největší rozdíl v těchto oblastech byl v podoblasti hry, především ve skládání puzzle a skládaček, dodržování pravidel hry, a projevením iniciativy ve hře, a také v oblasti řeči, která je u předškolních dětí na velmi špatné úrovni.

Nejmenší rozdíly byly v podoblasti kresby především při čáranicích, hlavonožci, ale také v grafomotorických cvicích – první prvky grafomotorické řady, a to čáry svislé i vodorovné.

Vzhledem k výsledkům je patrné, že vést si záznamy a portfolia o dětech je důležité pro děti, ale i pro pedagogy a rodiče, aby se dokázaly zorientovat v pokrocích, které děti udělají během jednoho roku, ale také během celého období docházky do mateřské školy.

Záznamové archy jsou důležité také z toho hlediska, že si pedagog může zjistit, ve kterých oblastech mají děti problémy a na tyto oblasti se zaměřit.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo ověřit a potvrdit důležitost vedení a zpracování portfolií dětí předškolního věku a práce s nimi.

V teoretické části bylo cílem prokázat důležitost pedagogické diagnostiky jako takové. A také snaha o přiblížení pedagogické diagnostiky pedagogům pracujícím v mateřské škole. Dále taktéž seznámit s problematikou období předškolního věku, které doprovází mnoho změn jak po stránce fyzické, tak po stránce psychické. Velká část teoretické části je věnována samostatné pedagogické diagnostice, jejím metodám a způsobu diagnostikování, ale také diagnostickému portfoliu jako takovému, jeho podobách, funkcích, které plní. V teoretické části se objevuje taktéž zmínka o tzv. evropských jazykových portfoliích, které se začínají rozšiřovat i u nás, ale netýkají se přímo předškolního vzdělávání.

V empirické části diplomové práce je zkoumáno portfolio a to převážně jeho hlavní část – záznamový arch. Ten je vyhodnocován pomocí testu nezávislosti chí kvadrát a výsledky jsou taktéž zaznamenány do grafů.

Vzhledem k výsledkům z empirické části, kde byl zjištěn pokrok ve všech oblastech záznamového archu, je vidět, že je velmi důležité si tyto portfolia zakládat a je ku prospěchu každé mateřské školy a každého dítěte, pokud si o něm pedagog toto portfolio vede.

Z výsledků získaných v empirické části vyplívá, že portfolia a záznamové archy, které by měli být součástí každého správně sestaveného portfolia, jsou důležité nejen pro dítě samotné, rodiče a pro pedagoga, který zjistí ve které oblasti je to které dítě slabé, ale také pro celou úspěšnost mateřské školy, která ze záznamů může vydefinovat svoje slabá místa a zaměřit se na ně.

Seznam použitých pramenů a literatury :

ADCOCK, C., J., *Základy psychologie*. Praha: Orbis, 1973. s.268

BEČVÁŘOVÁ, Z., *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7 s. 152

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., *Diagnostika dítěte předškolního věku, Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978 – 80- 251- 1829-0 s. 217

BĚLINOVÁ, L., JÍROVÁ, M., KEŘKOVÁ, A., *Mateřská škola spolupracuje s rodinou*. Praha: SPN, 1982. s.78

BURIÁNEK, J., *Sociologie*. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-304-3 s. 127

DITRICH, P., *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: HaH, 1992,1993. ISBN 80-85467-06-2 s.121

GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6 s.207

HAVLÍK, R. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7 s. 174

HELUS, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1163-3. s.280

HELUS, Z., *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. s.196

HRABAL, V., *Diagnostika Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karlova Univerzita v Praze, 2002. ISBN 80-246-0319-5 s.199

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

KAŠPÁRKOVÁ, S., *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. ISBN 978- 7318 -790-3

KANTOROVÁ, J., A KOL. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0 s.246

KERN, H., *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7376-121-2 s. 287

KLIMEŠ, L., *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2002. ISBN 80-7235-023-4 s. 862

KOL. AUTORŮ, *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Nakladatelství HANEX, 2003, ISBN 80-85783-24-X , s.192

KOL. AUTORŮ. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4 s.175

KOSÍKOVÁ, V., *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada,2011. ISBN 978-80-247-2433-1 s. 272

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN80-247-0852-3 s.184

LISÁ, L. A KOL. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. s.274

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3 s. 143

MATĚJŮ, P., A KOL. *Bílá kniha terciálního vzdělávání*. Praha : Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2009. ISBN 978-80-254-4519-8 s.76

MEJSTRŮK, V., *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1080-7 s. 648

NAKONEČNÝ, M., *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5 s.620

PALA, K., VIŠIANSKÝ, J., *Slovník českých synonym*. Praha: nakladatelství Lidové noviny, 2011. ISBN 80-7106-450-5s.479

PRŮCHA, J., WALTROVÁ,E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

ŘÍČAN, P., *Psychologie, příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2 s. 286

SCHMIDT, H.-D., *Obecná vývojová psychologie*. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1978. s. 416

SMOLÍKOVÁ, K. A KOL. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5 s.48

SMOLÍKOVÁ, K. A KOL. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-01-3

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0 s. 102

SVOBODOVÁ, E., A KOL. *Vzdělávání v mateřské škole, školní a třídní vzdělávací program*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9 s.166

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn, Teorie a Praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6 s. 158

TOMANOVÁ, D., *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0 s.113

TŘESOHLAVOVÁ, Z., *Dřív než půjdu do školy. Lehká mozková dysfunkce v předškolním věku*. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0015-6 s.121

VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0 s.528

VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4 s.190

WOLFSON, R.,C., *Bystré dítě předškolák, Podporujte všestranný rozvoj svého dítěte*. Praha : Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-7360-002-1 s.144

ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, nástroje pro prevenci , nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0 s.208

Zákony a vyhlášky :

Bílá kniha terciálního vzdělávání [online]. Praha : Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2009 [cit. 24.9.2012] dostupné z : <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>

Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005 [cit. 17.9.2012] dostupné z : http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf

Vyhláška 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání [online]. Praha : Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2005 [cit. 12.10.2012] dostupné z : <http://www.msmt.cz/vzdelavani/novela-vyhlasky-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2004 [cit. 27.10.2012] dostupné z : <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2004 [cit. 27.10.2012] dostupné z : <http://www.msmt.cz/dokumenty/platne-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1>

Internetové zdroje:

Evropské jazykové portfolio [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cit. 15.1.2013] dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>

Projekt Evropské jazykové portfolio [online]. Francie: Rada Evropy, [cit. 15.1.2013] dostupné z: <http://ejp.rvp.cz/>

Systémový projekt Kvality I. [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2008 [cit. 10. 1. 2013] dostupné z: http://www.esf-kvalita1.cz/osobni_portfolio-koncepce.php

Ussing the European Language Portfolio [online] Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, 2012 [cit. 15.1.2013] dostupné z: <http://elp.ecml.at/>

Vyhledáváme rozumově nadané žáky, metodická příručka [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-42-7 dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/12/Vyhled%C3%A1v%C3%A1me-rozumov%C4%9B-nadan%C3%A9-%C5%BE%C3%A1ky.pdf.pdf>

Seznam příloh:

1. Ukázka nevyplněného záznamového archu
2. Tabulka činností rozdělených na oblast vědomostí, dovedností a schopností
3. Tabulka četností úspěchu v oblasti vědomostí
4. Tabulky četností úspěchu v podoblastech týkajících se oblasti dovedností
5. Tabulky četností úspěchu v podoblastech týkajících se oblasti schopností

Příloha č. 1

ZÁZNAM O DÍTĚTI

JMÉNO DÍTĚTE :

DATUM NAROZENÍ :

DATUM NÁSTUPU DO MŠ :

ŠKOLNÍ ROK /TRÍDA/ JMÉNO UČITELKY

-
-
-

RODINA – STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ŠKOLNÍ ROK									
	ZÁŘÍ	LEDEN	ČERVEN	ZÁŘÍ	LEDEN	ČERVEN	ZÁŘÍ	LEDEN	ČERVEN
VÝŠKA									
VÁHA	ZÁŘÍ	LEDEN	ČERVEN	ZÁŘÍ	LEDEN	ČERVEN	ZÁŘÍ	LEDEN	ČERVEN

KTEROU RUKU DÍTĚ PREFERUJE :

SRUPNICE HODNOCENÍ DÍTĚTE V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH :

1 – nezvládá (má vážné obtíže)

2 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí

3 – zvládá spolehlivě, bezpečně

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

VYSVĚTLIVKY :

Z = ZÁŘÍ

L = LEDEN

Č = ČERVEN

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI									
ŠKOLNÍ ROK									
	Z	L	Č	Z	L	Č	Z	L	Č
▪ dokáže se odloučit od matky									
▪ projevuje zájem o ostatní děti									
▪ začíná používat pojmy děkuji, prosím, dobrý den, nashledanou									
▪ požádá o dovolení aby si mohlo hrát s hračkou									
▪ spolupracuje a zapojí se ve skupině a vzájemně pomáhá									
▪ dokáže odmítnout nežádoucí chování (lež, nespravedlnost)									

POZNÁMKY :

SEBEOBSLUHA									
ŠKOLNÍ ROK									
	Z	L	Č	Z	L	Č	Z	L	Č
▪ jde samo na WC (stáhne, natáhne si kalhoty)									
▪ používá samostatně kapesník									
▪ opláchne a utře si ruce									
▪ samostatně se vysvěče									
▪ zavazuje tkaničky									
▪ ukládá si svoje věci na své místo									
▪ Umí napichovat na vidličku									
▪ Běžně používá příbor									

POZNÁMKY :

▪ čára svislá (shora dolů)									
▪ čára vodorovná									
▪ kruh									
▪ vlnovka									
▪ šikmá čára (prší)									
▪ Zuby									

POZNÁMKY :

JAK DÍTĚ DRŽÍ PSACÍ NÁSTROJ :

ŠKOLNÍ ROK	ZÁŘÍ	ČERVEN

ŘEČ									
ŠKOLNÍ ROK									
	Z	L	Č	Z	L	Č	Z	L	Č
▪ pojmenuje běžné věci na obrázku									
▪ reprodukuje jednoduchou říkanku									
▪ poslouchá pohádky a chápe děj									
▪ spontánně vypráví podle obrázku									
▪ mluví ve větách									
▪ mluví gramaticky správně									
▪ řekne svoje jméno, jméno kamarádů ve třídě									
▪ spontánně informuje o zážitcích, pocitech a přáních									
▪ dokáže zformulovat otázku a odpovědět na otázku									

POZNÁMKY :

HRA									
ŠKOLNÍ ROK									
	Z	L	Č	Z	L	Č	Z	L	Č

▪ symbolická hra „jen jako“ „na něco“									
▪ skládá jednoduché puzzle, skládačky									
▪ zapojuje se do skupinových her									
▪ zapojuje se do pohybových her									
▪ akceptuje pravidla hry									
▪ při hrách uplatňuje iniciativu									

POZNÁMKY :

VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ, SLUCHOVÉ, PROSTORU, ČASU									
ŠKOLNÍ ROK									
	Z	L	Č	Z	L	Č	Z	L	Č
▪ pojmenuje barvy (základní)									
▪ vyhledá dva shodné obrázky									
▪ poskládá obrázek ze 4 a více částí									
▪ rozlišuje pojmy nahoře-dole									
▪ předložky před, za, vedle, pod, mezi, nad									
▪ rozlišuje pravou a levou stranu									
▪ orientuje se ve dnech v týdnu									
▪ přiřadí činnosti obvyklé pro roční období									
▪ rozliší slova podle změny hlásky : most-kost, tráva-kráva, kapr-kopr, kos-kos									
▪ rozliší slova lišící se znělou-neznělou hláskou, sykavkami : kos-koš, koza-kosa, hrad-hlad, noc-nos									
▪ rozliší bezvýznamné slova : Tras-traš, tam-dam, fal-val, pro-bro									
▪ zopakuje větu ze 4 a více slov									

POZNÁMKY :

MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY									
ŠKOLNÍ ROK									
	Z	L	Č	Z	L	Č	Z	L	Č
▪ malý x velký									
▪ tvoří skupiny podle barvy									
▪ podle velikosti									
▪ podle druhu(jídlo, hračky)									
▪ pozná co do skupiny nepatří									
▪ napočítá do 10 a více									
▪ rozezná tvary : kruh									
▪ čtverec									
▪ trojúhelník									
▪ obdelník									

POZNÁMKY :

Příloha č. 2

Tabulka činností rozdělených na oblast vědomostí, dovedností a schopností

VĚDOMOSTI	DOVEDNOSTI	SCHOPNOSTI
Matematické představy	Sociální dovednosti	Řeč
	Sebeobsluha	Hra
	Hrubá motorika	Vnímání – zrakové, sluchové, prostoru, času
	Jemná motorika	Kresba + grafomotorika

Příloha č. 3

Tabulka četností úspěchu v oblasti vědomostí:

MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY						
Jednotlivé úkoly v oblasti matematických představ	PŘI VSTUPU DO MŠ			PŘI VSTUPU DO ZŠ (leden – období zápisu)		
	1	2	3	1	2	3
Malý x velký	18	7	0	0	1	24
Tvoří skupiny podle: barev	16	9	0	0	0	25
Pozná, co do skupiny nepatří	19	6	0	0	6	19
Napočítá do 10 a více	20	5	0	2	9	14
Rozpozná tvary: Kruh	17	5	3	0	0	25
Čtverec	18	7	0	0	4	21
Trojúhelník	20	5	0	0	2	23
Obdélník	20	5	0	0	4	21
CELKEM	148	49	3	2	26	172

Příloha č. 4

Zjišťování četností úspěchu v podoblastech týkajících se oblasti dovedností:

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI						
Jednotlivé úkoly v oblasti sociální dovednosti	PŘI VSTUPU DO MŠ			PŘI VSTUPU DO ZŠ (leden – období zápisu)		
	1	2	3	1	2	3
Dokáže se odloučit od matky	15	6	4	0	0	25
Projevuje zájem o ostatní děti	11	7	7	1	6	18
Začíná používat pojmy děkuji, prosím, dobrý den, nashledanou	12	10	3	1	4	20
Požádá o dovolení aby si mohlo hrát s hračkou	13	6	6	2	6	17
Spolupracuje a zapojí se ve skupině a vzájemně pomáhá	14	6	5	2	8	15
Dokáže odmítnout nežádoucí chování (lež, nespravedlnost)	15	10	0	6	8	11
CELKEM	80	45	25	13	32	106

SEBEOBSLUHA						
Jednotlivé úkoly v oblasti sebeobsluha	PŘI VSTUPU DO MŠ			PŘI VSTUPU DO ZŠ (leden – období zápisu)		
	1	2	3	1	2	3
Jde samo na WC (stáhne, natáhne si kalhoty)	3	15	7	0	2	23
Používá samostatně kapesník	14	11	0	1	7	17
Opláchne a utře si ruce	12	11	2	0	0	25
Samostatně se vysvěče	11	9	5	0	0	25
Samostatně se obleče	14	9	2	0	0	25
Zavazuje si tkaničky	21	4	0	8	12	5
Ukládá si svoje věci na své místo	16	9	0	0	0	25
Běžně používá příbor	20	5	0	0	6	19
CELKEM	101	73	16	9	27	164

HRUBÁ MOTORIKA						
Jednotlivé úkoly v oblasti hrubé motoriky	PŘI VSTUPU DO MŠ			PŘI VSTUPU DO ZŠ (leden – období zápisu)		
	1	2	3	1	2	3
Skok snožmo	10	9	6	0	0	25
Chůze po schodech – střídá nohy	12	10	3	0	0	25
Stoj na jedné noze - rovnováha	6	14	5	0	6	19
Chytá míč	8	17	0	6	3	16
Hází míč	6	11	8	0	6	19
Přeskočí snožmo nízkou překážku	15	10	0	0	5	20
CELKEM	57	71	22	6	20	124

JEMNÁ MOTORIKA						
Jednotlivé úkoly v oblasti jemné motoriky	PŘI VSTUPU DO MŠ			PŘI VSTUPU DO ZŠ (leden – období zápisu)		
	1	2	3	1	2	3
Stříhání	17	8	0	0	3	22
Postaví věž ze 3 a více kostek	0	13	12	0	0	25
Zvládá krouživý pohyb při modelování	15	10	0	0	2	23
Zachází s tvárným materiálem – mačká, plácá, uštipuje	14	9	2	0	2	23
CELKEM	46	40	14	0	7	93

Příloha č. 5

Zjišťování četností úspěchu v oblasti schopností:

KRESBA + GRAFOMOTORIKA						
Jednotlivé úkoly v oblasti kresby a grafomotoriky	PŘI VSTUPU DO MŠ			PŘI VSTUPU DO ZŠ (leden – období zápisu)		
	1	2	3	1	2	3
Čáranice	0	3	22	0	0	25
Hlavonožec	1	6	18	0	0	25
Postava se všemi částmi lidského těla (uši, prsty na ruce, vlasy)	21	4	0	0	16	9
Čára svislá (shora dolů)	0	5	20	0	0	25
Čára vodorovná	0	7	18	0	0	25
Kruh	2	15	8	0	0	25
Vlnovka	21	4	0	0	18	7
Šikmá čára (prší)	0	10	15	0	2	23
Zuby	23	2	0	0	16	9
CELKEM	68	56	101	0	52	173

ŘEČ						
Jednotlivé úkoly v oblasti řeči	PŘI VSTUPU DO MŠ			PŘI VSTUPU DO ZŠ (leden – období zápisu)		
	1	2	3	1	2	3
Pojmenuje běžné věci na obrázku	11	7	7	0	2	23
Reprodukuje jednoduchou říkanku	20	5	0	0	0	25
Mluví ve větách	15	6	4	0	2	23
Mluví gramaticky správně	18	7	0	0	4	21
Řekne svoje jméno, jméno kamarádů ve třídě	16	9	0	0	0	25
Spontánně informuje o zážitcích, pocitech a přáních	9	10	6	0	2	23
Dokáže zformulovat otázku a odpověď na otázku	14	9	2	0	4	21
CELKEM	103	53	19	0	14	161

HRA						
Jednotlivé úkoly v oblasti hry	PŘI VSTUPU DO MŠ			PŘI VSTUPU DO ZŠ (leden – období zápisu)		
	1	2	3	1	2	3
Symbolická hra „jen jako“ „na něco“	14	9	2	0	0	25
Skládá jednoduché puzzle, skládačky	19	6	0	1	6	18
Zapojuje se do skupinových her	17	3	5	0	2	23
Zapojuje se do pohybových her	17	6	2	0	0	25
Akceptuje pravidla hry	15	10	0	0	4	21
Při hrách uplatňuje iniciativu	25	0	0	2	6	17
CELKEM	107	34	9	3	18	129

VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ, SLUCHOVÉ, PROSTORU, ČASU						
Jednotlivé úkoly v oblasti vnímání – zrakové, sluchové, prostoru, času	PŘI VSTUPU DO MŠ			PŘI VSTUPU DO ZŠ (leden – období zápisu)		
	1	2	3	1	2	3
Pojmenuje barvy (základní)	11	10	4	0	0	25
Vyhledá dva shodné obrázky	14	5	6	0	0	25
Poskládá obrázek ze 4 a více částí	17	7	1	0	4	21
Rozlišuje pojmy nahoře-dole	23	2	0	1	2	22
Předložky – před, za, vedle, pod, mezi, nad	25	0	0	2	5	18
Rozlišuje pravou a levou stranu	25	0	0	0	7	18
Orientuje se ve dnech v týdnu	25	0	0	2	8	15
Přiřadí činnosti obvyklé pro roční období	15	6	4	0	5	20
Rozliší slova podle změny hlásky : most-kost, tráva- kráva, kapr-kopr, kos-kos	7	16	2	0	2	23
Rozliší slova lišící se znělou-neznělou hláskou, sykavkami : kos-koš, koza- kosa, hrad-hlad, noc-nos	17	8	0	1	5	19
Rozliší bezvýznamné slova : Tras-traš, tam-dam, fal-val, pro-bro	20	5	0	0	0	25
Zopakuje větu ze 4 a více slov	18	7	0	0	0	25
CELKEM	217	66	17	6	38	256

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Romana Vařeková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Diagnostické portfolio v předškolní výchově a vzdělávání
Název v angličtině:	Diagnostic portfolio in preschool upbringing and education
Anotace práce:	Tvorba diagnostických portfolií je velmi důležitá, jak pro práci předškolního pedagoga, tak pro děti a jejich rodiče. Díky diagnostickému portfoliu můžeme rozvíjet dítě v oblastech, které jsou pro něj obtížnější, ale také můžeme nacházet nejsilnější a nejslabší oblasti celé třídy.
Klíčová slova:	Dítě předškolního věku, pedagogická diagnostika, diagnostické portfolio, záznamové archy
Anotace v angličtině:	Making diagnostic portfolios is very important, both for the work of preschool teachers and children and their parents. Thanks diagnostic portfolio child can develop in areas that are difficult for him, but we can also find the strongest and the weakest area of the whole class.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, educational diagnostics, diagnostic portfolio, recording sheets
Přílohy vázané v práci:	5
Rozsah práce:	99
Jazyk práce:	Český

