Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Systémový přístup k problematice nástupu dětí do školy

Diplomová práce

Autor: Bc. Tereza Dvořáková

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Vedoucí práce: PhDr. Blanka Křováčková

Hradec Králové

2020

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor:	**Tereza Dvořáková**
Studium:	P18K0385
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Název diplomové práce:	**Systémový přístup k problematice nástupu dětí do školy**
Název diplomové práce AJ:	System approach to the problems of starting school attendance

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zjištění úrovně školní připravenosti dětí předškolního věku. V teoretické části budou definovány základní pojmy (např. školní zralost, školní připravenost, pedagogická diagnostika, úloha mateřské školy a rodiny při přípravě dítěte na vstup do základní školy, rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání aj). Praktická část práce může být zaměřena na diagnostiku dětí, na možnosti podpory dětí, které vykazují deficity v určitých oblastech, na vypracování a realizaci stimulačního programu. Dále může být proveden průzkum mezi rodiči, mezi pedagogy. Použité metody - analýza pedagogické dokumentace, dotazník, pozorování, kazuistické studie, rozhovor.

BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, (2007). Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, ISBN 978-80-251-1829-0. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva a KŘOVÁČKOVÁ, Blanka (2014). Už brzy půjdu do školy: práce s předškoláky v mateřské škole a přípravné třídě. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0702-3. SINDELAROVÁ, Brigitte (2013). Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0405-3. ZELINKOVÁ, O., (2007) Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-326-0

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Blanka Křováčková
Oponent:	Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne ……

Podpis

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové, dne ……

Podpis

Poděkování

Děkuji PhDr. Blance Křováčkové za odborné vedení, cenné rady, vstřícný přístup a čas, který mi při zpracování diplomové práce poskytla. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a partnerovi za podporu a trpělivost, kterou mi po celou dobu studia projevovali.

Anotace

DVOŘÁKOVÁ, Tereza. *Systémový přístup k problematice nástupu dětí do školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020, 114. Diplomová práce.

Hlavním záměrem práce je systémový přístup k problematice nástupu dětí do školy. Teoretická část diplomové práce definuje základní pojmy (školní zralost, školní připravenost, pedagogická diagnostika, metody pedagogické diagnostiky, zápis do základní školy, předškolní věk a další).

Empirická část obsahuje vstupní, průběžnou a výstupní diagnostiku. Cílem práce je zjistit úroveň školní připravenosti dětí k zahájení školní docházky. Jako diagnostický nástroj bylo použito tzv. Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. Na základě vstupní diagnostiky skupiny dětí byly vybrány stimulační materiály na podporu oslabených dílčích funkcí. Bylo vytvořeno portfolio o dítěti. Výsledky a podpora byla zrealizována. Získané údaje byly mezi sebou porovnány.

Klíčová slova: předškolní věk, školní zralost, školní připravenost, pedagogická diagnostika, systémový přístup.

Anotation

DVOŘÁKOVÁ, Tereza. *System approach to the problems of starting school attendance*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020, 114 pp. Diploma Thesis.

The main purpose of the thesis is the system approach to the problems of starting school attendance. The theoretical part of the diploma thesis containing basic concepts (school maturity, school readiness, methods of pedagogical diagnostics, enrollment in primary school, preschool age and others).

The empirical part contains an input, continuous and output diagnostics. The aim of the thesis is to determine the level of school readiness of children to start school. The ten commandments for parents were used as a diagnostic tool. Stimulation materials to support weakened sub-functions were selected based on input diagnostics. A child portfolio has been created. Results and support were realized. The obtained data were compared with each other.

Keywords: pre-school age, school maturity, school readiness, pedagogical diagnostics, system approach.

Obsah

Úvod ... 10

1 Charakteristika předškolního věku ... 11

1.1 Motorický vývoj ... 11

1.2 Vývoj poznávacích procesů ... 12

1.3 Sociální a emoční vývoj ... 13

1.4 Hra v předškolním věku ... 14

2 Školní zralost a školní připravenost ... 16

2.1 Historie ... 16

2.2 Definice školní zralosti ... 17

2.3 Definice školní připravenosti ... 17

2.4 Aspekty školní zralosti ... 18

3 Pedagogická diagnostika ... 22

3.1 Fáze pedagogické diagnostiky ... 22

3.2 Typy pedagogické diagnostiky ... 24

3.3 Metody pedagogické diagnostiky ... 25

3.4 Metody přípravy předškolních dětí ... 29

3.5 Současné pojetí pedagogické diagnostiky v RVP PV ... 32

3.6 Diagnostické portfolio ... 32

4 Vstup dítěte do školy ... 35

5 Systémový přístup ... 38

6 Shrnutí teoretické části ... 39

Praktická část ... 41

7 Cíl výzkumného šetření ... 41

8 Výzkumné šetření ... 46

8.1 Spolupráce s rodiči ... 47

8.2 Diagnostické šetření ... 47

8.3 Zhodnocení efektivity pedagogické podpory 89
9 Shrnutí výzkumného šetření 99
10 Diskuse 101
11 Limity 103
Závěr 104
Použité zdroje 105
Seznam obrázků, tabulek a grafů 112
Seznam zkratek 113
Seznam příloh 114

Úvod

Pracuji jako učitelka ve dvoutřídní mateřské škole. S problematikou školní zralosti, připravenosti a eventuálními odklady školní docházky se setkávám každý den. Pociťuji potřebu zpřístupnit rodičům problematiku školní zralosti a pedagogické diagnostiky prostřednictvím dokumentu, který rodičům doporučuje MŠMT a dále MŠ, ZŠ při zápisu jejich dítěte do první třídy. Tímto dokumentem je tzv. „Desatero pro rodiče dětí předškolního věku“.

Díky novele č. 178/2016 Sb. školského zákona vyšla v platnost povinnost předškolního vzdělávání, která má za cíl snížit počet odkladů školní docházky a podpořit vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zároveň se posunul zápis do základní školy o tři měsíce, tedy z ledna na období od 1. do 30. dubna. Díky tomu mají děti více času na přípravu k zápisu a na dozrání organismu po stránce fyzické, psychické, sociální a citové. K tomu, aby dítě bezproblémově zvládlo přechod z mateřské školy do školy základní, je zapotřebí, aby spolu spolupracovali rodiče, učitelé a další odborníci, kteří se vývojem dítěte zabývají.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do pěti kapitol. V první kapitole charakterizuji předškolní věk. Pojetí školní zralosti, připravenosti a především pedagogické diagnostiky se staly podkladem pro praktickou část diplomové práce. Pozornost jsem také věnovala systémovému přístupu, vstupu dítěte do základní školy a aktuálním legislativním změnám, které zápis obnáší.

Praktická část obsahuje analýzu vstupní, průběžné a výstupní diagnostiky dvanácti dětí, jejichž výsledky jsem zaznamenala graficky. Na základně vstupní diagnostiky jsem vybrala stimulační materiál, který podpořil rozvoj dílčích oslabených oblastí. Práce je doplněna o spolupráci s rodiči.

Cílem diplomové práce je analyzovat a podporovat oslabené dílčí funkce u dětí předškolního věku a ověřit účinnost stimulace pomocí pedagogické diagnostiky. Dílčím cílem je vytvořit vlastní grafické ztvárnění Desatera pro rodiče dětí předškolního věku. Výsledky z pedagogické diagnostiky budou zaznamenány v podobě slunce. Přínosem diplomové práce je individuální podpora a rozvoj dítěte předškolního věku před nástupem do základní školy.

1 Charakteristika předškolního věku

Předškolní období lze chápat v širším a užším slova smyslu. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že v širším slova smyslu se jedná o celé období od narození dítěte až po vstupu do základní školy. Ve většině publikací se předškolní věk definuje jako období od tří do šesti let. Nelze ale pokládat dovršením šesti let toto období za ukončené. Za pomyslný mezník lze považovat nástup dítěte do školy. Toto vývojové období je charakteristické velkými vývojovými změnami. Dítě vyroste o pět až sedm centimetrů a přibere dva až tři kilogramy za rok. Někdy se předškolní věk nazývá „období mateřské školy" nebo „obdobím hry". Hra je v tomto věku dominantní činnost, která je prostředkem učení (Šulová, 2004). *„Období předškolní je nejpozoruhodnější etapou vývoje lidského jedince, spojuje vše, co bylo u dítěte vrozeno s tím, co se výchovou a učením stane zlatým mostem k budoucí dospělé osobnosti"* (Lisá a Kňourková, 1986, s. 174).

1.1 Motorický vývoj

Motorický vývoj se stále zdokonaluje. Vzrůstá kvalita pohybové koordinace, kdy pohyby jsou přesnější, elegantnější a účelnější. Dítě dokáže skákat, běhat, házet, lézt, chodit do schodů i ze schodů bez drže a stát na jedné noze (Langmeier, Krejčířová, 2006). Období předškolního věku je vhodné pro zahájení nejrůznějších sportovních aktivit, jako lyžování, bruslení, plavání a jízda na kole. Rozvíjí se také pohybové schopnosti a dovednosti, které se projevují v soběstačnosti. Dítě už samostatně jí, obléká se, svléká se, uklízí si své věci, zavazuje si tkaničky a je samostatné při péči o osobní hygienu (Mertin, Gillernová, 2010). Šulová (2004, s. 67) uvádí, že *„motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte mezi třetím a šestým rokem, s možností pohybu a procvičování, s podmínkami, které dítě pro rozvoj motorických schopností má."*

Dále se rozvíjí i jemná motoriky, která je determinována osifikací ruky, která bývá dokončena až kolem sedmi let. Předškolní dítě ke hře rádo využívá různé materiály a hračky, kterými jsou například plastelína, písek, stavebnice, kostky a mozaiky, které napomáhají k rozvoji jemné motoriky a manuální zručnosti (Mertin, Gillernová, 2010). Neméně důležitý je rozvoj hmatu, který dítěti do určité míry pomáhá poznat svět a regulovat tělesné napětí (Bednářová, Šmardová, 2007). S rozvojem jemné motoriky úzce souvisí vyhranění laterality a rozvoj dětské kresby, ve které je zřetelný rychlý nárůst

rozumových schopností. Kresba se vyvíjí od období, kdy spontánní čáranice měla mnohostranný význam až po znázornění složitější lidské postavy tzv. hlavonožce (Langmeier, Krejčířová, 2006), Kolem šesti let je kresba proporcionálnější. Jednotlivé části těla jsou umístěny na správných místech a jsou detailně propracované. Na postavě se objevuje krk, uši, ruce se správným počtem prstů, detaily obličeje a vlasy. Říčan (In Helus, 2009) dětskou kresbu přirovnává k řeči dospělých lidí, jakožto dorozumívací prostředek. Zdůrazňuje, že je důležité naučit se dětskou kresbu číst, protože se v ní odráží to, co dítě prožívá.

1.2 Vývoj poznávacích procesů

V předškolním období dochází k vývoji názorného intuitivního myšlení, které je charakteristické předoperačním stádiem. V předchozím předpojmovém období dítě využívalo symbolů jako předpojmů. Nyní uvažuje v celostních pojmech, které vystihují zásadní podrobnosti. Předoperační myšlení je úzce svázáno s aktivní činností dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006). Mezi charakteristické znaky patří egocentrismus, kdy dítě nedokáže rozlišit mezi objektivním světem a psychologickou realitou, prezentismus, magičnost a antropomorfismus, který se vyznačuje polidšťováním neživých předmětů. Dětské představy a fantazie bývají velmi bohaté a barvité. Často se projevuje dětská konfabulace, ve které dítě kombinuje vzpomínky s fantazijními představami. Dítě je přesvědčeno o pravdivosti představy. Fantazie je v tomto období velmi důležitá, protože dítěti napomáhá pochopit a zpřístupnit okolní svět (Vágnerová, 2000). Vnímání je globální. Dítě nerozlišuje základní vztahy, ale vnímá celek jako souhrn jednotlivostí. Vnímání prostoru a času je nepřesné. Dítě čas přeceňuje a dokáže ho posoudit pouze ve vztahu ke konkrétní činnosti. Rozvíjí se i sluchová a zraková diferenciace, která je nezbytná pro pozdější nácvik čtení a psaní pomocí analýzy a syntézy (Šulová, 2004). V období mezi třetím a šestým rokem se zdokonalují řečové dovednosti. Výrazně narůstá slovní zásoba. Dítě si osvojuje gramatická pravidla, tvoří delší a složitější věty, ale i přes to se v řeči objevují agramatismy. Z otázky „Co je to?“ přechází na otázku „Proč?“. Roste zájem o čtený text, na který se dokáže delší dobu soustředit. U dětí v předškolním věku převládá komunikativní složka řeči. Řeč je především využívána jako dorozumívací prostředek (Mertin, Gillernová, 2010). Dítě dokáže vyjádřit své pocity, potřeby a řeč využívá k regulaci chování. Paměť je bezděčná a mechanická. Dítě si lépe zapamatuje

konkrétní události než obyčejný popis. Kolem pátého roku se začíná rozvíjet paměť záměrná a dlouhodobá (Šulová, 2004).

1.3 Sociální a emoční vývoj

Předškolní věk je charakteristický potřebou být aktivní, která se projevuje po verbální a motorické stránce. Mezi další potřeby tohoto období můžeme zařadit potřebu stability, jistoty, zázemí, trvalost a bezpečí, na které poukazuje Zdeněk Matějček. Pro dítě je důležité mít stabilní rodinné zázemí, které mu umožní zkoumat okolní svět a socializovat se. Dítě v tomto období má velkou potřebu sociálního kontaktu, emancipace a sociálního uznání (Mertin, Gillernová, 2010). Rodina je pro něj nejvýznamnějším prostředím, které mu zajišťuje primární socializaci. Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují, že existují tři roviny socializace: sociální reaktivita, sociální kontrola, sociální role. Vývoj sociální reaktivity probíhá od narození převážně v rodinném prostředí. Mateřská škola dítěti poskytuje navázání prvních vztahů s dětmi různého věku, pohlaví, šikovnějších nebo méně motoricky zdatných. K vývoji sociálních kontrol přispívá autorita dospělé osoby, která dítěti zprostředkovává normy chování, které pak dítě přijímá za své. Osvojení sociálních rolí probíhá nejen v rodině, ale i mimo ni. Dítě si osvojuje takové vzorce chování, které jsou od jeho věku a pohlaví očekávané. V předškolním věku je schopné pojmenovat role, které v životě zastává, nebo na které si hraje. Vágnerová (2000, s. 120) uvádí, že se *„morální uvažování vyvíjí v závislosti na celkovém vývoji dítěte a na jeho zkušenosti, která je dána sociokulturně. Předškolní dítě akceptuje taková pravidla chování, jaká mu prezentují uznávané autority“.* Piaget nazývá tuto fázi morálního vývoje za takzvanou heteronomní morálku, kdy dítě považuje za správné to, co určí dospělá osoba, která je garantem pravdy. Erikson (1993) na toto období nahlíží jako na dobu, ve které probíhá konflikt mezi iniciativou a pocitem viny. Emoce dítěte jsou velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Často má dobrou náladu, ale dokáže projevit lítost a objevuje se i strach z neznáma. Schopnost empatie je v tomto věku omezená, ale dokáže pomáhat slabším, dohodnout se na řešení problému nebo se podřídit zájmu ostatních. S ostatními dětmi je schopno spolupracovat, ale také soupeřit. Své přátele si dítě hledá dle určité podobnosti (Šulová, 2004). Vágnerová (2000) tento trend nazývá jako „volba dvojníka“. Podstatné kritérium pro volbu přátel je věk, pohlaví, zevnějšek, vlastnictví zajímavého předmětu nebo imponující chování (Helus,

2009). Motivace je u dítěte předškolního věku kolísavá. Důležité je pro dítě uspokojení potřeb nebo činnosti.

1.4 Hra v předškolním věku

„Hra je nedílnou součástí života každého člověka, především však dětí. Je to činnost, ke které není člověk nucen. Pomáhá k obnově sil a díky ní se seznamuje s okolním světem i se sebou samým“ (Dvořáková, 2018, s. 12). Svobodová (2010) hru definuje jako nejpřirozenější a nejčastější aktivitou dětí předškolního věku. Hra přináší dítěti uspokojení, zkušenost a poznatky. Je to činnost, která dítě okouzlí, fascinuje a upoutá. V předškolním věku je hra nedílnou součástí života dítěte. Je to činnost lišící se od práce i učení, protože dítěti přináší uspokojení a je důležitá sama o sobě (Šikulová, Rytířová, 2006). Hra vychází z potřeb dítěte a rozvíjí ho po stránce sociální, rozumové, pohybové i emocionální. Ve hře je schopné rozpoznat stupeň psychického i fyzického vývoje a osobnostní rysy dítěte (Koťátková, 2014). Těthalová (2016) zmiňuje, že nejdůležitějším účelem hry je samotná radost při hře a dovednosti, které se díky hře rozvíjí, jsou vedlejším produktem. Hra je v předškolním věku převažuje, proto je často nazýván zlatým věkem hry. Pomáhá dítěti poznat a pochopit svět, připravit se na vstup do školy a díky hře se dítě učí a připravuje na práci (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

S tím, jak se vyvíjí dítě, se vyvíjí i jeho hra. Mezi třetím a čtvrtým rokem mají děti v oblibě hračky, které jezdí. Mezi ně můžeme například zařadit tříkolky, vláčky a kočárky. Velké oblibě se také těší práce s pískem, modelování a kreslení. Jejich stavby jsou složitější a propracovanější. V námětové hře je obsaženo více detailů a postupně se začíná objevovat i hra dramatizující. Můžeme se setkat i s imaginativními kamarády, které si děti v tomto období rádi vytvářejí. S vyšším věkem dítěte začíná vzrůstat i potřeba hrového partnera. Mezi čtvrtým a pátým rokem začíná dítě ke své hře potřebovat více prostoru a pohybu. Vyhledává hry, ve kterých může měnit místo a polohy. Kolem pátého až šestého roku dítě zvládá složitější pohybovou koordinaci. Díky rozvoji jemné a hrubé motoriky má dítě své stavby a výtvarná díla zdařilá a obsahují mnoho detailů. Neustále se objevuje potřeba volné hry, kde dítě uplatní svou fantazii a představivost. Postupně se začíná zapojovat do her s pravidly a vyhledává didaktické hry. Ty dítěti pomáhají rozlišovat mezi hrou a úkolem a vytváří základ pro vyvinutí úsilí k dokončení činnosti a přijmutí povinnosti (Bednářová, Šmardová, 2007).

Hru můžeme rozdělit podle místa, kde probíhá, podle typů činností nebo podle schopností, které rozvíjí. Roger Caillois rozdělil hru podle principů, které ve hře převažují. Těmito principy jsou zápas, náhoda, napodobování a závrať, které nazval Agón, Alela, Mimikry a Ilinx (Langmeier, Krejčířová, 2006). V pedagogické praxi se ale nejvíce používá dělení na hry tvořivé a hry s pravidly.

Při hrách tvořivých si dítě volí námět a průběh hry samo. Odráží se v nich zkušenost dítěte a aktuální nálada. Důležité jsou rekvizity, které dítě ke hře využije a jaké hračky a předměty má dítě k dispozici (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980). Mezi hry tvořivé můžeme zařadit námětové, dramatizující a konstruktivní hry. V námětové hře si dítě nejčastěji hraje „na něco“ nebo „na někoho“. Podle vyspělosti dítěte se ve hře objevují situace ze života. Jako nejčastější námětové hry může uvést hry na kuchaře, lékaře, rodinu, školu, obchod. Hry dramatizující se vyznačují ztvárněním literární předlohy. Nejčastěji se jedná o hry na princezny, rytíře, vojáky nebo jiné dětské hrdiny (Opravilová, 1988). Hra konstruktivní je důležitá pro rozvoj myšlení, prostorové orientace a vytrvalosti. Dítě při hrách pracuje s nejrůznějšími materiály, ze kterých vytváří stavby a konkrétní díla. Do konstruktivní hry můžeme zařadit i kresbu (Koťátková, 2005).

Hry s pravidly jsou organizačně náročnější. Jsou zde předem stanovena pravidla, která je nutné dodržovat. Tyto hry vedou k rozvoji sebeovládání, soustředění, osvojení si společenských norem a schopnosti dodržovat dohodnutá pravidla (Opravilová, 1988). Mezi hry s pravidly řadíme hry pohybové a hry didaktické. Hry pohybové pomáhají k rozvoji určitých dovedností a zároveň nepřetěžují dítě. Mohou být realizovány individuálně nebo skupinově a přispívají k rozvoji sociálních dovedností, schopnosti překonat překážky a vyrovnání se s neúspěchem (Koťátková, 2005). Didaktické hry jsou zacílené učitelem. Jsou sestaveny takovým způsobem, aby rozvíjely poznávací funkce a upevňovaly a zpřesňovaly nové poznatky. K těmto hrám se využívají promyšlené pomůcky, díky kterým se dítě učí určovat vztah, množství, polohu a logickou posloupnost (Opravilová, 2016). Didaktická hra může být realizována i nepřímým vedením pedagoga (Koťátková, 2005 In Dvořáková, 2018).

2 Školní zralost a školní připravenost

Pojmy školní zralost a školní připravenost jsou pojmy natolik si blízké a překrývající se, že mnozí odborníci tyto dvě kategorie nerozdělují a používají je ve shodném významu (Mertin, Gillernová, 2010).

2.1 Historie

O problematice školní zralosti a připravenosti se mluví v souvislosti se vstupem dítěte do první třídy základní školy. K tomu, aby dítě mohlo k základnímu vzdělávání nastoupit, je potřeba, aby dosáhlo určitého stupně vývoje. Touto problematikou se zabýval již Jan Ámos Komenský (1979), který v Informatoriu školy mateřské uvádí, že dítě, které dovrší šesti let, by mělo nastoupit k základnímu vzdělávání. Upozorňuje na skutečnost, že je potřeba brát v úvahu individuální předpoklady každého dítěte. Pojem školní zralost používá ve Velké didaktice. Ovšem termín „školní zralost“ pochází z vídeňské psychologické školy Charlotty Bühlerové z dvacátých let dvacátého století (Matějček, 2011).

Na začátku se školní zralost posuzovala z podnětů vývojové psychologie, a to především z jejích představ, že každé dítě pochází kolem šesti let kritickým obdobím vývojových změn. Průkopníkem u nás byl dětský psycholog Jaroslav Jirásek, který roku 1963 upravil test německého psychologa Kernera, který nazval Orientační test školní zralosti. Tento test měl realističtější interpretaci dětského výkonu než test původní (Kolláriková, Pupala, 2001). Zahrnuje v sobě kresbu lidské postavy, obkreslování věty a kopírování určitého počtu teček v daném útvaru. Tento test je časově nenáročný a pro učitele měl a má velký orientační a depistážní význam (Zelinková, 2001). Kolláriková a Pupala (2001) uvádějí, že v sedmdesátých letech minulého století se především u pedagogů objevoval nový trend při posuzování připravenosti dítěte na vstup do školy. V tuto dobu se začal preferovat termín „školní připravenost“ jakožto termín výstižnější. Witzlacka (1968) zastává názor, že zralost není podmínkou pro vstup do základního vzdělávání. Upozorňuje, že škola má dítě soustavně rozvíjet a přizpůsobit podmínky vzdělávání aktuálním možnostem dětí. Díky vlivu pedagogů se koncept školní zralosti a připravenosti rozšířil o pedagogickou situaci, do které dítě vstupuje.

2.2 Definice školní zralosti

Definice školní zralosti se u mnohých autorů liší a popisují ji různými způsoby. Otevřelová (2016) chápe školní zralost jako vnitřní vývojové předpoklady, které jsou závislí na zrání. Díky dozrávání centrální nervové soustavy se zlepšuje odolnost jedince, snižuje se emoční labilita a rozvíjí se soustředění. Pedagogický slovník školní zralost chápe jako stav, který v sobě zahrnuje zdravotní, psychickou i sociální způsobilost dítěte před zahájením školní docházky. Dítě by díky tomu mělo zvládat požadavky školní výuky (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Hart a Hartlová (2000, s. 708) školní zralost vymezují jako určitou *„způsobilost dítěte absolvovat školní docházku.“* Langmeier a Krejčířová (2006, s. 107) školní zralost definují jako stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

- *„je výsledkem úspěšného dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství,*
- *je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadován výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte,*
- *je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného výkonu a sociálního začlenění.“*

Není to tedy pouze biologická zralost organismu, ale obsahuje i zralost rozumovou, citovou a sociální. Což je výsledkem zrání centrální nervové soustavy a stimulující faktory prostředí. Podle Koťátkové (2008) se jedná o způsobilost, kterou dítě disponuje k tomu, aby se začlenilo do školního procesu. Jde o vztah fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů. Vychází z kvality myšlenkových operací, schopností soustředit se, udržení pozornosti a určité úrovně vyjadřovacích schopností. Vágnerová (2000) školní zralost definuje jako veškeré kompetence, které jsou závislé na zrání organismu.

2.3 Definice školní připravenosti

Většina autorů chápe školní připravenost stejným způsobem, a to jako stav dovedností, vědomostí a návyků, na kterých se podílí výchova a prostředí, a které by mělo dítě před vstupem do základní školy ovládat (Otevřelová, 2016). Publikace Vstup do školy (2012, s. 6) uvádí, že se jedná o *„aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech.“* Bednářová a Šmardová (2010) doplňují školní připravenost o kompetence v oblasti

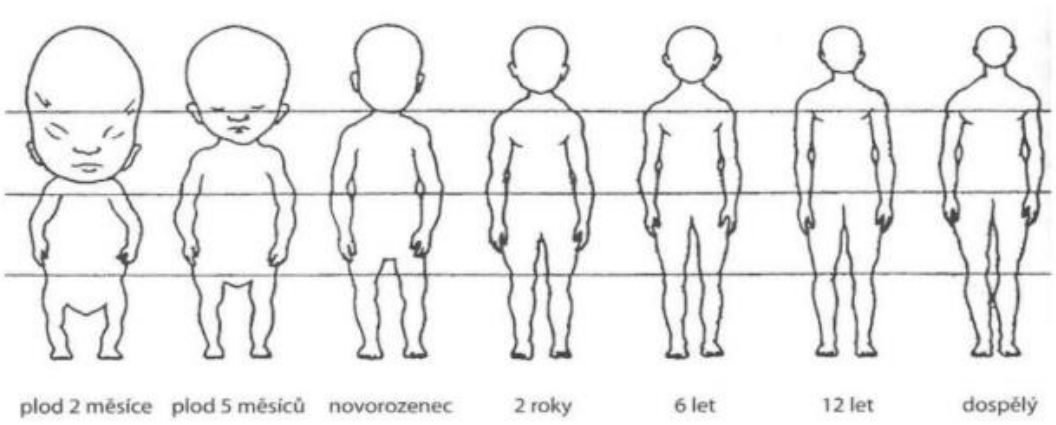
kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické. Tyto kompetence se rozvíjí pomocí učení a díky sociálním zkušenostem. Goleman (1997) poukazuje na skutečnost, že připravenost dítěte k základnímu vzdělávání závisí na nejdůležitější znalosti, a to znalosti, jak se učit. O tomto tématu hovoří v publikaci Emoční inteligence, kde uvádí osm aspektů schopností učit se.

2.4 Aspekty školní zralosti

Za zralé dítě lze považovat takové, které je dostatečně fyzicky zdatné, má rozvinuté poznávací a rozumové schopnosti, které jsou někdy nazývané jako kognitivní. Je vyspělé po stránce pracovní, citové a sociální (Říčan, Krejčířová, 2006).

2.4.1 Tělesná zralost

Posouzení tělesné zralosti a celkového zdravotního stavu je v kompetenci pediatra. Pediatr zná dosavadní psychosomatický vývoj dítěte. Je seznámen s průběhem těhotenství a porodem. Ví, zda se dítě narodilo v termínu, zná Apgar skóre a sleduje vývojové posuny dítěte na preventivních prohlídkách (Otevřelová, 2016). Bednářová a Šmardová (2010) uvádí, že někdy se posouzení tělesní zralosti podceňuje a zřídka kdy přeceňuje. Jedná se o nejčastější, nejjednodušší a nejméně prokazatelný ukazatel vyspělosti. Poměr výšky a váhy (tzv. Kapalinův index) a Filipínská míra nejsou prvořadým ukazatelem zralosti, ale nesmí být ani opomíjeny. Slabá tělesná konstituce může u dítěte způsobovat zvýšenou unavitelnost a nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži a sociálnímu stigmatu. U dětí, které se nápadně odlišují, se může objevit pocit méněcennosti. Proto by se měla důkladně zvážit školní zralost u dětí s nízkou porodní váhou, protože se u nich často objevují opoždění v tělesné a psychické zralosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). Stejně velká pozornost by měla být věnována i dětem se smyslovými a tělesnými vadami a dětem často nemocným (Bednářová, Šmardová, 2010). Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují, že v období kolem šestého roku života dítěte se mění tělesná konstituce. Dochází k výraznému růstu postavy, kdy se zejména prodlužují končetiny a relativně se zmenšuje velikost hlavy. Ztrácí se tukový polštář a na hrudníku se začíná objevovat svalový reliéf. Hrudník se začíná oplošťovat, což vede ke změně dosavadního válcovitého tvaru. Začíná se zřetelně odlišovat hrudník od břicha. Veškeré změny směřují k dosažení tzv. Filipínské míry, kdy dítě dosáhne nataženou rukou přes hlavu na ucho na druhé straně.



Obr. 1 – Změny tělesných proporcí od prenatálního období až do dospělosti (upraveno podle K. H. Stratze a dalších, In Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 112)

Zeller (In Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 112) podle těchto znaků rozlišil tři typy dětí: *„typ předškolního dítěte („Kleinkind"), typ přechodný („Übergangstyp") a typ školního dítěte („Schulkind").“* S tím, jak se vyvíjí tělo, úzce souvisí i změny v ovládnutí těla. Kolem šesti let se začínají nekoordinované a neekonomické pohyby zpřesňovat. Dítě je schopno šetřit silami, pohyby lépe koordinuje a zpřesňuje. Tyto změny jsou zřetelné i na mimice.

2.4.2 Kognitivní zralost

Kolem šestého roku života dítěte dochází k významným změnám v oblasti poznávacích funkcí. Dítě začíná chápat okolní svět více realisticky a není tolik závislí na okamžitém uspokojení svých potřeb a přání. Realistické vnímání světa dítěti umožňuje lepší posouzení stálosti objektů či změn ve velikosti a množství. Bouřlivé období, kterým dítě prochází před nástupem do školy, zapříčiňuje rozvoj poznávacích neboli kognitivních funkcí. Rozvíjí se logické myšlení, které je zpočátku závislé na konkrétních předmětech nebo činnostech (Langmeier, Krejčířová, 2006). Jek uvádí Piaget (1999) jedná se o přechod z předoperačního stádia názorného myšlení do stádia konkrétních operací. Rozvíjí se ale i další funkce mozku, jako je analyticko-syntetické myšlení, které můžeme pozorovat v dětské hře nebo kresbě. Spontánní kresba je mnohem propracovanější a obsahuje více detailů (Langmeier, Krejčířová, 2006). S rozvojem analyticko-syntetického myšlení úzce souvisí rozvoj zrakového a sluchového vnímání. Rozvoj zrakového vnímání je potřebný pro nácvik čtení a psaní. Zraková diferenciace dítěti umožňuje rozlišovat podobné obrázky nebo písmena, určit tvar a počet a rozlišit směr

(Vágnerová, 2000). Matějček (1988) uvádí, že zraková percepce ovlivňuje i zralost očních pohybů, které dozrávají okolo šesti let. Oproti tomu sluchová diferenciace dozrává zpravidla o půl roku později. K tomu, aby dítě dokázalo vnímat mluvenou řeč, je potřeba pravá mozková hemisféra. Levá mozková hemisféra umožňuje vnímání hlásek, které jsou psané nebo mluvené. Pro to, aby dítě bylo ve škole úspěšné, je zapotřebí, aby obě hemisféry kooperovaly. Bednářová a Šmardová (2010) do skupiny kognitivních předpokladů zařazují:

- **Vizuomotorika, grafomotorika** – koordinace pohybů ruky, koordinace zrakové percepce a pohybu, správný úchop psacího náčiní, plynulost pohybů, …
- **Řeč** – přiměřeně rozvinutá řeč, aktivní porozumění řeči, dostatečně obsáhlá slovní zásoba, gramaticky správná řeč bez vady řeči, …
- **Sluchové vnímání** – sluchová diferenciace, lokalizace zvuku, naslouchání, sluchová paměť, …
- **Zrakové vnímání** – zraková diferenciace, rozlišení figura a pozadí, hledání shodných obrázků, dokreslování chybějící část, překreslování, …
- **Základní matematické představy** – učení počtu prvků, číselná řada, číselné operace, třídění podle kritérií, porovnávání, …
- **Vnímání prostoru** – aktivní používání pojmů nahoře – dole, vpředu – vzadu, vpravo – vlevo, určení polohy, směru, …
- **Vnímání času** – časová posloupnost, chápat a používat časové pojmy, …

2.4.3 Emocionálně – sociální zralost

Od dítěte, které nastoupí do první třídy, se očekává vyzrálost po stránce citové, sociální a pracovní. Jsou na ně kladeny poměrně vysoké nároky. S ohledem na individuální vývoj jedince je obtížné vyjádřit přesný obsah těchto kritérií. Očekává se, že je dítě dostatečně emocionálně stabilní. Má určitou odolnost vůči frustraci, rozvinuté sebeovládání a přiměřeně věku kontroluje své emoce a impulzy (Bednářová, Šmardová, 2010). Emoční zralost velmi úzce souvisí s mentálním vývojem a závisí na ní i tzv. zralost pro práci. Na tuto zralost kladla velký důraz již Charlott Bühlerová. Děti navštěvující poslední rok mateřské školy začínají samy spontánně vyhledávat vytrvalejší a cílevědomější činnosti, kterými jsou například pracovní listy. O práci se sami hlásí a činnost, kterou započaly dokončí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pojem pracovní zralost je relativně nový termín,

který se v diagnostické činnosti používá. Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018) zmiňují, že během diagnostické činnosti se sleduje schopnost plánovat činnost, zaměřit se na cíl, určitá flexibilita a schopnost přepínat pozornost. Do pracovní zralosti bychom mohli zařadit také dovednost odložit své přání či zájem, soustředit se, pracovat samostatně, podřídit se a neskákat jiným do řeči (Otevřelová, 2016). Taková schopnost sebeovládání se objevuje jen u zralých dětí. Děti nedonošené nebo děti nadané s tím mají problém, protože takováto schopnost úzce souvisí s biologickým zráním organismu (Langmeier, Krejčířová, 2006). Je velmi důležité, aby se dítě dokázalo na určitou dobu odloučit od rodiny a bylo schopné být v jiném prostředí a respektovat autoritu. U dětí sociálně zralých se objevuje schopnost začlenit se do kolektivu, umět s vrstevníky komunikovat, spolupracovat, domluvit si pravidla a vytvořit si trvalejší přátelské vztahy. S tím úzce souvisí i míra sebedůvěry a autonomie (Bednářová, Šmardová, 2010).

3 Pedagogická diagnostika

Pojem diagnostika je odvozem z řeckého „diagnósis“ a znamená „rozlišování, konstatování“ rozpoznávání příčin. Ze začátku se termín diagnóza-diagnostika používal pouze v medicíně. Až posléze se termín ujal i v dalších vědních oborech, jako je psychologie, pedagogika a speciální pedagogika. Dittrich (1992) pedagogickou diagnostiku definuje jako speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá zjišťováním a hodnocením podmínek (vnitřních a vnějších), průběhu a výsledku výchovně-vzdělávacího procesu. Díky výsledkům z pedagogické diagnostiky jsou vyslovovány pedagogické úvahy a návrhy dalšího opatření. Gavora (1999) uvádí, že pedagogická diagnostika zajišťuje, identifikuje, charakterizuje a hodnotí úroveň vývoje dítěte, která je výsledkem výchovně – vzdělávacího působení. Pedagog se zaměřuje na to, jaký je žák v určitém momentu výchovně-vzdělávacího procesu a hodnotí, zda je úroveň rozvoje v souladu s očekáváním, které od dítěte má. Na základě tohoto zjištění pedagog volí další kroky, které vedou k rozvoji dítěte. Lze tedy říci, že *„pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka. Kromě úrovně vědomostí a dovedností zjišťuje i emocionálně-sociální úroveň žáků“ (*Zelinková, 2001, s. 12). Kolláriková a Pupala (2001) dodávají, že se pedagogická diagnostika zabývá cílem, předmětem, strategiemi, postupy a metodami, které se v diagnostikování využívají, a to ve vztahu k dalším pedagogickým disciplínám. Pokud pedagog pedagogickou diagnostiku provádí, měl by si být vědom, že diagnostika bez následných opatřená představuje jen kultivovanou hru, která nemá pro dítě větší smysl (Mertin, 2016). Na tuto situaci upozorňuje i Česká školní inspekce (2016, s. 29) ve své výroční zprávě, kde uvádí, že *„v pedagogické diagnostice přetrvává formální stránka. Učitelé neumí s dostatečně získanými daty pracovat, vyhodnotit je a využívat k určení individuálních potřeb jednotlivých dětí.“*

3.1 Fáze pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika se provádí díky třem specifickým fázím. Mertin a Gillernová (2010) tyto fáze dělí podle doby, kdy se diagnostický proces uskutečňuje. Na fázi vstupní, průběžnou a výstupní.

3.1.1 Vstupní diagnostika

Vstupní diagnostika má za cíl zjistit vývojovou charakteristiku dítěte, včetně jeho osobnosti (Mertin, Gillernová, 2010). Dítě si s sebou do mateřské školy přináší osobitou genetickou výbavu a zkušenost z rodinného prostředí. Pro učitele je důležité poznat dosavadní průběh vývoje dítěte a prostředí, ve kterém dítě žije. Tyto informace může učitel zjistit prostřednictvím rozhovoru s rodiči nebo dotazníkovým šetřením. Pedagog se zaměřuje na rodinnou, osobní a sociální anamnézu. Získané informace by měli pedagogovi dopomoci při tvorbě vhodného adaptačního programu (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

3.1.2 Průběžná diagnostika

Při průběžné diagnostice učitel sleduje pokroky dítěte a výsledky, kterých dítě během dosavadní docházky dosáhlo. Zaměřuje se na efektivnost použitých metod a naplnění individuálního přístupu (Mertin, Gillernová, 2010). Informace se získávají díky analýze nashromážděným materiálům, rozhovorům s dětmi a především pozorování. Učitel sleduje zrání dítěte v tělesné, psychické a emocionálně-sociální oblasti (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018). Sedláčková, Syslová a Štěpánková (2012) upozorňují na důležitost pozorování dětí při hře. Ve hře se odráží vývoj dítěte, protože i hra samotná má určité vývojové etapy. Proto tuto metodu doporučují, aby učitel rozpoznal individuální zvláštnosti dětí. Poznatky získané pozorováním mohou dopomoci k přípravě vzdělávací nabídky.

3.1.3 Výstupní diagnostika

Výstupní diagnostiku definuje Mertin a Gillernová (2010, s. 84) jako *„zhodnocení průběhu výchovy a vzdělávání v mateřské škole“,* který je například ve vztahu ke školní zralosti dítěte. Do hodnocení lze zapojit i portfolio dítěte, které je tvořeno pracovními listy, výtvarnými díly a fotodokumentací. Veškeré materiály mohou být cenné pro učitele na prvním stupni. A to především při zápisu do první třídy, kdy učitel posuzuje školní zralost a připravenost dítěte.

3.2 Typy pedagogické diagnostiky

3.2.1 Diagnostika normativní

Normativní diagnostika se zabývá srovnáváním výkonu jedince s většinovou populací stejného věku. Reprezentativní vzorek může být národní nebo dílčí. Tento typ pedagogické diagnostiky se především používá k potřebám společnosti (Zelinková, 2001). Odpovídá na otázku: Dosahuje dítě úrovně svých vrstevníků? Nezaostává? Díky získaným odpovědím můžeme zařadit dítě na určité místo ve společnosti a můžeme posoudit možnosti studia. Využívá se všude tam, kde je nutné porovnávat výkon jednotlivce s obecně platnými normami (Křováčková, 2014).

3.2.2 Kriteriální diagnostika

V kriteriální diagnostice se sledují výkony žáka a srovnávají se se stanovenými měřítky. Tato měřítka jsou objektivně vymezena a může se jimi stát například učební osnova. Kriteriální diagnostika určuje úroveň, na níž se žák nachází. Jaké jsou jeho osvojené dovednosti a vše porovnává s obecně stanovenými měřítky (Křováčková, 2014).

3.2.3 Individualizovaná diagnostika

Individualizovaná diagnostika se oproti předchozím diagnostikám liší tím, že se zaměřuje na dítě samotné a neporovnává ho s jinými dětmi, které mohou být jeho vrstevníky nebo spolužáky ve třídě. Sleduje vývoj dítěte za určité časové období (Zelinková, 2001). Vývoj v oblasti dovedností a znalostí je posuzován ve vztahu k dítěti samotnému. Základem individualizované diagnostiky je pozitivní motivace, která je nezbytná u dětí handicapovaných a neúspěšných. Důležitým předpokladem je dovednost učitele rozdělit úkol na několik dílčích částí, které jsou pro dítě lépe zvládatelné a jsou ukazatelem posunu vpřed (Křováčková, 2014).

3.2.4 Diferenciální diagnostika

Diferenciální diagnostika se používá k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny (Křováčková, 2014). Zelinková (2001) uvádí příklad, kdy nekázeň a zvýšená pohybová aktivita dítěte může být projevem ADHD, tak i nesprávného výchovného působení. Zároveň zmiňuje, že může jít i o kombinaci obou příčin.

3.3 Metody pedagogické diagnostiky

Metody pedagogické diagnostiky jsou rozmanité a v pedagogické praxi hojně využívané. Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) rozlišují pozorování, rozhovor, anamnézu a analýzu spontánních produktů. Zelinková (2001) tyto metody doplňuje o dotazník a diagnostické testy.

3.3.1 Pozorování

Pozorování patří mezi jednu z nejdůslednějších a nejčastěji využívaných metod pedagogické diagnostiky. Zaměřuje se na projevy, které jsou slyšitelné, měřitelné, viditelné a uskutečňuje se všude tam, kde dochází ke komunikaci mezi dětmi a dospělými (Zelinková 2001). Pozorování umožňuje sledovat dítě v průběhu dne, týdne, ale také delšího časového období, kterým může být například školní rok (Průcha, Koťátková, 2013). Doporučuje se provádět dlouhodobě, systematicky a výsledky z pozorování kombinovat s dalšími diagnostickými metodami (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018). Zelinková (2001) rozlišuje krátkodobé, dlouhodobé, systematické (plánované s formálními náležitostmi) a nahodilé (příležitostné) pozorování. Oproti tomu Kolláriková a Pupala (2001) hovoří o pozorování strukturovaném a nestrukturovaném. Při nestrukturovaném pozorování se učitel zaměřuje na spontánní činnosti dítěte nebo chování žáka v určité situaci. Učitel si píše poznámky na papír či do deníku. Nepoužívá předem připravené záznamové archy, které slouží k detailnímu záznamu pozorování. Jedná se jen o stručné poznámky, které upoutaly pedagogovu pozornost a na které se zaměřujeme při další diagnostické činnosti (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018). Oproti tomu u strukturovaného pozorování učitel předem ví, na co zaměří svou pozornost a jaké jevy bude pozorovat. Výsledky zaznamenává do předem připraveného záznamového archu. *„Strukturované pozorování se nazývá strukturované proto, že pozorovatel rozčleňuje objektivně celistvou realitu na předem připravené části – kategorie“* (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 249). Veškeré záznamy z pozorování by měly obsahovat údaje o délce pozorování, místě, času, cíli, o situaci, při které pozorování probíhalo a kdo pozorování prováděl (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

3.3.2 Rozhovor

Rozhovor je jedna z velmi náročných metod pedagogické diagnostiky. Díky ní získáváme informace bezprostředním kontaktem s dítětem, rodičem, nebo jinou dospělou osobou,

kterou může být kolega nebo jiný odborník (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018). Umožňuje nám získávat informace o dítěti. O tom, jak se nám jeví, co prožívá, jaké má zájmy, přání, obavy, názory a příčiny jeho jednání. Tyto poznatky často nejsou dostupné pozorováním nebo jinou diagnostickou metodou. U strukturovaného rozhovoru předem známe otázky, popřípadě okruhy otázek, na které se chceme ptát (Mertin, Gillernová, 2010). *„Nestrukturovaný rozhovor znamená volní vyprávění spíše rodičů nebo dítěte, ve kterém podněcujeme mluvčího“* (Zelinková, 2001, s. 31). Na rozhovor je vždy dobré se předem připravit:

- Je důležité si promyslet obsah rozhovoru a upřesnit si, na jaké otázky se budeme ptát a jakým způsobem je budeme pokládat. Syslová, Kratochvílová, Fikarová (2018) zdůrazňují, že je dobré pokládat co nejvíce otázek otevřených tak, aby rodič nebo dítě mohli volně reprodukovat své myšlenky. Zelinková (2001) upozorňuje na důležitost vysvětlení, popřípadě doptání se na stěžejní informace.
- Měli bychom zajistit klidné, tiché a příjemné místo, kde nebudeme rušeni. Zároveň bychom si měli vyčlenit dostatečné množství času, protože není vhodné rozhovor uspěchat. Atmosféra by měla být pozitivní a respektující (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018). S rodičem bychom měli jednat jako s partnerem, se kterým chceme dojít ke stejnému cíli a navázat s ním aktivní spolupráci (Zelinková, 2001).
- V závěru rozhovoru bychom měli shrnout vše podstatné, co z rozhovoru vyplynulo. Je důležité si upřesnit doporučení, opatření, úkoly pro všechny zúčastněné, poznatky a další postupy (Zelinková, 2001).

„Po rozhovoru, popř. v jeho průběhu je třeba poznamenat důležité momenty, a především závěry z jednání“ (Zelinková, 2001, s. 31). Pro záznam můžeme využít předem připravený záznamový arch, který se stane součástí osobnostní dokumentace dítěte. Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018) navrhují, že závěry v zjednodušené formě se mohou stát součástí dětského portfolia.

3.3.3 Anamnéza

Anamnéza je metoda, díky které získáváme informace o dosavadním vývoji dítěte a o prostředí, ve kterém vyrůstá (Průcha, Koťátková, 2013). Získané poznatky nám mohou pomoci k pochopení současného stavu jedince. Anamnéza se dělí na osobní a rodinnou. Zelinková (2001) tyto dvě doplňuje ještě o anamnézu školní, která

u mladších dětí zastupuje anamnézu sociální, která se využívá u starších jedinců. Osobní anamnéza se zaměřuje na prenatální, perinatální i postnatální vývoj dítěte. V těchto oblastech získáváme údaje o průběhu těhotenství, porodu, vývoj v oblasti motoriky a řeči (Zelinková, 2001). Zaměřujeme se na zdravotní stav dítěte, dosavadní úrazy, potřebu spánku, stravovací návyky, alergie a zájmy dítěte. V rodinné anamnéze se zabýváme způsoby výchovy v rodině, vztahy v rodině a vlivu členů rodiny na dítě. Získáváme informace o rodině a projevech dítěte v domácím prostředí (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018). Anamnéza přináší důležité informace, které učitel v mateřské škole může využít k překonání adaptačních obtíží.

3.3.4 Analýza spontánních produktů

Do analýzy spontánních produktů můžeme zařadit analýzu nejrůznějších dětských produktů, jako je kresba, výsledek modelování, pracovní listy, výtvarná díla spojená s lepením a stříháním nebo jiné produkty (Kolláriková, Pupala, 2001). Pedagog si při analýze všímá kvality zpracování, a jestli projevené dovednosti odpovídají věku dítěte. Rozbor dětské kresby využívají jako diagnostickou metodu nejen učitelé, ale především psychologové (Mertin, Gillernová, 2010). Pomáhá nám porozumět vnitřnímu světu dítěte a zprostředkovává nám vývojový stupeň, na kterém se dítě nachází. Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018) zdůrazňují, že jedna kresba nemůže vše odhalit, ale měli bychom kresbu používat jako doplňkovou metodu k dalším diagnostickým metodám. Kresba prochází různými vývojovými fázemi a úzce souvisí s intelektem dítětem. Tento vývoj můžeme sledovat především v kresbě postavy, stromu nebo domu. Kresbu můžeme využít jako depistáž při testování školní zralost, úrovně vizuomotoriky, grafomotoriky a laterality.

3.3.5 Dotazník

Dotazník je postavený na písemném dotazování (kladení otázek) a získávání odpovědí. Během krátké chvíle jsme schopni získat velké množství odpovědí. K tomu, aby měly získané údaje dostatečnou výpovědní hodnotu, je potřeba dotazník pečlivě připravit a vyhodnotit (Zelinková, 2001). V dotazníku se používají otevřené, uzavřené a polouzavřené otázky. Otevřené otázky dávají respondentovi velkou volnost a mohou přinést více informací. Uzavřené otázky nabízí hotové alternativní odpovědi. Úkolem dotazovaného je vybrat vhodnou odpověď a označit ji. Polouzavřené otázky nabízí alternativní odpovědi, ale následně vyžadují dovysvětlení (Kolláriková, Pupala, 2001).

Dotazníkové šetření se v mateřské škole nejčastěji využívá před nástupem dítěte do mateřské školy, kde jsou rodiče dotazováni na základní údaje o dítěti, popřípadě o rodině (Mertin, Gillernová, 2010).

3.3.6 Diagnostické testy

Test jako diagnostický nástroj se využívá nejen v pedagogické praxi, ale především v psychologii, kde má stoletou tradici. Test je určitá zkouška, která zjišťuje úroveň v testované oblasti. Rozlišujeme standardizované a nestandardizované testy. Standardizované testy mají jasné zadání a přesný způsob vyhodnocení. Používají se k měření schopností, nadání, postojů, výkonů a kognitivních funkcí. Nestandardizované testy si učitelé, nebo jiní pracovníci, vytvářejí dle potřeby sami. Mohou být zaměřeni na pokrok schopností a dovednostní, zvládání určitého celku, dílčího poznání nebo jako testy pro přijímání nových zaměstnanců nebo žáků (Zelinková, 2001). V pedagogické praxi se nejčastěji využívají testy školní zralosti nebo Diagnostika dítěte předškolního věku od Jiřiny Bednářová a Vlasty Šmardová, baterie testů z publikace Předcházíme poruchám učení od Brigitte Sindelárové, Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od Anny Kucharské a Dany Švancarové, Kern-Jiráskův orientační test školní zralosti nebo Edfeldův reverzní test (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012).

Diagnostika dítěte předškolního věku

Autorkami diagnostické baterie jsou Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová. Cílem publikace je vytvoření uceleného sytému, který zdůrazňuje jednotlivé oblasti a jejich vzájemnou propojenost a podmíněnost. Autorky rozdělují následné oblasti: motorika a grafomotorika, zrakové vnímání a paměť, sluchové vnímání a paměť, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické představy, řeč, sociální dovednosti, sebeobsluha a hra. Každá oblast je stručně představena, seznamuje s možností zapříčinění vzniklého oslabení. Jsou zde uvedeny vývojové škály a záznamový arch. Sledovaná oblast je rozčleněna na jednotlivé položky, které jsou seřazeny podle věku, ve kterém by dítě danou schopnost nebo dovednost mělo ovládat, popřípadě kdy dozrává. Stupeň rozvoje se zaznamenává do škály, která je rozdělená na: nezvládá, zvládá s dopomocí a zvládá samostatně. Autorky upozorňují i na důležitost zapisování si poznámek s postřehy a nápady, kterých si u testovaného dítěte učitelé všimli. Tyto nápadnosti mohou například být zaujetí úkolem, soustředění, odklon pozornosti nebo potřeba větší časové dotace (Bednářová, Šmardová, 2007).

Předcházíme poruchám učení

Diagnostický soubor od autorky Brigitte Sindelarové obsahuje 19 úkolů, které zjišťují deficity dílčích funkcí. Úkoly jsou zaměřeny na zrakovou a sluchovou diferenciaci, paměť a pozornost, intermodální spojení, motoriku, tělové schéma a prostorovou orientaci. Samotná diagnostika i způsob vyhodnocení je podrobně popsán. Výsledky jsou zaznamenány graficky do větví stromu. Výsledky jsou porovnávány s dítětem samotným za určitý časový úsek. V druhé části publikace jsou uvedeny soubory úkolů pro procvičení oblastí, u kterých bylo zjištěno oslabení. Úkoly jsou rozčleněny do tří stupňů, kdy se daný stupeň procvičuje tak dlouho, dokud dítě stupeň nezvládá bez obtíží (Křováčková, 2014).

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Test rizika poruch čtení a psaní pro ranné školáky od Daniely Švancarové a Anny Kucharské je určen pro děti od 5,5 let do 7, 10 let. Diagnostický materiál můžou využít učitelé mateřských a základních škol, speciální pedagogové a pracovníci v pedagogicko-psychologické poradně. Test se využívá k včasnému odhalení nedostatečně rozvinuté percepční a motorické oblasti před vstupem na základní školy, které by mohly svědčit o budoucím výskytu specifické poruchy učení. Test obsahuje 13 subtestů, které jsou dále rozděleny do 56 položek. Obvykle trvá třicet minut a je zadáván individuálně (Křováčková, 2014). Úkoly se zaměřují na oblast sluchové a zrakové percepce, artikulační obratnost, jemnou motoriku, intermodalitu a rýmování (Zelinková, 2001).

Edfeldův reverzní test

Edfeldův reverzní test obsahuje 84 tvarů, které mají za cíl zjistit tzv. reverzní tendenci neboli sklon zaměňovat zrcadlově podobné tvary. Test se využívá zpravidla u dětí od pěti let k posouzení školní zralosti, pracovní vytrvalosti, soustředění, úroveň zrakového vnímání a k odhadu dyslexie ve školním věku (Šauerová, 1996). Děti v testu označují tu dvojici, která je odlišná. Pokud dítě udělá méně než dvacet chyb, nachází se v normě (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

3.4 Metody přípravy předškolních dětí

Metod, které může pedagog využít pro přípravu předškolních dětí, je mnoho. Mezi nejznámější patří Metoda dobrého startu, Maxík, HYPO a KUPREV. Společným cílem je rozvíjet co nejvíce dovedností a schopností, které dítě využije v první třídě základní školy.

3.4.1 Metoda dobrého startu

Metoda dobrého startu vychází z metody Le Bon Départ od francouzské fyzioterapeutky Theá Burget. V Polsku tuto metodu upravila Marta Bogdanowicz od které později metodu do České republiky převzala Jana Swierkoszová. Metoda je určena pro děti předškolního věku, pro děti se specifickými poruchami učení, řeči a chování a děti s odkladem školní docházky. Je vhodná pro mateřské školy, protože se s dětmi pracuje ve skupině. Velikost skupiny je závislá na věku dětí. Metodu dobrého startu tvoří 25 lekcí, kdy každou lekci provází jedna lidová píseň. V tom shledává autorka výhodu, protože dítě dokonale zná slova a melodii písně a může ji využít k pohybovým i grafomotorickým hrám. Grafomotorická, řečová i pohybová cvičení vychází ze slov, melodie a rytmu dané písně. Završení celé lekce *„je reprodukce grafického vzoru s hudebním doprovodem a zpěvem“* (Zelinková, 2000, s. 156). Cílem metody je rozvoj jazykových dovedností, pravolevé a prostorové orientace, pohybové dovednosti, nácvik správného úchopu psacího náčiní, uvolnění ruky, prohloubení koncentrace a pozornosti a mimo jiné i rozvoj sociálních dovedností (Otevřelová, 2016).

3.4.2 Maxík

Autorkou stimulačního programu Maxík je Pavla Bubeníčková. Ta při tvorbě vycházela ze svých dlouholetých zkušeností s prací s dětmi se specifickými poruchami učení. Program je určen pro děti od pěti let, pro děti s odkladem školní docházky nebo pro děti, které mají potíže v učení a jsou v prvním či druhém ročníku základní školy. Je rozdělen do patnácti lekcí, které jsou zaměřeny na rozvoj pohybových stereotypů (správné dýchání, úchop psacího náčiní, správné sezení, rovnováha), rozvoj komunikačních dovedností (správná výslovnost, tvorba vět, porozumění slyšenému), rozvoj grafomotorické dovednosti (pohyblivost kloubů ruky), koncentrace pozornosti a rozvoj dílčích funkcí. Do nich autorka zařazuje oblast zrakovou, sluchovou, prostorovou orientaci, intermodalitu a serialitu. Cílem programu je posílení složky motorické, grafomotorické a percepční. Nejedná se o zmírnění projevů, ale změnu podmínek, které dítěti umožní podávat lepší výkon. Do programu jsou zapojeni nejen učitelé, ale i rodiče, kteří dítě podporují (Otevřelová, 2016).

3.4.3 KUPREV

Autorkou preventivního programu je PhDr. Pavla Kuncová. Název KUPREV je odvozen od prvních dvou písmen z příjmení autorky a zkratka „PREV“ představuje první čtyři písmena ze slova prevence. Je určen pro děti od čtyř let, děti s odkladem školní docházky, s narušenou komunikační schopností nebo pro děti, u kterých hrozí adaptační problémy (Vstup do školy, 2012). Program je založený na párové práci dítěte a dospělé osoby, kterou by mě být rodič pod vedením odborníka. Cílem programu je podpora rodičů při práci s dětmi, rozvoj sociální orientace dítěte, orientace v čase a prostoru a ve vlastní osobě dítěte. Rozvojem zmíněných skupin by se mělo docílit k bezproblémovému přestupu na základní školu a správnému začlenění do skupiny i společnosti (Otevřelová, 2016).

3.4.4 HYPO

Název stimulačního programu HYPO vznik ze zkratek hyperaktivity a pozornosti a autorkou je Zdeňka Michalová. Jedná se tedy o program, který je vhodný pro děti s poruchou pozornosti a nadměrnou pohybovou aktivitou. Můžeme jej využít i u dětí s odkladem školní docházky a dětí starších pěti let. Důležitá je v tomto programu individuální práce s dítětem. Cílem je rozvoj paměti, zrakového a sluchového vnímání, logického myšlení, řeči, matematických představ a pozornosti. Stimulační program obsahuje 10 lekcí, kdy každý týden dítě plní 6-7 úkolů z dané lekce. Poslední dva týdny dítě opakuje ty úkoly, které nezvládlo nebo mu dělaly problémy (Vstup do školy, 2012).

3.4.5 Trénink jazykových schopností

Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina je určen pro děti předškolního věku, mladšího školního věku a děti s narušenou komunikační schopností. Zaměřuje se na rozvoj fonematického uvědomění slov (sluchovou analýzu a syntézu, uvědomění hláskové struktury) a manipulaci s hláskami (Otevřelová, 2016). Stimulační program je rozpracován do 32 lekcí a využívá se ke skupinové práci šesti dětí. Děti hrají jazykové hry a používají speciální pracovní sešit nazvaný Hláskař. Díky tomu se u nich rozvíjí jazykové schopnosti, pozornost a sebekontrola (Vstup do školy, 2012).

Mezi další metody využívané v pedagogické praxi můžeme zařadit Metodu instrumentálního obohacování profesora R. Feuerseina, Nebojte se psaní od Y. Heyrovské a Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní od J. Svobodové.

3.5 Současné pojetí pedagogické diagnostiky v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je kurikulární dokument, podle kterého se musí řídit všechny mateřské školy. Má za cíl rozvíjet dítě tak, aby získalo předpokládaný soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou uvedeny v klíčových kompetencích. Osvojení si klíčových kompetencí je složitý a dlouhodobý proces. Mateřská škola má především doplňovat rodinnou výchovu a poskytovat dítěti dostatek podnětů k aktivnímu rozvoji a učení, což má za úkol usnadňovat jeho další životní cestu. Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018) upřesňují, že předškolní vzdělávání souvisí s osobnostním rozvojem dítěte, které během docházky do mateřské školy vytváří předpoklady pro další vzdělávání. Tyto předpoklady učitelka v předškolním vzdělávání rozvíjí pomocí podpory individuálních možností daného dítěte. To by mělo dopomoci k dosažení takové úrovně učení a osobnostního rozvoje, který je u dítěte individuálně dosažitelný. K tomu, aby se mohlo dítě individuálně rozvíjet, je zapotřebí mít dostatečné informace o prostředí, ze kterého dítě pochází a o jeho dosavadním vývoji. Tyto informace získá učitel z pedagogické diagnostiky, která je pro něho nezbytnou součástí výchovně – vzdělávací činnosti. RVP PV (2018, s. 7) přesněji uvádí: *„je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků.“* K tomu, aby pedagog mohl uspokojovat potřeby dítěte, je potřeba, aby jednotlivé potřeby znal. V pedagogické praxi se nejvíce využívá Maslowova hierarchie potřeb, která je někdy nazývána jako pyramida potřeb, a model základních psychických potřeb od Zdeňka Matějčka. Pro uspokojení zájmů dítěte může učitel využít sociální nebo situační učení. Aktuální vývoj se odráží v dětské kresbě, která je součástí pedagogické diagnostiky. Díky znalosti úrovně aktuálního vývoje může pedagog volit takovou úroveň náročnosti, kterou dítě zvládne. K zjišťování životní situace se využívá rozhovor s rodiči. U zjištění sociální situace sociometrie. Pro sledování vývoje a vzdělávacích pokroků může pedagog využít portfolio dítěte (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

3.6 Diagnostické portfolio

Pojem portfolio definuje Lustig (In Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018) jako ucelený soubor prací žáka, který odráží jeho individuální vývoj a pokroky během určitého

časového období. Podobně portfolio chápe i Pedagogický slovník (2013), který dodává, že se jedná o komplexní hodnocení dítěte. Můžeme tedy říci, že se jedná o *„uspořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité období, který poskytuje informaci o pracovních výsledcích žáka, průběhu učení a jeho vývoji za účelem jeho dalšího rozvoje“* (Kratochvílová, 2014, s. 3). Portfolio můžeme rozdělit na tři typy:

- **Portfolio sběrné** – Někdy označováno jako pracovní či dokumentační. Slouží převážně k uchovávání výtvarných děl dětí či pracovních listů. Nejčastěji se jedná o archivační boxy nebo krabice, které jsou označeny značkou dítěte. Dítě si do nich volně zakládá pracovní listy. Většinou se s nashromážděným materiálem dále nepracuje.
- **Portfolio výběrové** – Někdy nazývané ukázkové či reprezentační. Shromažďuje nejlepší práce dítěte, které si samo vybralo. V mateřské škole se tento typ portfolia využívá jen ojediněle.
- **Portfolio diagnostické** – Někdy nazývané hodnotící. Zprostředkovává vývoj dítěte. Je to dokument, který obsahuje komplexní informace o dítěti, o jeho vývoji a procesu učení. S diagnostickým portfoliem by měli pracovat všichni účastníci edukačního procesu. Měl by být přístupný dítěti, učiteli, ale i rodičům. Informace v něm obsažené nejsou důvěrné a portfolio může obsahovat nejen práce dětí, ale může být doplněn i o diagnostickou činnost učitelky, záznamy z pozorování, rozhovorů s dítětem i rodičem, vstupní dotazník pro rodiče či sebehodnocení dítěte (Kratochvílová, 2014).

Portfolio plní řadu funkcí, mezi které Sedláčková, Syslová a Štěpánková (2012) řadí možnost poznávat dítě, jeho silné a slabé stránky. Díky těmto zjištěním plánovat následný rozvoj. Kratochvílová (2014) konkrétně vymezuje funkci informační, motivační, komunikační, autoregulační a diagnostickou.

- **Funkce informační** – Portfolio poskytuje informace o vývoji dítěte a jeho pokrocích. Tyto informace slouží nejen učitelům, ale také samotným dětem a rodičům.
- **Funkce motivační** – Pro děti, které mohou s portfoliem pracovat a vzájemně si je prohlížet portfolio působí motivačně. Vede děti k dokončení činnosti, k lepším výsledkům práce a k tvorbě nových výtvorů.

- **Funkce komunikační** – Portfolio lze využít jako prostředníka při komunikaci: učitele s dítětem, učitele s rodičem, dítěte s rodičem, dítěte s ostatními dětmi, učitele s dalšími odborníky. Je možné portfolio využít i jako doprovodný nástroj při posouzení školní připravenosti nebo při vypracovávání individuálního vzdělávacího plánu.
- **Funkce autoregulační (rozvojová)** – Díky portfoliu se dítě může naučit interpretovat, hodnotit a porovnávat výsledky své práce s ostatními. Může dále plánovat svůj rozvoj a učí se prožívat úspěch a neúspěch.
- **Funkce diagnostická** – Na základě získaných informací o vývoji dítěte je možné portfolio využít k stanovení vhodných cílů a při výběru metod a forem práce. Diagnostická funkce portfolia patří mezi ty nejdůležitější, protože napomáhá k posouzení vývoje a pokroků dítěte a popřípadě ke stanovení diagnózy s potřebnými opatřeními.

4 Vstup dítěte do školy

Vstup dítěte do první třídy základní školy je v jeho životě důležitý životní mezník, díky kterému získává novou roli – roli školáka. Změna nastává i ve způsobu dosavadního života a sociálních vztazích (Čáp, Mareš, 2001). Dítě vstupuje do nového, neznámého prostředí. Jsou na něj kladeny vyšší nároky, což znamená značnou zátěž, na kterou doposud nebylo zvyklé. Proto je velmi důležité, aby se dítě do školy těšilo a rodina, aby tento přístup podporovala (Monatová, 2000). Opravilová (2016) zmiňuje, že nástup dítěte k primárnímu vzdělávání je do určité míry strategií vládní politiky, kulturní tradice a stupeň vědeckého poznání. Zatímco v severní a východní Evropě nastupují děti k základnímu vzdělávání v sedmi letech. V západní a střední Evropě je tato hranice stanovena na šest let.

4.1 Povinné předškolní vzdělávání

Díky novele školského zákona č. 178/2016 Sb. vyšla ke dni 1. 9. 2017 platnost povinného předškolního vzdělávání. Tato povinnost je pro děti, které v daném školním roce dovrší pěti let. Školský zákon v § 33 uvádí, že cílem předškolního vzdělávání je vyrovnat nerovnoměrnosti ve vývoji dětí před vstupem do základní školy a poskytnout speciálně pedagogickou péči těm dětem, kteří danou péči potřebují. *„Předškolní vzdělávání také vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání.“* Pro rodiče nastává povinnost přihlásit dítě k zápisu k předškolnímu vzdělávání, který se koná 2. až 16. května. Přesný termín si stanový ředitel školského zařízení. Dítě se vzdělává v mateřské škole, která je zřízena obcí nebo svazkem obcí a sídlí ve školském obvodu, ve kterém má dítě trvalý pobyt. V případě cizinců, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dní, se povinnost předškolního vzdělávání týká také. Přihlašují dítě do spádové školy v místě pobytu. Rodič si může zvolit jinou něž spádovou mateřskou školu, musí však neprodleně řediteli spádové školy tento záměr oznámit. Vyhláška 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání stanovuje povinnost dítěte účastnit se předškolního vzdělávání v minimálním rozsahu 4 hodiny v časovém rozhraní, které stanoví ředitel mateřské školy. Ve školním řádu jsou stanoveny podmínky pro omlouvání a uvolňování dětí z povinného vzdělávání. Zákonný zástupce je povinen uvést řediteli školy důvod nepřítomnosti dítěte, a to nejpozději do tří dnů od výzvy. Školský zákon nabízí rodičům i jiné možnosti předškolního vzdělávání. Těmi jsou například individuální vzdělávání, vzdělávání v přípravné třídě základní či speciální školy nebo vzdělávání v zahraniční škole na území

České republiky, která je schválená ministerstvem. Pokud se rodič rozhodne pro individuální vzdělávání, musí tuto skutečnost oznámit řediteli spádové školy nejpozději tři měsíce před začátkem školního roku. Plněním individuálního vzdělávání se zabývá školský zákon v § 34b, kde se uvádí, že ředitel mateřské školy zákonným zástupcům doporučí oblasti, které vycházejí z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, a ve kterých se má dítě vzdělávat. Ředitel předem určí způsob, termíny a náhradní termíny, kdy budou osvojené oblasti ověřovány. Zákonný zástupce je ze zákona povinen zajistit účast dítěte u ověřování. Pokud se dítě ani náhradního termínu nezúčastní, může ředitel mateřské školy ukončit individuální vzdělávání. Není však ze zákona možné, aby ukončil povinné předškolní vzdělávání.

4.2 Zápis do základní školy

Zahájení povinné školní docházky je pro dítě, ale i rodinu významný mezník. Samotný zápis do první třídy je určitá forma tradice a rituálu, který pro rodinu představuje jedinečný okamžik. Dítě získává novou sociální roli, se kterou se pojí určitá zodpovědnost a povinnost překovávat nové překážky (Opravilová, 2016).

Školský zákon § 36, odst. 3 uvádí, že povinná školní docházka je pro děti, které dosáhnou nejpozději šesti let 31. srpna. Zákon umožňuje i předčasný nástup do základní školy pro děti narozené od září do konce června. Za podmínky, že je přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a jeho nástup doporučí i školské poradenské pracoviště. Děti narozené od ledna do konce června musí mít i vyjádření odborného lékaře. Dle § 36, odst. 4 mají zákonní zástupci povinnost přihlásit dítě k povinné školní docházce. Termín zápisu musí ředitel školy vypsat v rozmezí od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě nastoupit do první třídy základní školy. Samotný zápis plní funkci depistážní. Škola má příležitost seznámit se s dítětem i rodičem a má možnost orientačně posoudit připravenost dítěte ve vztahu k očekávaným výstupům uvedeným v RVP PV. Škola nezjišťuje dosaženou úroveň rozvoje dítěte, ale pouze orientačně posuzuje schopnosti a dovednosti, které lze v průběhu zápisu orientačně posoudit (vyhláška 48/2005 Sb., § 3, odst. 5). Každá škola si zápis do první třídy organizuje sama. V této souvislosti vydalo v roce 2016 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dokument s názvem Informace k organizaci zápisu k povinné školní docházce. Má za cíl přispět k vyšší úrovni a kvalitě zápisů dětí k povinné školní docházce, poskytnou metodickou pomoc při organizaci zápisu a snížit počet odkladů povinné školní docházky. Samotnou organizaci zápisu lze rozdělit na dvě

části: část formální a část motivační. V části formální rodiče předloží žádost o přijetí dítěte a ředitel školy rodiče prokazatelně informuje o možnosti rozvoje dítěte před nástupem k povinné školní docházce a možnosti udělení odkladu. Část motivační slouží k motivaci a seznámení dítěte s prostředím základní školy. Pokud se dítě této části zúčastní, vede s ním pedagog rozhovor nejvýše 20 minut. Pokud si škola připravila aktivity, které jsou podobné herním činnostem, může tato doba být nejvýše 60 minut. Dítě se motivační části účastnit nemusí (vyhláška č. 48/2005 Sb.,). Součástí materiálu Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce je Desatero pro rodiče dětí předškolního věku, které bylo vytvořeno na základě četných dotazů ze stran rodičů. Materiál rodičům předkládá informace o tom, co vše by jejich dítě mělo před vstupem do základní školy zvládnout. Pojednává o výchovných, ale i vzdělávacích předpokladech. Školám může posloužit k orientačnímu posouzení školní připravenosti u zápisu. Zápis samotný by měl být pro rodiče i děti příjemným aktem, na který budou rádi vzpomínat. Děti často dostávají pamětní list a drobný dárek, který vyrobili starší spolužáci. Zápis by neměl připomínat přijímací řízení (Kreislová, 2008).

4.3 Odklad školní docházky

Odklad školní docházky může udělit ředitel školy za předpokladu, že dítě není přiměřeně tělesně nebo duševně vyspělé. Rodič u zápisu předloží písemnou žádost, nejdéle však do 31. května daného kalendářního roku. Žádost musí být doložena doporučujícím posudkem školského poradenského zařízení a odborným lékařem nebo klinickým psychologem (Křováčková, 2014). Začátek povinné školní docházky je možné odložit o jeden rok. Dítě musí nastoupit do první třídy nejdéle ve školním roce, ve kterém dítě dosáhne osmi let. Jestliže ředitel odklad schválí, je ze zákona povinen informovat rodiče o povinném předškolním vzdělávání a možnostech vzdělávání dítěte. Tuto povinnost vymezuje školský zákon 561/2004 Sb. § 34 odstavec 4. Školský zákon uvádí, že pokud se u žáka po nástupu do prvního ročníku základní školy projeví tělesná či duševní nezralost, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce dodatečně odložit školní docházku. Musí k tomu však dojít v prvním pololetí první třídy. Dítě se vrací do mateřské školy (Otevřelová, 2016). Ze statistiky MŠMT vyplývá, že o odklad školní docházky žádají častěji rodiče chlapců. Je tedy patrné, že dívky ve vývoji dozrávají dříve než chlapci a největší rozdíl je dle Opravilové (2016) v oblasti sociální a emoční.

5 Systémový přístup

Dle Mertina a Gillernové (2010) se přístup k problematice školní zralosti a vstupu dítěte do základní školy v průběhu posledních let změnil. Nyní se odklání od medicínského hlediska a prosazuje se ekologický, systémový přístup k daným jevům. Je dokázáno, že biologické předpoklady, kterými může být mimo jiné i školní zralost, ovlivňují výsledky ve vzdělávání jen částečně. Z toho důvodu se přistupuje ke komplexnímu, systémovému přístupu, který v sobě zahrnuje celou škálu dílčích jevů, které vývoj ovlivňují. Autoři upozorňují, že nelze jednotlivé jevy a skutečnosti vnímat odděleně bez poznání kontextu, protože okolnosti jsou důležité pro určení daného problému. V současnosti se porucha nevnímá jako nemoc, která je lokalizována na jedince, ale přistupuje se k ní skrze systém. *„Zatímco v medicínském přístupu léčíme výlučně dítě (např. odklad školní docházky, specifické rozvíjení v mateřské škole, logopedická náprava), v případě ekologického přístupu jsou možnosti intervence mnohem širší“* (Mertin, Gillernová, 2010. s. 238). Jedná se o úpravu obsahu a forem práce, které jsou přizpůsobeny daným podmínkám vzdělávání. K tomu je zapotřebí, aby mateřská škola spolupracovala s rodiči a školskými poradenskými zařízeními. Mezi školská poradenská pracoviště patří pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC). Pokud nebudou sjednoceny postupy u všech zmiňovaných účastníků, není možné dojít k úspěšnému řešení (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018). Od učitelů působící v mateřské škole se očekává, že bude brát v úvahu okolnosti na straně dítěte, rodiny, mateřské školy, základní školy a školského systému. Tento přístup je nezbytný v rámci systémové přípravy dítě do základní školy (Mertin, Gillernová, 2010).

6 Shrnutí teoretické části

Teoretická část diplomové práce seznamuje s tzv. systémovým přístupem k problematice nástupů dětí do školy. Vymezuje období předškolního věku, seznamuje s pojmy školní zralost a připravenost, definuje pedagogickou diagnostiku, upozorňuje na důležitost portfolia a seznamuje s problematikou vstupu dítěte do školy, se kterou se pojí legislativní změny.

Období předškolního věku je dobou významných změn v mnoha oblastech. Dítě poprvé opouští rodinu a začleňuje se do kolektivu vrstevníků, díky čemuž se rozvíjí sociální vztahy a vědomí vlastního „Já“. Rozvíjí se vyjadřovací schopnosti, rozšiřuje se slovní zásoba a dítě si osvojuje gramatická pravidla. Roste pohybová koordinace a rozvíjí se jemná motorika, jejíž vývoj je zřetelný v kresbě jedince. Je to doba, která se nazývá obdobím hry, protože především díky hře dítě poznává svět.

S tím, jak se dítě vyvíjí, úzce souvisí i práce učitele v mateřské škole. Pedagog by měl být seznámen s vývojovou psychologií a pedagogickou diagnostikou, která umožňuje zaznamenávat aktuální vývojovou úroveň a individuální pokroky každého dítěte. Dále napomáhá pedagogovi stanovit opatření na základě získaných výsledků z diagnostikování.

Mezi nejčastěji využívané metody pedagogické diagnostiky patří pozorování, anamnéza, analýza spontánních produktů a diagnostické testy. Diagnostické testy se využívají ve vztahu k posouzení školní zralosti. Nejpoužívanější test v psychologické praxi je Kern-Jiráskův orientační test školní zralosti a v pedagogické praxi publikace Předcházíme poruchám učení od B. Sindelárové a Diagnostika dítěte předškolního věku od J. Bednářové a V. Šmardové. Obdobně pedagogům pomáhá diagnostické portfolio, ve kterém se odráží vývoj dítěte. Pokud pedagog zjistí deficit dílčích funkcí, může vývoj dítěte podpořit stimulačním programem.

K tomu, aby dítě mohlo nastoupit do první třídy, musí být školsky zralé a připravené, a to nejen po stránce biologické, ale také po stránce rozumové, citové a sociální. Jedná se o celkovou vyzrálost organismu a souhrn předpokladů, díky kterým dítě zvládne požadavky spojené se zahájením školní docházky. Na základě posouzení pedagogicko-psychologické porady ev. lékaře lze dítěti doporučit odklad školní docházky, který je vymezen ve školském zákoně 561/2004 Sb.

Díky novele zmiňovaného školského zákonu se posunul zápis dětí do první třídy z ledna na období od 1. do 30. dubna. Zápis již neplní funkci diagnostickou, ale depistážní. Určitou prevencí, díky které by se měl snížit počet odkladů, je uzákonění povinné předškolní docházky (s platností od 1. 9. 2017) pro děti, které v daném školním roce dovrší pěti let. Tato povinnost se vztahuje i na děti cizinců, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dní. Zároveň ale zákon umožňuje alternativní plnění povinného předškolního vzdělávání.

Praktická část

7 Cíl výzkumného šetření

Empirická část má za cíl zjistit úroveň školní připravenosti a podpořit rozvoj oslabených oblastí u dětí předškolního věku, kteří tvoří výzkumný vzorek.

7.1 Dílčí cíle

1. Navázat spolupráci s rodiči.
2. Provést vstupní diagnostiku.
3. Vytvořit diagnostický arch a graficky ztvárnit Desatero pro rodiče dětí předškolních dětí.
4. Realizovat pedagogickou podporu.
5. Vytvořit portfolia dětí.
6. Provést výstupní diagnostiku.
7. Zhodnotit efektivitu pedagogické podpory.

7.2 Metody získávání dat

Pro výzkumné šetření byly zvoleny diagnostické metody (anamnéza, analýza spontánních produktů, pozorování, diagnostický test) a analýza pedagogické dokumentace. Výsledky šetření jsou zpracovány graficky.

V diplomové práci byla použita pedagogická diagnostika vytvořená na základně Desatera pro rodiče dětí předškolního věku (příloha č. 3). Jedná se o souhrnný materiál, který zachycuje výchovné i vzdělávací předpoklady, které by měly děti před nástupem do základní školy ovládat. Výsledky byly vyhodnoceny na škále zvládá/nezvládá. Na základě potřeby zachycení výsledků diagnostické činnosti v grafické podobě byl vytvořen záznamový arch ve tvaru slunce (příloha č. 2). V grafickém ztvárnění jsou zachyceny výsledky vstupní, průběžné a výstupní diagnostiky každého dítěte.

Pedagogická diagnostika probíhala během ranních nebo odpoledních činností. Byl kladen důraz na to, aby děti měly na práci klid a měly dostatek času.

Konkrétní oblasti:

1 Fyzická a pohybová vyspělost.
2 Citová samostatnost.
3 Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč.
4 Jemná motorika, pravolevá orientace.
5 Zrakové a sluchové vnímání.
6 Logické myšlenkové operace.
7 Záměrná pozornost, učení.
8 Sociální samostatnost, soužití ve skupině.
9 Tvořivost, vnímání kulturních podnětů.
10 Orientace v prostředí.

Pozorování

Pozorování probíhalo během celé diagnostické činnosti. Především při spontánních hrách, sebeobslužných činnostech, komunikaci s vrstevníky nebo při plnění zadaných úkolů. Skutil a kol. (2011, s. 101) uvádí, že *„pozorování je založeno na sledování a následné analýze jevů, které lze vnímat smysly.“*

Analýza spontánních produktů

Braun (2014) analýzu spontánních produktů chápe jako rozbor hotových výtvorů, které dítě vytvořilo. Při vzniku produktu nemusí být diagnostik přítomen, ale Braun zmiňuje, že přítomnost a pozorování tvorby zvyšuje hodnotu diagnostického materiálu. Při analýze spontánních produktů byla sledována úroveň dětské kresby, grafomotoriky, vizuomotoriky, práceschopnosti a laterality. Nejen tyto oblasti jsou pro posouzení školní zralosti důležité. Kolláriková a Pupala (2001) uvádí, že do analýzy spontánních produktů lze zařadit analýzu pracovních listů, výsledky modelování, výtvarná díla a herní produkty. Získané informace jsou důležité k posouzení vývojové úrovně dítěte a možnosti další stimulace. Prostřednictvím dětské kresby pedagog získává informace o mentální úrovni dítěte, osobní charakteristice, úrovni jemné motoriky a grafomotoriky.

Analýza pedagogické dokumentace

Analýza pedagogické dokumentace byla využita k získání informací o dítěti. Prostudován byl Školní vzdělávací plán MŠ Bohuslavice, Třídní vzdělávací plán třídy Sluníčka, individuální vzdělávací plán (dále IVP) pro děti s odkladem školní docházky, záznamy ze školních rad, pedagogická diagnostika dětí. Díky analýze pedagogické dokumentace byly získány informace pro zpracování osobní a rodinné anamnézy, která je obsažena v portfoliu každého dítěte.

7.3 Metody zpracování dat

Portfolio dítěte

Portfolio je označováno jako uspořádaný soubor prací dítěte, které jsou nashromážděné za určitou dobu. Poskytuje informace o vývoji dítěte, pracovních výsledcích, průběhu vzdělávání. Je založené za účelem dalšího rozvoje dítěte (Kratochvílová, 2014). Pedagogický slovník doplňuje, že portfolio je vhodné ke komplexnímu hodnocení dítěte (Průcha, 2013). Portfolio mělo dvě části. Jednu, kterou měla u sebe učitelka a druhou, která byla vedená formou úložných boxů a byla volně přístupná dětem. V portfoliu, se kterým pracovaly děti, byly uloženy výtvarné práce, pracovní listy a fotografie. Portfolio, které měla učitelka, obsahovalo informovaný souhlas rodičů, osobní a rodinnou anamnézu, pedagogickou diagnostiku (ukázkové portfolio v příloze č. 4).

Diagnostická činnost

Vstupní a průběžná diagnostika se stala podkladem pro výběr stimulačních materiálů, her a činností, které rozvíjely dítě v dílčích oslabených oblastech. Významnou část tvoří pracovní listy, které byly zaměřeny na oslabenou oblast, která byla během vstupní diagnostiky zjištěna (ukázka v příloze č. 4). Pracovní list pomáhal k podpoře a rozvoji v dané oblasti. Výstupní diagnostika měla za úkol ověřit úspěšnost stimulačních činností. Výsledky diagnostické činnosti byly zpracovány graficky (příloha č. 2).

7.4 Charakteristika místa výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v Mateřské škole Bohuslavice, okres Náchod. Jedná se o příspěvkovou organizaci, jejímž zřizovatelem je Obec Bohuslavice nad Metují. Provoz zajišťují čtyři pedagogičtí pracovníci, školní asistentka a tři provozní zaměstnanci. Mateřská škola disponuje celkovou kapacitou 50 dětí. K předškolnímu vzdělávání jsou přijímány děti od tří do šesti let, nejdříve však od dvou let a děti s odkladem školní docházky. Provozní doba mateřské školy je od 6:30 do 16:00 hodin.

Mateřská škola se nachází ve středu obce v patrové panelové budově. V okolí se nachází louky a pole, které nabízí dostatek možností k pohybovým aktivitám. V obci jsou rybníky, které umožňují pozorování vodních živočichů a zařízené dětské hřiště. Okolí nabízí i dostatek možností k procházkám a rekreačním činnostem. K mateřské škole přiléhá prostorná zahrada s dostatkem herních prvků, které jsou dětmi hojně využívány.

Mateřská škola má dvě oddělení. Ve třídě „Berušky“ se vzdělávají nejmladší děti od dvou do čtyř let a nachází se v prvním patře budovy. Třída „Sluníček“ je určená dětem od čtyř do šesti let a dětem s odkladem školní docházky. Tato třída se nachází v přízemí mateřské školy. Obě třídy jsou rozděleny na hernu a pracovní část se stolečky. Herny jsou vybaveny dostatkem moderních hraček, které odpovídají věku dětí ve třídě. V pracovní části mají děti úložné boxy, výtvarný materiál, stolní hry a dřevěné hračky.

Motto mateřské školy je: *„Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole.“* V mateřské škole se uplatňují prvky programu „Začít spolu“. Celoročním tématem, které doprovází každý integrovaný blok je „Svět jako v pohádce.“

7.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 12 dětí, z toho 7 dívek a 5 chlapců. Dvě děti měly odklad školní docházky.

Tab. 1 – Výzkumný soubor

Výzkumný soubor				
Jméno	Pohlaví	Věk během diagnostiky		
		Prosinec	Březen	Květen
Dívka 1	♀	6,5	6,8	6,10
Dívka 2	♀	6,4	6,7	6,9
Dívka 3	♀	5,7	5,10	6,0
Dívka 4	♀	5,5	5,8	5,10
Dívka 5	♀	5,5	5,8	5,10
Dívka 6	♀	5,4	5,7	5,9
Dívka 7	♀	5,4	5,7	5,9
Chlapec 1	♂	6,3	6,3	6,5
Chlapec 2	♂	5,10	6,1	6,3
Chlapec 3	♂	5,8	5,11	6,1
Chlapec 4	♂	5,6	5,9	5,12
Chlapec 5	♂	5,5	5,8	5,10

7.6 Časový harmonogram výzkumného šetření

Výzkum probíhal od září roku 2018 do června roku 2019. Vstupní diagnostika byla zahájena v prosinci 2018, průběžná v březnu 2019 a výstupní v květnu 2019. Úvodní schůzka s rodiči a navázání vzájemné spolupráce se uskutečnilo před vstupní diagnostikou na začátku prosince 2018.

Tab. 2 – Časový harmonogram

Časový harmonogram	
Září 2018	Analýza ŠVP Seznámení s dětmi Studium literatury
Září–listopad 2018	Založení portfolia dětí Analýza spontánních produktů dětí
Prosinec 2018	Úvodní schůzka s rodiči Navázání spolupráce s rodiči Vstupní diagnostika Výběr stimulačních materiálů z dostupné literatury Grafické ztvárnění diagnostického archu
Leden–květen 2019	Cílená pedagogická podpora oslabených oblastí Spolupráce s rodiči
Březen 2019	Realizace a vyhodnocení průběžné diagnostiky
Duben 2019	Doplnění stimulačního materiálu
Květen 2019	Realizace a vyhodnocení výstupní diagnostiky
Červen 2019	Srovnání výsledků diagnostické činnosti

8 Výzkumné šetření

Tato část diplomové práce seznamuje, jakým způsobem byla navázána spolupráce s rodiči a její vyhodnocení. Prezentuje stimulační činnosti k jednotlivým oblastem z Desatera pro rodiče předškolních dětí a seznamuje s výsledky výzkumného šetření.

8.1 Spolupráce s rodiči

Navázání spolupráce s rodiči proběhlo na úvodní schůzce 10. prosince 2018 ve třídě „Sluníčka“ v Mateřské škole Bohuslavice. Schůzky se zúčastnilo všichni rodiče dětí, kteří tvoří výzkumný soubor.

8.1.1 Úvodní schůzka s rodiči

Na schůzce byly rodičům vysvětleny pojmy pedagogická diagnostika, portfolio, školní zralost a připravenost. Byli seznámeni s průběhem pedagogické diagnostiky, grafickým ztvárněním diagnostiky a vytvořením portfolia pro jednotlivé děti. Byli upozorněni, že se získanými údaji bude nakládáno v souladu s GDPR. Dále obdrželi jeden výtisk Desatera pro rodiče dětí předškolního věku a byli s ním obeznámeni tak, aby mu rozuměli a dokázali s ním sami pracovat. Dále jim byly vysvětleny požadavky spolupráce, a jakým způsobem bude spolupráce probíhat. Všichni souhlasili se zadáním úkolů, které byly připraveny v šatně mateřské školy každých čtrnáct dní. Úkoly byly jednoduché, zabraly zhruba 2–5 minut. Rodiče byli obeznámeni s cílem těchto úkolů a s možností, že si dítě může vzít na dodělání pracovní list, který v mateřské škole nestihlo. Na závěr úvodní schůzky proběhla diskuze a podepsání informovaného souhlasu.

8.1.2 Vyhodnocení spolupráce s rodiči

V lednu byla spolupráce s rodiči velmi intenzivní. Všechny děti s rodiči předškolních dětí aktivně plnily úkoly, které měly připravené v šatně. Děti byly nadšené, protože mohly spolupracovat s rodiči a zároveň ukázat, co již umí. Návratnost pracovních listů, které děti nestihly vypracovat ve škole, byla téměř 100%. Již po měsíci se návratnost pracovních listů snížila. Postupně rodiče s dětmi přestávali plnit úkoly a začaly se objevovat argumenty typu „spěcháme do práce“. V květnu plnily připravené úkoly pouze čtyři rodiče s dětmi a návratnost pracovních listů klesla pod 50 %.

8.2 Diagnostické šetření

Do diagnostického šetření bylo zařazeno dvanáct dětí předškolního věku. Dvě dívky měly odklad školní docházky. U všech dětí je stručně okomentován výsledek diagnostické činnosti. Vždy je popsána ta fáze pedagogické diagnostiky (vstupní, průběžná, výstupní), ve které dítě danou podoblast ovládalo. Pro přehlednost je přiloženo grafické ztvárnění

záznamového archu každého dítěte. U obhajoby budou předloženy diagnostické archy každého dítěte společně s portfolii.

Diagnostické šetření a stimulace dílčích oslabených oblastí probíhaly během ranních nebo odpoledních činností zpravidla od 6:30 do 8:00 hodin a 14:00 do 16:00 hodin. Stimulační činnosti byly zařazovány minimálně 3x týdně dle aktuální pozornosti dětí. Dle potřeby a zájmu dětí byla voleny individuální nebo skupinová činnost.

8.2.1 Stimulační činnosti

Na základě vyhodnocení vstupní diagnostiky a odhalení dílčích oslabených oblastí byla pro každou oblast vybrány tyto činnosti.

1 **Fyzická a pohybová vyspělost**

- test tělesné vyspělosti (Filipínská míra)
- podpora samostatnosti při oblékání (nácvik oblékání bundy, rukavic, kombinézy, bot)
- procvičování zavazování tkaniček, zapínání zipů a knoflíků
- upevňování sebeobslužných činností (příprava na stolování, používání příborů, nalití nápoje)
- povzbuzení a motivování k úklidu, postupná automatizace drobných úklidových prací
- procvičování běžných problémů (překonání překážky, chůze na nerovném terénu, pohyb na zmrzlé ploše)
- hry na poznávání svých věcí (najdi svého plyšáka, čepici, bačkory, značku)
- pohyb na hudbu

2 **Citová samostatnost**

- podpora v samostatnosti (rozhodování se, posilování sebevědomí)
- povzbuzení ve vyjádření svého názoru (vytvoření prostoru pro vyslovení názoru a vyslechnutí) a vyjádření souhlasu a nesouhlasu
- podpora emoční stálosti (práce s publikací Emušáci – Ferda a jeho mouchy)
- vysvětlení herních pravidel a pravidel třídy a jejich následné dodržování, zvyšování sebekontroly a zodpovědnosti za své chování

3 Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč

- spolupráce s logopedickým asistentem působícím v MŠ Bohuslavice
- podpora správné výslovnosti (artikulační cvičení, gymnastika mluvidel, dechová cvičení, jazykolamy)
- podpora tvorby vět (obrázkové čtení, popis obrázků a situací, tvorba vět podle vylosovaných obrázků, vymýšlení příběhů, smysluplné formulování myšlenek)
- rozvoj slovní zásoby (slovní fotbal, prohlížení obrázků a jejich popis, hry se slovy)
- osvojení časoprostorových pojmů (hry s obrázky, popis a řazení obrázků dle časové posloupnosti, umístění hračky v prostoru dle instrukcí, procvičení vědomého užívání časoprostorových pojmů, ToPoLoGo)
- pojmenování a rozeznání základních i doplňkových barev (třídění pastelek, čáp ztratil čepičku, hledání stejných barev, vyhledávání barev ve svém okolí, pojmenování)
- osvojení pojmů určující velikost (třídění hraček dle velikostí, řazení dle velikostí, pojmenování velikostí, porovnávání)

4 Jemná motorika, pravolevá orientace

- podpora práce s různými předměty (správná manipulace s nůžkami, stříhání, vytrhávání a trhání, skládání papíru, modelování)
- podpora hry s drobnými předměty (navlékání korálků, hry s drobnými stavebnicemi, vyšívání, šroubování)
- nácvik správného úchopu tužky (cviky špetky, solení, tisknutí houbičkou, automatizace a fixace úchopu)
- nácvik plynulých tahů (uvolňovací grafomotorická cvičení, dodržení správného posedu, vybarvování, dokreslování, kresba detailů)
- nácvik grafomotorických prvků, geometrických tvarů a obrazců (obkreslování, obtahování, překreslování)
- přepis jména hůlkovým písmem (podle vzoru)
- osvojení pravolevé orientace (dle instrukcí zvedání ruky, pracovní listy, uvědomění si polohy, Logico Piccolo, ToPoLoGo) a řazení prvků zleva doprava

5 Zrakové a sluchové vnímání

- podpora rozlišování předmětů dle kritérií (třídění do dvou a více skupin podle tvaru, barvy, velikosti, základní vlastnosti, porovnávání základních znaků, označení rozdílných znaků, pojmenování odlišností)
- skládání obrázků (puzzle)
- rozvoj analýzy a syntézy slov (vytleskání slov, složení slov ze slabik, určení první a poslední hlásky)
- rozvoj sluchové diferenciace (změna hlásky, sluchové pexeso, hry s bzučákem, slovní hádanky)
- nácvik tvoření rýmů (vymýšlení rýmů, vyhledávání rýmů v básních, písních, pohádkách, z obrázků)
- rozvoj zrakové diferenciace (vyhledávání stejných obrázků, znaků, detailů, tvarů)
- rozvoj zrakové paměti (co se změnilo ve třídě, v okolí MŠ, v šatně, na paní učitelce, co chybí, kdo chybí)
- nácvik reakce na akustický a světelný signál (změna pohybu na signál)

6 Logické myšlenkové operace

- rozvoj matematických představ (počítání prvků, ukazování na prstech, porovnávání skupin prvků)
- nácvik názvů geometrických tvarů a aktivní rozeznávání (sestavení geometrického tvaru, obkreslení, pojmenování, třídění, počítání, využití didaktických materiálů a mozaikové hry)
- nácvik třídění předmětů dle kritérií (podle barvy, tvaru, materiálu, využití hmatového pexesa)
- rozvoj schopnosti řešit slovní úlohy, příklady a situace (demonstrační obrázky, hádanky, popisování vztahů)
- rozvoj úvahy a schopnosti komentovat postup činnosti (popis jednotlivých kroků, časová řada, smysluplná formulace myšlenek)

7 Zaměřená pozornost, učení

- rozvoj a posilování paměti (reprodukce viděného a slyšeného, vyprávění příběhu, zážitků, opakování podle vzoru, Kimova hra, memorování básní, opakování řady slov)

- posilování pozornosti a soustředění (motivace, odměny, pochvala, námětová hra „škola“)
- povzbuzení a podpora k dokončení započaté činnosti
- rozvoj samostatnosti (možnost rozhodnutí a výběru)
- nácvik práce dle instrukcí (diktáty, hry se slovními pokyny, malování podle básničky)

8 Sociální samostatnost, soužití ve skupině

- osvojení si pravidel společenského chování (opakování, upozorňování, dramatizující hry)
- osvojení si pravidel třídy (společné vytvoření pravidel, grafické ztvárnění, vyvěšení, práce s pravidly)
- posílení přátelských vztahů (motivování ke společné hře, domluva, zadávání skupinové práce)
- rozvoj kooperace (společné řešení problémových situací, zařazování kooperativních her, skupinové práce, ponechání prostoru pro tvořivost dětí)
- rozvoj prosociálního chování (dramatizující hry, popis situace, podpora vzájemné pomoci a sebekontroly, práce s Emušáci – Ferda a jeho mouchy)
- rozvoj komunikačních schopností

9 Tvořivost, vnímání kulturních podnětů

- posílení vztahu ke kulturním podnětům (návštěva divadla a kina, účast na divadelních představení v MŠ, hraní divadel dětmi i učitelkami, hry s loutkami, každodenní čtení knih před odpočinkem)
- podpora vztahu k farmám, statku či výstavě (návštěva statku v obci, beseda, uspořádání výstavy dětských děl, zaslání dětských děl do výtvarných soutěží)
- rozvoj vztahu k publikacím (práce s knihou, prohlížení knih, vyhledávání obrázků, obrázkové čtení, povídání si o hlavním hrdinovi
- osvojení si básní, písní, říkadel (seznámení s novými básněmi, písněmi a říkadly, memorování básní s pohybem, zpěv písní s klavírním doprovodem, hra na dřevěné nástroje, dodržování rytmu, vyťukávání, vytleskávání rytmu, práce se bzučákem)

- rozvoj jemné motoriky a představivosti (podpora spontánního tvoření, práce s nůžkami, správná manipulace s nůžkami, trhání a lepení papíru, modelování, práce s těstem)
- podpora tvořivých a námětových her (vytváření prostoru pro tvořivé a námětové hry, motivace, hraní námětových her, zapojení učitele do hry dětí, vytvoření pomůcek pro námětové a tvořivé hry)

10 Orientace v prostředí

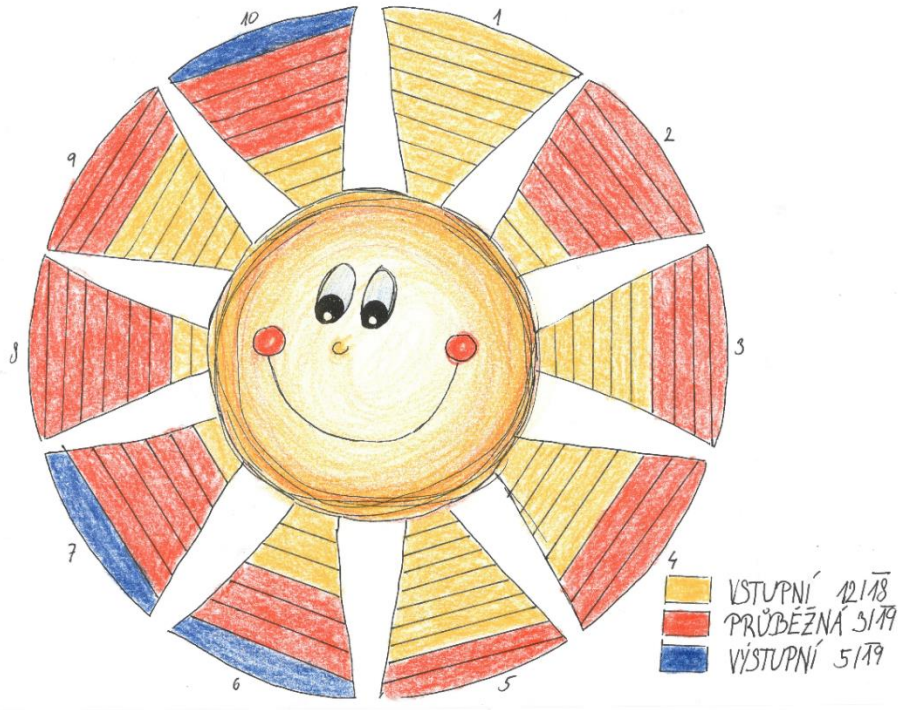
- rozvoj orientace v blízkém okolí (vycházky do okolí MŠ, hra šipkovaná, návštěva kuchyně MŠ, hledání předmětu ve třídě)
- rozvoj praktických činností a zvládání běžných situací (vyřizování vzkazů, zvyšování samostatnosti, úklid hraček a pomůcek)
- osvojení poznatků o živé a neživé přírodě (rozhovory, prohlížení obrázků a pojmenování, trhání květin na zahradě MŠ, beseda s myslivcem)
- osvojení poznatků o širším prostředí (prohlížení mapy, pojmenování hor v okolí, hry na detektivy)
- rozvoj vědomostí o nevhodném chování (rozhovory, dramatizace situace učitelkou)
- rozvoj vědomostí o zdraví a ochraně zdraví (vystřihávání zdravých a nezdravých potravin, rozhovory na téma zdraví)

8.2.2 Interpretace výsledků diagnostického šetření

V grafickém ztvárnění diagnostického archu jsou barevně zaznamenány výsledky vstupní, průběžné a výstupní diagnostiky. Je zde zaznamenáno, kdy dítě danou oblast poprvé zvládalo. U šesti dětí (2 děti s odkladem školní docházky, 2 dívky, 2 chlapci) jsou jednotlivé fáze pedagogické diagnostiky okomentovány tak, aby bylo zřejmé, co dané dítě umělo a s čím mělo problém. Na závěr je uvedeno celkové hodnocení vybraných dětí. U zbylých dětí jsou stručně okomentovány výsledky ze vstupní, průběžné a výstupní diagnostiky.

Dívka 1

Věk při vstupní diagnostice: 6,5, odklad školní docházky



Obr. 2 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 1

1 Fyzická a pohybová vyspělost

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka byla tělesně zdatná. Pohyb byl koordinovaný. Při oblékání a svlékání byla samostatná. Dokázala se obléknout, svléknout, zapnout si zip a zavázat tkaničky. Při stolování používala příbor, nalila si nápoj a prostřela si stůl. Osobní hygienu zvládala samostatně a poradila si s běžnými problémy. Své věci poznala a udržovala v nich pořádek.

2 Citová samostatnost

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka zvládala odloučení od rodičů a vystupovala samostatně. Měla problém s formulováním názoru a s emoční stálostí.

Průběžná diagnostika 3/2019

Dokázala vyjádřit svůj názor a vystupovat samostatně. Byla emočně stálá a své chování ovládala a kontrolovala. Uvědomovala si zodpovědnost za své chování a dodržovala dohodnutá pravidla. Dodržování pravidel vyžadovala i u ostatních dětí.

3 Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka vyslovovala správně všechny hlásky a mluvila gramaticky správně. Měla přiměřenou slovní zásobu a dokázala pojmenovat většinu věcí, které byly v jejím okolí. Přiměřeně komunikovala s dětmi i dospělými. Dokázala pojmenovat základní i doplňkové barvy.

Průběžná diagnostika

Při komunikaci již přirozeně používala neverbální komunikaci, se kterou měla během vstupní diagnostiky problém. Mluvila ve větách a dokázala popsat příběh, obrázek či situaci. Nejraději popisovala obrázky se zvířecí tématikou. Rozuměla časoprostorovým pojmům a aktivně je používala. Během vstupní diagnostiky měla problém s pojmy včera a zítra. Během průběžné diagnostiky těmto pojmům již plně rozuměla. Rozuměla také pojmům určující velikost.

4 Jemná motorika, pravolevá orientace

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka byla zručná při práci s modelínou, nůžkami, lepidlem či psacím náčiním. Ráda vyráběla a malovala. Úchop psacího náčiní nebyl správný. Při kresbě byly tahy plynulé. Bez dopomoci dokázala napodobit geometrické tvary a obrazce, jako například písmena. Dokázala se podepsat velkým tiskacími písmeny. Zvládala činnost s drobnými předměty, hračkami a ráda navlékala korálky. Korálky dokázala navléknout i podle připravené předlohy.

Průběžná diagnostika

Během průběžné diagnostiky měla dívka správný úchop psacího náčiní, který byl již plně zautomatizován. Správně rozlišovala pravou a levou stranu a dokázala řadit prvky zleva doprava.

5 Zrakové a sluchové vnímání

Vstupní diagnostika 12/2018

Aktivně rozlišovala základní znaky a vlastnosti předmětů. Dokázala předměty roztřídit podle barvy, tvaru, velikosti a našla shodné i rozdílné znaky. Puzzle skládala bez problému. Nejoblíbenější bylo puzzle s princeznami. Rozlišila zvuk hudebních nástrojů

a jednoduché obrazy a symboly. Reagovala správně a pohotově na vizuální a akustické signály. Ve svém okolí postřehla změny.

Průběžná diagnostika

Dívka dokázala složit slovo z několika slabik a rozpoznala rozdíl mezi hláskami. Během vstupní diagnostiky měla problém s měkkými a tvrdými hláskami. Tento problém byl odstraněn.

6 Logické myšlenkové operace

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka spočítala předměty do 10. Ukazovala na prstech. Dokázala roztřídit předměty dle kritérií. Měla problém s porovnáním množství a pojmenováním geometrických tvarů. Kruh nazývala „kolečkem“ a čtverec zaměňovala za obdélník. Nezvládala řešit jednoduché hádanky a slovní příklady.

Průběžná diagnostika

Správně porovnávala dva soubory. Dokázala určit, kde je více/méně/stejně a přiřadit o jeden více/méně. Dokázala vysvětlit, co dělá a jednotlivé kroky komentovat nahlas. Bez problému pojmenovala geometrické tvary. Nadále přetrvával problém s řešením slovních úloh.

Výstupní diagnostika

Dívka řešila jednoduché hádanky, slovní příklady a problémové situace.

7 Záměrná pozornost, učení

Vstupní diagnostika 12/2018

Na oblíbené činnosti se soustředila minimálně 10 minut. U méně atraktivních činností měla problém udržet pozornost. Při reprodukci básniček často zapomínala slova a k činnosti potřebovala někoho, kdo jí bude dopomáhat a radit.

Průběžná diagnostika

Dívka se soustředila i na činnosti, které nebyly zajímavé. Pamatovala si a přesně reprodukovala básničky, písničky a říkadla. Byla schopná vyprávět své zážitky z předchozích dnů a vyvinout úsilí k dokončení činnosti. Pracovala podle pokynů.

Výstupní diagnostika

Dívka pracovala samostatně, bez nutnosti motivace.

8 Sociální samostatnost, soužití ve skupině

Vstupní diagnostika 12/2018

Dodržovala pravidla společenského chování a bez vyzvání dokázala poděkovat, poprosit a pozdravit. Byla schopná odloučit se na určitou dobu od rodičů. Měla problém s navozováním přátelských vztahů a vzájemnou kooperací.

Průběžná diagnostika

Dívka se chovala přátelsky a ohleduplně. Brala ohled na ostatní děti. Vyhledávala společnost dětí a při hrách byla schopná vzájemné kooperace. Ve hrách byla partnerem. Dokázala vyjádřit svůj názor a obhájit ho. Dodržovala pravidla hry.

9 Tvořivost, vnímání kulturních podnětů

Vstupní diagnostika 12/2018

Při návštěvě představení pozorně poslouchala. Byla schopná zúčastnit se kulturních programů. Měla zájem o farmy a zoo. Znala písničky a básnička, ale občas zapomněla některá slova. Dodržovala rytmus písní. Ráda pracovala s papírem a modelínou. Nevyhledávala námětové a tvořivé hry.

Průběžná diagnostika

Dívka projevovala zájem o knihy, pohádky. Ráda listovala encyklopediemi a pohádkovými knihami. Komentovala obrázky a vymýšlela si své příběhy. Byla schopná vyprávět své zážitky. Nejčastěji si hrála na princeznu a na školu. Ke hře využívala především společnost dívek.

10 Orientace v prostředí

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka se bez problémů orientovala ve svém okolí a uvědomovala si, jak se v určitém prostředí chovat. Znala nebezpečí, které může potkat na veřejnosti, v domácím prostředí i v prostředí MŠ. Měla problém s uvědoměním si nevhodného chování, jako je například násilí a šikana a faktory poškozující zdraví. Špatně pojmenovávala mláďata domácích zvířat.

Průběžná diagnostika

Zvládala praktické činnosti a situace. Dokázala vyřídit vzkaz a pomoci ostatním dětem. Měla dostatečné poznatky o živé a neživé přírodě. Pojmenovala zvířata a jejich mláďata,

rostliny, nářadí. Uvědomovala si, že jsou na světě i jiné národy a země. Znala faktory poškozující zdraví.

Výstupní diagnostika

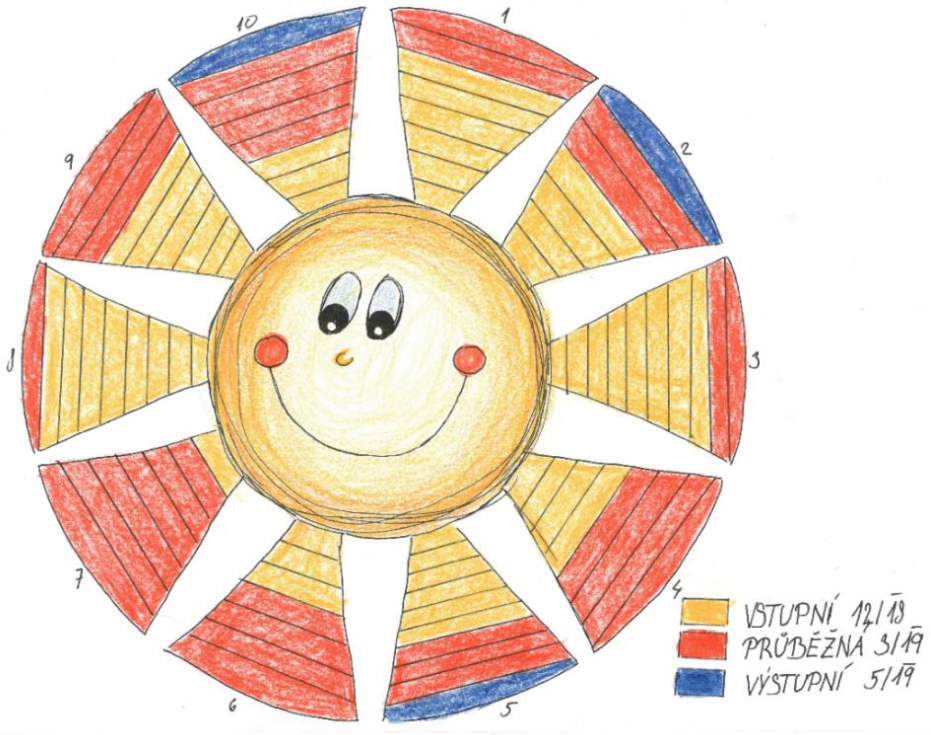
Byla schopná pojmenovat a určit projevy nevhodného chování.

Celkové hodnocení

Dívka je školsky zralá ve všech zkoumaných oblastech.

Dívka 2

Věk při vstupní diagnostice: 6,4, odklad školní docházky



Obr. 3 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 2

1 Fyzická a pohybová vyspělost

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka byla fyzicky vyspělá. Při zkoušce Filipínské míry neměla problém. Sebeobsluha a péče o osobní hygienu byla plně rozvinuta. Dívka se dokázala obléknou i svléknou. Své oblečení poskládala a poznala. Měla problém s překonáním překážky a koordinací pohybů. Nedokázala chytit míč.

Průběžná diagnostika

Pohyby byly plně koordinované. Bez problémů házela a chytala míč, s čímž měla problémy během vstupní diagnostiky. Dokázala překonat překážku.

2 Citová samostatnost

Vstupní diagnostika 12/2018

Bez problémů se dokázala odloučit od rodičů. Při vystupování byla samostatná, měla svůj názor a dokázala vyjádřit souhlas a nesouhlas. Dodržovala dohodnutá pravidla a upozorňovala na jejich porušení. Za své chování ale vždy nenesla plnou zodpovědnost a měla problém s vypořádáním se s neúspěchem.

Průběžná diagnostika

Dívka se plně ovládala a kontrolovala. Dokázala přijmout neúspěch a odložit svá přání. Za své chování nesla zodpovědnost. Občas se objevovaly výkyvy nálad.

Výstupní diagnostika

Dívka byla emočně stálá.

3 Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka neměla logopedické obtíže. Správně vyslovovala všechny hlásky, mluvila gramaticky správně a dokázala vyprávět příběh nebo popsat situaci. Měla přiměřenou slovní zásobu a přirozeně používala neverbální komunikaci. Správně pojmenovala základní a doplňkové barvy. Rozuměla pojmům určující velikost. Samostatně používala pojmy jako méně/více/stejně/větší/menší. Časoprostorové pojmy měla dostatečně osvojené. Zaměňovala pojmy včera/zítra.

Průběžná diagnostika

Časoprostorové pojmy měla dívka již plně osvojené a aktivně je používala. Přiměřeně mluví s dětmi i dospělými.

4 Jemná motorika, pravolevá orientace

Vstupní diagnostika 12/2018

Obratně zachází s různými materiály. Při práci používala lepidlo, nůžky. Kresba obsahovala detaily. Úchop tužky nebyl správný. Tužku dívka držela pomocí špetkového úchopu s palcem přesahujícím přes ukazováček. Tahy při kresbě byly plynulé. Dívka se

dokázala podepsat hůlkovým písmem, ale při překreslení geometrických tvarů či obrazců měla problém. Tvary neměly ostré hrany a nepodobaly se originálu. Nebyla osvojená pravolevá orientace.

Průběžná diagnostika 3/2019
Úchop tužky byl správně navozen. Nutná automatizace. Dívka zvládala napodobit geometrické tvary a přepsat obrazce. Aktivně rozlišovala pravou a levou stranu. Dokázala seřadit prvky zleva doprava dle časové posloupnosti.

5 Zrakové a sluchové vnímání

Vstupní diagnostika 12/2018
Dívka bez problému určila shodné a rozdílné znaky předmětu. Rozlišovala a porovnávala dle zadaných kritérií. Složila rozstříhaný obrázek či puzzle. Sluchově rozložila slovo a vytleskala ho. Měla problém se složením slova z několika slabik. Při rozlišování hlásek měla problém s měkkými a při rozlišení bezvýznamných hlásek. Bez problému rozlišila obrazní symboly. V okolí vnímala změny a dokázala určit, co se ve třídě změnilo. Nepřesně reagovala na světelný signál.

Průběžná diagnostika 3/2019
Bez obtíží rozlišila hlásky se změnou délky, bezvýznamné hlásky, měkké i tvrdé. Na světelný a akustický signál reagovala pohotově a bezchybně. Přetrvával problém se složením slova ze slabik.

Výstupní diagnostika 5/2019
Z hlásek složí slovo.

6 Logické myšlenkové operace

Vstupní diagnostika 12/2018
Dívka napočítala do 20. Rozpoznala, co do řady nepatří a dokázala porovnat. Samostatně dokázala určit, ve kterém souboru je méně/více prvků. Dokázala říci, o kolik se soubory od sebe liší. Špatně pojmenovala trojúhelník. Ostatní geometrické tvary poznala bez problému. Při třídění prvků chybovala. Neodkázala okomentovat, co právě dělá a při řešení problémů, příkladů a hádanek byla nejistá. Většinu nebyla schopná vyřešit.

Průběžná diagnostika 3/2019

Dívka tvořila skupiny podle daných kritérií. Komentovala postup, kterým se dostane k řešení. Dokázala přemýšlet nahlas. Řešila jednoduché hádanky a slovní úkoly.

7 Záměrná pozornost, učení

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka byla schopná pracovat dle pokynů. Při interpretaci zážitků byl projev nesystematický. Často se zadrhávala a nedokázala v popisu zážitku pokračovat. Na činnost se nedokázala soustředit. Při samostatné práci si nevěděla rady.

Průběžná diagnostika 3/2019

Na veškeré činnosti se dokázala soustředit minimálně 10 minut. Z paměti řekla básničky a zazpívala písně. Vyvinula úsilí pro dokončení činností. Pro činnosti byla motivovaná. Byla schopná samostatné práce, které vyhledávala.

8 Sociální samostatnost, soužití ve skupině

Vstupní diagnostika 12/2018

Znala pravidla slušného chování a aktivně je používala. Dodržovala dohodnutá pravidla. V kolektivu dětí se chovala přátelsky a ohleduplně. Dokázala přijmout názor ostatních dětí a dokázala prosadit i svůj názor. Aktivně se zapojovala do společné práce. S dětmi kooperovala.

Průběžná diagnostika 3/2019

Dívka byla ve hře partnerem.

9 Tvořivost, vnímání kulturních podnětů

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka byla schopná zúčastnit se kulturních představeních, nevydržela však v klidu představení sledovat. Zaujala jí výstava a návštěva statku. Projevovala zájem o knihy. Ráda si v nich listovala, prohlížela ilustrace, komentovala a vyprávěla příběhy. Pohádky byla schopná vyprávět i bez obrazové podpory. Hrála tvořivé i námětové hry. Nejčastěji si hrála na baletky, na rodinu a na kuchařku. Ráda něco nového vytvářela, lepila, malovala. Byla zručná při zacházení s výtvarnými pomůckami. Při zpívání písní měla problém s dodržením rytmu a zapamatování si textů.

Průběžná diagnostika 3/2019

Bez větších obtíží byla schopná vytleskat rytmus známé písně. Texty písní a básni si pamatovala. Pozorně sledovala divadelní představení.

10 Orientace v prostředí

Vstupní diagnostika 12/2018

Ve svém okolí se dívka bezproblémově orientovala. Dokázala určit, kde bydlí, kde je v obci škola, krám a vlaková zastávka. Věděla, jak se chovat v určitém prostředí (například u lékaře, na ulici, při setkání s cizími lidmi, v mateřské škole) a dodržovala to. Chovala se bezpečně, zodpovědně. Dodržovala pravidla. Při řešení běžných situací ze života byla nejistá. Neměla dostatečné poznatky o živé a neživé přírodě a o širším prostředí. Nedokázala říci faktory poškozující zdraví.

Průběžná diagnostika 3/2019

Dívka znala rizika, kterými je ohroženo zdraví. Měla poznatky o živé a neživé přírodě. Dokázala rozpoznat a pojmenovat zvířata a mláďata, pojmenovat členy rodiny, povolání, znala názvy rostlin a stromů. Rozuměla jevům, se kterými se běžně setkává. Měla poznatky o naši zemi a o existenci jiných národů. Nejraději popisovala Eskymáky. Vyjmenovala pár planet a světadílů. Poradila si se situacemi ze života.

Výstupní diagnostika 5/2019

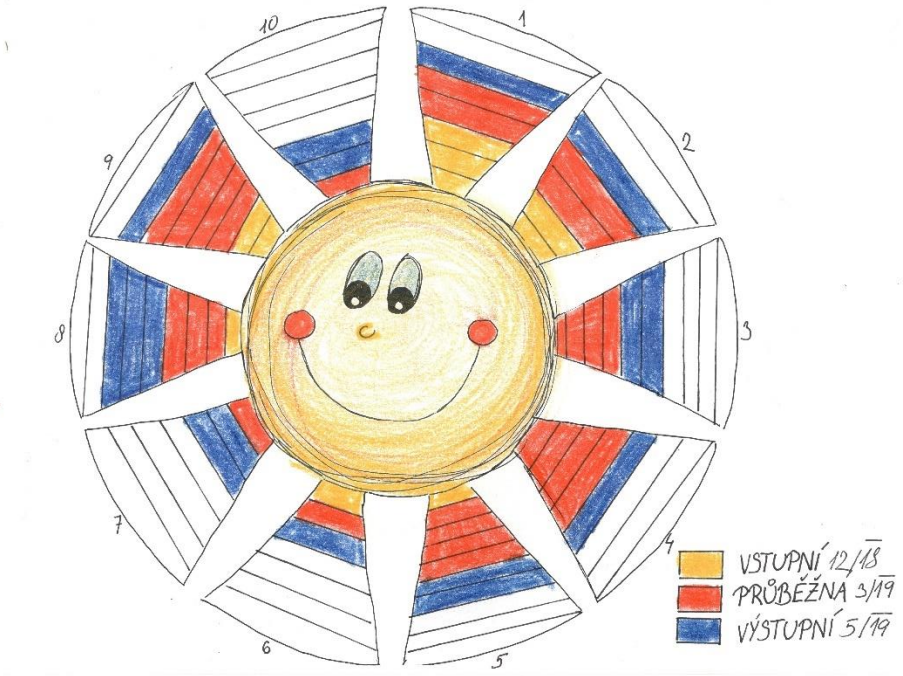
Dívka dokázala pojmenovat nežádoucí chování.

Celkové hodnocení

Dívka je školsky zralá.

Dívka 3

Věk při vstupní diagnostice: 5,7



Obr. 4 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 3

1 Fyzická a pohybová vyspělost

Vstupní diagnostika 12/2018

Při sebeobsluze byla dívka plně samostatná. Jedla příborem, prostřela si a po jídle sklidila ze stolu. Osobní hygienu zvládala bez dopomoci. Samostatně se oblékala a svlékala. Své oblečení vždy pečlivě složila a uložila do přihrádky, nedokázala ho ale často poznat. Dokázala zapnout a rozepnout zip a zavázat tkaničku. Pohyb nebyl koordinovaný a nedokázala překonat překážku. Do úklidu hraček se nezapojovala.

Průběžná diagnostika 3/2019

Dívka zvládala drobné úklidové práce. Připravovala pomůcky a dokázala srovnat hračky. Své věci rozpoznala. Přetrvával problém s koordinací pohybů a schopností překonat překážky.

Výstupní diagnostika 5/2019

Dívka dosáhla Filipínské míry. Dívka byla neobratná, pohyby byla nadále nekoordinované. Nedokázala si poradit s běžnými problémy, jako je překonání překážky.

2 Citová samostatnost

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka zvládala odloučení od rodičů. Své chování ovládala a kontrolovala. Dokázala odložit své přání a přizpůsobit se. Neakceptovala dohodnutá pravidla. Při nezdaru plakala. Nedokázala vyjádřit svůj názor a vystupovat samostatně.

Průběžná diagnostika 3/2019

Dokázala respektovat a dodržovat pravidla. Za své chování nesla zodpovědnost. Nadále nedokázala vyjádřit souhlas či nesouhlas. Emočně byla dívka nadále nestálá.

Výstupní diagnostika 5/2019

Vyjadřovala svůj názor. Dokázala se s dětmi domluvit a prezentovat svůj souhlas a nesouhlas při hrách i kooperativních činnostech. Emočně nestálá. Nedokáže se vyrovnat s neúspěchem.

3 Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč

Vstupní diagnostika 12/2018

Slovní zásoba byla chudá. Dívka mluvila v jednoduchých větách. Nevyvozovala R a Ř a měla dyslalii. S těmito problémy navštěvovala klinického logopeda. Nedokázala pojmenovat základní barvy. Zaměňovala žlutou barvu za zlatou a oranžovou za červenou. Nedokázala určit malý/velký, nižší/vyšší. Nerozuměla časoprostorovým pojmům.

Průběžná diagnostika 3/2019

Byla odstraněna dyslalie. Dívka dokázala popsat pohádku s obrázkovou oporou. Rozuměla většině výrazů ze svého prostředí. S dětmi i dospělými komunikovala bez zjevných obtíží. Nadále nerozeznala základní a doplňkové barvy. Slovní zásoba neodpovídala věku. Přetrvávaly obtíže s pojmy určující velikost a časoprostorovými pojmy.

Výstupní diagnostika 5/2019

Slovní zásoba odpovídá věku. Byly odstraněny logopedické obtíže. Časoprostorové pojmy a pojmy určující velikost nebyly osvojeny. Nerozeznala základní a doplňkové barvy.

4 Jemná motorika, pravolevá orientace

Vstupní diagnostika 12/2018

Tahy při kresbě nebyly plynulé a nebyl navozen správný úchop psacího náčiní. Dívka se nepodepsala velkým tiskacím písmem a nerozlišovala pravou a levou stranu. Geometrické tvary neměla osvojeny. Při zacházení s nůžkami, lepidlem a psacím náčiním byla neobratná.

Průběžná diagnostika 3/2019

Zručně zacházela s různými předměty. Modelovala, lepila a stříhala. Zvládala samostatně vyšívat, skládat mozaiku a navlékat korálky. Nesprávný špetkový úchop s přesahem palce. Dokázala napodobit geometrické tvary a písmena, pohyb nebyl plynulý. Podepsala se velkými písmeny.

Výstupní diagnostika 5/2019

Tahy při kresbě byly plynulé, ale úchop psacího náčiní nebyl správný. Přetrvávaly obtíže s pravolevou orientací. Nedokázala řadit prvky zleva doprava.

5 Zrakové a sluchové vnímání

Vstupní diagnostika 12/2018

Samostatně rozlišila předměty dle zásadních znaků. Obrázek, který byl rozstříhaný, nesložila. Byla nejistá při skákání puzzle a často se mu vyhýbala. Nedokáže diferencovat slova či hlásky. Změnu, která nastala v okolí, nedokázala pojmenovat, anebo si jí vůbec nevšimla. Na světelné a akustické signály nereagovala správně.

Průběžná diagnostika 3/2019

Postřehla změny, které nastaly v jejím okolí. Na vizuální a akustický podnět reagovala správně. Dokázala složit obrázek, ale nerozlišila obrazné symboly. Činily jí obtíže zrcadlově převrácené znaky. Rozlišovala zvuky hudebních nástrojů.

Výstupní diagnostika 5/2019

Dokázala rozlišit obrazné symboly a našla v nich rozdíl. Nadále měla problémy při rozkladu slova či diferenciaci hlásek.

6 Logické myšlenkové operace

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka se neorientovala v elementárních počtech. Dokázala na prstech napočítat do tří. Nebyla schopná porovnat a určit, kde je více/méně/stejně, ale samostatně seskupila předměty dle barvy, tvaru nebo velikosti. Nepojmenovala geometrické tvary. Nedokázala přemýšlet nahlas a nerozuměla slovním úkolům a hádankám.

Průběžná diagnostika 3/2019

Samostatně napočítala do 10. Při pojmenování geometrických tvarů neurčila trojúhelník. Nadále nedokázala porovnat dva soubory prvků. Nechápe slovní hádanky a jednoduché vztahy.

Výstupní diagnostika 5/2019

Dívka rozeznala a pojmenovala základní geometrické tvary. Přetrvávaly obtíže při porovnávání, řešení jednoduchých situací a příkladů a vedení jednoduchých úvah.

7 Záměrná pozornost, učení

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka se nedokázala soustředit na činnost aspoň 10 minut. Často si stěžovala, že jí bolí ruce, a proto nemůže pracovat. Pokud měla vyprávět, co viděla a zažila, mlčela. Nedokázala pracovat samostatně, ani podle pokynů. Nedokázala říci básničku či zazpívat píseň.

Průběžná diagnostika 3/2019

Básně a písně si pamatovala bez problémů. Při vyprávění viděného a slyšeného přetrvával problém. Na činnost se nadále nedokázala soustředit.

Výstupní diagnostika 5/2019

Na činnost se dokázala soustředit aspoň 10 minut a dokázala pracovat dle pokynů. U činností, které jí nezaujaly, nevydržela. Nadále přetrvával vzdor a nedokázala vyvinout úsilí k dokončení činnosti. Nadále nedokázala prezentovat své zážitky.

8 Sociální samostatnost, soužití ve skupině

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka byla schopná odloučit se od rodičů. Při uplatňování pravidel slušného chování často zapomínala poprosit. Po upozornění však poprosila. Do společných činností se nezapojovala. Byla citlivá, uzavřená. Stranila se ostatním dětem a navozováním přátelských kontaktů.

Průběžná diagnostika 3/2019

Společenská pravidla uplatňovala bez předchozího upozornění. Pravidla vytvořená ve třídě a při hrách dodržovala. S dětmi navozovala vztahy, komunikovala, kamarádila se. Nebyla však schopná kooperace. Při společné práci brala ohled jen na svůj vlastní prospěch a zájem.

Výstupní diagnostika 5/2019

K ostatním dětem se chovala přátelsky. Brala ohled na jejich potřeby a dokázala jim pomoci. Vyjednávala a dokázala obhájit svůj názor. Do skupinové práce se nedokázala zapojit. Dokázala pracovat jen s jedním dítětem.

9 Tvořivost, vnímání kulturních podnětů

Vstupní diagnostika 12/2018

Při návštěvě kulturních programů dívka nedokázala pozorně poslouchat. Neustále se otáčela a měla potřebu vše komentovat. Byla však schopná se kulturních akcí zúčastnit. Oproti tomu návštěva statku dívku velmi zaujala. Nepamatovala si písně a básně. Nezvládala zopakovat rytmickou strukturu písně. Neprojevovala zájem o publikace. Nezúčastňovala se námětových a tvořivých her. Preferovala hry konstruktivní.

Průběžná diagnostika 3/2019

Znala básně a písně. Byla schopná zopakovat rytmus písně. Zapojovala se do tvořivých činností. Dokázala stříhat, lepit i modelovat. Pozorně poslouchala divadelní představení. Zážitky nevyprávěla.

Výstupní diagnostika 5/2019

Zapojovala se do námětových a tvořivých her. Ráda se převlékala a hrála si na princezny. O knížky nejevila zájem. Nedokázala vyprávět zážitek z předchozích dnů.

10 Orientace v prostředí

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka se neorientovala ve svém blízkém okolí. Poznatky o světě lidí, živé a neživé přírodě byly minimální. Nebyla si vědoma, že na světě jsou i jiné národy, kontinenty, země. Nedokázala pojmenovat a rozpoznat nevhodné chování a neměla představu o faktorech poškozující zdraví.

Průběžná diagnostika 3/2019

Rozeznala zvířata a jejich mláďata. Dokázala určit, kde žijí, čím se živí a jaký z nich má člověk užitek. Znala povolání svých rodičů a dokázala vyjmenovat další profese. Pojmenovala základní nářadí. Neorientovala se v okolí mateřské školy a neuvědomovala si nebezpečí spojené s pohybem po ulici.

Výstupní diagnostika 5/2019

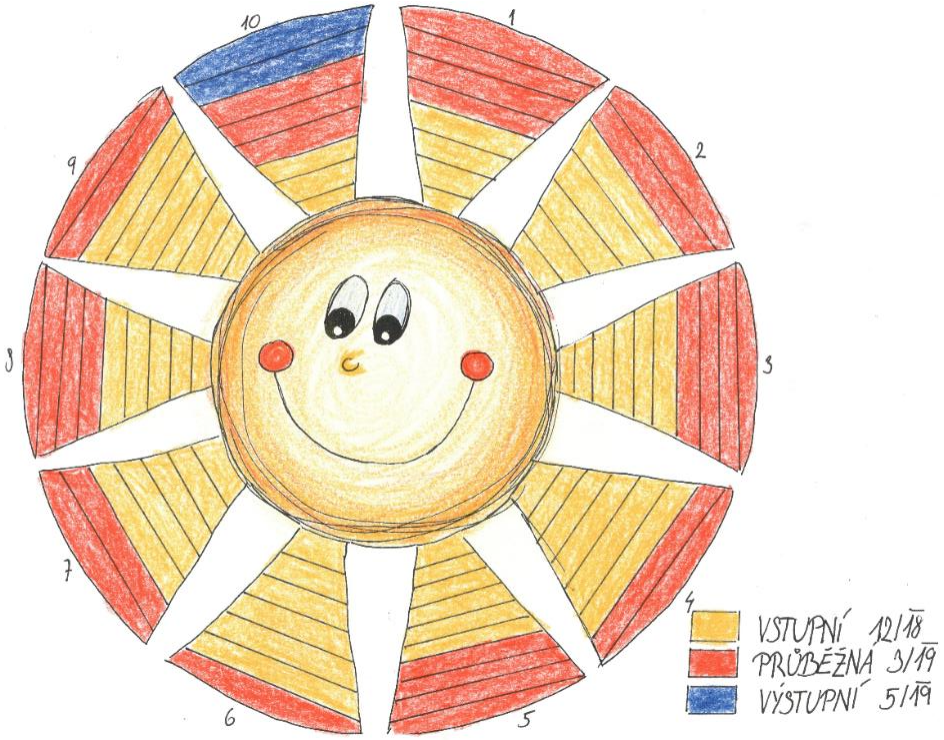
Ve svém blízkém okolí se orientovala. Dokázala určit, kde je v obci základní škola, pošta, krám. Orientovala se i v prostředí mateřské školy. Uvědomovala si, jak se chovat v určitém prostředí a dodržovala to. Nadále neměla poznatky o jiných národech a České republice. Nezvládala běžné situace.

Celkové hodnocení

Dílčí deficit v pozornosti, logických a myšlenkových operacích, základních matematických představách, oblasti řeči, komunikativních dovedností a v orientaci v prostředí. Nadále nutná podpora v sociálních dovednostech. Vést k dokončení činnosti a motivovat k tvořivým hrám. Procvičovat časoprostorové pojmy a pojmy určující velikost. Rozvíjet vědomí o širším prostředí. Dívka není školsky zralá.

Dívka 4

Věk při vstupní diagnostice: 5,5



Obr. 5 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 4

1 Fyzická a pohybová vyspělost

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka nedosahovala fyzické zralosti ujišťované pomocí tzv. Filipínské míry. Pohyby byly koordinované. Své věci bez problému poznala a dokázala si je uklidit. Při osobní hygieně byla samostatná. Při oblékání potřebovala dopomoci se zavázáním tkaničky. Nebyl zafixován správný úchop příboru.

Průběžná diagnostika 3/2019

Při stolování jedla příborem. Správný úchop příboru byl zafixování. Dokázala překonat terénní překážku. Samostatně zavazovala tkaničku a zapínala zip. Při oblékání dopomáhala menším dětem. Filipínská míra byla dosažena.

2 Citová samostatnost

Vstupní diagnostika 12/2018

Bez problémů se dívka dokázala odloučit od rodičů. Dokázala prezentovat svůj názor a ve hře ho prosadit. Po emocionální stránce byla vyrovnaná. Byla empatická, tolerantní a

přátelská. Své chování dokázala ovládat a kontrolovat. Pokud ji ale bylo něco vytčeno, nedokázala přijmout zodpovědnost za své chování. Při hrách dodržovala pravidla.

Průběžná diagnostika 3/2019
Za své chování nesla plnou zodpovědnost. Vystupovala samostatně, ale uměla se i podřídit.

3 Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč

Vstupní diagnostika 12/2018
Dívka neměla logopedické obtíže. Dokázala určit první a poslední hlásku ve slově, vytleskat slovo a ze slabik slovo následně složit. Měla slovní zásobu, která odpovídala věku. Dokázala navázat komunikaci s dětmi i dospělými a bez problému pojmenovala základní a doplňkové barvy. Zaměňovala pojmy včera/zítra a ráno/poledne. U pojmů určující velikost ji činilo obtíže pojmenovat větší/menší, delší/kratší. Občas nerozuměla některým pojmům (například encyklopedie, stolička, lampa).

Průběžná diagnostika 3/2019
Časoprostorové pojmy a pojmy určující velikost měla dívka plně osvojeny. Přirozeně používala gesta a mimiku. Rozuměla většině pojmů ze svého prostředí.

4 Jemná motorika, pravolevá orientace

Vstupní diagnostika 12/2018
Jemná motorika byla na dobré úrovni. Kresba byla propracovaná, obsahovala detaily. Dokázala stříhat, lepit, modelovat. Ráda navlékala korálky a věšela prádlo. Úchop tužky nebyl správný. Ruka byla při grafomotorických cvičeních mírně strnulá. Tahy nebyly plynulé. Dokázala však napodobit geometrické tvary a podepsat se hůlkovým písmem. Pravolevá orientace byla osvojená. Řadila prvky zleva doprava.

Průběžná diagnostika 3/2019
Byl osvojen a zautomatizován špetkový úchop. Tahy při kresbě byly plynulé.

5 Zrakové a sluchové vnímání

Vstupní diagnostika 12/2018
Samostatně složila obrázek z několika částí. Rozlišovala a třídila vary a předměty. Mezi dvěma obrázky našla rozdíl a dokázala ho označit nebo pojmenovat. Nedokázala rozlišit

změnu délky a měkčení hlásek. Obtíže jí činilo složení slova ze slabik nebo jeho vytleskání po slabikách. Ve svém okolí postřehla změny. Dokázala pojmenovat, co chybí. Zraková paměť byla dostatečně rozvinuta.

Průběžná diagnostika 3/2019

Dívka složila slovo z několika slabik. Rozpoznala rozdílné slovo či hlásku (změna hlásky, znělosti, délky). Rozložila slovo na slabiky, které vytleskala. Dokázala učit první a poslední hlásku ve slově. Rozlišovala zvuky a dokázala napodobit rytmus.

6 Logické myšlenkové operace

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka měla představu o čísle. Dokázala počítat a ukazovat na prstech. Množství napočítala do 22. Správně rozpoznala a pojmenovala geometrické tvary. Samostatně třídila, seskupovala a přiřazovala předměty dle velikosti, tvaru, barvy. Dokázala pojmenovat rozdíl ve velikosti malý/velký/největší. Při řešení problémů, hádanek a slovních úkolů byla nejistá. Postup komentovala nahlas, ale nedokázala situaci nebo problém správně vyřešit.

Průběžná diagnostika 3/2019

Problémové situace a úkoly správně vyřešila. Rozuměla hádankám.

7 Záměrná pozornost, učení

Vstupní diagnostika 12/2018

Na činnosti, která dívku zaujala, nebo ji byla libá, se dokázala soustředit déle než 10 minut. Pozornost nedokázala udržet u činností, které jí nezaujaly. Paměť dosahovala požadované úrovně. Dívka si pamatovala, básničky, písničky, co zažila a viděla a byla schopná reprodukce. Pracovala dle samostatně i dle pokynů.

Průběžná diagnostika 3/2019

Dívka dokázala vyvinout úsilí k dokončení činnosti a soustředila se i na činnost, která jí nezaujala.

8 Sociální samostatnost, soužití ve skupině

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka měla osvojené a zautomatizované prvky slušného chování, které uplatňovala při styku s dospělými i dětmi. Dodržovala dohodnutá pravidla. S ostatními dětmi navazovala kamarádské vztahy, ale i přes to vyhledávala hry, kde byla sama. Při společné hře nebyla schopná kooperace. Svůj názor dokázala prezentovat. Dokázala se odloučit od rodičů.

Průběžná diagnostika 3/2019

Při hrách kooperovala s ostatními dětmi. Uměla se podřídit, dodržet role a ve hře být partnerem. Ochotně pomáhala ostatním dětem, půjčovala hračky a udobřovala spory mezi ostatními dětmi.

9 Tvořivost, vnímání kulturních podnětů

Vstupní diagnostika 12/2018

Dívka velmi ráda navštěvovala divadelní představení. Vždy se na ně těšila a pozorně poslouchala po celou dobu představení. Své zážitky z kulturního programu byla schopná samostatně vyprávět. Znala velké množství básní a písní, které bez pomoci říkala nebo zpívala. Dokázala dodržet rytmus písní. Samostatně lepila, stříhala a vytvářela různá výtvarná díla. Neprojevovala zájem o publikace. Knihy si neprohlížela a neměla svého oblíbeného hrdinu. O námětové hry nejevila zájem. Vyhledávala práci u stolečku.

Průběžná diagnostika 3/2019

S dětmi hrála námětové hry. Nejčastěji si hrála na princeznu a školu. Dokázala střídat role ve hře. Projevovala zájem o obrázkové čtení. Ráda si prohlížela ilustrace, které komentovala a vymýšlela své příběhy a pohádky.

10 Orientace v prostředí

Vstupní diagnostika 12/2018

Bez problémů se dívka orientovala ve svém okolí. Nerada uklízela hračky. Věděla, jak se chovat v určitém prostředí a uvědomovala si možná rizika, kterým je potřeba přecházet. Neznala faktory poškozující zdraví a neuvědomovala si, že se může setkat s projevy nevhodného chování, jako je násilí. Poznatky o širším prostředí a živé a neživé přírodě nebyly dostatečné.

Průběžná diagnostika 3/2019

Dokázala pojmenovat názvy rostlin, zvířat, mláďat a stromů. Znala jiné národy a měla poznatky o naší zemi. Bez problémů zvládala praktické činnosti i situace.

Výstupní diagnostika 5/2019

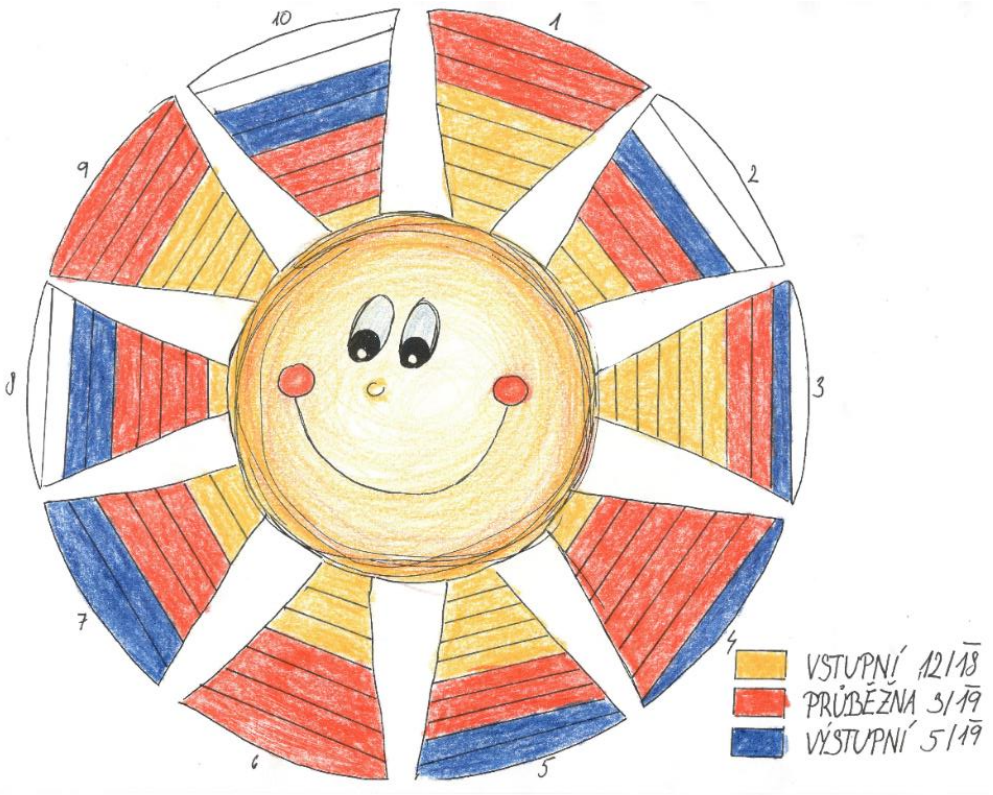
Dívka pojmenovala možnosti, kterými si lidé ničí své zdraví a znala projevy nevhodného chování, které byla schopná pojmenovat.

Celkové hodnocení

Dívka byla po všech stránkách školsky zralá.

Chlapec 1

Věk při vstupní diagnostice: 6,3



Obr. 6 – Grafické ztvárnění záznamového archu Chlapec 1

1 Fyzická a pohybová vyspělost

Vstupní diagnostika 12/2018

Samostatně se oblékal, zapínal zip i zavazoval tkaničky. Byl samostatný při stolování, oblékání a při hygieně. Bez problémů poznal své věci, které si složil, ale neuložil na své

místo. Byl nepořádný. Fyzicky byl vyspělý. Pohyby nebyly koordinované. Při překonání překážky a chůzi po nerovném terénu působil nejistě.

Průběžná diagnostika
Pohyby byly plně koordinované. Bez problémů překonával překážky. Zvládal drobné úklidové práce.

2 Citová samostatnost

Vstupní diagnostika 12/2018
Chlapec nebyl po emoční stránce zralý. Nedokázal počkat, až na něj přijde řada. Vyžadoval pozornost, vystupoval samostatně. Nedokázal formulovat své názory. Odloučení od rodičů zvládal bez problémů. Své chování často neovládal. K dětem nedokázal projevit náklonnost a nedodržoval základní pravidla. Byl netrpělivý a za své chování nenesl zodpovědnost.

Průběžná diagnostika 3/2019
Svůj názor dokázal prezentovat a prosadit. Dodržoval pravidla, ale nebyl si vědom zodpovědnosti za své chování. Emočně nestálý.

Výstupní diagnostika 5/2019
Za své chování nesl plnou zodpovědnost. Nebyla rozvinuta emoční stálost a schopnost ovládat se. Často reagoval opozičně.

3 Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč

Vstupní diagnostika 12/2018
Chlapec špatně vyslovoval hlásku Ř. Gramatická skladba řeči byla bez chyby. Mluvil ve větách. Dokázal popsat obrázek a vyprávět zpaměti kratší příběh. Slovní zásoba byla bohatá a rozuměl většině výrazů ze svého okolí. Bez problémů určil velikost objektu. Zaměňoval pojem včera/zítra. Ostatní časoprostorové pojmy mu nečinily obtíže. Nedokázal navázat rozhovor s cizím člověkem.

Průběžná diagnostika 3/2019
U chlapce se nevyskytovaly logopedické obtíže. Byla osvojena správná výslovnost všech hlásek. Rozuměl všem časoprostorovým pojmům a aktivně je ve své řeči používal. Při komunikaci měl potřebu výrazně gestikulovat.

Výstupní diagnostika 5/2019

Uměl přirozeně komunikovat s dětmi i dospělými. Gestikulace byla nadále velmi výrazná.

4 Jemná motorika, pravolevá orientace

Vstupní diagnostika 12/2018

Obtíže mu činilo řadit prvky zleva doprava. Pravolevá orientace není upevněna. Strany zaměňoval. Nedokázal se podepsat hůlkovým písmem. Napsal pouze první písmeno a dál váhal. Zručně zacházel s předměty denní potřeby. Bez problému stříhal, lepil a modeloval. Nebyl zručný při manipulaci s drobnými předměty. Úchop psacího náčiní nebyl správný. Palec přesahoval přes prsty a tahy nebyly plynulé. Působily křečovitě, kostrbatě. Nedokázal napodobit geometrické tvary a různé obrazce.

Průběžná diagnostika 3/2019

Úchop tužky byl správný. Tahy byly plynulé. Jemná motorika byla velmi dobře rozvinuta. Chlapec bez problémů navlékal korálky a skládal mozaiky. Geometrické tvary a různé obrazce napodobil bez obtíží. Podepsal se celým jménem. Pravolevá orientace nebyla upevněna. Řadil a jmenuje prvky zleva doprava.

Výstupní diagnostika 5/2019

Bez obtíží rozlišoval pravou a levou stranu a aktivně v řeči světové strany používal.

5 Zrakové a sluchové vnímání

Vstupní diagnostika 12/2018

Samostatně rozlišoval a porovnával základní znaky a vlastnosti předmětů. Pojmenoval stejně velký/rozdílný. Složil obrázek z několika částí. Vyhledával puzzle s auty. Rozlišoval zvuk nástrojů, ale nedokázal diferencovat změnu hlásky, znělosti a délky. Problém mu činilo i vytleskání slov na slabiky a složení slov z několika slabik. Správně reagoval na světelné i akustické signály. U Kimovy hry nedokázal určit, co chybí. Změny nepostřehl ani ve svém okolí.

Průběžná diagnostika 3/2019

Dokázal vyhledat a následně pojmenovat rozdíly na dvou obrázcích. Vytleskal slovo po slabikách a všimnul si změn ve svém okolí.

Výstupní diagnostika 5/2019

Samostatně složil slovo ze slabik a sluchově diferencoval změnu ve znělosti a délce hlásky. Dokázal určit shodnost/rozdílnost bezvýznamových slabik.

6 Logické myšlenkové operace

Vstupní diagnostika 12/2018

Samostatně vyjmenoval číselnou řadu do 15, ale nerozuměl pojmu žádné/některé. Nedokázal porovnat a určit méně/více kuliček, ale dokázal roztřídit předměty dle kritérií. Zaměňoval čtverec za obdélník. Trojúhelník nepojmenoval. Řešil jednoduché hádanky.

Průběžná diagnostika 3/2019

Samostatně porovnával a pojmenovával odlišné velikosti a uspořádání prvků. Dokázal komentovat, co právě dělá. Geometrické tvary poznal a pojmenoval. Měl představu o číslech. Dokázal počítat a rozlišit jednotlivé číslice a přiřadit správný počet.

7 Záměrná pozornost, učení

Vstupní diagnostika 12/2018

Pamatoval si básničky a písničky. Dokázal pracovat dle pokynů, ale na činnost se nedokázal soustředit déle než 5 minut. Při samostatné práci často měnil polohy těla, měl potřebu odbíhat, u činnosti nevydržel. Nedokázal vyvinout úsilí k dokončení činnosti.

Průběžná diagnostika 3/2019

Chlapec vyprávěl své zážitky z předchozích dnů. U činnosti, která ho bavila, se vydřel soustředit minimálně 10 minut a pracoval samostatně. K činnostem, které nebyly u chlapce tolik oblíbené, byla potřeba neustálá motivace. K dokončení činnosti nevyvinul dostatek úsilí.

Výstupní diagnostika 5/2019

Dokázal se soustředit a dokončit činnost, která pro něj nebyla atraktivní.

8 Sociální samostatnost, soužití ve skupině

Vstupní diagnostika 12/2018

Bez problémů se dokázal odloučit na určitou dobu od rodičů. Smysl pro morálku se začínal rozvíjet. Nedodržoval dohodnutá pravidla. Při hře potřeboval být první. Nedokázal přijmout, že jiné dítě mohlo získat určitou výhodu, přednost. Nezapojoval se

do kooperativních her a pro děti nebyl herním partnerem. Nebyla plně rozvinuta sebekontrola a dovednost spolupráce. Při hře nebral ohled na ostatní děti.

Průběžná diagnostika 3/2019
Chlapec měl osvojená společenská pravidla, která bez nutnosti upozornění jiné osoby uplatňoval. S ostatními dětmi navozoval přátelské vztahy a kamarádil se. Při hrách se prosazoval a byl dominantní, což bránilo při spolupráci s ostatními dětmi. Nebyl schopen brát ohled na ostatní a byl citlivý vůči potřebám druhých.

Výstupní diagnostika 5/2019
Ve hře byl partnerem. Na průběhu hry se s ostatními dětmi domlouval. Byla plně rozvinuta schopnost spolupráce, sebekontroly. K vybraným dětem se choval citlivě, ale na ostatní nebral ohled.

9 Tvořivost, vnímání kulturních podnětů

Vstupní diagnostika 12/2018
Při účasti na divadelním představení se vydržel soustředit pouze pár minut. Návštěva statku či farmy ho zaujala. Své zážitky nebyl schopný reprodukovat. Měl zájem o knihy, které si rád prohlížel. Měl oblíbené hlavní hrdiny. Při manipulaci s nůžkami a lepidlem byl zručný. Měl rád rukodělné činnosti, které preferoval. Námětové hry nevyhledával.

Průběžná diagnostika 3/2019
Zpíval písnička a dodržoval jejich rytmus. Zvládá všechny druhy her. Při námětové hře si nejraději hrál na kuchaře a lékaře. Pozorně poslouchal divadelní představení a své zážitky pak vyprávěl a komentoval.

10 Orientace v prostředí

Vstupní diagnostika 12/2018
Bez problémů se orientoval ve svém okolí. Měl problém, pokud měl vyřídit vzkaz. Nerad uklízel hračky. Neměl dostatečné poznatky o živé a neživé přírodě ani o širším prostředí, jako jsou názvy řek, měst, znalost jiných národů a kontinentů. Neznal faktory poškozující zdraví a neuvědomoval si nevhodné chování. Nedodržoval pravidla slušného chování.

Průběžná diagnostika 3/2019

Dodržoval společenská pravidla a věděl, jak se v určitém prostředí chovat. Dokázal vyřídit vzkaz a hračky uklízel na své místo bez vyzvání. Uvědomoval si nebezpečí spojené s určitým prostředím a předcházel mu. Neměl poznatky o světě.

Výstupní diagnostika 5/2019

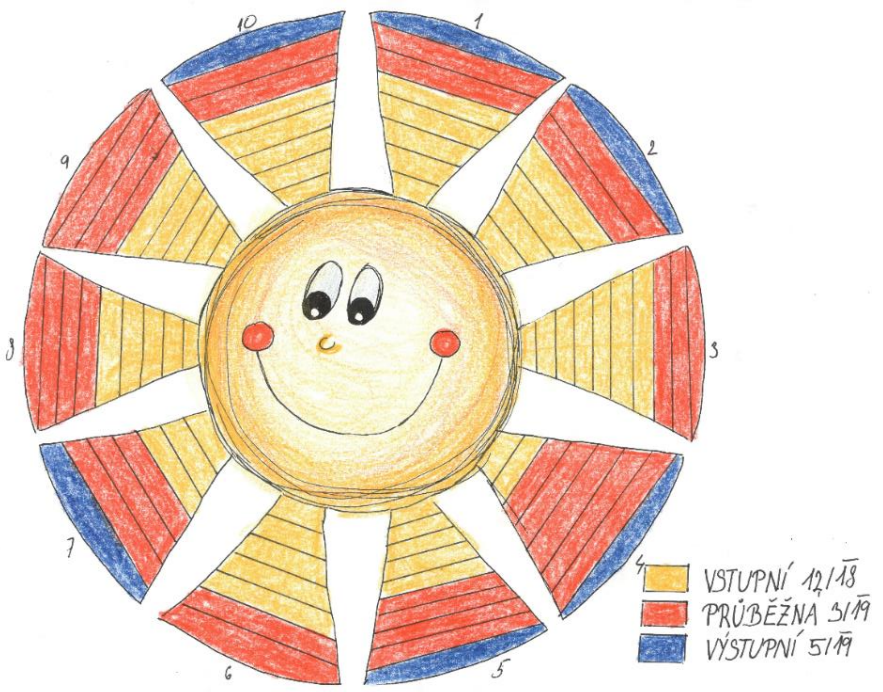
Znal faktory poškozující zdraví. Dokázal vyjmenovat faktory poškozující zdraví. Pojmenoval zvířata a jejich mláďata. Rozpoznal nářadí a dokázal určit povolání, které pro výkon práce dané nářadí potřebuje. Znal profesi svých rodičů. Neměl poznatky o širším okolí.

Celkové hodnocení

Emoční stránka vykazovala prvky školní nezralosti. Chlapec nebyl emočně stálý s nebral ohled na ostatní děti. Měl nedostatky ve vědomostech o širším prostředí. Ostatní oblasti vykazují požadovanou úroveň školní zralosti.

Chlapec 2

Věk při vstupní diagnostice: 5,10



Obr. 7 – Grafické ztvárnění záznamového archu Chlapec 2

1 Fyzická a pohybová vyspělost

Vstupní diagnostika 12/2018

V sebeobsluze, hygieně a samostatnosti při oblékání chlapec dosahovala plné zralosti. Své věci bez problémů poznala, ale nerad je uklízel a rovnal. Pohyby nebyly koordinované. Chlapec dosahovala Filipínské míry. Měl potíže při chůzi po nerovném terénu a při překonávání překážek.

Průběžná diagnostika 3/2019

Hračky uklízel bez nutnosti připomenutí. Oblečení složil a uložil na své místo. Pohyby byly stále nekoordinované. Zvládal chůzi po nerovném terénu.

Výstupní diagnostika 5/2019

Pohyby byly koordinované, ladné.

2 Citová samostatnost

Vstupní diagnostika 12/2018

Odloučení od rodičů zvládal chlapec bez problémů. Dodržoval pravidla, která byly ve třídě nastolena, ale i ty, která si děti mezi sebou vytvořily sami. Po emoční stránce nebyl stálý. Upozorňoval na sebe a snažil se dosáhnout svého. Vystupoval samostatně, byl průbojný. Prezentoval svůj názor. Za své chování nenesl zodpovědnost. Vinu svaloval na ostatní.

Průběžná diagnostika 3/2019

Byl si vědom zodpovědnosti za své chování, které kontroloval a ovládal. Po emoční stránce stále nestálý. Neustále se opakovaly záchvaty pláče.

Výstupní diagnostika 5/2019

Po emoční stránce byl již plně zralý.

3 Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč

Vstupní diagnostika 12/2018

Chlapec hovořil ve smysluplných větách. Dokázal popsat to, co vidí, co zažil a vyprávěl krátké pohádky. Správně vyslovoval všechny hlásky a mluvil gramaticky správně. Měl přiměřenou slovní zásobu. Rozuměl pojmům určující velikost, které aktivně používal ve

spontánní řeči. U časoprostorových pojmů nerozuměl výrazu v poledne a dopoledne. Správně pojmenoval barvy a dokázal je roztřídit.

Průběžná diagnostika 3/2019
Při komunikaci přirozeně používal neverbální komunikaci. Časoprostorové pojmy byly osvojeny a užívány ve spontánní řeči. Přirozeně komunikoval s dětmi u dospělými. Udržoval oční kontakt.

4 Jemná motorika, pravolevá orientace

Vstupní diagnostika 12/2018
Jemná motorika nebyla dostatečně rozvinuta. Úchop psacího náčin nebyl správný. Chlapec se podepsal hůlkovým písmem, ale nedokázal napodobit geometrické tvary a různé obrazce. Tahy nebyly plynulé, ruka byla křečovitá. Pravolevá orientace nebyla upevněna. Dokázal řadit prvky zleva doprava. Byl neobratný při práci s drobnými předměty. Navlékání korálků a hry s mozaikami nevyhledával. Vyhýbal se stříhání, lepení. Kresba postavy obsahovala základní prvky.

Průběžná diagnostika 3/2019
Kresba obsahovala detaily. Chlapec dokázal napodobit geometrické tvary a různé obrazce. Obrázek vymaloval, obkreslil a tahy byly plynulé. Zručně zacházel s drobnými předměty a předměty denní potřeby. Při práci s nůžkami, lepidlem i modelínou byl zručný.

Výstupní diagnostika 5/2019
Úchop tužky je správný.

5 Zrakové a sluchové vnímání

Vstupní diagnostika 12/2018
Bez problémů rozlišoval jednoduché symboly a znaky. Dokázal je porovnat, rozlišit a určit znaky, kterými se liší anebo shodují. Rád skládal puzzle a rozstříhané obrázky. Slova vytleskal a rozložil na slabiky. Nedokázal ale rozlišit zvuky a diferencovat jednotlivé hlásky. Nezvládl složit slovo z několika slabik. Nevšiml si změn ve svém okolí.

Průběžná diagnostika 3/2019

Chlapec rozpoznal hlásky, které měly změnu délky, hlásky anebo byly změkčené. Rozlišoval zvuky hudebních nástrojů a našel rozdíl ve dvou obrázcích. Ve svém okolí postřehne změny. Měl problém při složení slova ze slabik.

Výstupní diagnostika 5/2019

Bez problému složil sovo ze slabik i bez zrakové opory.

6 Logické myšlenkové operace

Vstupní diagnostika 12/2018

Měl představu o čísle. Samostatně spočítal prvky do 15. Číselnou řadu jmenoval do 23. Porovnával, třídil a seskupoval předměty dle velikosti, tvaru, barvy. Nejraději třídil autíčka. Dokázal vyřešit jednoduché hádanky a slovní příklady. Nedokázal pojmenovat geometrické tvary. Neznal obdélník a kruh pojmenovával jako kolečko.

Průběžná diagnostika 3/2019

Dokázal rozeznat a pojmenovat základní geometrické tvary. Komentoval, co dělá. Jednotlivé kroky dokázal popsat.

7 Záměrná pozornost, učení

Vstupní diagnostika 12/2018

Bez problémů si pamatoval, co zažil a viděl. Nejraději vyprávěl o výletech s otcem. Básničky a písničky si zapamatoval velmi rychle a pamatoval si je i následující dny. Dokázal pracovat dle pokynů, ale u činnosti nevydržel déle než 5 minut. Do činností, které pro něj nebyly zajímavé, se nechtěl pustit ani přes usilovnou motivaci učitele.

Průběžná diagnostika 3/2019

Na činnosti, které ho zaujaly, se dokázal soustředit minimálně 10 minut a vyvinul úsilí, aby činnost dokončil. Pracoval samostatně.

Výstupní diagnostika 5/2019

Soustředil se i na činnosti, které nebyly atraktivní.

8 Sociální samostatnost, soužití ve skupině

Vstupní diagnostika 12/2018

Měl osvojená pravidla slušného chování a vědomě je uplatňoval. Dodržoval pravidla, která byly ve třídě nastolena, ale i ty, které si děti vytvořily v průběhu hry. Své názory obhajoval a s ostatními vyjednával. Ve hře ale na ostatní nebral ohled. Při společné práci byl zdrženlivý. Dokázal spolupracovat se svým nejbližším kamarádem. Ostatní děti ke společné hře nevyhledával.

Průběžná diagnostika 3/2019

Vyhledával společnost dětí. Při kooperaci přijímal názory ostatních dětí. Choval se ohleduplně. Pokud nastal spor, snažil se ho řešit omluvou. Při hrách byl partnerem.

9 Tvořivost, vnímání kulturních podnětů

Vstupní diagnostika 12/2018

Chlapec byl schopný zúčastnit se dětského kulturního programu, jako bylo divadelní či hudební představení, ale neudržel pozornost po celou dobu. Své zážitky z představení, návštěv statků a farem vyprávěl se zaujetím. Znal velké množství písní a básní. Při zpívání písni nedodržoval rytmus a často si písně zpíval po svém. Hrál námětové hry. Mezi nejoblíbenější patřila hra na řidiče, kuchaře a opraváře. Tvořivé činnosti nevyhledával. Nejevil zájem o literaturu. Ilustrace s hlavními hrdiny ho nezaujaly.

Průběžná diagnostika 3/2019

Při zpěvu písní dodržoval daný rytmus. Rytmus dokázal napodobit při vyťukávání a opakování na bzučáku. Při účasti na kulturním programu pozorně poslouchal a sledoval představení. Při práci s nůžkami, lepidlem i modelínou byl zručný a tyto činnosti začínal vyhledávat. Měl zájem o hlavní hrdiny. S dětmi si se zaujetím prohlížel publikace a vymýšlel příběhy k daným ilustracím.

10 Orientace v prostředí

Vstupní diagnostika 12/2018

Bez problémů se orientoval v prostředí mateřské školy i v blízkém okolí. Věděl, jak se chováme v prodejně, na postě, v dopravním prostředku, při setkání se starším člověkem a dodržoval to. Měl poznatky o přírodě. Zajímal se o zvířata, která dokázal určit a přiřadit k nim jejich mláďata. Znal různé profese, nářadí i povolání svých rodičů. Poznatky o

České republice a jiných národech a zemích nebyly dostatečné. Znal možnosti ochrany zdraví i to, jakým způsobem se zdraví může poškodit. Neuvědomoval si projevy nevhodného a nebezpečného chování. Byl nepořádný. Ve svých věcech neudržoval pořádek a pomůcky po hře bez připomenutí neuklidil.

Průběžná diagnostika 3/2019

Chlapec se choval bezpečně a uvědomoval si nebezpečí spojené s pohybem po ulici a při přecházení silnice. Dokázal pojmenovat projevy nevhodného chování. Pokud viděl vznikající konflikt, snažil se najít řešení vzniklé situace. Hračky uklízel bez nutnosti upozornění. Na své věci si dával pozor.

Výstupní diagnostika 5/2019

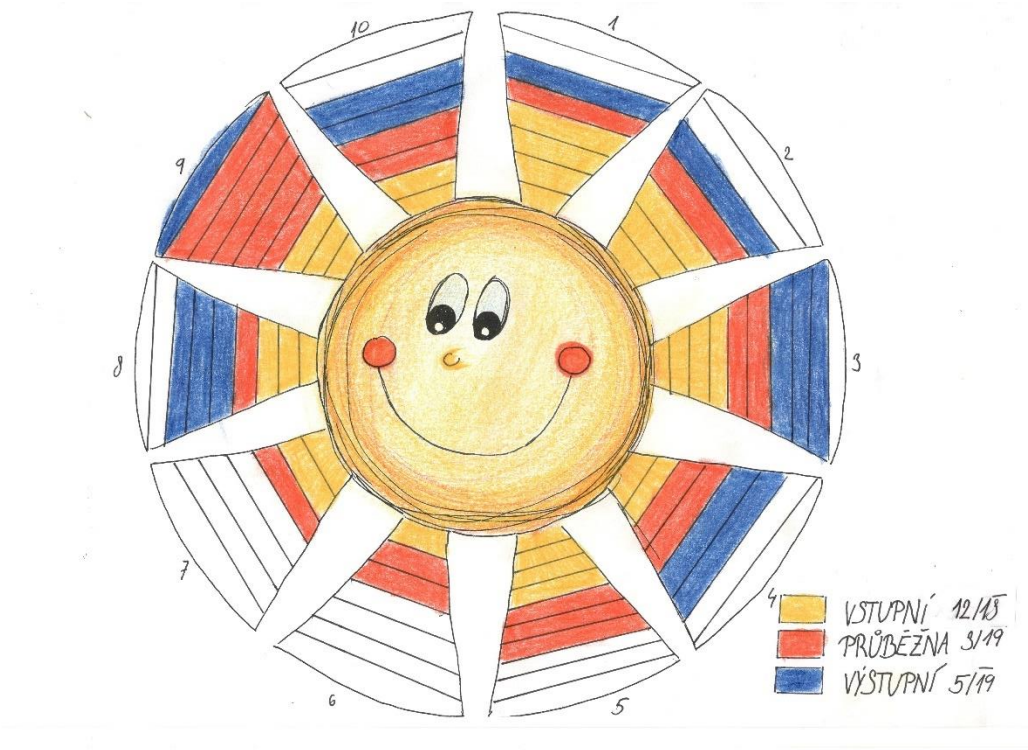
Měl dostatečné poznatky o širším prostředí. Znal názvy nejbližších pohoří a řek. Dokázal poznat vlajku České republiky a určit, jaké barvy se na vlajce nachází. Měl povědomí o jiných národech a kulturách.

Celkové hodnocení

Chlapec byl po všech stránkách školsky zralý.

Dívka 5

Věk při vstupní diagnostice: 5,5



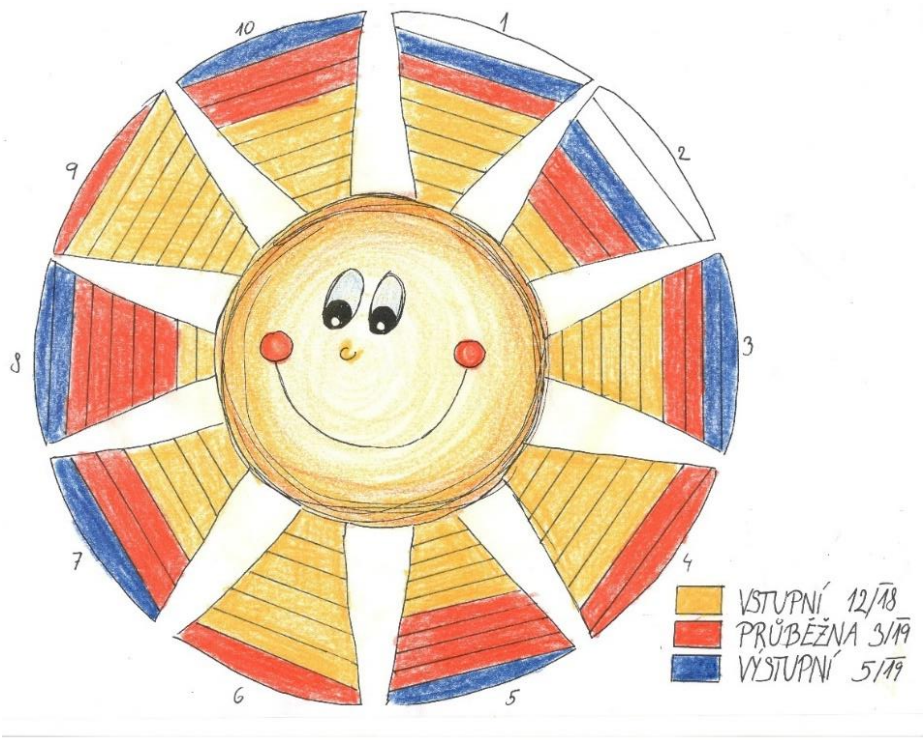
Obr. 8 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 5

1	Fyzická a pohybová vyspělost.	6	Logické myšlenkové operace.
2	Citová samostatnost.	7	Záměrná pozornost, učení.
3	Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč.	8	Sociální samostatnost, soužití ve skupině.
4	Jemná motorika, pravolevá orientace.	9	Tvořivost, vnímání kulturních podnětů.
5	Zrakové a sluchové vnímání.	10	Orientace v prostředí.

Dívka během vstupní diagnostiky neměla dostatečně rozvinuty logické a myšlenkové operace (6), jemnou motoriku a pravolevou orientaci (4), záměrnou pozornost a učení (7) a orientaci v prostředí (10). Ve výstupní diagnostice měla znatelně lepší výsledky v oblasti jemné motoriky a pravolevé orientace (4), v komunikativních dovednostech (3) a v tvořivosti a vnímání kulturních podnětů (9). Některé oblasti (6, 7) i přes rozvoj pomocí stimulačního materiálu, činností a her nevykazují dostatečné zlepšení. Dívka se například na činnosti nedokázala soustředit a nedokázala pojmenovat geometrické tvary. Dívka nebyla školsky zralá.

Dívka 6

Věk při vstupní diagnostice: 5,4



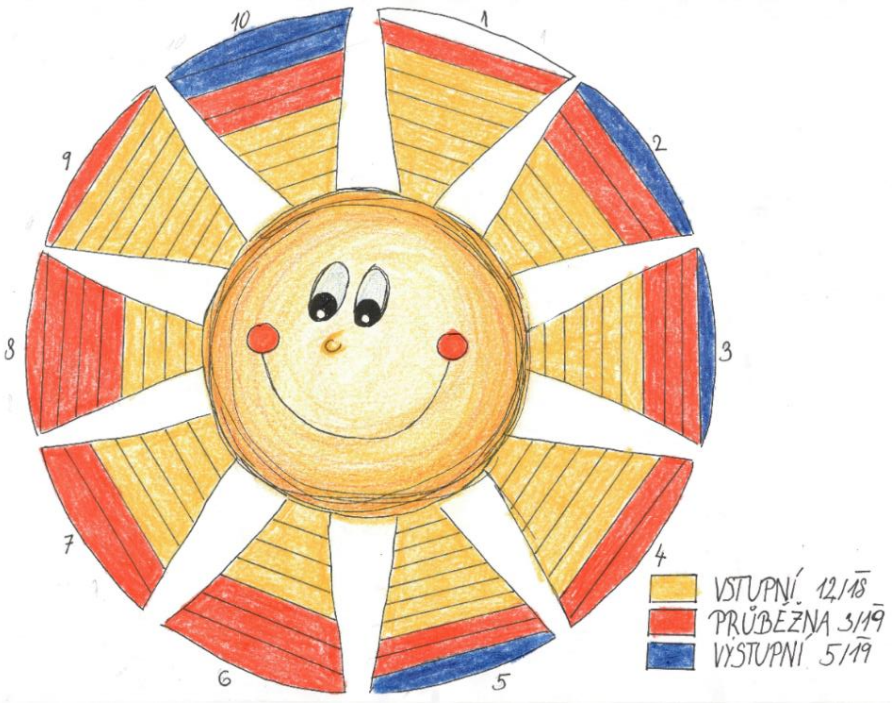
Obr. 9 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 6

1	Fyzická a pohybová vyspělost.	6	Logické myšlenkové operace.
2	Citová samostatnost.	7	Záměrná pozornost, učení.
3	Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč.	8	Sociální samostatnost, soužití ve skupině.
4	Jemná motorika, pravolevá orientace.	9	Tvořivost, vnímání kulturních podnětů.
5	Zrakové a sluchové vnímání.	10	Orientace v prostředí

Dívka dosahovala během vstupní diagnostiky velmi dobrých výsledků v oblasti jemné motoriky, pravolevé orientace (4), logických myšlenkových operací (6) a v oblasti tvořivosti a vnímání kulturních podnětů (9). Některé oblasti (2, 5, 8) byly během vstupní diagnostiky výrazně oslabené. V přiloženém obrázku můžeme vidět, že došlo ke zlepšení ve všech oblastech díky podpoře a realizaci stimulačních materiálů. Dívka během průběžné diagnostiky samostatně četla velká tiskací písmena a psala. V oblasti citové samostatnosti přetrvávala během výstupní diagnostiky emoční nestálost a neschopnost kontrolovat své chování.

Dívka 7

Věk při vstupní diagnostice: 5,4



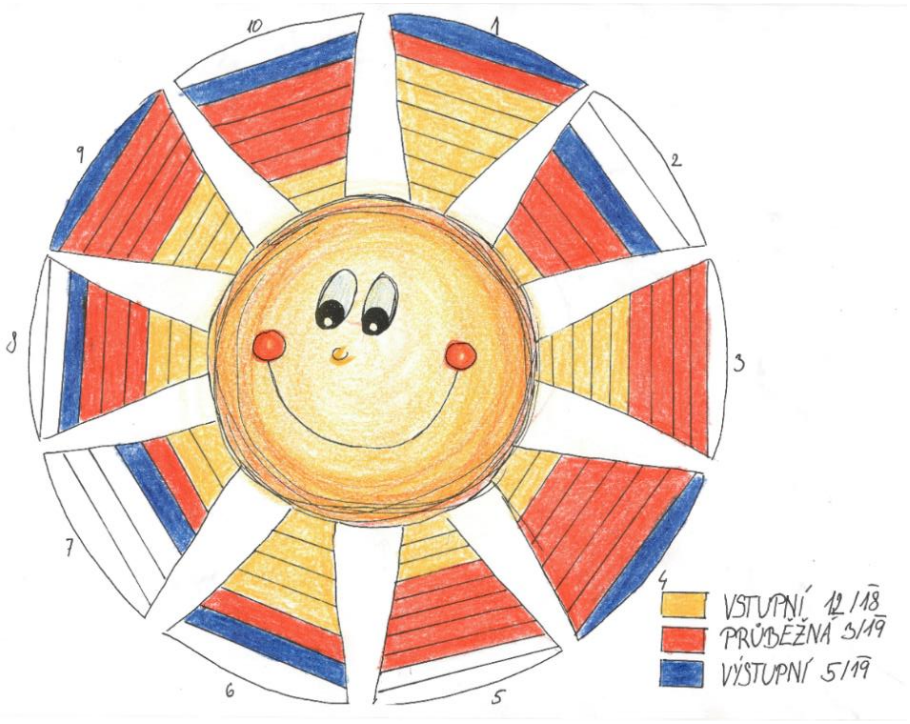
Obr. 10 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 7

1	Fyzická a pohybová vyspělost.	6	Logické myšlenkové operace.
2	Citová samostatnost.	7	Záměrná pozornost, učení.
3	Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč.	8	Sociální samostatnost, soužití ve skupině.
4	Jemná motorika, pravolevá orientace.	9	Tvořivost, vnímání kulturních podnětů.
5	Zrakové a sluchové vnímání.	10	Orientace v prostředí.

Dívka byla velmi snaživá a trpělivá. Z přiloženého grafického ztvárnění záznamového archu je patrné, že během vstupní diagnostiky měla rozvinutou jemnou motoriku (4), byla tvořivá a vnímala kulturní podměty (9). K postupnému rozvoji došlo ve všech sledovaných oblastech, ale nejvýrazněji v oblasti sociální samostatnosti a soužití ve skupině (8). Dívka byla drobnější postavy a malého vzrůstu, proto v oblasti fyzické a pohybové vyspělosti (1) nedosáhla Filipínské míry. Měla velmi dobře rozvinuté zrakové a sluchové vnímání a na činnosti se dokázala soustředit. Během výstupní diagnostiky vykazovala dívka školní zralost a připravenost ve všech oblastech.

Chlapec 3

Věk při vstupní diagnostice: 5,8



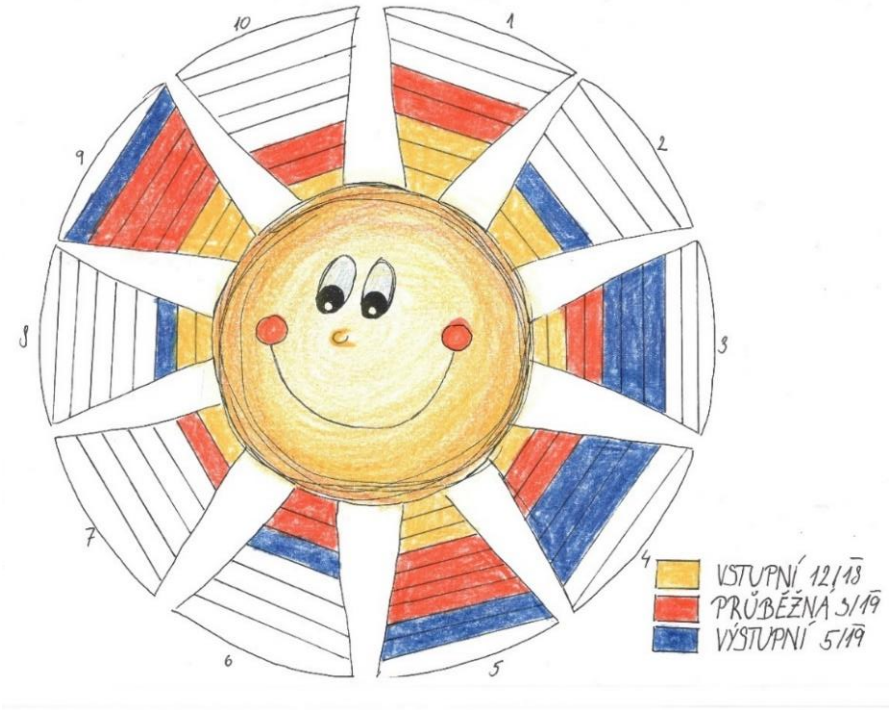
Obr. 11 – Grafické ztvárnění záznamového archu Chlapec 3

1	Fyzická a pohybová vyspělost.	6	Logické myšlenkové operace.
2	Citová samostatnost.	7	Záměrná pozornost, učení.
3	Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč.	8	Sociální samostatnost, soužití ve skupině.
4	Jemná motorika, pravolevá orientace.	9	Tvořivost, vnímání kulturních podnětů.
5	Zrakové a sluchové vnímání.	10	Orientace v prostředí.

Chlapec byl během vstupní diagnostiky fyzicky vyspělý, samostatný v sebeobsluze, stolování, péči o hygienu a při úklidu osobních věcí (1). Měl přiměřeně rozvinuté logické a myšlenkové operace (6), ale v ostatních oblastech (2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10) během vstupní diagnostiky nedosahoval požadované úrovně. Z grafického ztvárnění je zřejmé, že došlo k rozvoji ve všech sledovaných oblastech. Oblast záměrné pozornosti (7), sociální samostatnosti a soužití ve skupině (8), citové samostatnosti (2) a sluchovému a zrakovému vnímání (5) je potřeba dále rozvíjet a stimulovat.

Chlapec 4

Věk při vstupní diagnostice: 5,6



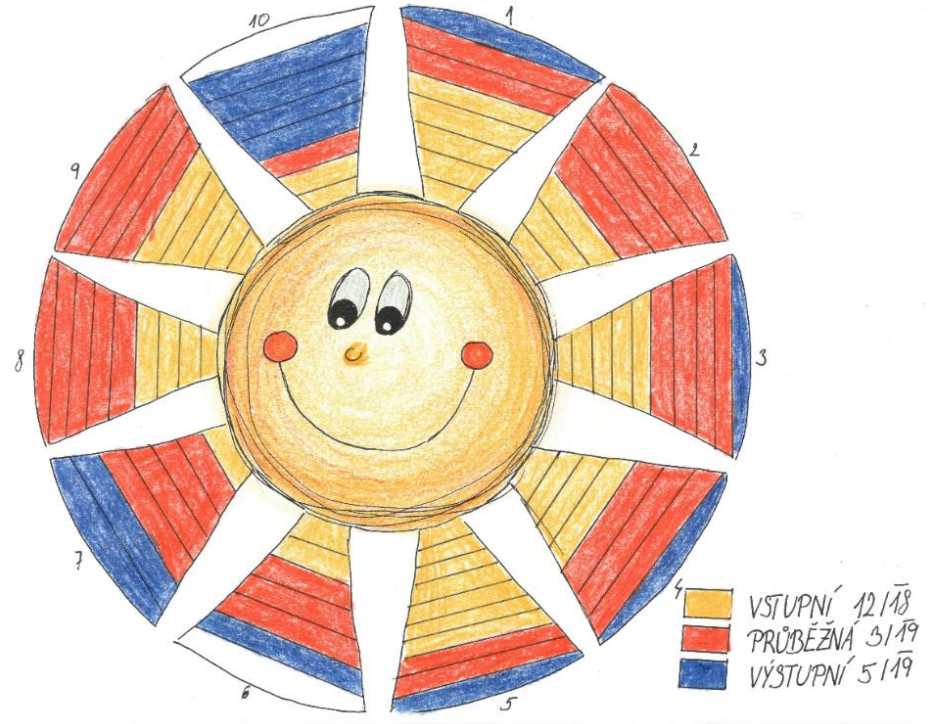
Obr. 12 – Grafické ztvárnění záznamového archu Chlapec 4

1	Fyzická a pohybová vyspělost.	6	Logické myšlenkové operace.
2	Citová samostatnost.	7	Záměrná pozornost, učení.
3	Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč.	8	Sociální samostatnost, soužití ve skupině.
4	Jemná motorika, pravolevá orientace.	9	Tvořivost, vnímání kulturních podnětů.
5	Zrakové a sluchové vnímání.	10	Orientace v prostředí.

Chlapec byl vznětlivý a při práci pasivní. Byla nutná zvýšená motivace k činnosti. Chlapec během vstupní diagnostiky vykazoval velmi malou školní zralost a připravenost ve všech sledovaných oblastech. Velký posun oproti vstupní diagnostice je vidět v oblasti komunikativních dovedností (3), jemné motoriky (4), zrakovém a sluchovém vnímání (5) a v oblasti tvořivosti a vnímání kulturních podnětu (9). Naopak výrazně zaostával v oblasti citové samostatnosti (2), sociální samostatnosti (8), záměrné pozornosti (7) a orientaci v prostředí (10). Slabších výsledků mohl chlapec dosahovat kvůli časté nemocnosti, která zapříčinila nemožnosti účastnit se stimulační činnosti. Chlapec nebyl školsky zralý.

Chlapec5

Věk při vstupní diagnostice: 5,5



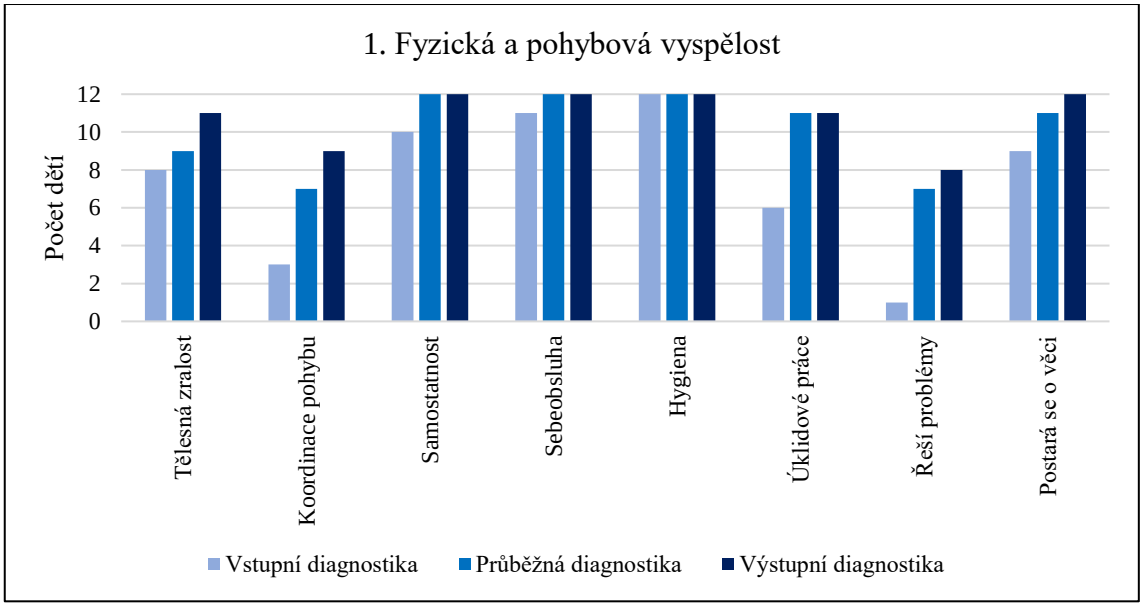
Obr. 13 – Grafické ztvárnění záznamového archu Chlapec 5

1	Fyzická a pohybová vyspělost.
2	Citová samostatnost.
3	Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč.
4	Jemná motorika, pravolevá orientace.
5	Zrakové a sluchové vnímání.
6	Logické myšlenkové operace.
7	Záměrná pozornost, učení.
8	Sociální samostatnost, soužití ve skupině.
9	Tvořivost, vnímání kulturních podnětů.
10	Orientace v prostředí.

Z grafického ztvárnění záznamového archu je patrné, že ve většině oblastí měl chlapec během vstupní diagnostiky nedostatky. Největší rozdíl mezi vstupní a výstupní diagnostikou můžeme vidět v oblasti logických myšlenkových operací (6), záměrné pozornosti a učení (7) a v orientaci v prostředí (10). Chlapec se po celou dobu spolupráce snažil plnit všechny zadané úkoly a do činností byl motivovaný, což se odrazilo na celkovém rozvoji a výsledku při výstupní diagnostice. Chlapec v květnu dosahoval školní zralosti a připravenosti.

8.3 Zhodnocení efektivity pedagogické podpory

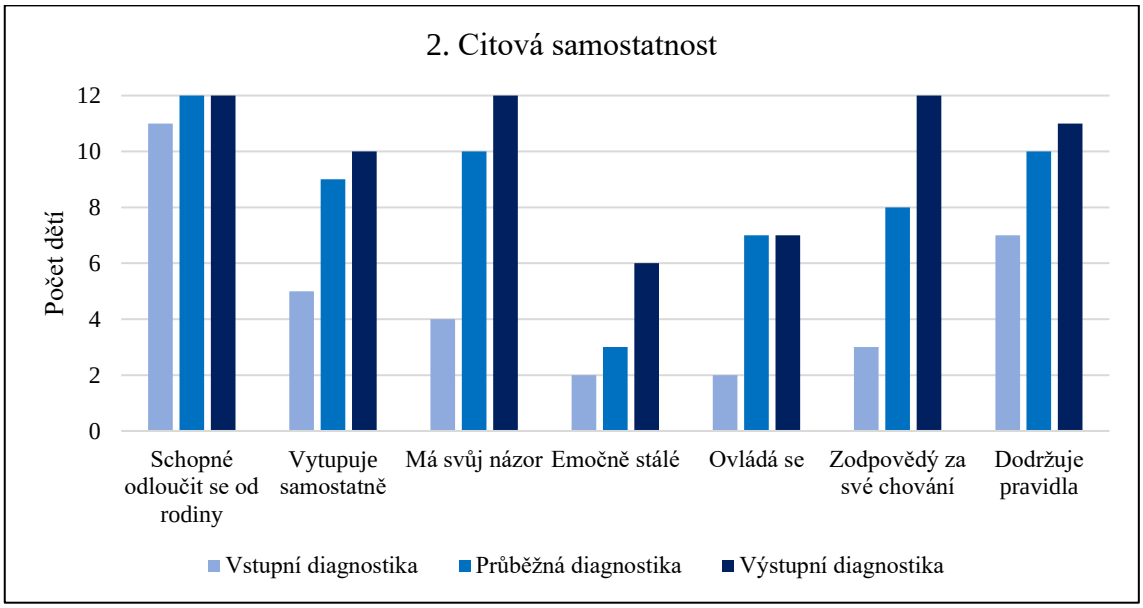
V grafickém ztvárnění jsou zaznamenány výsledky vstupní, průběžné a výstupní diagnostiky souhrnně za obě pohlaví. Je zde patrná efektivita pedagogické podpory a zlepšení v jednotlivých oblastech.



Graf 1 – Fyzická a pohybová vyspělost

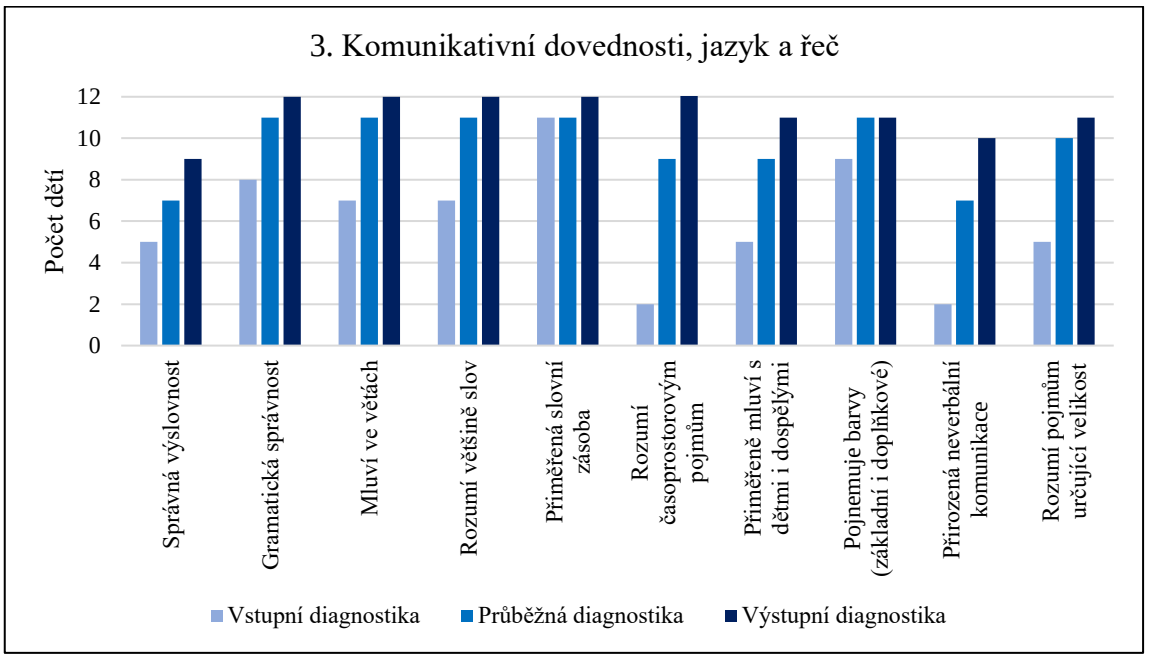
Tělesně zdatných bylo při vstupní diagnostice pouze 8 dětí. Nejčastějším důvodem tělesné nezralosti byla slabá tělesná konstituce a nedosažení Filipínské míry. Při průběžné diagnostice se počet tělesně zralých dětí zvýšil o jedno a v květnu bylo již tělesně zralých celkem 11 dětí. Přiměřeně obratné, zdatné s koordinovanými pohyby byly v prosinci pouze 3 děti. V březnu prokázaly zlepšení 4 děti a při výstupní diagnostice další 2 děti. Nejčastěji měly děti problémy se stojem na jedné noze a s hodem a následným chycením míče. Samostatné bylo při vstupní diagnostice 10 dětí. Zbylé dvě děti měly problém se zavázáním tkaničky a zapnutím zipu. V březnu již uspělo všech 12 dětí a při výstupní diagnostice se výsledek potvrdil. Samostatné při stolování bylo v prosinci 11 dětí. Při průběžné a výstupní diagnostice správně používalo příbor všech 12 dětí. Zároveň si dokázaly nalít nápoj a po jídle sklidit ze stolu. Základy osobní hygieny ovládalo 12 dětí po celou dobu diagnostiky. V prosinci zvládalo úklidové práce 6 dětí. Nejčastěji měly problém se srovnáním hraček, přípravou a úklidem pomůcek. V březnu prokázalo zlepšení 5 dětí. Při výstupní diagnostice se výsledek shodoval s průběžnou diagnostikou a celkem úklid ovládalo 11 dětí. Pouze jedno dítě si v prosinci poradilo s běžnými problémy jako je například překonat překážku. V březnu prokázalo zlepšení 6 dětí

a v květnu 1 dítě. Při vstupní diagnostice se dokázalo postarat o své věci 9 dětí, v březnu celkem 11 dětí. Při výstupní diagnostice se o věci postaralo všech 12 dětí.



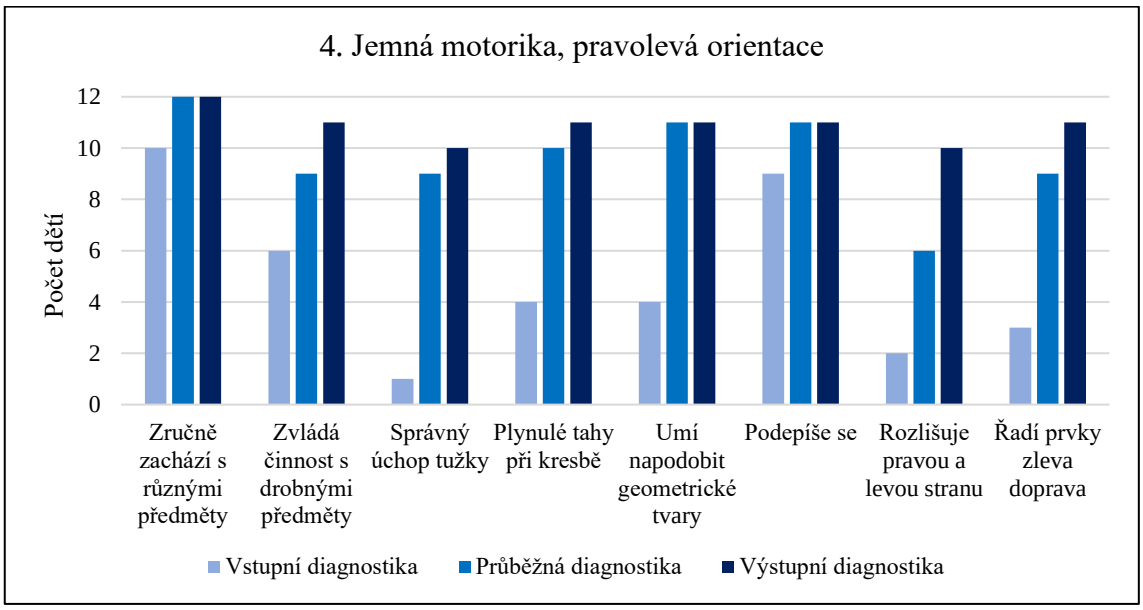
Graf 2 – Citová samostatnost

Ze skupiny dvanácti dětí se v prosinci zvládlo odloučit od rodičů 11 dětí. Po třech měsících již všech 12 dětí. Menší část dětí (5) během vstupní diagnostiky vystupovalo samostatně. V březnu již 9 dětí a v květnu 10 dětí. Svůj názor dokázaly během vstupní diagnostiky vyjádřit pouze 4 děti. Při průběžné diagnostice se počet zvýšil o 6 a při výstupní diagnostice prezentovaly svůj názor všechny zkoumané děti. Emočně stálé byly v prosinci pouze 2 děti. Nejčastěji měly problémy s výraznými výkyvy nálad. Při výstupní diagnostice byla emočně stálá polovina dětí. Své chování dokázaly během prosince ovládnout 2 děti. Mezi nejčastější problémy se řadily neschopnost vypořádat se s neúspěchem a doložit svá přání. Během průběžné a výstupní diagnostiky se počet zvýšil na 7 dětí. Zodpovědné za své chování byly v prosinci 3 děti, v březnu 8 dětí a v květu všech 12 dětí. Dodržovat dohodnutá pravidla dokázalo během vstupní diagnostiky 7 dětí, v březnu 10 dětí a v květu celkem 11 dětí.



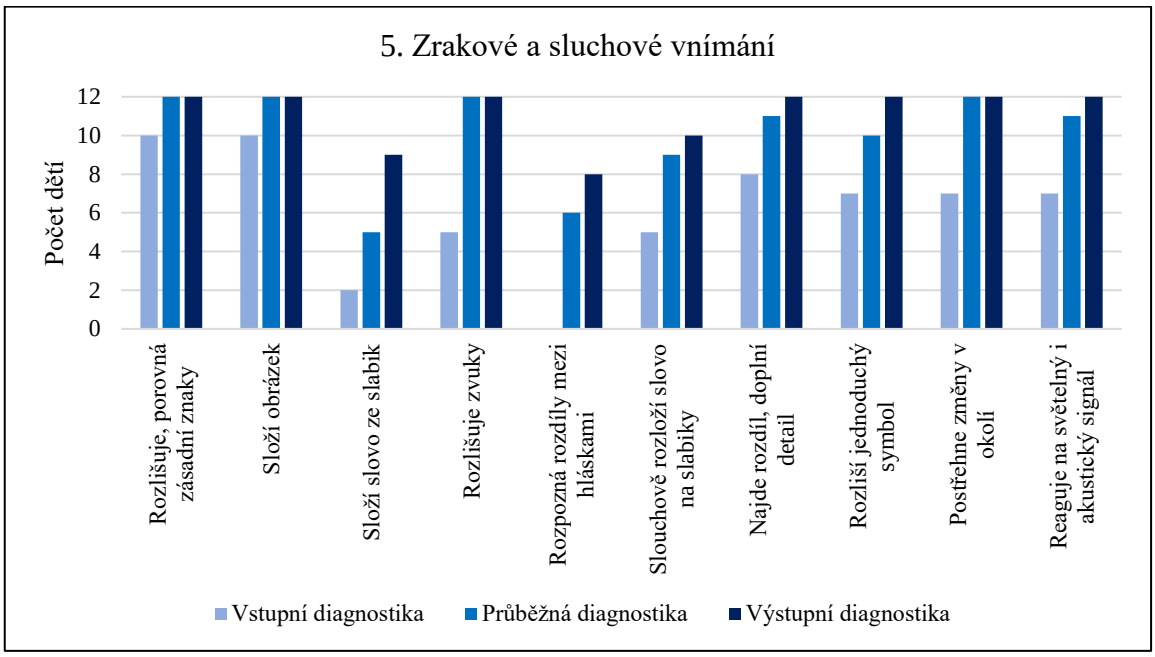
Graf 3 – Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč

Pouze 5 dětí v prosinci vyslovovalo správně všechny hlásky. Nejčastěji se objevovaly problémy s rotacismy a sykavkami. Při diagnostice v květnu mělo správnou výslovnost 9 dětí. Gramaticky správně mluvilo v prosinci 8 dětí, v březnu 11 dětí a v květnu všech 12 dětí. Ve větách a souvětích mluvilo během vstupní diagnostiky 7 dětí. Děti nejčastěji komunikovaly prostřednictvím jednoduchých vět. Na otázku odpovídaly jednoslovně. Během výstupní diagnostiky byly úspěšné všechny děti. Celkem 11 dětí mělo během vstupní a průběžné diagnostiky přiměřenou slovní zásobu. V květnu dokázalo pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno všech 12 dětí. Časoprostorovým pojmům (např. nad, pod, vedle, vně, dnes, zítra) rozuměly v prosinci pouze 2 děti. V květnu, kdy proběhla výstupní diagnostika, rozumělo těmto pojmům všech 12 dětí. Dohromady 5 dětí dokázalo během vstupní diagnostiky přiměřeně mluvit s dětmi i dospělými. Při opakování diagnostické činnosti v květnu přiměřeně a srozumitelně komunikovalo 11 dětí. Rozeznat a pojmenovat základní i doplňkové barvy v prosinci dokázalo 9 dětí. Během průběžné a výstupní diagnostiky se počet zvýšil na 11. V prosinci používaly přirozeně neverbální komunikaci 2 dětí, v březnu 7 a během května 10 dětí. Nejčastější problém dětem činila přehnaná gesta a mimika. Pojmům určující velikost rozumělo v prosinci pouze 5 dětí. V květnu již dokázalo určit velikost 11 dětí.



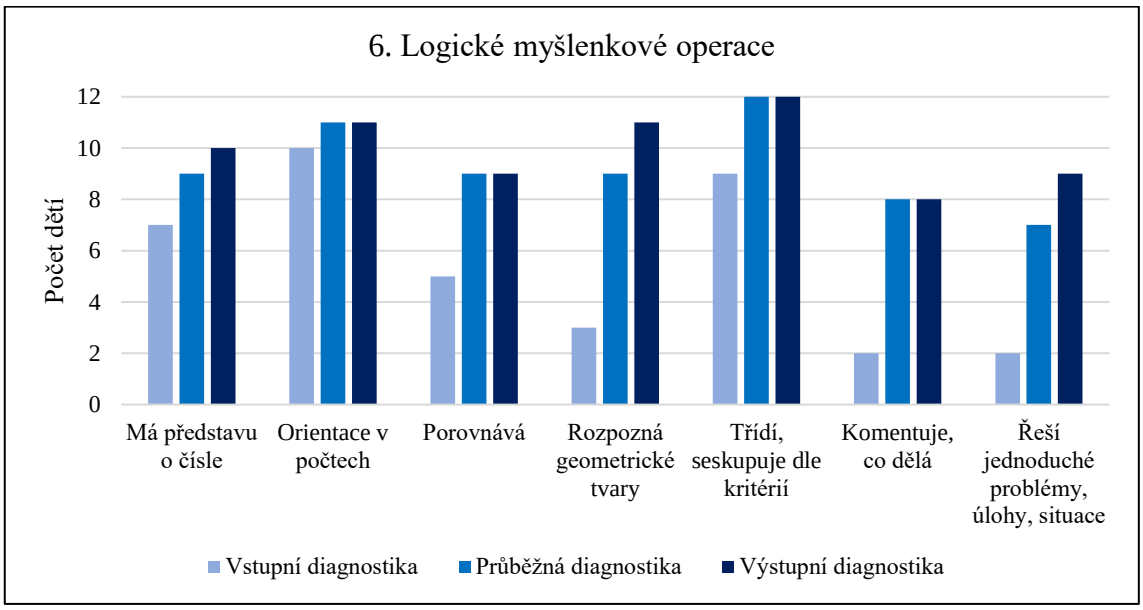
Graf 4 – Jemná motorika, pravolevá orientace

V prosinci zručně zacházelo s předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami a nástroji 10 dětí. Zbylé 2 děti neuspěly z důvodů špatné manipulace s nůžkami či neschopností stříhat. Při opakování diagnostiky v březnu i květnu prospělo všech 12 dětí. Pouze polovina dětí zvládala v prosinci činnosti s drobnými předměty. V květnu s korálky a drobnými stavebnicemi pracovalo bez problémů 11 dětí. Správný úchop tužky mělo v prosinci pouze 1 dítě. Nejčastěji se objevoval špatný úchop a špatně poskládané prsty na psacím náčiní. V březnu již dokázalo správně držet tužku 9 dětí a v květnu 10 dětí. V oblasti věnující se plynulým tahům byly úspěšné během vstupní diagnostiky pouze 4 děti, během průběžné diagnostiky 10 dětí a při výstupní diagnostice již 11 dětí. Geometrické tvary uměly napodobit v prosinci 4 dětí. Během průběžné a výstupní diagnostiky v této oblasti uspělo 11 dětí. Během vstupní diagnostiky se podepsalo 9 dětí. Při opakování diagnostiky v březnu a květnu bylo schopno se podepsat 11 dětí. V prosinci bezchybně rozlišovaly pravou a levou stranu 2 děti v květnu již 10 dětí. V Desateru je však uvedeno, že dítě může chybovat. V této diagnostice bylo důležité bezchybné rozlišení stran. Pouze 3 děti v prosinci řadily prvky zleva doprava. Během výstupní diagnostiky tuto činnost zvládalo již 11 dětí.



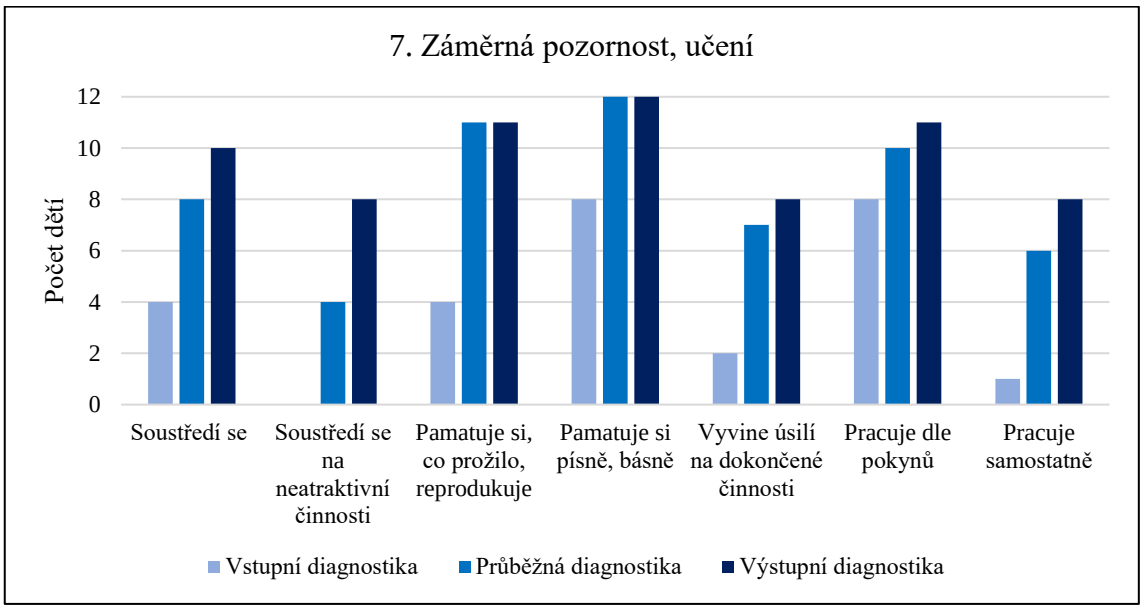
Graf 5 – Zrakové a sluchové vnímání

Celkem 10 dětí v prosinci rozlišovalo a porovnávalo zásadní znaky předmětů. V březnu a následně i v květnu rozlišilo, porovnalo a našlo shodný předmět všech 12 sledovaných dětí. Složit obrázek dokázalo během vstupní diagnostiky 10 dětí. Během průběžné a výstupní všech 12 dětí. Se složením slova ze slabik měly děti velký problém. Pouze 2 děti dokázaly v prosinci slovo složit. V březnu se počet zvýšil na 5 a v květnu na 9 dětí. Rozlišit zvuk běžných předmětů, ale i hudebních nástrojů dokázalo během vstupní diagnostiky 5 dětí. Při opakování diagnostické činnosti v březnu a květnu již všech 12 dětí. Během vstupní diagnostiky měly děti velký problém rozpoznat rozdíl mezi hláskami (měkké, tvrdé, krátké a dlouhé). Neuspělo ani jedno dítě. V březnu rozdíl rozpoznalo 6 dětí a v květnu 8 dětí. Celkem 5 dětí v prosinci vytleskalo a rozložilo slovo na slabiky. Při výstupní diagnostice sluchově rozložilo slovo na slabiky 10 dětí. Osm dětí našlo během vstupní diagnostiky rozdíl v obrázku a doplnilo detail. V březnu 11 dětí a v květnu všech 12. Během prosince rozlišilo jednoduchý obrazný symbol a značku 7 dětí, v březnu 10 dětí a v květnu 12 dětí. Ve svém okolí postřehlo změnu během vstupní diagnostiky 7 dětí. Při opakování v březnu a květnu uspělo všech 12 dětí. Na akustický a světelný signál reagovalo během prosince pouze 7 dětí. Během výstupní diagnostiky byly úspěšné všechny děti.



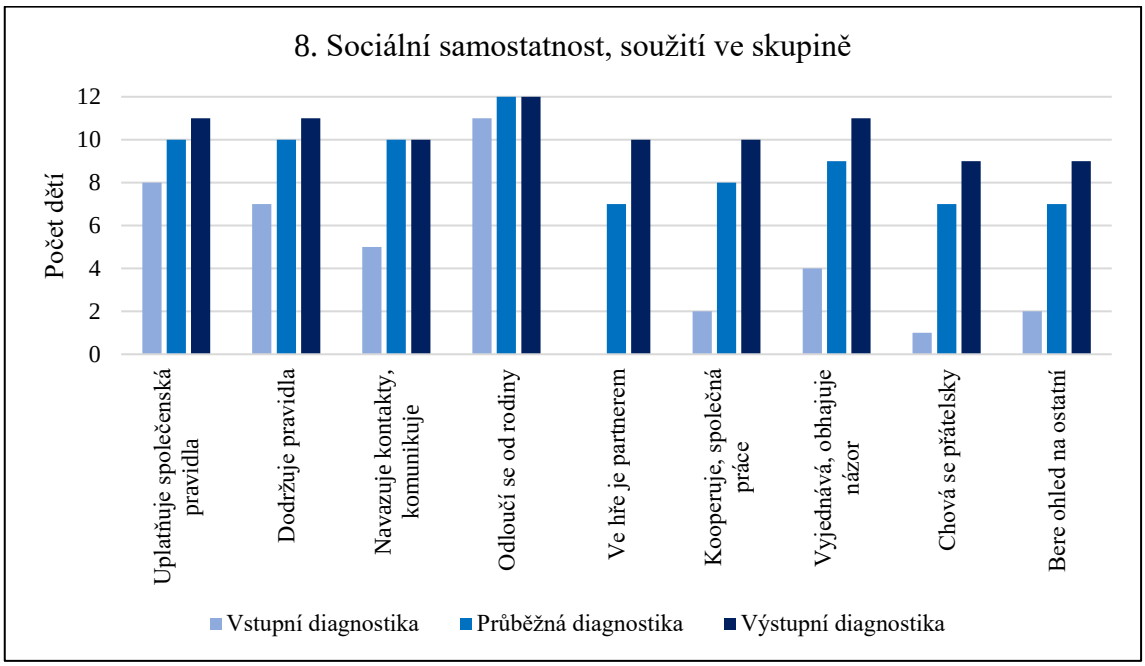
Graf 6 – Logické myšlenkové operace

O číslech mělo v prosinci představu 7 dětí. V květnu ukazovalo na prstech, počítalo a prstech a chápalo, že číslovka přestavuje počet 10 dětí. Číselnou řadu do deseti vyjmenovalo a spočítalo během vstupní diagnostiky 10 dětí. Při opakování v březnu a květnu 11 dětí. Zbylé dítě mělo problém se spočítáním prvků. S porovnáním dvou souborů měly děti problém. Během prosince správně určilo menší soubor 5 dětí, během března a května shodně 9 dětí. Rozpoznat a správně pojmenovat geometrické tvary dokázaly 3 děti. Nejčastěji si děti pletly kruh, který nazývaly „kolečko“ či „puntík“ a zaměňovaly čtverec s obdélníkem. Během výstupní diagnostiky správně rozpoznalo geometrické tvary 11 dětí. Třídit a seskupovat předměty dle předem daných kritérií dokázalo v prosinci 9 dětí. O tři měsíce později a při výstupní diagnostice to zvládly všechny děti. Pouze dvě děti dokázaly během vstupní diagnostiky komentovat, co dělají. V březnu a květnu dokázalo „přemýšlet nahlas“ 8 dětí. Během vstupní diagnostiky působilo dětem obtíže řešit jednoduché problémy, hádanky a úlohy. Pouze dvě děti byly schopny zadané problémy vyřešit. V březnu se počet zvýšil o 5 dětí a během výstupní diagnostiky tuto problematiku ovládalo 9 dětí.



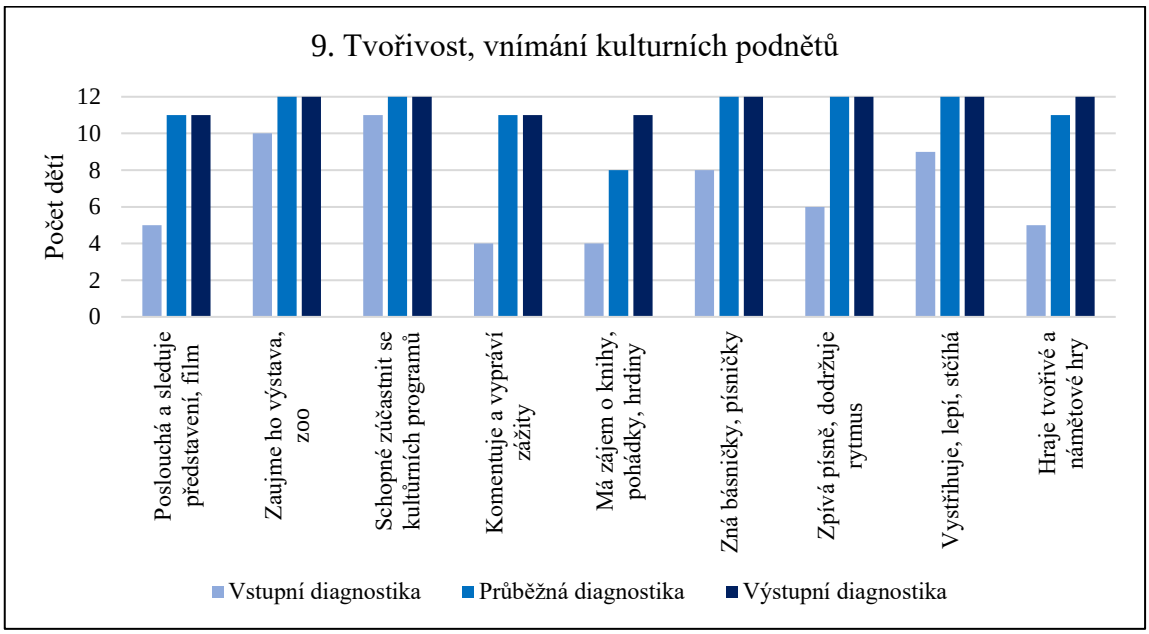
Graf 7 – Záměrná pozornost, učení

Během vstupní diagnostiky se na činnost soustředily pouze 4 děti. Během průběžné diagnostiky bylo schopné udržet pozornost 10–15 minut 8 dětí a květnu 10 dětí. Pro dítě v danou chvíli neatraktivních činností se v prosinci nesoustředilo žádné dítě. Nejčastěji odbíhaly od činnosti, slovně vyjadřovaly že „již nemůžou“ nebo „nechtějí“. V květnu se na činnosti, které pro dítě nebyly v danou chvíli atraktivní, soustředilo 8 sledovaných dětí. Záměrně si v prosinci zapamatovaly, co viděly, slyšely nebo prožily a následně byly schopné reprodukce jen 4 děti. Během průběžné a výstupní diagnostiky se počet dětí shodoval. Záměrného zapamatování a následné reprodukce po přiměřené době bylo schopno 11 dětí. V prosinci si pamatovalo písně a básně celkem 8 dětí. V březnu a květnu již všech 12 předškolních dětí. Během vstupní diagnostiky přijalo úkol a vyvinuly úsilí k dokončení činnosti pouze 2 dětí, v březnu 7 dětí a v květnu 8 dětí. Podle pokynů pracovalo v prosinci 8 dětí, v březnu 10 dětí a v květnu 11 dětí. Pouze 1 dítě dokázalo pracovat samostatně během vstupní diagnostiky. Během průběžné diagnostiky se počet zvýšil o 5 a v květnu celkem samostatně pracovalo 8 dětí.



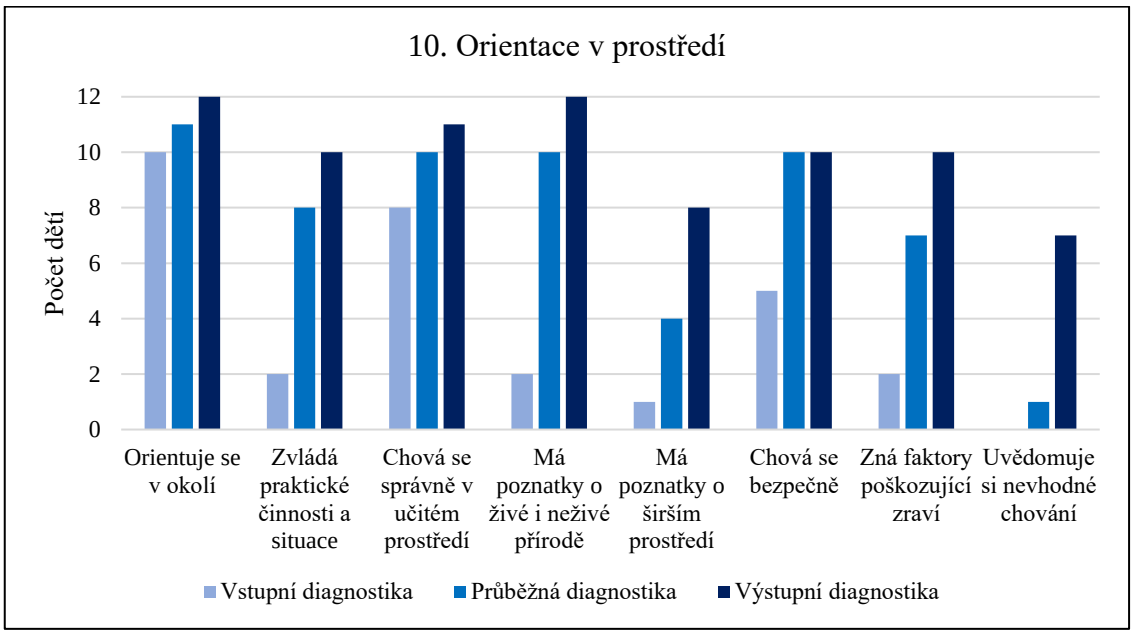
Graf 8 – Sociální samostatnost, soužití ve skupině

Ze skupiny 12 dětí uplatňovalo společenská pravidla 8 dětí. Nejčastěji se vyskytoval problém s požádáním a poděkováním. V květnu mělo osvojená pravidla slušného chování 11 dětí. Během vstupní diagnostiky dodržovalo dohodnutá pravidla 7 dětí, v dubnu 10 dětí a v květnu 11 dětí. Celkem 5 dětí v prosinci navozovalo kontakty a bezproblémově komunikovalo. V dubnu i květu byl výsledek shodný (10). Na určitou dobu bylo schopné odloučit se od rodiny během vstupní diagnostiky 11 dětí. Během výstupní diagnostiky již všechny sledované děti. Ve hře v prosinci nebylo ani jedno dítě partnerem. Nejčastěji se děti nedokázaly domluvit na rolích a jejich střídání. Vázla komunikace mezi sledovanými. V květnu bylo schopno společné hry s prvky vyjednávání a měněním rolí celkem 10 dětí. V prosinci při společných činnostech spolupracovaly a byly schopné se podřídit rozhodnutí skupiny 2 děti. Během výstupní diagnostiky již 10 dětí. Svůj názor byly schopné v prosinci obhájit 4 děti, v dubnu 9 dětí a v květnu 11 dětí. K ostatním dětem se chovalo ohleduplně jedno dítě. Děti měly největší problém s půjčením hračky. Při výstupní diagnostice se k ostatním dětem chovalo přátelsky 9 dětí. Ohled na ostatní děti braly pouze 2 děti. Nejčastěji se děti nechtěly vystřídat nebo pomoci ostatním. Během průběžné diagnostiky se počet dětí, které byly ohleduplné zvýšil o 5 a při výstupní diagnostice jich bylo celkem 9.



Graf 9 – Tvořivost, vnímání kulturních podnětů

Pozorně poslouchalo a sledovalo dramatické, literární a hudební představení během vstupní diagnostiky celkem 5 dětí. Při opakování v březnu a květnu shodně 11 dětí. Zaujato výstavou, farmou či statkem bylo v prosinci 10 dětí, v březnu a květnu všech 12 dětí. Celkem 11 dětí bylo během vstupní diagnostiky schopno zúčastnit se kulturních programů. V průběhu průběžné a výstupní diagnostiky shodně 12 dětí. Své zážitky v prosinci vyprávěly a komentovaly pouze 4 sledované děti. V březnu a květnu bylo schopno reprodukce viděného, slyšeného, zažitého celkem 11 dětí. Zájem o literární tvorbu během vstupní diagnostiky měly 4 děti. Během průběžné diagnostiky se počet zvýšil o polovinu na celkových 8 dětí a při výstupní diagnostice mělo zájem o knihy a hrdiny 11 dětí. Celkem 8 dětí znalo v prosinci celou řadu básní a písní. V březnu a květnu znaly všechny děti široký repertoár básní a písní. Zpívat písně a správně dodržovat rytmus dokázalo během vstupní diagnostiky 6 dětí. V květnu již všechny diagnostikované děti. Celkem 9 dětí v prosinci stříhalo, vystřihovalo, lepilo, modelovalo či skládalo. Nejčastěji měly děti problém s vytrháváním a stříháním. Během opakování diagnostické činnosti v březnu a květnu dokázaly tyto činnosti všechny děti. Pouze 5 dětí si v prosinci hrálo námětové a tvořivé hry. Mezi námětové hry objevující se u těchto pěti dětí lze zmínit hru na rodinu, na školu a na lékaře. Během průběžné a výstupní diagnostiky se stala námětová a tvořivá hra velmi oblíbená. Nejčastěji si děti hrály na řidiče, prodavače, kuchaře a na farmu. V květnu námětovou hru hrálo 12 dětí.



Graf 10 – Orientace v prostředí

Ve svém okolí se během vstupní diagnostiky bezproblémově orientovalo 10 dětí. V březnu 11 a v květnu všech 12 dětí. V prosinci zvládaly praktické činnosti a situace pouze dvě děti. Zbylé děti měly problém s vyřízením vzkazu a udržením pořádku a čistoty. Během opakování diagnostické činnosti v květnu zvládalo praktické činnosti a situace 10 dětí. U zbylých dvou přetrvávaly již zmiňované problémy. Správně se chovalo v určitém prostředí během vstupní diagnostiky 8 dětí. Nejčastěji měly děti problém s chováním v kině a při setkání s cizími lidmi. V květnu se správně chovalo 11 dětí. Pojmenovat například povolání, části těla, orgány, pomůcky, nástroje, zvířata, stromy, roční období, nebo říci, jak se nakládá s odpady, byly schopné v prosinci 2 děti. V květnu mělo poznatky o živé a neživé přírodě všech 12 dětí. Vědomosti o širším prostředí, jako například o naší zemi, jména řek a hor mělo v prosinci 1 dítě v březnu 4 děti a v květnu 8 dětí. Bezpečně se během vstupní diagnostiky chovalo ve škole i na veřejnosti 5. Děti nejčastěji chybovaly při pobytu na ulici. Při další diagnostice prováděné dubnu a květnu se bezpečně chovalo 10 dětí. Dvě děti v prosinci znaly faktory poškozující zdraví, v březnu 7 a květnu 10 dětí. V prosinci neznalo žádné dítě projevy nevhodného chování. Během opakování diagnostické činnosti v březnu uspělo 1 dítě a při výstupní diagnostice již 7 dětí.

9 Shrnutí výzkumného šetření

Cílem diplomové práce bylo zjistit úroveň školní připravenosti dětí a podpořit oslabené oblasti. Dílčím cílem práce bylo vytvořit diagnostický arch vycházející z tzv. Desatera pro rodiče dětí předškolního věk a následně jej graficky ztvárnit. Tento diagnostický arch sloužil po celou dobu výzkumného šetření jako diagnostický materiál, na jehož základě bylo výzkumné šetření založeno. V prosinci 2018 byla provedena vstupní diagnostika u 12 dětí předškolního věku, které tvořily výzkumný vzorek. Na základě výsledků z diagnostického šetření byl vybrán stimulační materiál na rozvoj dílčích oslabených oblastí. Děti byly z plnění úkolů nadšené. Vždy se těšily na novou činnost, úkol, hru či pracovní list, který s chutí vyplňovaly. Díky každodenní práci s dětmi byl sledován rozvoj v jednotlivých oblastech. Během vstupní diagnostiky činilo dětem největší problém soustředit se na činnost, dále sluchová diferenciace, správný úchop psacího náčiní a vzájemná kooperace při hře a řešení problémových situací. Nejen na tyto oblasti byla stimulace zaměřena. Průběžná diagnostika sloužila jako kontrola účinnosti pedagogické podpory a stimulace. Upřesnila, jakým oblastem je potřeba nadále věnovat zvýšenou pozornost. Výsledky z výstupní diagnostiky prokázaly, že stimulace oslabených oblastí byla úspěšná. U každého dítěte je vidět velký pokrok, který během vzájemné spolupráce udělalo. I přes veškerou snahu tři děti nebyly školsky zralé a připravené na vstup do první třídy a u některých dětí oslabené oblasti nadále dozrávaly. Do celkových výsledků všech dětí se mohly promítnout také další faktory, které vývoj ovlivňují. Mezi takové faktory lze zařadit biologické zrání, logopedickou intervenci, podnětné rodinné prostředí a individuální práci rodiče s dítětem. Samotná spolupráce s rodiči byla navázána v prosinci 2018 a probíhala formou ranních úkolů, které byly připravené v šatně mateřské školy každých čtrnáct dní. Rodič a dítě je společně plnili. Děti měly také možnost vzít si pracovní list či kresbu na dodělání domů. Díky této spolupráci rodiče získali přehled o činnostech a výkonech svých dětí. Domnívám se, že snížení návratnosti pracovních listů a vypracovávání úkolů v šatně bylo způsobené větší mírou nemocnosti dětí po novém roce.

Každé dítě mělo vytvořené své portfolio, kam si vkládalo materiály, které pro něj byly důležité. Nejčastěji se v portfoliu dětí objevovaly spontánní kresby, vyplněné pracovní listy a obrázky od kamarádů. Děti s materiálem dále pracovaly, prohlížely si obsah portfolia či dělaly výstavy svých prací. Portfolio, které měla pro každé dítě založené

učitelka, obsahovalo především pedagogickou diagnostiku, informovaný souhlas rodičů, kresbu postavy aj.

Díky vytvoření diagnostickému archu, jeho grafickému ztvárnění a baterii stimulačního materiálu byl vytvořen ucelený materiál, který lze dále používat k pedagogické diagnostice a dle potřeby jej rozšiřovat. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že je tento ucelený materiál efektivní a rozvíjí dílčí oslabené oblasti, které díky diagnostické činnosti byly odhaleny.

10 Diskuse

Během zpracování diplomové práce jsem získala mnoho údajů, které vypovídaly o vývoji 12 dětí běžné populace. Z toho důvodu jsem se rozhodla tyto poznatky porovnat s výsledky jiného výzkumného šetření, které se zabývalo obdobným tématem, jako má diplomová práce.

Pro porovnání výzkumného šetření jsem si zvolila bakalářskou práci Bc. Terezy Málkové (2018), která se věnovala *Problematice školní zralosti*. Cílem její bakalářské práce bylo zjistit připravenost dětí k nástupu do první třídy a zjistit posun v konkrétních oblastech. Výzkumnou metodu tvořily diagnostické testy, pozorování a analýza pedagogické dokumentace. Výzkumné šetření probíhalo ve dvou etapách. První výzkumné šetření probíhalo od 2. – 27. ledna 2017 a druhé výzkumné šetření probíhalo od 1. – 16. června 2017. Výzkumný soubor tvořilo 28 dětí předškolního věku.

Z výsledků Bc. Terezy Málkové je patrné, že děti při vstupní diagnostice měly v oblasti jemné motoriky největší potíže se správným držením těla. Tato oblast nebyla v mé diplomové práci sledována. Mezi další problémovou oblast patřilo správné uchopení psacího náčiní a plynulost tahů při kresbě a grafomotorických cvičení. Podobné výsledky byly zjištěny i v mé diplomové práci, kdy během vstupní diagnostiky správně drželo tužku pouze jedno dítě. Z toho důvodu byla věnována velká pozornost navození a automatizaci správného úchopu tužky a uvolnění kloubů a tahů, které pomohly k jejich plynulosti.

Významné rozdíly mezi oběma pracemi jsou v oblasti zrakového a sluchového vnímání. Málková uvádí, že dětem činila největší obtíže zraková analýza a syntéza a určení první a poslední hlásky ve slově. Z mého výzkumného šetření vyplynulo, že zraková analýza a syntéza dětem nečinila takové obtíže jako sluchová analýza a syntéza a sluchová diferenciace. Pro rozvoj těchto oblastí byla využita i práce logopedického asistenta, který na mateřské škole působí. I přes veškeré snahy nedosahovaly děti v těchto oblastech plného rozvoje. Domnívám se, že to může být způsobené nezralostí dětí. V bakalářské práci Málková také uvádí, že děti měly obtíže se zavázáním tkaniček, zapnutím zipu a rozpoznáním a složením si svého oblečení. V případě mé diplomové práce se samostatností při oblékání, svlékání a ukládání věcí děti problém neměly, většina dětí byla samostatná ve všech sledovaných oblastech.

Dílčím cílem diplomové práce bylo vytvoření portfolia pro každé dítě předškolního věku. Na důležitost vedení diagnostického portfolia upozorňuje i Bc. Tereza Málková. Obě shledáváme založení portfolia za velký přínos nejen pro učitele, ale i samotné děti, které si do své složky mohou vkládat pracovní listy, výtvarná díla a fotografie. Pro učitele a rodiče je tento způsob vedení dokumentace o dítěti velmi přínosný, protože získají ucelený pohled o individuálním vývoji dítěte. Domnívám se, že záznamový arch a diagnostika vytvořená pro účely této diplomové práce rodičům zpřístupní pedagogickou diagnostiku a doplní portfolio dítěte.

Navázání spolupráce s rodiči bylo dílčím cílem nejen mé diplomové práce, ale i bakalářské práce Bc. Martiny Moravcové, která nesla název *Problematika školní připravenosti* (2018). Hlavním cílem bakalářské práce bylo vytvořit a zrealizovat stimulační program pro děti předškolního věku a zapojit do realizace i rodiče. Moravcová shodně s mou diplomovou prací navázala spolupráci s rodiči pomocí úvodní schůzky, kde rodiče informovala o průběhu a formě vzájemné spolupráce. Rozdíl mezi pracemi spočíval v realizaci vzájemné spolupráce. Moravcová dávala dětem po každém setkání pracovní listy, které měly děti společně s rodiči vypracovat. V mé diplomové práci spolupráce spočívala v plnění úkolů, které byly připraveny v šatně mateřské školy a v případě zájmu vypracování pracovního listu v domácím prostředí, které dítě nestihlo vyplnit v mateřské škole. Bc. Martina Moravcová dospěla pomocí strukturovaného rozhovoru s rodiči k zjištění, že vzájemnou spolupráci rodiče vnímají jako přínosnou. V případě mé diplomové práce nebyl strukturovaný rozhovor s rodiči zvolen. Bylo by však vhodné zpětnou vazbu od rodičů získat, a proto vnímám tento fakt jako jeden z limitů.

11 Limity

Za významný limit v naplnění cíle diplomové práce považuji omezené časové možnosti při práci s dětmi. Stimulační činnosti a samotnou pedagogickou diagnostiku jsem s dětmi mohla vykonávat pouze v časech od 6:30 do 8:00 a 14:00 do 16:00 hodin. I když jsem se snažila dětem zajistit klidné prostředí pro práci, nebylo vždy možné tuto skutečnost naplnit z důvodu sloučení dvou tříd.

Portfolia, která jsem společně s dětmi založila, byla vedena pomocí úložných boxů. Tyto boxy se neosvědčily z důvodu nepřehlednosti. Příště bych zvolila vedení portfolia formou kancelářských šanonů, do kterých by si děti vybrané práce vkládaly.

Za limit této práce shledávám také velkou nemocnost některých dětí v období od ledna 2019 do poloviny února 2019. Z toho důvodu jsem nemohla u všech dětí dostatečně rozvíjet dílčí oslabené oblasti, což se odrazilo ve výsledku výstupní diagnostiky.

Spolupráci s rodiči jsem navázala v prosinci 2018 na úvodní schůzce, kde jsem rodiče seznámila s průběhem spolupráce i způsobem diagnostikování dětí, které tvoří výzkumný vzorek. Plnění zadaných úkolů, které byly pro děti a rodiče připraveny v šatně, bylo zpočátku 100%. Po 2 měsících rodiče přestávali plnit zadané úkoly a návratnost pracovních listů se snížila. Bylo by vhodné po každé diagnostické činnosti uspořádat schůzku s rodiči, popřípadě individuální schůzku s rodiči, kde by se rodičům sdělily výsledky diagnostické činnosti a motivovali se k další spolupráci.

Po ukončení diagnostické činnosti a seznámení rodičů s výsledky by bylo přínosné spolupráci ukončit dotazníkovým šetřením, kde by rodiče zhodnotili vzájemnou spolupráci.

Závěr

Diplomová práce se zabývala pedagogickou diagnostikou a pedagogickou podporou dětí. Záměrem práce bylo zjistit úroveň školní připravenosti a podpořit rozvoj oslabených dílčích oblastí s využitím tzv. Desatera pro rodiče dětí předškolního věku.

V teoretické části diplomové práce jsem se zaměřila na charakteristiku dítěte předškolního věku a na jednotlivé oblasti, které s vývojem dítěte úzce souvisí a jsou důležité pro posouzení školní zralosti a připravenosti. Charakterizovala jsem školní zralost a připravenost. Podrobně jsem se zabývala pedagogickou diagnostikou, ve které jsem se zaměřila především na metody, které se v mateřské škole nejčastěji využívají. Uvedla jsem také současné pojetí pedagogické diagnostiky v RVP PV a zmínila význam diagnostického portfolia. Závěr teoretické části diplomové práce jsem věnovala legislativním změnám týkající se povinného předškolního vzdělávání a zápisu do první třídy.

V empirické části jsem se zaměřila na plnění cílů diplomové práce. Stěžejním pro diplomovou práci je pedagogická diagnostika a rozvoj dílčích oslabených oblastí na základně intenzivní práce s dvanácti dětmi, které tvořily výzkumný soubor. Na základě vstupní diagnostiky, která proběhla v prosinci 2018, jsem pro každé dítě vyhledala z dostupné literatury stimulační materiál, který měl rozvíjet dílčí oslabené oblasti. Průběžná diagnostika měla ověřit vhodnost stimulačního materiálu. Z výstupní diagnostiky vyplynulo, že realizace podpory pozitivně ovlivnila vývoj dětí.

Díky zpracování této diplomoví práce jsem se hlouběji seznámila s problematikou školní zralosti a školní připravenosti. Vytvořila jsem diagnostický arch, který vychází z tzv. Desatera pro rodiče dětí předškolního věku a graficky jsem diagnostický arch ztvárnila. Zároveň jsem ke každé oblasti vyhledala stimulační materiál, který budu nadále využívat ve své budoucí praxi.

Na základě diplomové práce jsem si uvědomila nezastupitelnost diagnostické činnosti v mateřské škole a potvrdila si, že je důležitý tzv. systémový přístup k této problematice.

Použité zdroje

Odborná literatura

BRAUN, Richard (2014). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-656-7.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před stupem do školy*. Praha: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

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

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

DITTICH, Pavel (1992). *Pedagogicko-psychologická diagnostika.* Jinočany: H+H. ISBN 80-85467-69-0.

DVOŘÁKOVÁ, Tereza (2018). *Hra dítěte předškolního věku*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové. Bakalářská práce.

ERIKSON, Erik Homburger (1963). *Childhood and society*. New York: Norton. ISBN neuvedeno.

GAVORA, Peter (1999). *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka.* Bratislava: Práca. ISBN 80-7094-335-1.

GOLEMAN, Daniel (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Zdeněk (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a PUPALA, Branislav (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOMENSKÝ, Jan Ámos (1979). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN neuvedeno.

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

KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2005*). Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.

KREISLOVÁ, Zdenka (2008). *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady na celý rok.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2038-8.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka (2014*). Diagnostika – učitel – žák*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-498-4.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.

LISÁ, Lidka a KŇOURKOVÁ, Marie (1986). *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum. ISBN neuvedeno.

MÁLKOVÁ, Tereza (2018). *Problematika školní připravenosti.* Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové. Bakalářská práce.

MATĚJČEK, Zdeněk (1988). *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN neuvedeno.

MATĚJČEK, Zdeněk (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0000-0.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona a kol. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.

MERTIN, Václav (2016). *Abeceda pro učitelky mateřských škol.* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-923-6.

MIŠURCOVÁ, Věra, FIŠER, Jiří, FIXL, Viktor (1980). *Hra a hračka v životě dítěte.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN neuvedeno.

MONATOVÁ, Lili (2000). *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí.* Brno: Paido. ISBN 80-85931-86-9.

MORAVCOVÁ, Martina (2018). *Problematika školní připravenosti*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové. Bakalářská práce.

OPRAVILOVÁ, Eva (1988). *Dieťa sa hrá a spoznává svet.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN neuvedeno.

OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80271-9087-4.

OTEVŘELOVÁ, Hana (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4.

PIAGET, Jean (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-309-9.

PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1049-5.

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

SKUTIL, Martin (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-548-8.

SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a FIKAROVÁ Táňa (2018). *Pedagogická diagnostika v mateřské škole: práce s portfoliem dítěte.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1324-6.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠAUEROVÁ, Markéta (1996). *„Varovné signály“ v diagnostice školní zralosti*. Pedagogika. roč. XLVI, č. 5. ISSN 2336-2189.

ŠIKULOVÁ, Renata, RYTÍŘOVÁ, Vlasta (2006). *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1361-6.

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

TĚTHALOVÁ, Marie (2016). *Schopnosti hrát si máme od přírody*. Informatorium 3-8. roč. 23, č. 6, s. 18, ISSN 1210-7506.

VÁGNEROVÁ, Marie (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0

Vstup do školy: školní zralost. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-53-4.

WITZLACK, Gerhard (1968). *Zur Diagnostik und Entwicklung der Schulfähigkeit*. Berlin: Volk und Wissen. ISBN neuvedeno.

ZELINKOVÁ, Olga (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, Olga (2000). *Metoda dobrého startu – jedna z možností rozvíjení psychomotoriky*. Pedagogika. roč. L, č. 2. ISSN 2336-2189.

Zákony a vyhlášky

Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. Zákony pro lidi [cit. 8. 2. 2020]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

Vyhláška 14/5005 Sb., o předškolním vzdělávání [online]. Zákony pro lidi [cit. 8. 2. 2020]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14

Vyhláška 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online]. Zákony pro lidi [cit. 8. 2. 2020]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48

Internetové zdroje

ČSI (2016). *Výroční zpráva ČSI za školní rok 2015/2016* [online]. ČSI [cit. 28. 1. 2020]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(2)

Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce [online]. MŠMT [cit. 8. 2. 2020]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana (2014). *Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole?* [online]. Vysočina Education [cit. 10. 2. 2020]. Dostupné z: http://www.vys-edu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=5696

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 9. 2. 2020]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304/

Zápisy do 1. ročníků základního vzdělávání [online]. MŠMT [cit. 8. 2. 2020]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol

Seznam didaktických materiálů a pracovních listů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2012*). Co si tužky povídaly – grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let.* Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0046-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2014). *Mezi námi předškoláky – všestranná příprava dítěte do školy, pro děti od 4 do 6 let.* Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0602-4.

BOROVÁ, Blanka a SVOBODOVÁ, Jana (2014). *Šimonovy pracovní listy 4, Rozvoj myšlení a řeči*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0223-3.

DROPPOVÁ, Gabriela (2003). *Kreslím a maluju, aneb, Rozvíjení grafomotorických dovedností dětí předškolního věku jako příprava na psaní v základní škole pro 5-6-ti leté děti.* Český Těšín: Poradce. ISBN 80-86674-17-7.

HOROVÁ, Ladislava (2012). *Šimonovy pracovní listy 18, Rozlišování geometrických tvarů.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0187-8.

KÁROVÁ, Věra (2007). *Šimonovy pracovní listy 8, Rozvoj logického myšlení.* Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-278-2.

KLENKOVÁ, Jiřina a KOLBÁBKOVÁ, Helena (2003). *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte.* Brno: MC nakladatelství. ISBN 859-40-4225-026-1.

KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva a KŘOVÁČKOVÁ, Blanka (2018). *Šimonovy pracovní listy 26, Už se těším do školy.* Praha: Portál. ISBN 978-262-1337-6.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014). *Už brzy půjdu do školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0702-3.

NOVÁKOVÁ, Mária (2001). *Zima: tematický soubor k programu výchovné práce v mateřských školách pro 3-5 leté děti, rodiče a učitelky mateřských škol.* Nové Město nad Metují: Nomi. ISBN 978-80-238-7098-5.

MLČOCHOVÁ, Markéta (2011). *Šimonovy pracovní listy 2, Geometrické tvary*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0047-5.

RYBÁČKOVÁ, Lenka. *Když zaťuká sluníčko…*[online]. E-předškoláci [cit. 3. 12. 2018]. Dostupné z: http://www.e-predskolaci.cz/images/pdf/kdyz_zatuka_slunicko_zdarma_2018.pdf

RYBÁČKOVÁ, Lenka. *Putování s vločkou.* [online]. E-předškoláci [cit. 3. 1. 2020]. Dostupné z: http://www.e-predskolaci.cz/images/pdf/zima_zdarma_2019.pdf

RYBÁČKOVÁ, Lenka. *Jaro je tu.* [online]. E-předškoláci [cit. 3. 1. 2020]. Dostupné z: http://www.e-predskolaci.cz/images/pdf/jaro_zdarma_2019.pdf

STOJAN, Jaroslav (2013). *Maličká su 3*. Přerov: Jasto. ISBN 978-80-86086-11-8.

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obr. 1 – Změny tělesných proporcí od prenatálního období až do dospělosti 19
Obr. 2 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 1 53
Obr. 3 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 2 57
Obr. 4 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 3 62
Obr. 5 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 4 68
Obr. 6 – Grafické ztvárnění záznamového archu Chlapec 1 72
Obr. 7 – Grafické ztvárnění záznamového archu Chlapec 2 77
Obr. 8 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 5 83
Obr. 9 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 6 84
Obr. 10 – Grafické ztvárnění záznamového archu Dívka 7 85
Obr. 11 – Grafické ztvárnění záznamového archu Chlapec 3 86
Obr. 12 – Grafické ztvárnění záznamového archu Chlapec 4 87
Obr. 13 – Grafické ztvárnění záznamového archu Chlapec 5 88

Tab. 1 – Výzkumný soubor 45
Tab. 2 – Časový harmonogram 46

Graf 1 – Fyzická a pohybová vyspělost 89
Graf 2 – Citová samostatnost 90
Graf 3 – Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč 91
Graf 4 – Jemná motorika, pravolevá orientace 92
Graf 5 – Zrakové a sluchové vnímání 93
Graf 6 – Logické myšlenkové operace 94
Graf 7 – Záměrná pozornost, učení 95
Graf 8 – Sociální samostatnost, soužití ve skupině 96
Graf 9 – Tvořivost, vnímání kulturních podnětů 97
Graf 10 – Orientace v prostředí 98

Seznam zkratek

ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
GDPR	General Data Protection Regulation
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Grafické ztvárnění diagnostického archu

Příloha č. 3: Diagnostický arch

Příloha č. 4: Ukázka prací z portfolia dítěte

Příloha č. 5: Vyplněný diagnostický arch

Příloha č. 6: Ukázka vedení portfolia a ukládání prací dětí

Příloha č. 7: Fotografie z realizace stimulačních činností

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Hradec Králové 4. prosince 2018

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,
obracím se na Vás s prosbou o laskavost.

Jmenuji se Tereza Dvořáková a jsem učitelka v MŠ Bohuslavice a studentka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, obor Pedagogika předškolního věku. Ve své diplomové práci s názvem „Systémový přístup k problematice nástupu dětí do školy" se věnuji pedagogické diagnostice. K vypracování své diplomové práce potřebuji podklady ve formě pedagogické diagnostiky a kazuistické studie dětí. Tyto údaje získám během individuální práce s dětmi, která se bude věnovat podpoře školní připravenosti. Pracovní listy dětí budou sloužit jen k mým studijním účelům, nebudou nikde zveřejněny. S osobními údaji se bude nakládat podle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a dle GDPR.

V případě Vašeho zájmu Vám mohu podat informace o Vašem dítěti a o výsledcích průzkumu.

Bc. Tereza Dvořáková
Nahořany 61
DvorakovaTereza61@seznam.cz

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera ....., narozen/a ..... se účastnil/a výzkumného šetření pro účel vypracování diplomové práce na PdF UHK. Souhlasím s tím, aby výsledky průzkumu byly zveřejněny ve škole, kterou navštěvuje moje dítě. ANO – NE

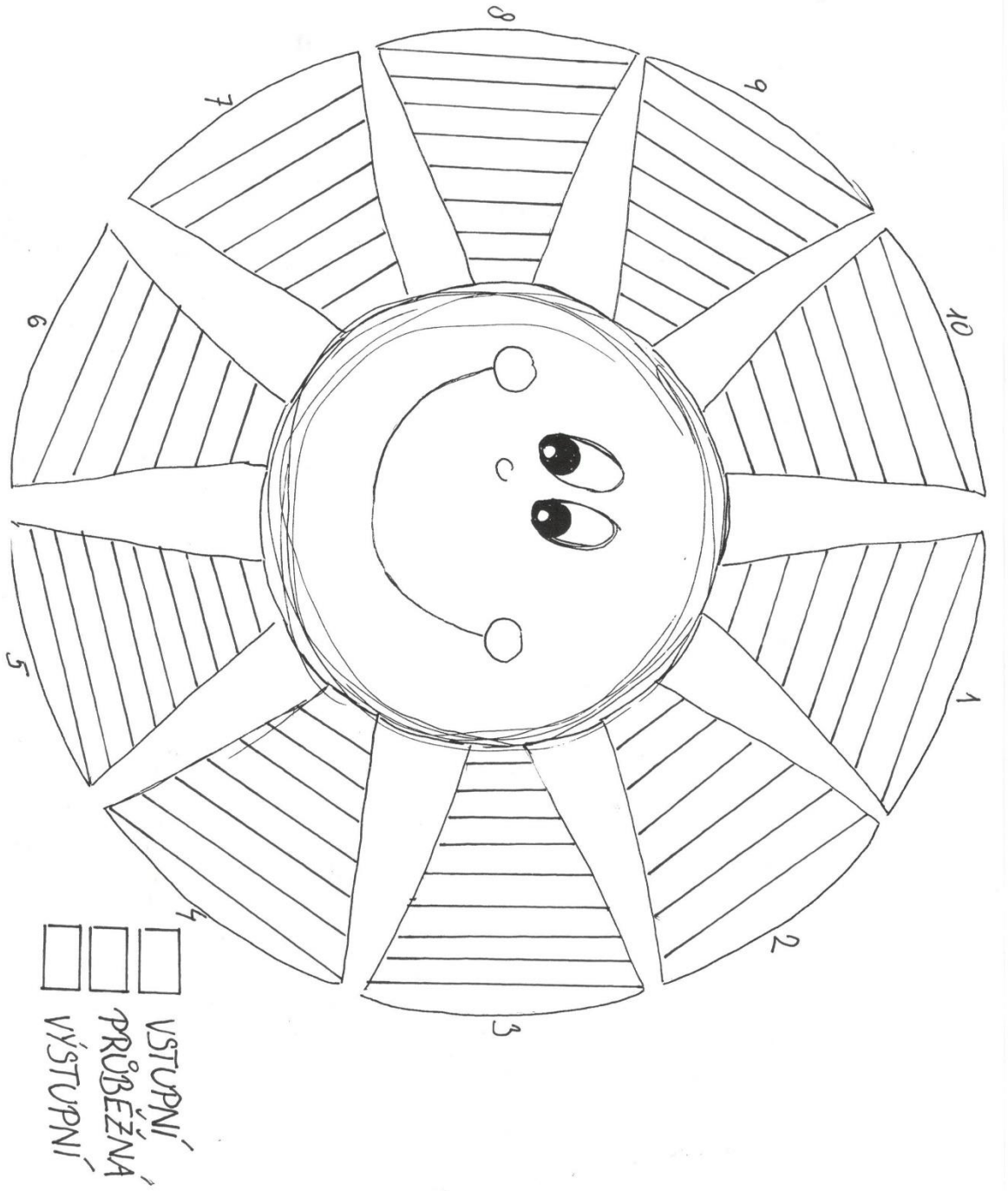
V ..... dne .....

Podpis zákonného zástupce: .....

PhDr. Blanka Křováčková
vedoucí diplomové práce

PhDr. Pavel Zikl, Ph.D.
ředitel ÚPPE PdF UHK

Příloha č. 2: Grafické ztvárnění diagnostického archu



Příloha č. 3: Diagnostický arch

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

ROZPRACOVANÁ DO DESATERA PRO RODIČE

Jméno dítěte:

	Vstupní	Průběžná	Výstupní
Měsíc provedení	Prosinec	Březen	Květen
FV			

1. Fyzická a pohybová vyspělost				
		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Tělesná zralost			
2	Pohyb je koordinovaný			
3	Samostatnost při oblékání			
4	Sebeobsluha			
5	Hygiena			
6	Zvládá drobné úklidové práce			
7	Poradí si s běžnými problémy			
8	Postará se o své věci			

2. Citová samostatnost				
		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Zvládá odloučení od rodičů			
2	Vystupuje samostatně,			
3	Má svůj názor, vyjadřuje souhlas a nesouhlas			
4	Emoční stálost			
5	Ovládá se a kontroluje			
6	Je si vědom zodpovědnosti za své chování			
7	Dodržuje dohodnutá pravidla			

1

3. Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč				
		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Správná výslovnost všech hlásek			
2	Mluví většinou gramaticky správě			
3	Mluví ve větách, dokáže říci příběh, popsat situaci			
4	Rozumí většině slov a výrazů z jeho prostředí			
5	Přiměřená slovní zásoba			
6	Rozumí časoprostorovým pojmům			
7	Přiměřeně a srozumitelně mluví s dětmi i dospělými			
8	Správně pojmenuje barvy (základní i doplňkové)			
9	Používá přirozeně neverbální komunikaci (mimika, gesta, …)			
10	Rozumím pojmům určující velikost			

4. Jemná motorika, pravolevá orientace				
		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Zručné při zacházení s různými předměty (modeluje, stříhá, staví, kreslí, nalepuje, …)			
2	Zvládá činnosti s drobnými předměty (korálky, drobné prvky stavebnice)			
3	Správný úchop tužky			
4	Plynulé tahy při kresbě (vybarvuje, obkresluje, kreslí detaily)			
5	Umí napodobit geometrické tvary a různé obrazce (písmena)			
6	Podepíše se hůlkovým písmem			
7	Rozlišuje pravou a levou			
8	Řadí prvky zleva doprava			

5. Zrakové a sluchové vnímání (diferencované vnímání)				
		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Rozlišuje, porovnává zásadní znaky a vlastnosti předmětu (barva, tvar, velikost, materiál) nachází shodné a rozdílné znaky			
2	Složí obrázek			
3	Složí slovo z několika slabik			
4	Rozlišuje zvuky			
5	Rozpozná rozdíly mezi hláskami (měkké, tvrdé, krátké, dlouhé)			
6	Sluchově rozloží slovo na slabiky (vytleská)			
7	Najde rozdíl v obrázcích, doplní detail			
8	Rozlišuje jednoduché obrazní symboly a znaky (písmena, čísla, dopravní značky, piktogramy)			
9	Postřehne změny ve svém okolí (co chybí, co je tu nového)			
10	Reaguje správně na světelné a akustické signály			

6. Logické myšlenkové operace				
		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Má představu o čísle (ukazuje, počítá)			
2	Orientace v elementárních počtech (vyjmenuje číselnou řadu, spočítá prvky do 5)			
3	Porovnává			
4	Rozpozná základní geometrické tvary			
5	Třídí, seskupuje, přiřazuje předměty dle kritérií (tvaru, barvy, velikosti)			
6	Komentuje, co dělá – přemýšlí nahlas			
7	Řeší jednoduché problémy a situace, slovní příklady, úlohy, hádanky, chápe vztahy			

7. Záměrená pozornost, učení				
		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Soustředění pozornosti na činnost (10-15 minut)			
2	Dokáže se soustředit i na činnosti, které nejsou atraktivní			
3	Pamatuje si, co prožilo, vidělo, slyšelo. Je schopné reprodukce zážitků.			
4	Pamatuje si říkadla, básničky, písničky			
5	Soustředí se na činnost, vyvine úsilí a dokončí činnost			
6	Pracuje dle pokynů			
7	Pracuje samostatně			

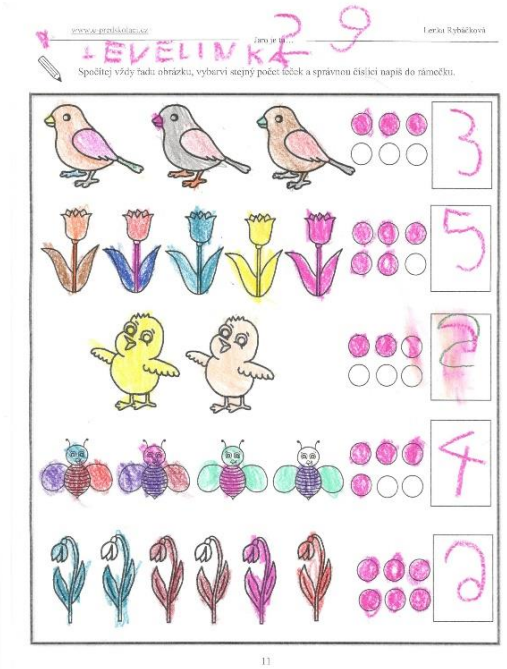
8. Sociální samostatnost, sociální vnímavost, schopnost soužití ve skupině				
		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Uplatňuje společenská pravidla (pozdraví, poprosí...)			
2	Dodržuje dohodnutá pravidla			
3	Navazuje kontakty, komunikuje, kamarádí se			
4	Schopné odloučit se na určitou dobu od blízkých			
5	Ve hře je partnerem			
6	Zapojí se do společné práce, kooperace			
7	Vyjednává, obhajuje názor			
8	Chová se přátelsky, citlivě, ohleduplně			
	Bere ohled na ostatní			

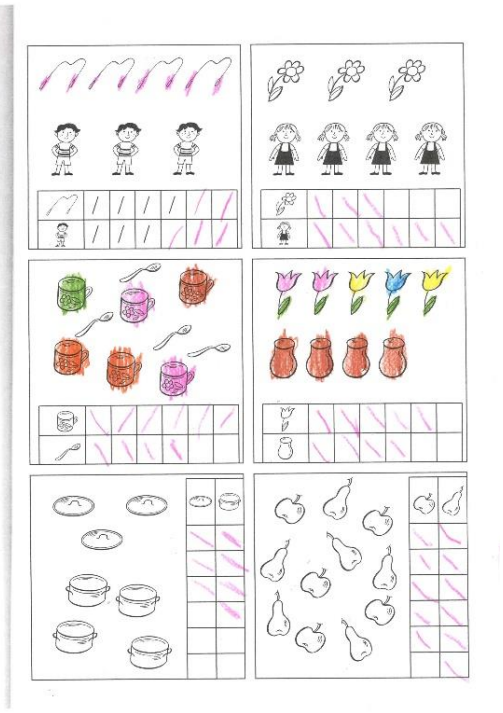
9. Tvořivost, vnímání kulturních podnětů				
		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Pozorně poslouchá, sleduje literární, filmové, dramatické či hudební představení			
2	Zaujme je výstava, návštěva zoo, statku, …			
3	Schopno zúčastnit se dětských kulturních programů, slavností, akcí			
4	Zážitky komentuje, vypráví			
5	Zájem o knihy, pohádky, má své hrdiny			
6	Zná básničky, písničky, říkadla			
7	Zpívá jednoduché písně, dodržuje rytmus			
8	Vytváří, modeluje, stíhá, lepí, …			
9	Hraje tvořivé a námětoví hry			

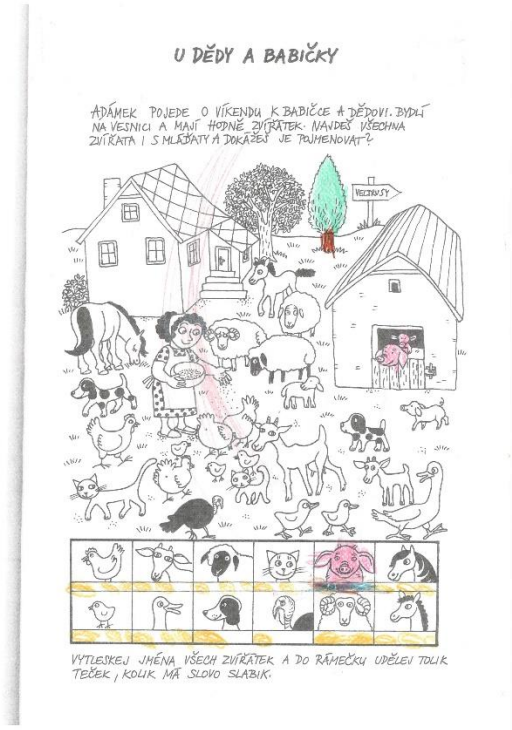
10. Orientace v prostředí, okolním světě, praktickém životě				
		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Orientuje se v blízkém okolí			
2	Zvládá běžné praktické činnosti a situace, se kterými se setkává (vyřídí vzkaz, komunikuje, uklízí hračky, …)			
3	Ví, jak se chovat v určitém prostředí a dodržuje to			
4	Má poznatky o živé a neživé přírodě, světe lidí, kultury, techniky			
5	Má poznatky o širším prostředí (naší zemi, zná města, hory, řeky, jiné země, národy)			
6	Uvědomuje si možné nebezpečí a chová se bezpečně, dodržuje pravidla			
7	Zná faktory poškozující zdraví			
8	Uvědomuje si nevhodné projevy chování (šikana, násilí)			

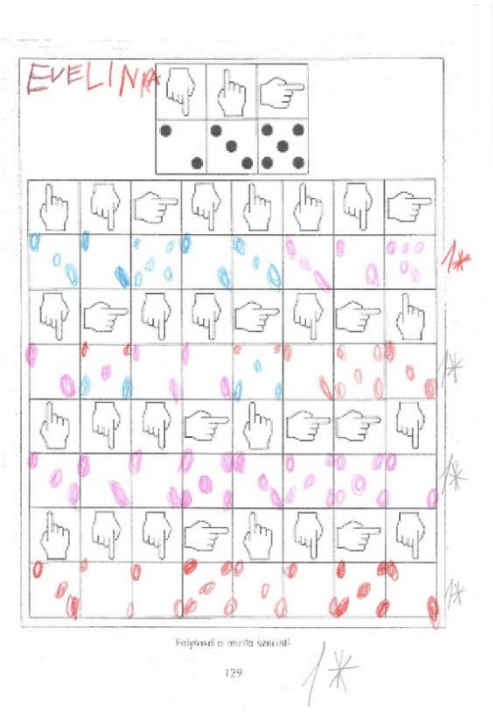
Příloha č. 4: Ukázka prací z portfolia dítěte

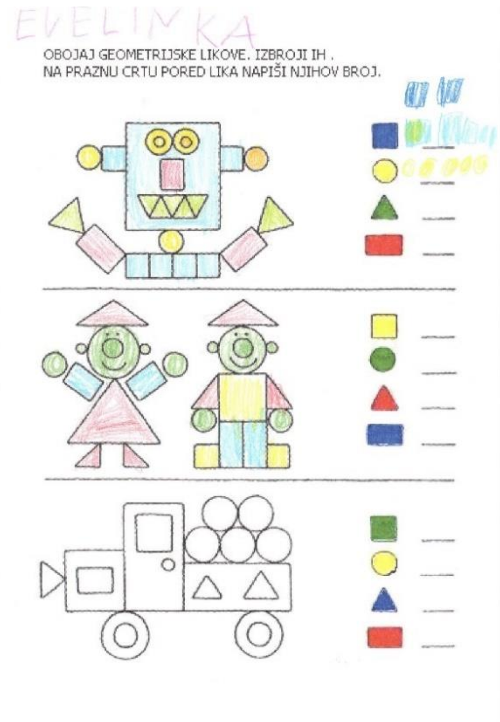
Matematické představy



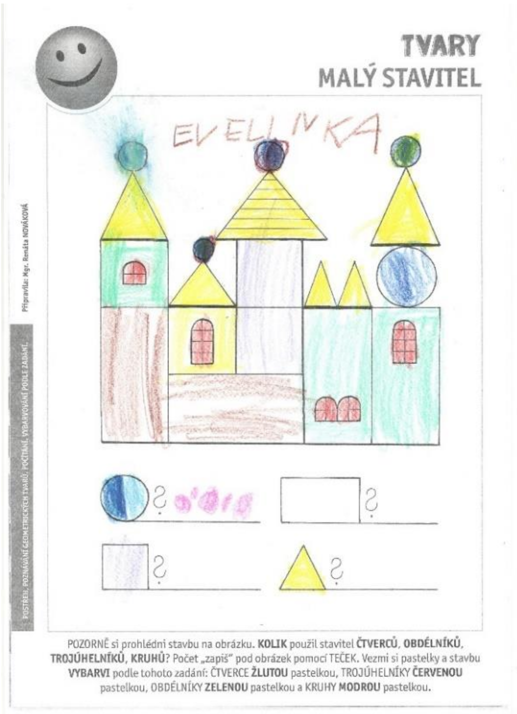




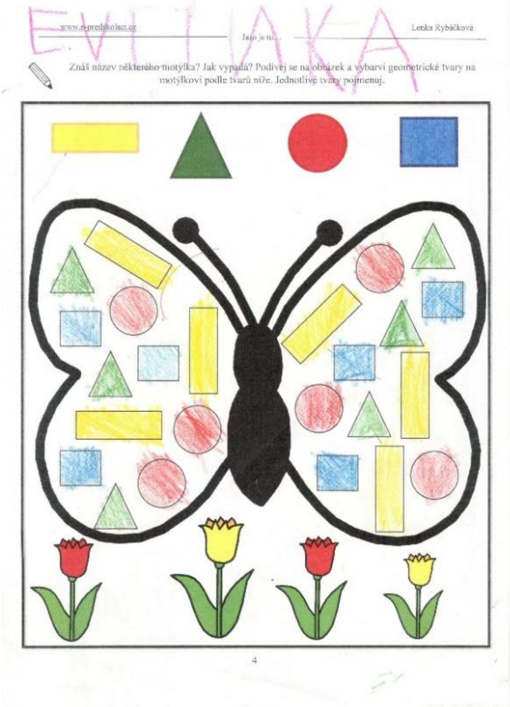




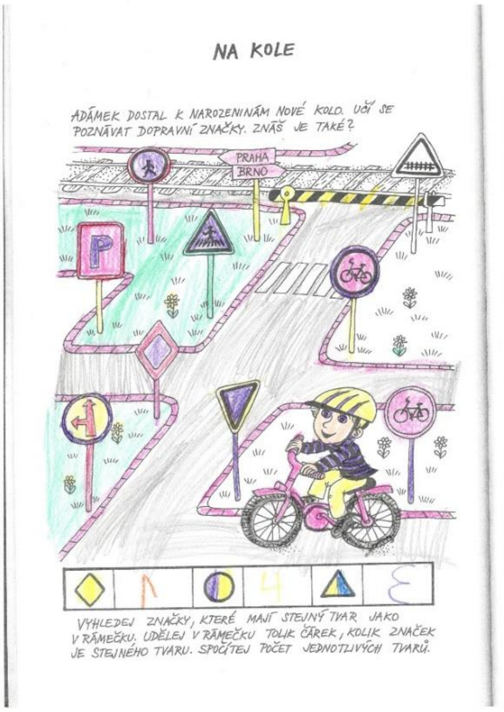
EVELINKA
OBOJAJ GEOMETRIJSKE LIKOVE. IZBROJI IH .
NA PRAZNU CRTU POred LIKA NAPIŠI NJIHOV BROJ.



TVARY
MALÝ STAVITEL
EVELINKA
POZORNĚ si prohlédni stavbu na obrázku. KOLIK použil stavitel ČTVERCŮ, OBDÉLNÍKŮ, TROJÚHELNÍKŮ, KRUHŮ? Počet „zapiš" pod obrázek pomocí TEČEK. Vezmi si pastelky a stavbu VYBARVI podle tohoto zadání: ČTVERCE ŽLUTOU pastelkou, TROJÚHELNÍKY ČERVENOU pastelkou, OBDÉLNÍKY ZELENOU pastelkou a KRUHY MODROU pastelkou.

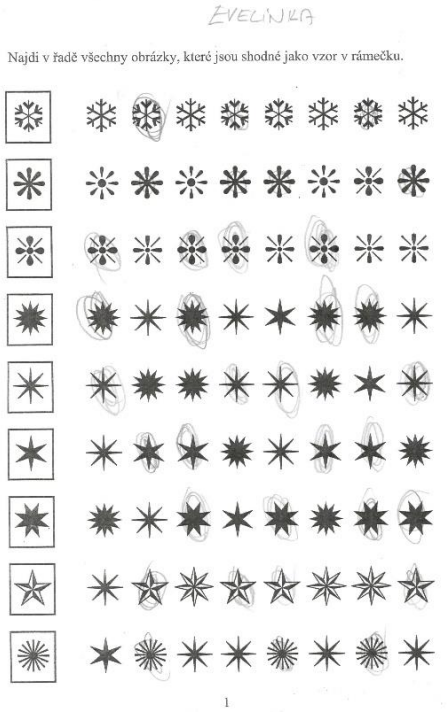


www.e-predskolaci.cz
Lenka Rybáčková
EVLIAKA
Znáš název některého motýlka? Jak vypadá? Podívej se na obrázek a vybarvi geometrické tvary na motýlkovi podle tvarů níže. Jednotlivé tvary pojmenuj.
4

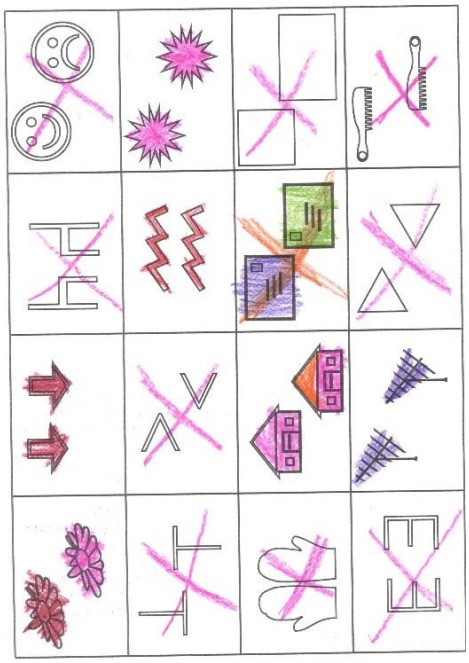


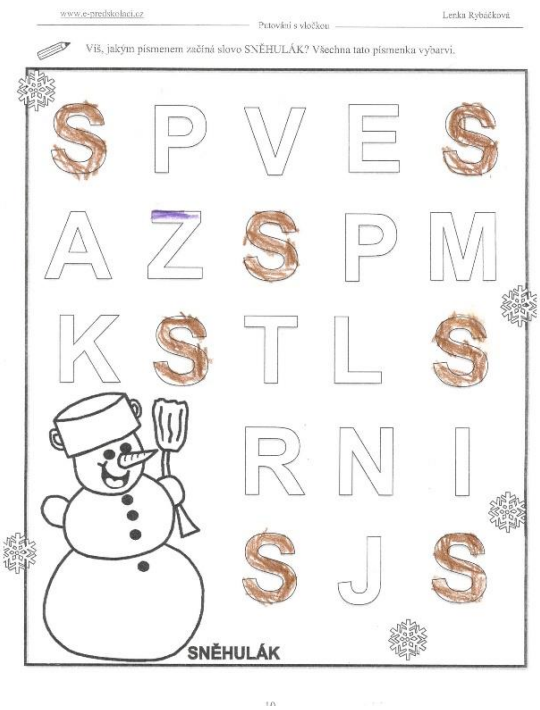
NA KOLE
ADÁMEK DOSTAL K NAROZENINÁM NOVÉ KOLO. UČÍ SE POZNÁVAT DOPRAVNÍ ZNAČKY. ZNÁŠ JE TAKÉ?
PRAHA
BRNO
P
VYHLEDEJ ZNAČKY, KTERÉ MAJÍ STEJNÝ TVAR JAKO V RÁMEČKU. UDĚLEJ V RÁMEČKU TOLIK ČÁREK, KOLIK ZNAČEK JE STEJNÉHO TVARU. SPOČÍTEJ POČET JEDNOTLIVÝCH TVARŮ.

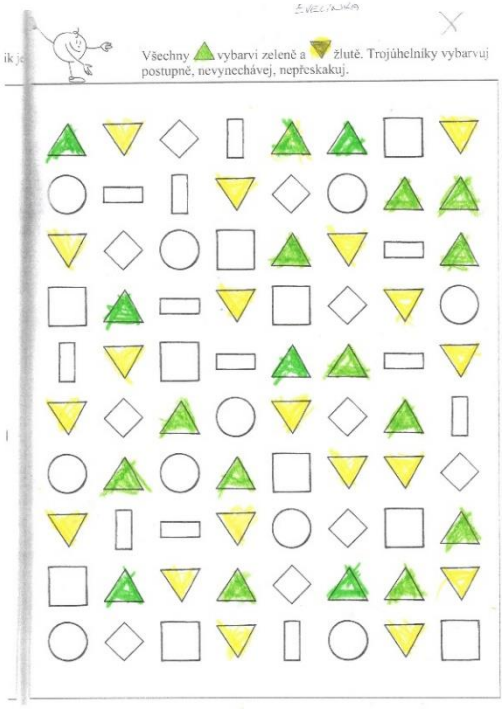
Zraková percepce



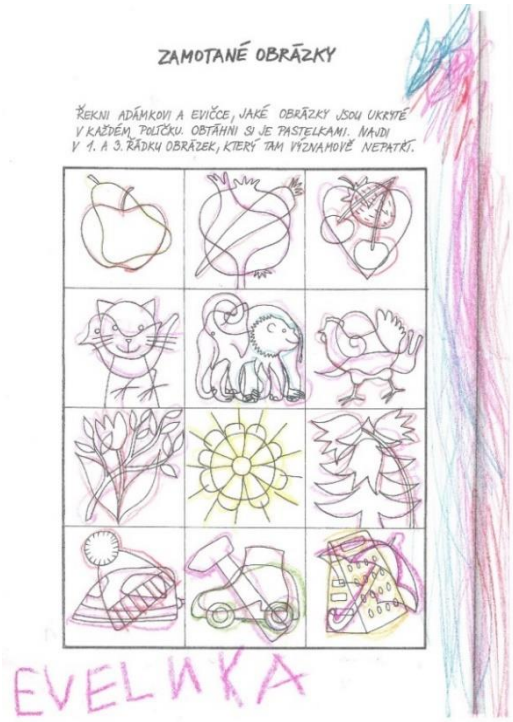
0

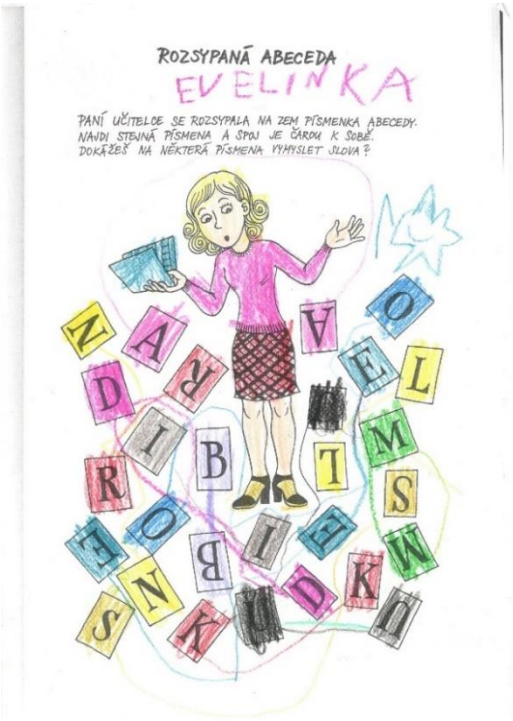




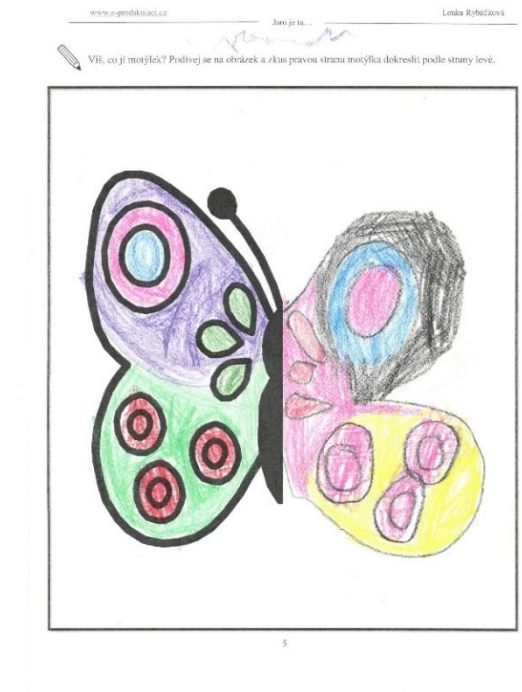


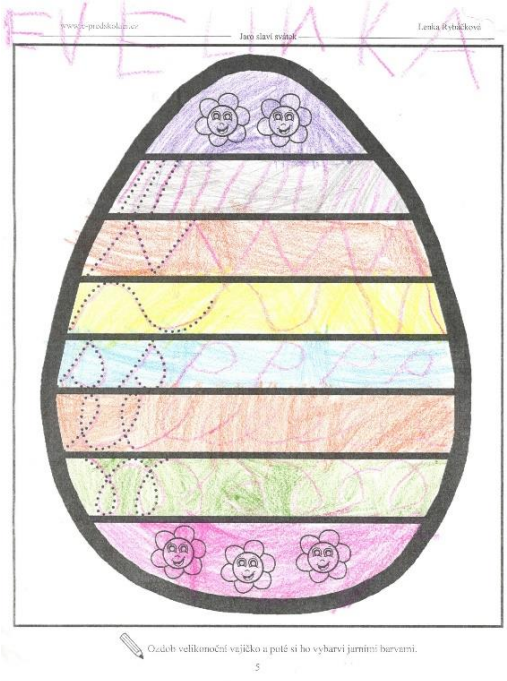
X

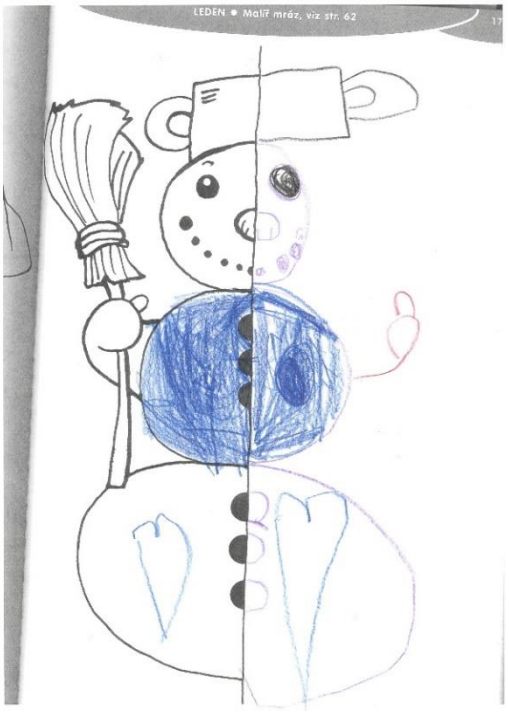


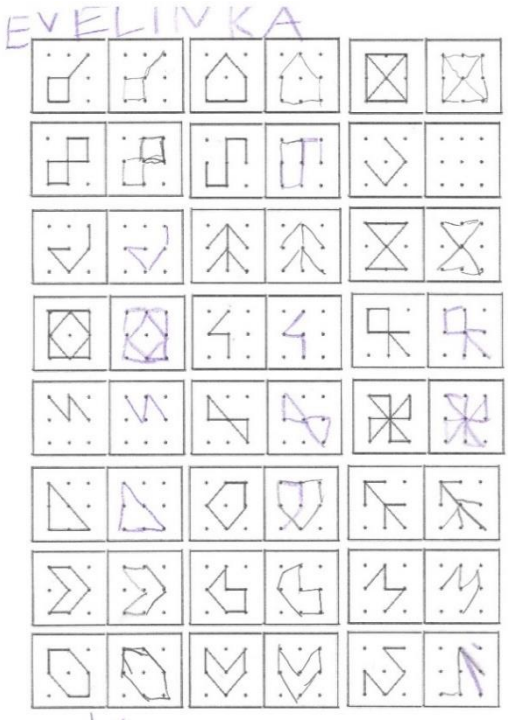


Přepis, překreslení, dokreslení



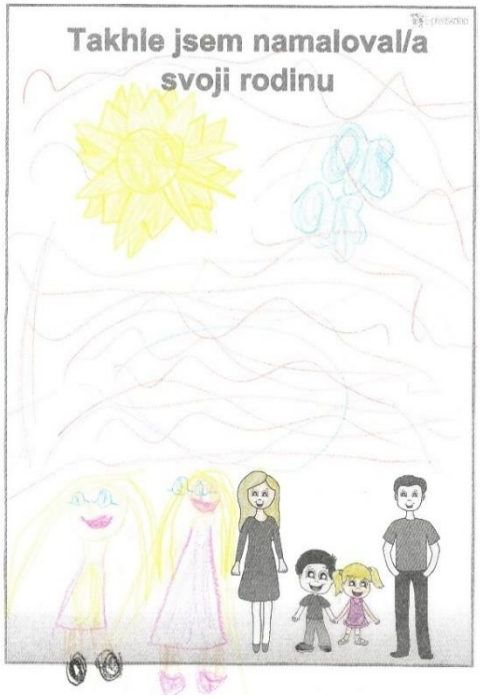






Volná kresba, kresba postavy

Já a moji kamarádi

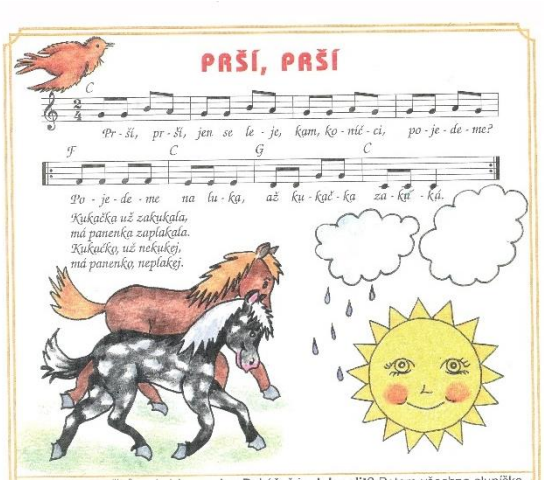

Takhle jsem namaloval/a
svoji rodinu

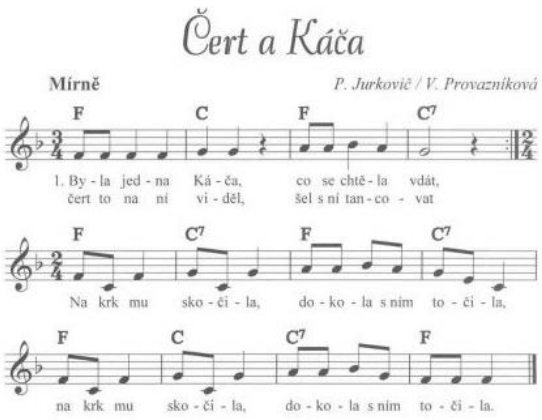
Přepis slov

EVELINKA
TULIPÁN
TULIPÁN
BLEDULE
BLEDULE
PETRKLÍČ
PETRKLÍČ
SNĚŽENKA
SNĚŽENKA
Víš, jak se jmenují kytičky na obrázku? Vezmi si pastelku nebo tužku a zkus jejich názvy přepsat podle vzoru na čáru v rámečku.
9

SNĚHULÁK

Oblíbené písně



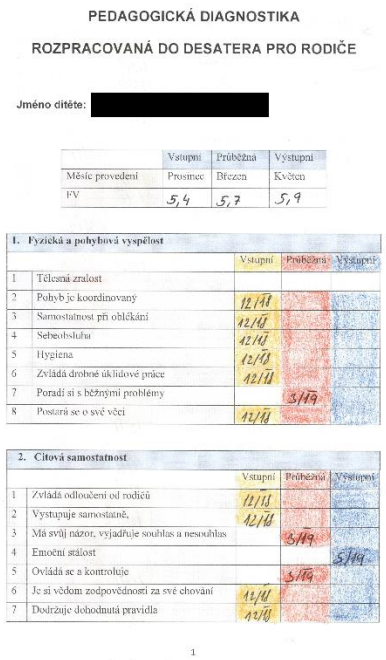


Modelování

Stavba z PET víček

Příloha č. 5: Vyplněný diagnostický arch

V diagnostickém archu je zaznamenáno, od kdy dítě danou oblast zvládalo.



PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

ROZPRACOVANÁ DO DESATERA PRO RODIČE

Jméno dítěte: [redacted]

	Vstupní	Průběžná	Výstupní
Měsíc provedení	Prosinec	Březen	Květen
FV	5,4	5,7	5,9

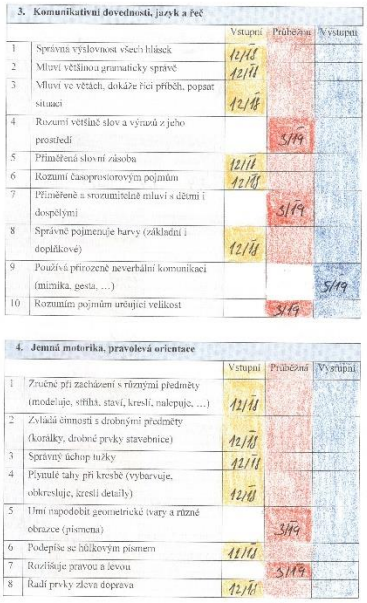
1. Fyzická a pohybová vyspělost

		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Tělesná zralost			
2	Pohyb je koordinovaný	12/18		
3	Samostatnost při oblékání	12/18		
4	Sebeobsluhu	12/18		
5	Hygiena	12/18		
6	Zvládá drobné úklidové práce	12/18		
7	Poradí si s běžnými problémy		3/19	
8	Postará se o své věci	12/18		

2. Citová samostatnost

		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Zvládá odloučení od rodičů	12/18		
2	Vystupuje samostatně,	12/18		
3	Má svůj názor, vyjadřuje souhlas a nesouhlas		3/19	
4	Emoční stálost			5/19
5	Ovládá se a kontroluje		3/19	
6	Je si vědom zodpovědnosti za své chování	12/18		
7	Dodržuje dohodnutá pravidla	12/18		

1



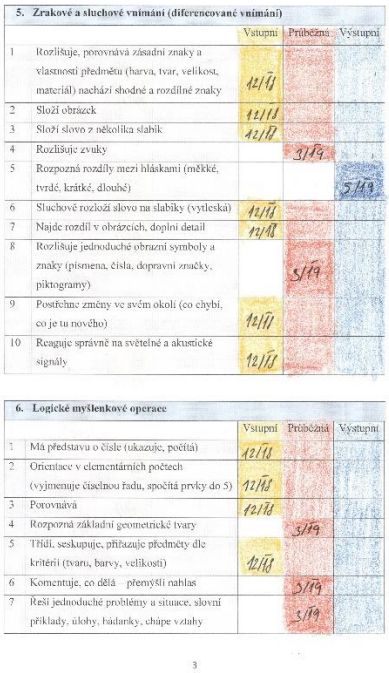
3. Komunikativní dovednosti, jazyk a řeč

		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Správná výslovnost všech hlásek	12/18		
2	Mluví většinou gramaticky správně	12/18		
3	Mluví ve větách, dokáže říci příběh, popsat situaci	12/18		
4	Rozumí většině slov a výrazů z jeho prostředí		3/19	
5	Přiměřená slovní zásoba	12/18		
6	Rozumí časoprostorovým pojmům	12/18		
7	Přiměřeně a srozumitelně mluví s dětmi i dospělými		3/19	
8	Správně pojmenuje barvy (základní i doplňkové)	12/18		
9	Používá přirozeně neverbální komunikaci (mimika, gesta, ...)			5/19
10	Rozumím pojmům určující velikost		3/19	

4. Jemná motorika, pravolevá orientace

		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Zručně při zacházení s různými předměty (modeluje, stříhá, staví, kreslí, nalepuje, ...)	12/18		
2	Zvládá činnosti s drobnými předměty (korálky, drobné prvky stavebnice)	12/18		
3	Správný úchop tužky	12/18		
4	Plynulé tahy při kreslě (vybarvuje, obkresluje, kreslí detaily)	12/18		
5	Umí napodobit geometrické tvary a různé obrazce (písmena)		3/19	
6	Podepíše se hůlkovým písmem	12/18		
7	Rozlišuje pravou a levou		3/19	
8	Radí prvky zleva doprava	12/18		

2



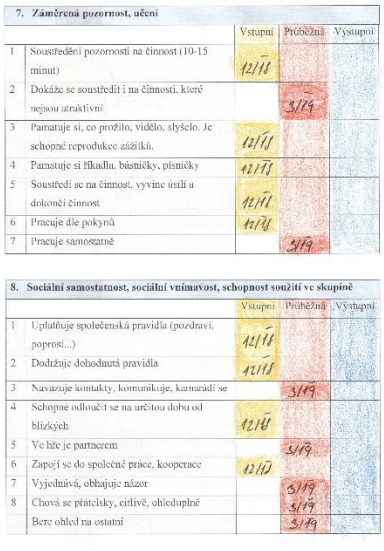
5. Zrakové a sluchové vnímání (diferencované vnímání)

		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Rozlišuje, porovnává zásadní znaky a vlastnosti předmětu (barva, tvar, velikost, materiál) nachází shodné a rozdílné znaky	12/18		
2	Složí obrázek	12/18		
3	Složí slovo z několika slabik	12/18		
4	Rozlišuje zvuky		3/19	
5	Rozpozná rozdíly mezi hláskami (měkké, tvrdé, krátké, dlouhé)			5/19
6	Sluchově rozloží slovo na slabiky (vytleská)	12/18		
7	Najde rozdíl v obrázcích, doplní detail	12/18		
8	Rozlišuje jednoduché obrazní symboly a znaky (písmena, čísla, dopravní značky, piktogramy)		5/19	
9	Postřehne změny ve svém okolí (co chybí, co je tu nového)	12/18		
10	Reaguje správně na světelné a akustické signály	12/18		

6. Logické myšlenkové operace

		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Má představu o čísle (ukazuje, počítá)	12/18		
2	Orientace v elementárních počtech (vyjmenuje číselnou řadu, spočítá prvky do 5)	12/18		
3	Porovnává	12/18		
4	Rozpozná základní geometrické tvary		3/19	
5	Třídí, seskupuje, přiřazuje předměty dle kritérií (tvaru, barvy, velikosti)	12/18		
6	Komentuje, co dělá - přemýšlí nahlas		3/19	
7	Řeší jednoduché problémy a situace, slovní příklady, úlohy, hádanky, chápe vztahy		3/19	

3



7. Záměrná pozornost, učení

		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Soustředění pozornosti na činnost (10-15 minut)	12/18		
2	Dokáže se soustředit i na činnosti, které nejsou atraktivní		3/19	
3	Pamatuje si, co prožilo, vidělo, slyšelo. Je schopné reprodukce zážitků.	12/18		
4	Pamatuje si říkadla, básničky, písničky	12/18		
5	Soustředí se na činnost, vyvine úsilí u dokončí činnost	12/18		
6	Pracuje dle pokynů	12/18		
7	Pracuje samostatně		3/19	

8. Sociální samostatnost, sociální vnímavost, schopnost soužití ve skupině

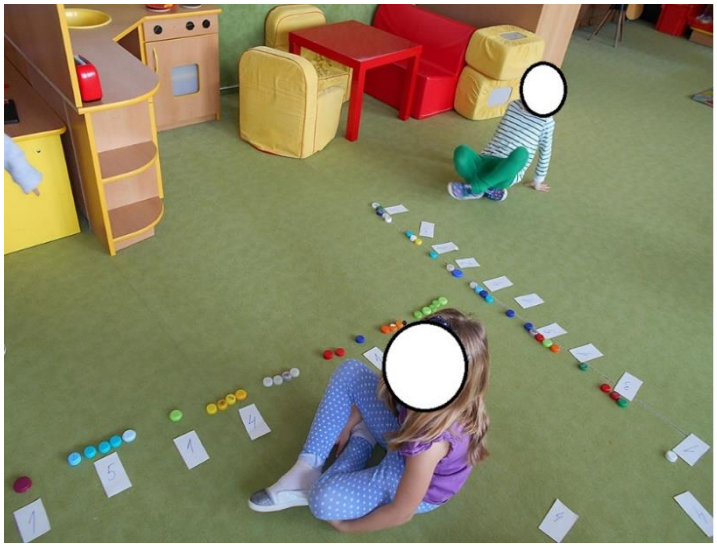
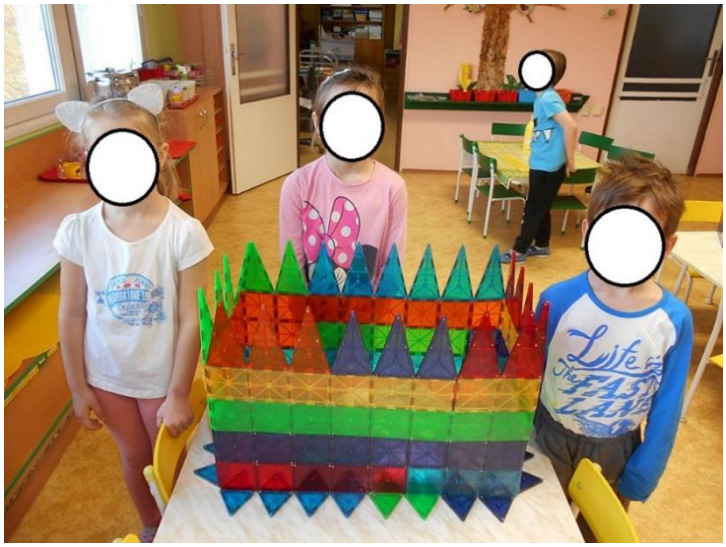
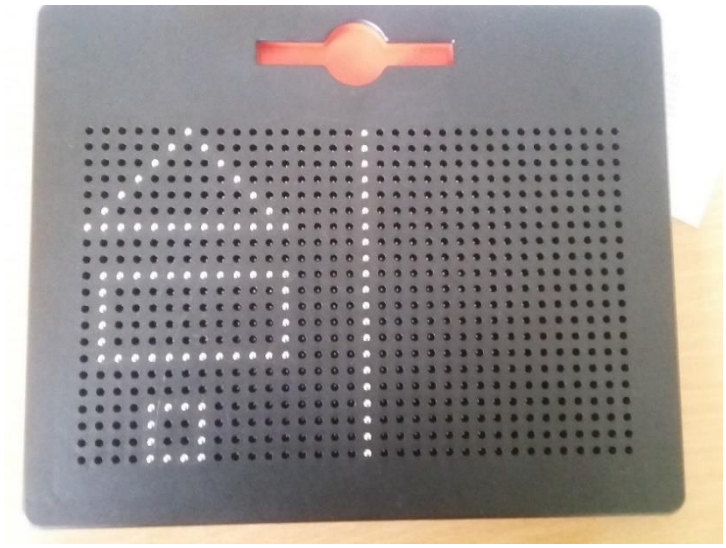
		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Uplatňuje společenská pravidla (pozdraví, poprosí...)	12/18		
2	Dodržuje dohodnutá pravidla	12/18		
3	Navazuje kontakty, komunikuje, kamarádí se		3/19	
4	Schopné odloučit se na určitou dobu od blízkých	12/18		
5	Ve hře je partnerem		3/19	
6	Zapojí se do společné práce, kooperace	12/18		
7	Vyjednává, obhajuje názor		3/19	
8	Chová se přátelsky, citlivě, ohleduplně		3/19	
	Bere ohled na ostatní		3/19	

4

9. Tvořivost, vnímání kulturních podnětů				
		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Pozorně poslouchá, sleduje literární, filmové, dramatické či hudební představení	12/18		
2	Zaujme je výstava, návštěva zoo, statku, …	12/18		
3	Schopno zúčastnit se dětských kulturních programů, slavností, akcí	12/18		
4	Zážitky komentuje, vypráví	12/18		
5	Zájem o knihy, pohádky, má své hrdiny	12/18		
6	Zná básničky, písničky, říkadla	12/18		
7	Zpívá jednoduché písně, dodržuje rytmus	12/18		
8	Vytváří, modeluje, stříhá, lepí, …	12/18		
9	Hraje tvořivé a námětoví hry		3/19	

10. Orientace v prostředí, okolním světě, praktickém životě				
		Vstupní	Průběžná	Výstupní
1	Orientuje se v blízkém okolí	12/18		
2	Zvládá běžné praktické činnosti a situace, se kterými se setkává (vyřídí vzkaz, komunikuje, uklízí hračky, …)	12/18		
3	Ví, jak se chovat v určitém prostředí a dodržuje to	12/18		
4	Má poznatky o živé a neživé přírodě, světě lidí, kultury, techniky		3/19	
5	Má poznatky o širším prostředí (naší zemi, zná města, hory, řeky, jiné země, národy)			5/19
6	Uvědomuje si možné nebezpečí a chová se bezpečně, dodržuje pravidla	12/18		
7	Zná faktory poškozující zdraví		3/19	
8	Uvědomuje si nevhodné projevy chování (šikana, násilí)			5/19

5

Příloha č. 6: Ukázka vedení portfolia a ukládání prací dětí

Příloha č. 7: Fotografie z realizace stimulačních činností