

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2010

Mgr. Ladislava Matějková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

**Pedagogická diagnostika školní připravenosti dítěte před vstupem do
základní školy**

**Pedagogical diagnosis of a child's school preparedness before entering
the primary school.**

Autor: Mgr. Ladislava Matějková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Praha 2010

NÁZEV

Pedagogická diagnostika školní připravenosti dítěte před vstupem do základní školy

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá analýzou faktorů ovlivňujících školní připravenost dítěte pro zahájení školní docházky z hlediska očekávaných kompetencí na konci předškolního období.

Teoretická část zpracovává obecné informace o přínosu pedagogické diagnostiky pro rozvoj specifických dovedností potřebných v 1. třídě ZŠ.

Cílem průzkumu diplomové práce bylo zjistit úroveň školní připravenosti dětí za pomoci testu Rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, D., Kucharská, A., 2001) a testu Předcházíme poruchám učení (Sindelarová, B, 1996); zjištěné údaje vzájemně porovnat, srovnat vliv Programu pro rozvoj fonemického uvědomování s tradičními výchovně vzdělávacími přístupy na školní připravenost dětí, zjistit, jakým způsobem pracují učitelky v mateřských školách s dětmi před vstupem do základní školy; zda učitelky mateřských škol využívají diagnostické nástroje k aktivnímu rozvoji a učení dětí před vstupem do základní školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Školní zralost, školní připravenost, klíčové kompetence, pedagogická diagnostika, metody pedagogické diagnostiky, fonemické uvědomování, diagnostické situace, grafomotorika, laterálita, depistáž, rizikové děti z hlediska specifických poruch učení, pedagogická intervence, pedagogická prevence, edukace.

TITLE

Pedagogical diagnosis of a child's school preparedness before entering the primary school

SUMMARY

This Diploma Thesis deals with a factor analysis that influences preparedness of a child to start basic education with respect to expected competencies at the end of the pre-school period.

The theoretical part processes general information about contributions of the pedagogical diagnostics for the specific skill development that are necessary in the 1st class of the basic school.

The Diploma Thesis aim was to discover an educational level of children by means of the test "Risks of reading and writing derangement for an early maturing school-child" (Švancarová, D., Kucharská, A., 2001) and the test "Prevention of learning derangements" (Sindelárová, B., 1996); further to compare discovered data mutually, to compare influence of the "Program for phonemic awareness development" on the traditional educational approaches to preparedness of children to school education, to discover how the teachers in kindergartens work with children before entering the basic school. Further the Thesis focused on a research if kindergarten teachers use diagnostic tools for active development and teaching of children before entering the basic school.

KEY WORDS

School maturity, school preparedness, key competencies, pedagogical diagnostics, methods of pedagogical diagnostics, phonemic awareness, diagnostics situations, grapho-motorics, laterality, screening, risk children with respect to specific reading derangements, pedagogical intervention, pedagogical prevention, education.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za odborného vedení vedoucí práce PhDr. Jany Kropáčkové, Ph.D. a použila pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena v knihovně Pedagogické fakulty na Univerzitě Karlově v Praze a zpřístupněna studijním účelům.

Praha, 18. 2. 2010

podpis

Děkuji PhDr. Janě Kropáčkové Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, podnětné připomínky a udělování rad. Děkuji též mé rodině, která mi po celou dobu studia poskytovala podporu a zázemí umožňující zdárně studovat.

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Přípravenost dětí pro vstup do základní školy	10
1. 1 Kompetence dětí před vstupem do základní školy	11
1. 2 Návaznost předškolního a základního vzdělávání	13
2 Pedagogická diagnostika	13
2. 1 Vymezení pojmu pedagogická diagnostika	14
2. 2 Úkoly pedagogické diagnostiky v mateřské škole	16
2. 3 Oblasti pedagogické diagnostiky v mateřské škole	17
2. 3. 1 Pedagogická diagnostika školní připravenosti	18
2. 3. 1. 1 Diagnostika motorických schopností	18
2. 3. 1. 2 Diagnostika rozumových schopností	23
2. 3. 1. 2. 1 Dílčí funkce v oblasti sluchu	24
2. 3. 1. 2. 2 Dílčí funkce v oblasti zraku	26
2. 3. 1. 2. 3 Dílčí funkce orientace v prostoru	28
2. 3. 1. 2. 4 Dílčí funkce v oblasti vnímání těla	29
2. 3. 1. 2. 5 Dílčí funkce intermodality	29
2. 3. 1. 2. 6 Dílčí funkce seriality	30
2. 3. 1. 3 Diagnostika komunikačních schopností	32
2. 3. 1. 4 Diagnostika socializačního a citového vývoje	33
2. 3. 2 Diagnostika rodinného prostředí	34
2. 3. 3 Autodiagnostika pedagogické práce učitelky mateřské školy	35
2. 4 Diagnostické situace v mateřské škole	36
2. 4. 1 Dětská hra	36
2. 4. 2 Kresba	38
2. 5 Způsoby záznamů pedagogické diagnostiky	40
2. 5. 1 Chyby v pedagogické diagnostice	42
2. 5. 2 Prevence chyb	43
2. 6 Význam včasné pedagogické diagnostiky v mateřské škole	44
3 Depistáž rizikových dětí	45

3. 1 Pedagogická intervence v mateřské škole	47
3. 2 Prevence vzdělávacích nedostatků.....	48

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíle práce, stanovení dílčích úkolů.....	52
5 Metodika šetření	53
5. 1 Charakteristika souboru dětí.....	53
5. 2 Popis vlastního průzkumu v souboru dětí.....	54
5. 3 Použité metody	55
5. 3. 1 Experimentální metoda	55
5. 3. 2 Testová metoda	58
5. 3. 2. 1 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.....	58
5. 3. 2. 2 Předcházíme poruchám učení	59
5. 3. 2. 3 Test fonemického uvědomování	60
5. 4 Kritéria hodnocení	61
5. 5 Charakteristika souboru učitelek mateřské školy	64
5. 6 Popis vlastního průzkumu v souboru učitelek	65
5. 7 Metoda dotazníku	66
6 Interpretace výsledků průzkumu	67
6. 1 Interpretace výsledků průzkumu v souboru dětí.....	67
6. 2 Interpretace výsledků v souboru učitelek	76
6. 2. 1 Shrnutí dotazníkového řešení.....	86
7 Shrnutí	87
8 Diskuse	89
Závěr	92
Seznam použité literatury	94
Monografie.....	94
Internetové zdroje	98
Zákonné normy	98
Seznam příloh	

Motto:

***„Kdo nezná, že které a jak rozložené ratolesti strom v starosti své má,
ty se hned v mladistvosti jehož něho vypučítí, a tak, jakž jsou, rozrůstí musely?***

Protože to jinak býti nemohlo.

***A že živočich, nedostane-li všech údů založení hned při prvním formování svém,
potom jich nedojde? Protože co slepé, chromé, kusé, křivé na svět vyjde, kdo to
napraví?***

***I člověk tedy, jaký v životě svém celý věk býti má,
takový se hned, jak se tělo a duše jeho v něm začne, formovati musí.“***

J. A. Komenský

(1964, s. 13)

Úvod

Příprava dětí na povinnou školní docházku probíhá nejenom po celou dobu docházky dětí do mateřské školy, ale i v celém předškolním období v rodině. Má-li být výchovně vzdělávací působení na děti co nejoptimálnější, měla by být učitelka schopna s využitím pedagogické diagnostiky analyzovat faktory, které ovlivňují připravenost dítěte pro zahájení povinné školní docházky z hlediska očekávaných kompetencí na konci předškolního období stanovených RVP PV.

Jelikož současná doba klade nároky na diagnostické kompetence učitelky, měla by být základní orientace učitelky mateřské školy v problematice školní zralosti a školní připravenosti v souvislosti se vstupem do základní školy součástí její profesní výbavy. Učitelka by měla být schopna na základě svých teoretických znalostí z oblasti pedagogické diagnostiky vytvářet nebo používat již předložené diagnostické nástroje k získání validních informací o dítěti a těchto poznatků využít k dalšímu rozvoji dítěte.

Pedagogické diagnostice jsem se částečně věnovala v diplomové práci pod názvem *Co přinesl RVP PV učitelkám mateřských škol*. Průzkum provedený v této diplomové práci ukázal, že „...93 % učitelek mateřských škol s úplným středním odborným vzděláním s maturitou se s problematikou pedagogické diagnostiky ve své profesní přípravě na střední škole nesetkalo“ (MATĚJKOVÁ, 2008, s. 43).

Výše uvedené závěry průzkumu se staly impulsem pro další výzkumné šetření zaměřující se na faktory ovlivňující školní připravenost dětí a na způsoby práce učitelek mateřské školy s dětmi před vstupem do základní školy.

Během své pedagogické praxe v mateřské škole jsem se setkávala se situacemi, kdy se mnohé učitelky při svých diagnostických činnostech zaměřovaly převážně na popis chování dítěte (např.: „*Péťa již tolik nezlobí...*“) nebo třídy. Zjištěné údaje dále neanalyzovaly, nezjišťovaly příčiny daného stavu, jejich diagnostika postrádala prognózu a formulaci dalšího opatření ve prospěch dítěte. Při svém hodnocení se učitelky, jak bylo výše uvedeno, zaměřují nejvíce na chování dítěte, je opomíjena tvořivost, schopnost pozornosti a soustředění, způsob překonávání překážek, zvládnutí konfliktních situací, osobní tempo, ale i speciální dovednosti, např. silné stránky dětí, v čem dítě vyniká.

Hodnocení v mateřské škole by mělo odrážet celkový obraz dítěte, učitelky by do své pedagogické diagnostiky měly zahrnout všechny faktory ovlivňující školní připravenost dětí, podporovat vše, co umožňuje dítěti zažívat v mateřské a následně v základní škole úspěch. Teoretická část mé diplomové práce vychází z vymezení problematiky školní připravenosti v souvislosti s úspěšným vstupem dítěte do základní školy.

Cílem praktické části je zjistit, zda učitelky mateřských škol adekvátně zacházejí s diagnostickými nástroji, zda využívají intervenci cíleně ve prospěch školní připravenosti dětí a zjistit úroveň školní připravenosti v oblasti základních poznávacích funkcí u dětí, které se účastnily Tréninku fonemického uvědomování podle D.B. Elkonina (MIKULAJOVÁ, M., DOSTÁLOVÁ, A., 2004) a její porovnání s úrovní dětí připravovaných tradičními metodami; na základě získaných informací a vlastní zkušenosti vypracovat vzdělávací projekt zaměřený na rozvoj specifických dovedností potřebných pro zahájení povinné školní docházky s doporučením odborné literatury i metodických materiálů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Přípravenost dětí pro vstup do základní školy

Začátek vzdělávání na základní škole je v životě dítěte významným mezníkem. I když ve vzdělávacích programech základních škol je vymezený velký prostor pro adaptaci malých školáků, přesto vstup do školy je pro děti velkou změnou.

Důležitou podmínkou bezproblémového nástupu do školy je **školní zralost a školní připravenost** dítěte. Podle Vágnerové je **školní zralost** soubor předpokladů závislých na zrání – fyzické předpoklady (zdravotní stav, tělesná vyspělost dítěte), psychické předpoklady (dosažená úroveň poznávacích procesů – vnímání, paměť, myšlení, řeč), sociální předpoklady (odloučenost od rodiny, sociální vztahy, adaptace na prostředí základní školy), emoční předpoklady (emoční stabilita). Souvisí především se zráním nervové soustavy. Školní zralost umožňuje dítěti při vstupu do první třídy být úspěšné.

Školní připravenost je soubor předpokladů, na jejichž rozvoji se podílí učení. Školní připravenost závisí na působení rodinného a sociálního prostředí dítěte a na předškolním zařízení, které dítě navštěvuje (VÁGNEROVÁ, M., 2005).

Mertin pojímá školní připravenost jako: „...výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy.“ (MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., 2003, s. 220).

Průcha charakterizuje školní připravenost jako: „...komplexní charakteristiku, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychologického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí“ (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009, s. 301).

Monatová rozlišuje školní připravenost vnější a vnitřní:

Vnější se projevuje zájmem dítěte o zevní prostředí (nábytek, výzdoba třídy) nebo dítě považuje výuku za hru a úkoly nepovažuje za povinné.

Vnitřní znamená způsobilost dítěte ke školní docházce, zájem a snahu učit se a odpovídá duševní, emoční a sociální zralosti. Je předpokladem úspěšného plnění školních požadavků a možností přizpůsobit se novým podmínkám (MONATOVÁ, L., 2000).

Z výše uvedených přístupů ke školní připravenosti vyplývá, že při vstupu dítěte do základní školy by se podle Mertina a kol. měly brát v úvahu okolnosti na straně dítěte, rodiny, mateřské školy, základní školy, školského systému a jiné předpoklady, např. délka pobytu dítěte v mateřské škole. Mertin při posuzování školní připravenosti využívá tradiční kategorie školní zralosti (tělesná, psychická, emocionální a sociální zralost) a současně vliv výchovného a vzdělávacího působení rodinného a mimorodinného. Stejný přístup ke školní připravenosti má i Průcha, který považuje jednotu biologických, psychických a sociálních předpokladů ve spojení s učením a vlivem okolí za potřebnou pro úspěšný vstup dítěte do školy. Systémový přístup ke školní připravenosti zastává i Monatová.

Osobně se přikláním k pojetí školní připravenosti Vágnerové, která označuje, jak bylo výše řečeno, školní připravenost jako soubor kompetencí získaných učením. Školní připravenost v tomto pojetí mohou posuzovat učitelky v mateřských školách a školní zralost zůstává na odborném posouzení psychologů v pedagogicko psychologických poradnách.

1. 1 Kompetence dětí před vstupem do základní školy

Kromě školní zralosti a školní připravenosti pro vstup do základní školy je důležitá i osvojená úroveň **klíčových kompetencí**. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání definuje klíčové kompetence jako: „...soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“, (RVP PV, 2004, s. 9). Klíčové kompetence představují jednu z cílových kategorií vzdělávání dětí předškolního věku, vyjadřují, jak předškolní vzdělávání přispívá ke školní připravenosti dítěte před započítáním jeho povinné školní docházky.

K rozvoji klíčových kompetencí by mělo proto předškolní vzdělávání směřovat. Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:

Kompetence k učení – hraje důležitou roli v dalším vzdělání dítěte, je také obsažena v jednom z cílů předškolního a základního vzdělávání. Pokud se nám v mateřské škole podaří vzbudit zájem dítěte o poznávání nového, usnadníme mu jeho další vzdělávání na základní škole. Je proto důležité, abychom děti motivovali, chválili je, projevovali o ně zájem, poskytl jim různorodou nabídkou aktivit, forem a metod a využívání takových prostředků, které podporují vlastní aktivitu dětí.

Kompetence k řešení problémů – nabídkou situací, které vedou děti k řešení problémových situací, vedeme děti k samostatnosti. Umožněním řešení problémů učíme děti hledat několik správných cest, které vedou k cíli. Pro děti je důležité umět řešit problémy, jelikož ve škole se budou často s problémy setkávat, budou se muset umět s nimi vyrovnat.

Komunikativní kompetence – jazyková komunikace je podstatnou součástí života dítěte. Chudá slovní zásoba, nepochopení tomu, co po něm učitel chce, neschopnost dekodovat požadavek učitele a tento požadavek splnit, vede ke školní neúspěšnosti dítěte při vstupu do základní školy.

Sociální a personální komunikace – dítě s optimálně vyvinutými sociálními a personálními kompetencemi je samostatné, umí projevit svůj názor, umí navazovat vztahy, zapojovat se do skupiny a spolupracovat s ostatními. To vše je pro zapojení dítěte do života třídy základní školy důležité.

Kompetence činnosti a občanské – Před vstupem do základní školy by dítě mělo mít vyvinutý určitý smysl pro povinnost. Do tohoto souboru kompetencí patří i zodpovědnost za svou bezpečnost a zdraví. To souvisí s dodržováním pravidel a s návyky zdravého životního stylu.

Dítě vybavené klíčovými kompetencemi je schopné úspěšně vstoupit do první třídy.

1. 2 Návaznost předškolního a základního vzdělávání

Pro vyrovnanější vstup dítěte do první třídy je důležité, aby základní škola a mateřská škola měly požadavky na dítě vyrovnané, na sebe navazující. Návaznost požadavků na dítě předškolního a základního vzdělávání zajišťuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004) a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007). RVP PV svým pojetím vychází z výchovy rodinné a dále ji doplňuje. Na předškolní vzdělávání a výchovu v rodině navazuje RVP ZV. Svým pojetím usnadňuje dítěti vstup do základní školy – do povinného vzdělávání. Rámcové programy jsou dokumenty závazné, jejich obsah se vzájemně doplňuje.

Návaznost rámcových programů pro předškolní a základní vzdělávání zajišťují **vzdělávací cíle**, které na sebe navazují, **očekávané výstupy** předškolního vzdělávání jsou **vstupními předpoklady** základního vzdělávání a **klíčové kompetence** jsou formulovány tak, aby byla zřejmá jejich vzestupnost. Přestože má RVP PV pět klíčových kompetencí a RVP ZV jich má šest, lze sledovat shodu v rozdělené páté kompetenci předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávání označuje pátou klíčovou kompetenci jako občanskou a činnostní, v základním vzdělávání je rozdělena do dvou kompetencí, občanské a pracovní. Rámcová návaznost se konkrétně odráží v jednotlivých vzdělávacích oblastech (příloha č. 11, tabulka č. 1).

Porovnám-li rámcové cíle, klíčové kompetence a vzdělávací oblasti RVP PV a RVP ZV docházím k závěru, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, navazuje na předškolní vzdělávání a umožňuje, aby formy a metody práce na počátku školní docházky byly shodné s přístupy v mateřské škole, umožňují adaptaci dětí v první třídě. Přínos návaznosti předškolního a základního vzdělávání vidím i v tom, že snižují riziko nepřiměřené zátěže dětí na počátku školní docházky.

2 Pedagogická diagnostika

V současné době se dostává s pedagogikou orientovanou na dítě do popředí i potřeba pedagogické diagnostiky. Má-li být výchovně vzdělávací působení na dítě co

neoptimálnější, musíme znát jeho schopnosti a vlohy, předpoklady, jeho možnosti a vliv prostředí a výchovy a vše co nejvíce dále rozvíjet.

Pipeková uvádí, že již ve středověku italský pedagog Maffeo Veggio (1406 – 1458) považoval za důležité, aby vychovatel poznal povahu a individuální schopnosti svých svěřenců. V Anglii humanista španělského původu Juan Luis Vives (1492 – 1540) požadoval, aby se vyučování přizpůsobovalo individualitě žáků a čtvrtletní porady učitelů o prospěchu a chování žáků (PIPEKOVÁ, J., 2006).

S pedagogickou diagnostikou u nás se můžeme již setkat v práci J.A.Komenského, který v *Informatoriu školy mateřské* v kapitole *Jak dlouho mládež v mateřské škole zdržovat sluší*, přirovnává předškolní dítě ke stromu, který aby mohl optimálně růst a nést dobré ovoce, potřebuje vhodnou půdu a štěpení, tak dítě pro zdárný růst potřebuje být psychicky a tělesně zralé. Upozorňuje na nevhodnost příliš včasného nebo naopak pozdního vstupu dítěte do školy. Říká, že dítě by mělo jít do obecné školy, pokud umí to, co v mateřské škole umět má, je dostatečně pozorné a umí přiměřeně odpovídat na otázky (KOMENSKÝ, J., A., 1964).

Rozvoj pedagogické diagnostiky v Československu začíná po první světové válce. Objevují se články, které polemizují o hodnocení dítěte a školském měření. Práce Příhody Pedotechnika a Psychologie a hygiena zkoušky vyvolaly reformní snahy na počátku dvacátého století. Pod Příhodovým vedením byla založena Edice testů pro pedagogická měření, testy vydával Bakův ústav.

Od šedesátých let se začíná objevovat pojem pedagogická diagnostika. V Bratislavě je založen podnik specializovaný na vydávání psychologických a didaktických testů. Rozvíjí se také diagnostika speciálně pedagogická.

2. 1 Vymezení pojmu pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika je nedílnou součástí předškolní pedagogiky. Porovnájí-li se přístupy některých autorů k pojetí pedagogické diagnostiky, lze sledovat dva proudy

vidící pedagogickou diagnostiku jako **disciplínu teoreticko praktickou** a pojetí vycházející z **praxe**.

Teoreticko praktické vymezení zastává Mojžíšek, který definuje pedagogickou diagnostiku jako: „...*teorii a praxi zjišťování, rozpoznávání, klasifikování, posuzování, charakterisování a hodnocení stavu a úrovně pedagogického rozvoje osobnosti žáka*“, (MOJŽÍŠEK, L., 1987, s. 79) k teoreticko praktickému pojetí se přiklání i Gavora, který říká, že pedagogická diagnostika se zabývá cílem, předmětem, strategiemi, postupy a metodami diagnostikování a vztahem této disciplíny k jiným pedagogickým disciplínám. Zkoumá její postavení ve struktuře pedagogických věd (GAVORA, P., 2001). Zelinková definuje pedagogickou diagnostiku jako: „...*komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Na základě analýzy a syntézy získaných poznatků jsou vyvozovány závěry, které jsou východiskem pro plánování dalších kroků*“ (ZELINKOVÁ, O., 2007, s. 12).

Pojem pedagogické diagnostiky spojuje s **praxí** Průcha, který proces pedagogické diagnostiky charakterizuje slovy: „...*diagnostikování je v pedagogice soubor odborných činností, které jsou realizovány při vytváření diagnózy, tj. rozpoznání, popisu a případné objasnění vlastností subjektů, jevů a procesů edukace, jež lze objektivně zjistit v daném časovém sledu a v daných podmínkách*“ (PRŮCHA, J., 2000, s. 102). Pedagogickou diagnostiku vidí jako praktickou činnost i Vašek, který uvádí, že termín **diagnostika** je spojen s procesem, který zahrnuje soubor odborných aktivit a termín **diagnóza** vyjadřuje výsledek tohoto **diagnostického procesu** (příloha č. 1), (VAŠEK, Š., 1991).

Osobně se přikláním k pojetí teoreticko praktickému, které je spojeno s teorií i s praxí. Jsem přesvědčena, že je nutné, aby učitelka mateřské školy provádějící pedagogiku diagnostiku byla vybavena jak teoretickými, tak praktickými znalostmi z oblasti pedagogické diagnostiky. Nedostatek znalostí z oblasti teorie může zkreslit získané údaje. Přistupuje-li tedy učitelka k pedagogické diagnostice bez teoretického poznání – znalostí metod, etap diagnostického procesu, bez stanovených cílů a kritérií hodnocení, pouze na základě intuice a zkušeností, mohou být získané informace útržkovité

a neobjektivní. Potřebnost znalosti praktických dovedností vidím v samotné diagnostické činnosti – získávání údajů, zpracovávání získaných údajů, vyhodnocení a interpretace získaných dat a následné vyslovení prognózy s vyslovením závěrů, ze kterých vycházíme při dalším našem působení.

Jelikož v současné době není pedagogická diagnostika obsahem středoškolské profesní přípravy učitelek mateřských škol, je na samotných učitelkách, aby si samostudiem nebo v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků osvojovaly diagnostické kompetence potřebné pro provádění objektivní pedagogické diagnostiky v mateřské škole.

2. 2 Úkoly pedagogické diagnostiky v mateřské škole

Úkoly pedagogické diagnostiky v mateřské škole vycházejí z osobnostně orientovaného pojetí vzdělávání.

Opravilová uvádí, že osobnostní pojetí vzdělávání předpokládá dobrou znalost učitelek v mateřské škole každého dítěte, snahu porozumět jeho potřebám, sledování, jak se děti postupně rozvíjejí a zdokonalují ve svých kompetencích (OPRAVILOVÁ, E., 2007). Z osobnostně orientovaného pojetí vzdělávání vycházejí úkoly pedagogické diagnostiky v mateřské škole.

Mateřská škola by měla vytvořit pro děti takové podmínky, které by umožnily jejich rozvoj dle vlastních možností, zajistily individuální přístup, zabezpečily uspokojování potřeb dětí a osobnostní pojetí vzdělávání.

Úkolem pedagogické diagnostiky v mateřské škole je s využitím vstupní diagnostiky **zjistit aktuální stav dítěte**, tj., co předcházelo současné situaci, např. před vstupem dítěte do mateřské školy, údaje z minulých období, údaje z prostředí, kultury, ze které dítě pochází. Učitelka se při hodnocení opírá o předem stanovená kritéria hodnocení. Zjištěné údaje umožňují učitelce v mateřské škole získat komplexní pohled na dítě, který je východiskem pro jeho optimální rozvoj, jehož posun je zjišťován průběžnou diagnostikou vytvářenou na základě opakovaného mnohostranného monitorování a porovnávání aktuálního stavu a výsledků předcházejících zjištění. Vhodnost

následného nalezení výchovně vzdělávacího působení na dítě, jehož cílem je připravit dítě pro vstup do základní školy, ověřuje učitelka po užití postupů k rozvoji dítěte. Zjišťuje, co mělo na dítě výchovně vzdělávací vliv, účinek.

Zhodnocení **výchovně vzdělávacího působení** na dítě v mateřské škole a na základě zjištěných údajů přizpůsobit pedagogické působení co nejvhodněji ve prospěch dítěte, zjistit, zda se výstupy ve výchově a vzdělávání přibližují k očekávaným kompetencím, patří k dalším úkolům pedagogické diagnostiky.

K úkolům pedagogické diagnostiky též patří posouzení **profesionálních kompetencí** učitelek mateřské školy k provádění pedagogické diagnostiky v mateřské škole, výběru vhodných výchovně vzdělávacích aktivit, jednání s rodiči a ostatními institucemi, které spolupracují s mateřskou školou. Čím budou učitelky lépe odborně připraveny pro svou profesi, tím budou schopnější provádět lepší diagnostiku a vytvářet kvalitnější základnu pro další pedagogické působení. Diagnostiku v mateřské škole by měly učitelky provádět systematicky, měla by vycházet z dlouhodobého pozorování dítěte v rozličných situacích, které předkládají komplexní pohled na dítě. Pokud učitelka v mateřské škole nebere pedagogickou diagnostiku jako nutné zlo, ale provádí ji dobře, jsou její závěry přínosné pro všechny zúčastněné.

Z výše uvedeného je zřejmé, že pedagogická diagnostika se neprovádí pouze ve vztahu k dítěti, ale diagnostikují se i podmínky rozvoje dítěte – vliv rodiny, mateřské školy a širšího okolí dítěte, dovednosti učitelek, pedagogické přístupy.

2. 3 Oblasti pedagogické diagnostiky v mateřské škole

Mateřská škola, kam dítě pravidelně dochází, je ideálním místem pro pedagogickou diagnostiku. Učitelky mají dobré podmínky pro provádění dlouhodobé objektivní diagnostiky dítěte. Děti ve společnosti učitelek jsou klidné, přirozené, spolupracují, učitelkám důvěřují, proto mohou učitelky provádět nenásilně diagnostiku dítěte v ovzduší důvěry. Výhodu lze vidět v citovém vztahu učitelky a dítěte, další výhodou je pro děti důvěrné prostředí mateřské školy, kde se cítí bezpečně a v pohodě. V neposlední řadě vidím pozitivní přínos v dostatku času a velkém množství

přirozených situací umožňujících provádět pedagogickou diagnostiku všech sledovaných oblastí školní připravenosti.

Výsledky sledování silných a slabých stránek předškolních dětí je nutné využít k dalšímu rozvoji dítěte. Poznání slabých stránek dítěte je důležité využít pro rozvoj slabších oblastí dětí, silné stránky jsou podporovány, je tak rozvíjeno nadání a talent dětí. Důležité je podporovat silné a slabé stránky rovnoměrně, aby se zabránilo zviditelňování nedostatků a na druhou stranu, aby nedocházelo k ignorování již získaných dovedností dětí. Z výše uvedeného vyplývá nutnost rozvíjet silné a slabé stránky dítěte rovnoměrně ve všech diagnostikovaných oblastech školní připravenosti.

2. 3. 1 Pedagogická diagnostika školní připravenosti

Vstup dětí do základní školy znamená pro děti nejen novou zkušenost, ale klade na děti nároky, které se postupně zvyšují, což může znamenat pro některé děti zátěž přinášející prožívání pocitu neúspěchu. Abychom zmírnili dopady negativních prožitků dětí na jejich další rozvoj nebo vytvoření si záporného postoje ke škole, je důležitá přiměřená vybavenost dětí pro vstup do základní školy. Dlouhým celkovým sledováním dítěte v jednotlivých oblastech (oblast motorická, rozumová, komunikační, sociální, emoční), které mateřská škola umožňuje a následným opatřením ve prospěch dítěte, lze selhání dítěte ve škole předejít.

2. 3. 1. 1 Diagnostika motorických schopností

Důležitou oblastí celkové diagnostiky je **motorika**. Dosažená úroveň motoriky je důležitá pro školní úspěšnost. Motorika se uplatňuje v řadě školních činností, např. psaní, čtení, tělesná výchova, výtvarná výchova. V mateřské škole je motorika sledovaná v několika podoblastech:

- hrubá motorika,
- jemná motorika,
- grafomotorika,
- motorika mluvních orgánů,
- motorika očních pohybů
- senzomotorika

Hrubá motorika

Hrubá motorika zahrnuje celkovou pohybovou schopnost dítěte. Prostřednictvím motoriky dítě poznává svět a zároveň se rozvíjí i poznávací schopnosti dítěte.

Jemná motorika

S vývojem hrubé motoriky souvisí vývoj motoriky jemné. Úroveň jemné motoriky lze zjistit testováním. K testům, zjišťujícím úroveň jemné motoriky, patří Walterova zkouška (RÁDLOVÁ, E. a kol, 2004), jejíž podstatou je co nejrychlejší přemístování 41 válečků zastrkaných v otvorech podložky ve tvaru desky do druhých otvorů stejné podložky, podobně založená je zkouška Šroubky, ve které se přemísťuje 28 šroubků z druhé strany připevněnými matkami nacházejících se v otvorech jedné desky, z jedné desky do druhé, kde děti šroubky a matky opět smontují. Dalším testem zjišťujícím úroveň jemné motoriky je již výše zmíněný test Ozereckého škály (RÁDLOVÁ, E. a kol., 2004), kdy děti v rámci testu kladou mince a sirky do krabičky, navíjí nitě na cívku.

Učitelky v mateřských školách mají k diagnostice jemné motoriky dětí příležitost během celého dne při nejrůznějších činnostech. Rozvoj jemné motoriky lze sledovat při hrách, zejména konstruktivních, při uchopování předmětů, při oblékání dětí, sebeobsluze, zavazování tkaniček, při stříhání, nalepování, kreslení, modelování a jiných výtvarných technikách, při manipulaci se stavebnicemi, mozaikami, hříbky při rukodělných činnostech vyžadujících určitou přesnost a obratnost.

S diagnostikou jemné motoriky úzce souvisí diagnostika grafomotoriky. Jedná se o diagnostiku specifických schopností, které jsou předpokladem pro rozvoj dovednosti psát a kreslit.

Grafomotorika

V předškolním věku je úroveň jemné motoriky a grafomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování školní připravenosti. Kreslení má velký význam pro pozdější osvojování dovednosti psaní.

Grafomotorika vychází z úrovně hrubé a jemné motoriky. Průcha (in ZELINKOVÁ, O., 2007, s. 54) označuje grafomotoriku jako: „...*soubor psychických činností, které jedinec vykonává při psaní*“. Ve **3 až 4,5 letech** dítě bere tužku příčným úchopem s nataženým ukazováčkem. Později se úchop orientuje pouze na tři prsty – špetkový úchop. Lipnická (BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2008) sestavila na základě analýzy několika autorských přístupů přehled grafomotorického vývoje dítěte v předškolním věku, který ukazuje věkem podmíněné limity (příloha č. 11, tabulka č. 2).

Zkušenosti získávané pomocí výtvarných a grafických aktivit obohacují děti a rozvíjejí jejich dovednost počátečního psaní. Jak bylo výše řečeno, v grafomotorice se dítě učí napodobovat prvky písma, jako je kruh, přímka, spirála, obloučky nebo smyčky. Provázanost grafomotoriky a počátečního psaní u předškolního dítěte by měla být promyšlená a systematická, neměla by být náhodná.

Pedagogická diagnostika úrovně grafomotorických schopností nám může ukázat na počáteční problémy v oblastech potřebných pro počáteční psaní a případné obtíže, které by při nácviu psaní mohly nastat. V mateřské škole sledují učitelky, zda děti kreslí rády nebo zda se výtvarným činnostem vyhýbají, zda neodmítají kreslit s odůvodněním, že to neumí, dále sledují, jak děti drží tužku, zda mají fixovaný úchop třemi prsty, zda mají uvolněný úchop, zda kresba odpovídá věku, zda dítě dovede správně obkreslit předkreslené tvary a je schopno při kresbě postupovat podle slovních instrukcí a pokynů, zda se umí orientovat v prostorových pojmech, jak se umí soustředit a udržet pozornost při kresbě, jaké má držení těla při kreslení a jakou mají výslovnost, jestli nemají poruchy ve výslovnosti. Důležitou součástí diagnostiky grafomotoriky je zjištění **lateralit** dítěte.

Zelinková charakterizuje lateralitu jako: „...*přednostní užívání jednoho párového orgánu, tj. ruky, nohy, smyslových orgánů, a je odrazem aktivity odpovídajících korových polí v mozku. Podle převahy užívaného orgánu, rozlišujeme praváctví, leváctví a ambitextrii, tj. nevyhraněnou lateralitu, při které dítě (ale i dospělý) používá obou rukou na stejné úrovni*“ (ZELINKOVÁ, O., 2007, s. 104).

Vývoj lateralitity probíhá pozvolně obvykle do čtyř let. Ve čtyřech letech začíná užívat většina dětí jednu ruku více než druhou. V pěti až sedmi letech se lateralita rukou začíná vyhraňovat, v deseti až jedenácti letech končí vývoj lateralitity.

Podle Kutáلكové je pro úspěšný nácvik čtení a psaní výhodnější stejná dominance ruky a oka. Pokud dítě upřednostňuje pravou ruku a levé oko (lateralita zkřížená), může dítěti při výuce znepříjemňovat život (KUTÁLKOVÁ, D., 2002).

Při diagnostice lateralitity se užívají testy lateralitity. U nás je užívána Zkouška lateralitity Matějčka a Žlaba (1972), kdy děti postupně plní 12 zkoušek pro ruce, 4 pro nohy a 2 pro oči, např. zasunování klíče do zámku, sahání si na ucho, či nos, tleskání, mnutí si rukou apod. Ke zjišťování lateralitity se v mateřské škole využívá pozorování dítěte, probíhá při spontánních i řízených činnostech, z kresby a ze zkoušek lateralitity. Jedná se o zjišťování aktivnější, či obratnější ruky, nebo využívání obou rukou stejně. Při sledování lateralitity ruky je vhodné se zaměřit na ruku, která sahá po hračce, vykonává pohyb při navlékání korálků, drží tužku, nůžky, cvrnká kuličku, na ruku, která drží kladívko při zatloukání hřebíčků, zasouvá kostky do otvorů, hází míčem, šroubuje uzávěry láhví, při hře s pískem používá lopatku, uklízí hračky, zvedá hračky, bere lžici. Lateralitu oka v mateřské škole určí sledování dítěte při dívání se do láhve, klíčové dírky, dalekohledu, mikroskopu. Dominanci pravé či levé nohy lze zjistit pozorováním dětí při skákání, je sledována noha, na které dítě skáče, kope do míče, jako první skáče do dálky, vystupuje na zvýšenou plochu. Lateralita ucha je zjištěna například nastavením ucha při poslechu šeptání, tikotu hodinek.

Vývoj hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky se vzájemně ovlivňují. U dítěte, které se správně vyvíjí pohybově lze předpokládat, že se bude přiměřeně vyvíjet i po stránce řeči.

Motorika mluvních orgánů

Důležitou složkou pedagogické diagnostiky motoriky je motorika mluvních orgánů. Jedná se o pohyblivost rtů, jazyka a čelisti, do soustavy artikulačních orgánů patří také měkké a tvrdé patro. Motoriku artikulačních orgánů dítě zvládá obvykle až ve věku 4 - 5 let, někdy i později. Motoriku mluvidel lze diagnostikovat při pozorování dítěte,

při jídle a pití, při navozených situacích jako jsou opakovaně rychlé pohyby jazyka (čertík). Diagnostika mluvidel se dále zaměřuje na sledování převalování jazyka z jedné tváře do druhé (válení bonbónu v puse), dosahování jazyka na špičku nosu, na bradu, střídavě od jednoho koutku do druhého, olizování rtů, nafukování balónku, foukání do bublifuku.

Motorika očních pohybů

Pro vstup dítěte do základní školy a školní připravenost je důležitá motorika očních pohybů, zejména pohyb očí zleva doprava. Pohyb očí zleva doprava je důležitý převážně při čtení a psaní.

V mateřské škole využíváme k diagnostice motoriky očních pohybů jmenování předmětů zleva doprava, kreslení čar a vlnovek.

Senzomotorika

Senzomotoriku označuje Zelinková jako: „...*spojení mezi motorikou a smyslovým vnímáním různé kvality (vizuomotorika = zrak + motorika, audiomotorika = sluch + motorika)*“, (ZELINKOVÁ, O., s. 57, 2007). Senzomotorikou tedy rozumíme koordinaci motoriky a pohybů.

Pro pedagogickou diagnostiku v mateřské škole můžeme použít Míkův Orientační test dynamické praxe (příloha č. 2). Jedná se o screeningový test, jehož autorem je Jiří Míka. Uvedeným testem můžeme diagnostikovat již děti předškolního věku v mateřské škole. Test mohou provádět i učitelky v mateřské škole, které byly k tomuto účelu zaškoleny. Cílem testu je odhalit případnou motorickou retardaci u dětí. Dítě má za asistence učitelky opakovat pohyby předváděné učitelkou - opakovaně a rychle střídat pěst a dlaň a dotýkat se stolu, střídavě levou, pravou rukou; opakovaně a rychle se dotýkat palce prstem 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, ruce se opět vystřídají; v sedě opakovaně a rychle se dotýkat podlahy patou, špičkou, chodidlem, nohy se vystřídají; rychle kmitat jazykem mezi koutky; opakovaně a rychle střídat pěst – dlaň a dotýkat se desky stolu oběma rukama současně. Orientační test dynamické praxe je určený pro orientaci pedagogů mateřské školy a nižších ročníků základní školy pro preventivní péči, umožňuje zajistit včasnou odbornou intervenci pro děti.

V mateřské škole dále sledujeme, jak dítě chodí v daném rytmu, cvičí podle předlohy, posunuje kuličku po předkreslené čáře, vykonává činnost podle obrázků, při chůzi mění na daný signál směr – sluchový (změna hrané melodie), zrakový (zvednutá ruka – předem domluvený signál).

Pokud se v mateřské škole setkáme s dětmi, které se nám jeví těžkopádné, líné (nezapojují se do her) nebo nešikovné, s obtížemi zapínají knoflíky, zavazují tkaničky, jedí s příborem, mají opožděný pohybový vývoj nebo je nepřipravené v oblasti sebeobsluhy, bylo by vhodné oslovit rodiče, zeptat se, zda tyto obtíže u svých dětí také pozorují. Abychom předešli případným obtížím, které by děti mohly potkat dále ve škole, bylo by vhodné, abychom rodičům doporučili návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, kde by bylo provedeno vyšetření dítěte, které by vyvrátilo nebo potvrdilo podezření na diagnózu **dyspraxie** – poruchu motoriky [porucha obratnosti, motorické koordinace a vizuomotoriky].

Máme-li dítě s dyspraxií ve třídě mateřské školy je důležité vytvořit individuální vzdělávací program, který by vycházel ze závěrů odborníků a rozvíjel by oblast hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, motoriky mluvidel, motoriky očních pohybů, senzomotoriky a nabídnout dítěti různorodé aktivity, které by ho motivovaly a podněcovaly.

Celková dosažená úroveň hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, motoriky mluvních orgánů, motoriky očních pohybů a senzomotoriky ovlivňuje řeč a další rozumový vývoj dítěte.

2. 3. 1. 2 Diagnostika rozumových schopností

Rozumový vývoj dítěte se odráží ve všech činnostech, které dítě provádí. Odbornou diagnostiku rozumového vývoje dítěte provádí psycholog. Psychologové využívají k diagnostice rozumových schopností různých testů inteligence:

Stanford-Binetova zkouška – jedná se o zkoušku určující stupeň intelektového vývoje, tento test se užívá zejména u dětí předškolního a mladšího školního věku;

Wechslerovy zkoušky inteligence – testy jsou vypracovány pro dospělé, děti a předškolní děti (WPPSI);

Ravenovy testy – zkouška je typem testu více závislého na vrozených předpokladech méně na vzdělání.

V mateřské škole mohou učitelky za pomoci testu *Předcházíme poruchám učení* (SINDELÁROVÁ, 1996), (příloha č. 4) zjišťovat, zda rozvoj základních poznávacích funkcí probíhá harmonicky prostřednictvím diagnostiky dílčích funkcí.

Sindelárová definuje dílčí funkce jako: „...základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou myšlení a řeč. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní a počítání i přiměřeného chování“ (SINDELÁROVÁ, B., 1996, s. 8).

2. 3. 1. 2. 1 Dílčí funkce v oblasti sluchu

Sluchové vnímání je v předškolním věku důležité pro rozvoj řeči. Oslabené sluchové vnímání může po vstupu do školy způsobit problémy při čtení, psaní a zapamatování si. Sledování sluchového vnímání, jako podkladu pro čtení a psaní, se zaměřuje zejména na úroveň dílčích funkcí jako je:

sluchová pozornost (rozlišování figury a pozadí) – jedná se o zaměření pozornosti a vyčlenění zvuků v pozadí, jde o schopnost soustředit na určitý sluchový podnět; jelikož sluchové podněty rychle mizí, je zaměření pozornosti předškolního dítěte na sluchové podněty náročné, protože se dítě ke sluchovým podnětům nemůže zpětně vrátit, rychle ztrácí pozornost, tato schopnost se zlepšuje v době nástupu dětí do základní školy;

sluchová diferenciac – sluchové rozlišování závisí na dobře rozvinuté schopnosti analýzy (využívá se při psaní) a syntézy (důležitá při nácvičce čtení), aby byly děti úspěšné v základní škole, musí se postupně naučit rozkládat větu na slova, slova na hlásky; kolem 4 let dokáží děti určit, kterou hláskou to které slovo začíná, sluchová

diferenciace se zlepšuje v 6 letech, děti určují první a poslední hlásku ve slově, délku samohlásek – s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek souvisí vnímání rytmu, Žlab uvádí, že děti, které měly potíže při vnímání a reprodukci rytmu, více chybovaly v diktátech, především v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, v pravolevé orientaci a ve zkouškách sluchového vnímání (ŽLAB in ZELINKOVÁ, 2007), před nástupem do školy, na začátku 1. třídy jsou děti schopny analyzovat jednotlivá slova na jednotlivé hlásky a z hlásek opět skládat slova dohromady, disponuje schopností fonematically si uvědomovat;

sluchová paměť – sluchová paměť je schopnost zapamatovat si to, co slyšíme; ve škole je většina informací poskytována slovně, dítě si musí zapamatovat pokyny ke své práci, úkoly, které má vykonat, výklad učitele;

Úroveň sluchového vnímání mohou učitelky v mateřských školách zjišťovat za pomoci Matějčkovy *Zkoušky sluchového rozlišování*, což je adaptovaný Wepmenův test.

Úroveň fonemického sluchu u předškolních dětí hodnotí standardní test *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* (ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M., 1995), (příloha č. 6). Pro tento test bylo sestaveno celkem 60 dvojic slov. Každá dvojice slov je vyobrazena nad sebou na jedné kartě. Pro přesnou reprodukci byl pořízen magnetofonový záznam celého testu. Dítě slyší z magnetofonu postupně 120 slov. Jeho úkolem je ukázat správné slovo z předložené dvojice obrázků.

Pro diagnostiku schopnosti rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek není v současné době k dispozici žádná normativní pomůcka. Učitelka v mateřské škole si může sama vytvořit diagnostický nástroj skládající se ze seznamu slov, které dítěti sama předřikává. Stejným způsobem si může vytvořit pomůcku pro diagnostiku schopnosti sluchově rozlišovat délku slabik. Učitelka diktuje slova, ve kterých se střídají dlouhé a krátké slabiky, děti provádějí grafický zápis nebo zápis za pomocí symbolů dle předem stanovených pravidel.

Diagnostiku sluchové paměti mohou učitelky provádět formou zapamatování si náhodně vybraných čísel a vět o různém počtu slov, s ohledem na věk dětí.

Oslabené vnímání figury a pozadí se může u dítěte v předškolním věku projevovat obtížným soustředěním na mluvené slovo, snadnou vyrušitelností jinými zvukovými podněty a obtížemi v zaznamenání pokynů ze strany dospělých.

Obtíže ve výslovnosti, záměny sykavek, měkkých a tvrdých slabik, obtíže při poznávání známých zvuků, rozlišování podobných zvuků, potíže při určování rýmujících se dvojic slov a větší potíže v diferenciaci první hlásky ve slově se mohou ukázat na oslabenou dílčí funkci v oblasti sluchu. Častější obtíže mají děti v oblasti sluchové, než-li v oblasti zrakové.

2. 3. 1. 2. 2 Dílčí funkce v oblasti zraku

Schopnost dílčí funkce v oblasti zraku se rozvíjí u dětí již kolem čtvrtého roku, děti jsou schopny rozlišit dva obrázky, které jsou rozdílné, umí rozdíl identifikovat, postupně určují stejné obrázky zrcadlově např. □○□, □□□□, ≤≥, || ||, apod.

Dobré zrakové vnímání je důležité mimo jiné k úspěšnému zvládnutí čtení a psaní písmen, slabik, slov a čísel. Dalším předpokladem pro správné čtení je mít vyvrálé schopnosti v oblasti zraku:

zraková pozornost – jde o schopnost soustředit se na určitý zrakový podnět, udržení zrakové pozornosti je pro předškolní dítě méně náročné než-li udržení pozornosti sluchové, dítě může předmět dle potřeby sledovat, proto se může lépe soustředit, rozlišit rozdíly;

zraková analýza a syntéza – předškolní děti se zaměřují spíše na celek, než na jeho části, dítě by mělo umět rozpoznávat předměty a obrázky jako celek, ale zároveň má umět i rozložit celek na části, rozdíl mezi obrazci lišícími se tvarem pozná dítě až asi ve věku čtyř let;

zraková paměť – umožňuje uchovávat zrakové podněty, což je důležité pro učení, Bednářová uvádí, že: „...přesnost a zapamatování si zrakově významných objektů má významný vliv na myšlení dítěte, ve školním věku tato možnost umožňuje mimo jiné správněji zapamatovat a vybavovat si symboly – písmena, číslice“ (BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2008, s. 14), než dítě k těmto symbolům dospěje, musí se naučit uchovávat a rozpoznávat konkrétní předměty a jejich obrázky.

Odborné vyšetření zrakového vnímání u dětí předškolního věku provádí psychologové za pomoci *Reverzní zkoušky* A. W. Edfeldta (MOUSSOVÁ, Z., H., DUPLINSKÝ, J. a kol., 2002). Reverzní test je určený ke zjišťování zralosti pro výuku čtení před vstupem do 1. třídy základní školy. Úkolem je rozlišit dvojice tvarů. Dlouhodobé studie potvrdily pozitivní vztahy mezi úrovní školní připravenosti, zjišťované Reverzním testem a školními výkony v 1. i dalších ročnících. Reverzní test je také ukazatelem pracovní zralosti.

Učitelky v mateřských školách mohou využít ke svému šetření *Test obkreslování* Z. Matějčka a M. Strnadové. V rámci testu dítě obkresluje podle předlohy. Test slouží k hodnocení vizuální percepce, senzomotorické koordinace a jemné motoriky. Obsahuje 12 předloh, které má dítě obkreslovat. Pro předškolní děti se využívá prvních 5 obrázků jednoduchých geometrických tvarů, které v průměru zvládnou děti do 6 let.

Úroveň dílčí funkce zraku mohou učitelky zjišťovat za pomoci vlastních diagnostických nástrojů složených z činností dětí – vyhledávání určitých předmětů na obrázku, poznávání, co se změnilo ve třídě, Kimovy hry, určování a pojmenovávání dvou překrývajících se obrázků, obkreslování přes sebe nakreslených tvarů, vyhledávání odlišného obrázku ve skupině stejných obrázků, skládání obrázku z částí, puzzle, pexeso, lotto, orientace v labyrintu.

Běžné každodenní činnosti v mateřské škole také upozorní učitelky na nevyzrálé funkce v oblasti zraku, pokud vysleduje, že dítě nevyhledává puzzle, skládky, stavebnice, nedokáže pracovat podle slovní instrukce, pokud má dítě potíže s překreslováním a okreslováním obrázků, s zapamatováním si jednoduché básničky.

Pokud dítě v oblasti zrakového vnímání nedosáhne přiměřené úrovně již v předškolním věku, má později v 1. třídě základní školy potíže s psaním písmen a číslic – zaměňuje, píše zrcadlově nebo vynechává při čtení a psaní písmena nebo číslice.

2. 3. 1. 2. 3 Dílčí funkce orientace v prostoru

Zrakové vnímání, sluchové vnímání, motorika a manipulace s předměty ovlivňuje vývoj orientace v prostoru u dítěte. Vágnerová uvádí, že se dítě nejdříve naučí orientovat v prostoru nahoře a dole – ve vertikální poloze. Mnohem obtížnější je pro dítě orientace pravolevá – horizontální, kterou často zvládnou děti až ve školním věku. Rozvoj této schopnosti podle Vágnerové ovlivňuje její vztah k poloze vlastního těla (VÁGNEROVÁ, M., 2005).

Úroveň dílčí schopnosti orientace v prostoru mohou učitelky v mateřské škole zmapovat za pomoci první části Žlabova *Souboru specifických zkoušek* (ŽLAB, Z., 1990), dítě dostane předlohu čtyř čtverců. U prvního má určit jeho pravý horní roh, u druhého levý dolní, u třetího levý horní a u posledního pravý dolní roh. Dále mohou učitelky při své diagnostice využít práci s obrázkem, kdy děti dle instrukcí učitelky určují polohu předmětu za pomoci pojmů nahoře – dole, nad – pod, vedle, mezi, první, poslední, uprostřed, prostřední, předposlední, před, za, hned před, hned za, vpravo – vlevo, vpravo nahoře, vpravo dole, vlevo nahoře, vlevo dole jmenované objekty.

Nedostatečně rozvinutá funkce orientace v prostoru se u předškolního dítěte může projevit v obtížnějším si osvojování pohybových dovedností, při sebeobsluze, samostatnosti, může ovlivňovat kreslení dítěte, hry s prostorovými stavebnicemi, mozaikami. Ve školní práci se nedostatečně rozvinutá dílčí funkce orientace v prostoru odráží ve špatné orientaci v textu při čtení a psaní. Obtíže mají děti i v matematice. Pokud se dítě nedokáže orientovat v prostoru, je pro ně složité orientovat se na číselné ose, pochopit vztahy mezi geometrickými tvary na ploše, v prostoru, děti se hůře orientují na mapách, v otevřeném prostoru.

Vnímání prostoru úzce souvisí s vnímáním tělesného schématu, vzájemně se ovlivňují.

2. 3. 1. 2. 4 Dílčí funkce v oblasti vnímání schématu těla

S dílčí schopností orientace v prostoru souvisí i vnímání vlastního těla. Zelinková definuje pojem tělové schéma jako: „...*souhrn vnitřních představ, které zahrnují informace o částech těla, vzájemných vztazích mezi částmi těla a možnostech aktivity, patří sem rovněž orientace na vlastním těle, ve stavbě těla*“ (ZELINKOVÁ, O., 2007, s. 61).

Vnímání vlastního těla se rozvíjí individuálně. Probíhá individuálně na základě vzájemného působení mezi dítětem a jeho okolím. Dítě si postupně uvědomuje jednotlivé části těla při běžných každodenních činnostech, při oblékání, pohybových činnostech, manuálních činnostech, při všech činnostech, do kterých se zapojuje více svalových skupin. Postupně si děti začínají uvědomovat nejen jednotlivé části těla, ale dokážou odhadnout i jejich možnosti.

Mateřská škola poskytuje nejen řadu situací, které umožní učitelkám odhalit případné oslabení v této dílčí funkci – učitelka sleduje děti při oblékání, obouvání, mapuje, zda si děti dokážou upravit na sobě oblečení, zda dokáží odhadnout svou sílu, stříhat nůžkami, zda se nevyhýbají manuálním činnostem, např. montování, šroubování, ale učitelky mohou diagnostické situace vytvářet samy, např. hrou „Na tělo“, děti dle pokynů učitelky nebo vrstevníků ukazují jednotlivé části těla na sobě nebo na osobě jiného dítěte, nápodoba pohybů aj.

Děti, které při vstupu do základní školy nedisponují dostatečně rozvinutou schopností orientace na tělovém schématu, mají potíže s rovnováhou, pro neúspěch v pohybových aktivitách se jim vyhýbají a tím ochuzují samy sebe o další zkušenost, která by mohla přispět k jejich dalšímu rozvoji.

2. 3. 1. 2. 5 Dílčí funkce intermodality

Sindelárová charakterizuje intermodalitu jako: „...*schopnost spojovat obsahy jedné smyslové oblasti s obsahy jiné smyslové oblasti*“ (SINDELÁROVÁ, B., 1996, s. 7). V praxi mateřské školy jde např. o pojmenovávání předložených objektů dětmi, musí

spojit obraz, který vidí se slovem, které slyšelo a toto spojení si zapamatovalo. Ve školním věku děti tuto schopnost využívají k učení písmen, kdy spojují tvar písmena, který vidí se zvukem hlásky, kterou slyší.

Pokorná vnímá intermodalitu jako podstatu odkazu J. A. Komenského, který doporučoval, aby děti při poznávání nového užívaly všechny smysly. Vidí význam intermodality nejen v uplatnění při psaní, čtení a počítání, ale dále odhaluje souvislost s učením se ze zkušeností a rozhodováním se na základě podobnosti, což umožňuje postupné vytváření analogií (POKORNÁ in KUCHARSKÁ, 1997).

Schopnost intermodality lze v mateřské škole posuzovat pomocí metodiky Sindelárové *Deficity dílčích funkcí* (příloha č. 4). Vyšla v nakladatelství Portál pod názvem *Předcházíme poruchám učení a Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* Kucharské a Švancarové (příloha č. 3).

Děti, které mají nedostatečně rozvinutou schopnost intermodality mají potíže nejen se zaměřováním písmen ve čtení a psaní, ale unikají jim i souvislosti, což také souvisí s dílčí funkcí seriality.

2. 3. 1. 2. 6 Dílčí funkce seriality

Dílčí funkci seriality charakterizuje Sindelárová jako základní předpoklad k učení myšlení, přiměřenému chování a skutečnost, že náš život se odehrává v čase (SINDELÁROVÁ, B., 1996).

Diagnostiku vnímání časového sledu lze v mateřské škole zjišťovat již výše zmíněným testem Sindelárové *Předcházíme poruchám učení*, dále mohou dílčí schopnost seriality učitelky v mateřských školách sledovat s využitím vlastních diagnostických nástrojů, a to v oblasti zrakové, sluchové, v oblasti chování. V oblasti zrakové mohou dětem předložit řadu obrázků, kterou má dítě doplnit, musí samo přijít na pravidlo, podle kterého se obrázky opakují, obrázky se mohou nahradit geometrickými tvary, které se podle určitého pravidla opakují, děti navlékají korálky podle předem daného postupu.

Diagnostiku sluchové oblasti mohou učitelky sledovat tak, že vytleskávají rytmus a děti opakují, předkládají úkoly, které dítě postupně plní, při vyšetření pohybové oblasti vyžaduje učitelka od dítěte, aby vykonalo několik pohybů za sebou, které si musí pamatovat, i jejich následnost (udělat dřep, předpažit, tlesknout) nebo vykonat několik úkonů (otevřít dveře, přinést knihu, která leží v knihovně, zavřít dveře a posadit se do křesla.

Dítě, u kterého se projeví nedostatečnost ve vnímání časového sledu nedodrží ve svých věcech pořádek, ve školním věku nedodrží při psaní pořádek písmen nebo písmena vynechává, má potíže naučit se abecedu, násobilku, žije převážně v přítomném čase, těžko si zapamatovává školní úkoly a má impulsivní chování.

V mateřské škole se můžeme při orientační diagnostice rozumového vývoje setkat i s dětmi s nadáním. U dětí s vysokým nadáním můžeme v běžném životě v mateřské škole pozorovat zvědavost a chuť učit se, velkou energii, schopnost dělat více věcí současně, vynikající paměť, velké množství zájmů, potřebu udělat vše sám, samostatné učení se čtení a psaní a mimořádnou schopnost komunikace i neverbální.

Ve své pedagogické praxi jsem se setkala s děvčetem, u kterého bylo pedagogicko psychologickou poradnou diagnostikováno mimořádné nadání v oblasti verbálního intelektu.

Průběžně jsem Aničku sledovala do 2. třídy. Vzhledem k tomu, že rodiče byli pracovně vytížení, výchovu děvčete zajišťovala z větší části babička, která se věnovala současně mladšímu bratrovi a ve škole nebylo nadání podporováno **obohacováním** ani **urychlováním** vzdělávací nabídky [možnosti podpory vysoce nadaných žáků], nadání dítěte se dále nerozvíjelo. Nástupem do 3. třídy nebyly výraznější rozdíly mezi Aničkou a jejími spolužáky.

Mönks, F., J., Ypenburg, I., H. uvádějí, že ve školách se používají jako norma pro přizpůsobování průměr žáků (často jim ani nic jiného nezbyvá). Žákům s mimořádným nadáním, kteří se mohou učit rychleji a naučit se více látky, se nedostává žádného pomocného a chápajícího přístupu. Uvádějí, že na základní škole není pro takové žáky místo, že učitelé nejsou proškoleni, jak s vysoce nadanými žáky

zacházet. Východisko vidí v diferenciované nabídce učiva a v ochotě a zájmu učitelů samých (MÖNKS, F., J., YPENBURG, I., H., 2003).

S výše nastíněnými východisky souhlasím, ale osobně se domnívám, že za současných podmínek, i přes filosofii RVP PV, nelze tohoto dosáhnout. Z vlastní zkušenosti, kdy jsem měla ve třídě běžné mateřské školy zapsáno 26 dětí, z toho 3 děti z minoritních skupin s odkladem školní docházky jejichž účast na předškolním vzdělávání byla doporučena pediatrem, dále 2 děti s odkladem školní docházky z důvodu deficitu dílčích funkcí a 1 dítě s poruchou autistického spektra, s Aspergerovým syndromem (tzv. sociální dyslexie – chlapec neměl asistenta, jelikož porucha byla diagnostikována v době, kdy již vypršel termín pro žádost asistenta) a jediný pedagog působící v této třídě jsem byla já, mohu zodpovědně říci, že jsem vynaložila velké úsilí, abych specifické potřeby všech zúčastněných naplnila. Pravidelně jsem nabízela přiměřené, specifické aktivity dle potřeby dětí (včetně strukturovaných postupů), osobně spolupracovala s SPC, speciálním pedagogem, PPP, rodiči, motivace mi nechyběla. Závěrem mohu zkonstatovat, že za současných podmínek, kdy se zvyšují počty dětí ve třídách, zvyšují se nároky na odborné kompetence učitelů, nelze zcela naplnit vize stanovené RVP PV, přistupovat ke každému dítěti individuálně dle jeho specifických potřeb.

Přínos pedagogické diagnostiky úrovně dílčích funkcí již v předškolním věku vidím v možnosti včasné odhalit případné nerovnosti ve vývoji dítěte a následném vytvoření podmínek umožňujících úspěšný nácvik školních dovedností potřebných pro zdárný vstup dětí do základní školy.

2. 3. 1. 3 Diagnostika komunikačních schopností

Rozvoj rozumových schopností dětí je v úzké součinnosti s řečí. Vývoj řeči je ovlivněn motorikou, vnímáním a vnějším prostředím, probíhá individuálně a měl by být ukončen do šesti nebo sedmi let věku dítěte. Totéž platí i pro vývoj výslovnosti.

Dítě, které nastupuje do základní školy, by mělo správně artikulovat všechny hlásky, jelikož tato dovednost je důležitá pro úspěšný nácvik čtení a psaní. Nedostatky ve výslovnosti se u dětí nastupujících do první třídy projevují nejčastěji v chybné

artikulaci sykavek, R a Ř. Některé děti si svou chybu neuvědomují, protože mají nedostatky ve sluchovém vnímání. Nerozlišují rozdíl mezi chybnou a správnou výslovností. Potíže v artikulaci může ovšem také způsobit chybný mluvní vzor blízkých lidí nebo potíže v oblasti motoriky mluvidel.

Má-li učitelka v mateřské škole podezření, že s řečí dítěte není vše v pořádku nebo v případě chybné artikulace dětí v době, kdy by měl být vývoj výslovnosti všech hlásek ukončen, měla by doporučit rodičům dítěte návštěvu logopeda. Pouze logoped může provést diagnostiku řeči a rozlišit, zda se jedná pouze o výslovnost nesprávnou a vyloučit poruchy dětské řeči – opožděný vývoj řeči, poruchu výslovnosti – patlavost, breptavost, huhňavost, koktavost, či, zda se nejedná o výslovnost vadnou, což vyžaduje následnou logopedickou péči.

Učitelka v mateřské škole by měla diagnostiku komunikačních schopností zaměřit i na oblast porozumění řeči, na úroveň vyjadřování dětí, na oblast chápání řeči a v neposlední řadě by svou pozornost měla zaměřit i na neverbální komunikaci dítěte. Základem je pozorování dítěte při komunikaci s někým jiným, či s učitelkou samotnou.

Komunikace dětí dle mých zkušeností v současné době vykazuje nedostatečnou schopnost dětí vyjadřovat své myšlenky, pocity, prožitky, popisovat děj. V poslední době zaznamenávám tendence dětí nereagovat na oslovení, při komunikaci postrádám oční kontakt s dotazovanými dětmi. Děti při rozhovoru odpovídají jednoslovně, někdy dokonce ve zkratkách, např. „dobrej, nashle, pospa“. Dětem dělá potíže dodržovat základní pravidla komunikace, počkat, až druhý domluví, naslouchat druhému, přiměřeně odpovídat, mají malou slovní zásobu. Ve zvýšené míře jsem zaznamenala i nesprávnou výslovnost většího množství hlásek u dětí před vstupem do základní školy. Nedostatečně rozvinuté komunikační schopnosti dětí mohou způsobit nejen neúspěch dítěte při vstupu do základní školy při osvojování si dovedností čtení a psaní, ale mohou negativně ovlivnit i utváření sociálních vztahů dítěte.

2. 3. 1. 4 Diagnostika socializačního a citového vývoje

Sociální a emocionální vývoj ovlivňuje řada faktorů, což způsobuje rozdíly mezi dětmi v této oblasti. Mezi činitele ovlivňující sociální a citový vývoj patří zdravotní stav

dítěte, úroveň rozumových a komunikačních schopností, ekonomické a sociokulturní podmínky, tradice, zvyky a výchovný a životní styl rodiny dítěte. Sociální dovednosti dítěte a jeho schopnost adaptovat se je velice důležitá pro jeho přijetí do skupiny dětí.

Vstup do základní školy klade nároky na sociální a citovou připravenost dítěte. Učitelka v mateřské škole by měla sledovat, jak dítě reaguje na nové situace, jak se adaptuje na nové prostředí, jak navazuje vztahy, zda spolupracuje.

Oslabení sociálních dovedností může při vstupu do základní školy způsobit neúspěch dítěte, který se může následně projevit nespokojeností dítěte a nechutí dítěte chodit do školy.

Abychom mohli v mateřské škole rozvíjet dítě ve všech směrech a zabránit tak případnému selhání dítěte ve škole, je vhodné zjistit jeho silné a slabé stránky, specifické požadavky na vzdělání i zvláštní nadání dítěte.

Silné stránky dítěte podporujeme, slabé stimulujeme. Pedagogická diagnostika školní připravenosti nám může odhalit některé deficity ve specifických schopnostech potřebných pro úspěšný vstup dítěte do základní školy. Tyto nedokonalosti v jednotlivých oblastech mohou být později ve školním prostředí klasifikovány jako **specifické poruchy učení**.

V mateřské škole nelze ještě diagnostikovat specifické poruchy učení, ale můžeme systematickým cíleným pozorováním projevů dítěte odhalit některé odchylky v rozvoji jeho schopností, které se projevují jak bylo výše řečeno nerovnoměrným vývojem. Na základě tohoto zjištění, přistupujeme k těmto dětem individuálně, respektujeme jejich specifické potřeby. Včasné rozpoznání specifických potřeb a následné vytvoření stimulačního programu vycházejícího z potřeb dětí, může dětem usnadnit vstup do základní školy.

2. 3. 2 Diagnostika rodinného prostředí

Jedním z faktorů ovlivňujících školní připravenost dítěte je rodina. Proto součástí diagnostiky připravenosti dítěte ke školní docházce je posuzování výchovy v rodině.

Nejdůležitější je kvalita rodinného zázemí, zájem o dítě, jeho postavení v rodině, péče a vytváření citových a sociálních vztahů. Jak bylo řečeno, na vývoji dítěte se podílí i výchovný styl v rodině, způsob výchovy, tradice, sociokulturní podmínky, zkušenosti rodičů a atmosféra v rodině. Jde o zhodnocení všech faktorů, které v rodině působí na dítě. Jednání dětí, které si s námi povídají, jednají s námi jako s partnery, spolupracují, pomáhají si, nám napoví, že jsou vychovávány kladným emočním prostředím. Naopak děti vyrůstající v záporně laděném rodinném klimatu nevyhledávají komunikaci s dospělým, nemají zájem o spolupráci, společné činnosti, straní se nejen dospělých, ale i vrstevníků.

Jsou děti, kterým se rodina nevěnuje, zanedbává je. U takového dítěte může dojít ke stresu, opoždování, či dokonce k deprivaci. Toto dítě může mít potíže v první třídě.

Všechny tyto informace, které učitelka mateřské školy získává během školního roku, jsou pro pedagogickou diagnostiku dítěte důležité. Umožňují poskytnout dětem individuální přístupy nebo kompenzovat případné výchovné problémy a zkvalitnit tak přípravu dítěte pro vstup do základní školy.

2. 3. 3 Autodiagnostika pedagogické práce učitelky mateřské školy

Autodiagnostika je činnost, při které hodnotí učitelka sama sebe. Chtějí-li učitelky v mateřské škole, aby jejich práce byla kvalitní, musí svou pedagogickou činnost a výsledky soustavně vyhodnocovat. Tato povinnost je také dána RVP PV, který ukládá učitelkám v mateřské škole provádět evaluační činnost, sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce (RVP PV, 2004). Ze získaných poznatků by měla každá učitelka vyvozovat závěry pro svou práci, měla by je uplatňovat v individuálních přístupech k dětem a v dalším rozvoji sama sebe.

Učitelka v mateřské škole ve vztahu k sobě by měla hodnotit **vlastní výchovně vzdělávací činnost**. Veškerá výchovně vzdělávací činnost učitelky v mateřské škole by měla směřovat k naplňování rámcových cílů, při posuzování vlastních postupů by měly učitelky hodnotit vhodnost zvolených dílčích vzdělávacích cílů, činností, přiměřenosti vzdělávací nabídky, pomůcek, nabídnutých problémových situací,

při praktických činnostech zjišťovat, jak si děti osvojují předpokládané kompetence pro vstup do základní školy. Pokud učitelka při své diagnostické činnosti zjistí nevhodnost výběru, či realizace některého z výše zmíněného postupu, nebo, že některý z cílů nebyl naplňován, měla by se toho při své další práci vyvarovat.

Pozornost by měly učitelky věnovat také **vedení třídní dokumentace**. Učitelky mateřské školy by se měly zaměřovat na to, zda příprava na jejich práci obsahuje závěry získané diagnostikou vlastní výchovně vzdělávací práce, zda jsou tyto závěry formulované jako východiska pro práci další, byla-li příprava dostatečně zpracovaná, co v ní důležitého chybělo, co je třeba příště zařadit. Diagnostická činnost by se měla zaměřovat i na kontrolu diagnostických listů dětí, zápisů a záznamů, zda pedagogická diagnostika dětí probíhá a je zaznamenávána pravidelně, systematicky ve prospěch dítěte.

Za předmět autodiagnostiky lze označit i profesní **kompetence** učitelky. Zjistí-li učitelka při sebehodnocení nedostatky ve svých odborných znalostech, měla by následně naplánovat taková témata dalšího vzdělávání, která prohloubí její odbornost a posílí odborné kompetence. Hodnocení způsobů vlastního chování k dětem, kolegyním a rodičům, kritičnost k sobě samé a hledání chyb, které způsobily problémy, umožňuje nalézání vhodnějších způsobů jednání podporujících kvalitnější přístupy ke všem účastníkům pedagogického procesu.

2. 4 Diagnostické situace v mateřské škole

Mateřská škola nabízí mnoho situací, které lze využít k poznávání dítěte. Důležité je, aby pedagogická diagnostika dítěte probíhala v klidném důvěrném prostředí, aniž by děti zaregistrovaly, že jsou učitelkou sledovány. Nejčastěji využívanými diagnostickými situacemi v mateřské škole jsou dětská hra a kresba.

2. 4. 1 Dětská hra

Pro dítě předškolního věku je nejpřirozenější činností hra, která nám poskytuje četné příležitosti k diagnostice rozvoje schopností potřebných k úspěšnému zahájení povinné školní docházky.

Hra spontánní, ale i řízená umožňuje získat informace o dítěti, zjistit jeho silné a slabé stránky, individuální schopnosti a specifické potřeby. Pozorování dítěte při manipulaci s předměty, pohybových činnostech, skládání puzzle, navlékání korálků ukáže úroveň **jemné motoriky** a **lateralitu**. Odhalení laterality včas umožňuje předcházet přecvičování, které by mohlo dětem způsobit problémy.

V oblasti **sluchového vnímání** nám schopnost dítěte naslouchat čteným pohádkám, vyprávěným příběhům a písničkám ukáže úroveň **sluchové pozornosti**; hry na určení zdroje zvuku, na naslouchání a rozeznávání zvuků z okolí, na lokalizaci zvuků, hra Abeceda – hledání slov na danou hlásku, hra Řetěz – hledání slov na základě poslední hlásky předcházejícího slova odhalí případné nedostatky ve **sluchové diferenciaci**; **sluchová paměť** dítěte je ověřována učením se písni, básní, hrou na tichou poštu, hrou na ozvěnu.

Vyhledáváním daného předmětu ve třídě, na obrázku, odlišením dvou překrývajících se obrázků, sledováním určité cesty mezi ostatními cestami zjišťujeme úroveň **zrakové pozornosti**; k prověřování **zrakové diferenciaci** lze využít stavění ze stavebnic podle předlohy, skládání puzzle, tvarů, obrázků, domino, loto, či za pomoci řízených her, kdy jsou využívány pracovní listy, např. dokreslování chybějících částí obrázků, hledání shodných a rozdílných dvojic obrázků; posoudit **zrakovou paměť** pomáhají Kimovy hry, pexeso, pohybové sestavy, hry na zapamatování si toho, co před chvílí vidělo.

Komunikační schopnost dítěte je sledována za pomoci slovních her, společenských her a mluvních projevů dětí během her. To jak se dítě verbálně projevuje během hry odhalí úroveň artikulace dítěte, úroveň aktivní i pasivní slovní zásoby, lze vysledovat, zda dítě rozumí mluvenému slovu, je schopné naslouchat, dodržuje základní pravidla komunikace.

K posouzení **citové oblasti** pomáhá dramatizace, hry s maňásky a loutkami, kdy lze sledovat prožívání dítěte, jeho radost, přání, ale i problémy; společenské hry s vrstevníky odkrývají **sociální oblast** dítěte, např. Člověče, nezlob se, dáma, kdy lze

odhalit vztahy mezi dětmi, schopnost spolupracovat, rozumět pravidlům a respektovat je.

Pozorováním dětí při herních činnostech lze zjistit, že děti některé činnosti preferují a jiné vynechávají. Je na učitelce, aby citlivě odhalila příčiny motivů dětí k preferenci té či oné činnosti a závěry své diagnostiky využila k dalšímu rozvoji dítěte.

2. 4. 2 Kresba

Kreslení má velký význam pro pozdější psaní. V předškolním věku nám kresba odhaluje úroveň jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, rozumových schopností, zrakového a prostorového vnímání, paměti, komunikačních schopností, emocionality dítěte a sociálních vztahů.

Odborná interpretace kresby je využívána při psychologickém vyšetření. Jedná se o diagnostiku, která je zaměřena na kresbu postavy, rodiny, domu, stromu aj.

V mateřské škole učitelka k hodnocení využívá kresbu vznikající spontánně, kdy dítě kreslí samo na dané téma dle vlastní fantazie nebo kresbu záměrnou, kterou navozujeme sami.

Informace o dítěti můžeme získat zkoumáním toho, jak a co dítě kreslí. Znalost vývoje, či etap ve vývoji dětské kresby nám může orientačně říci, zda kresba dítěte odpovídá věku, či nikoliv.

Jemnou motoriku odhalují učitelkám linie a čáry v kresbě dítěte. Plynulost či kostrbatost čáry ukazuje na úroveň grafomotoriky dítěte. Pozornost je věnována síle tlaku na kresebné náčiní, držení tužky ve správném sklonu.

Dítě kresbou vyjadřuje své potřeby, zkušenosti, momentální náladu a rozpoložení, prožitky. Svou kresbu komentuje v průběhu tvorby nebo následně. Dětského komentáře lze využít k mapování **komunikativních schopností**; dítě je při kresbě sdílnější, otevřenější. Rozhovor s dítětem nad kresbou je pro učitelku mateřské školy příležitostí k poznání nepoznaného v dětské duši.

Kresba odkrývá i **sociální dovednosti**. Lze vysledovat postavení dítěte ve skupině vrstevníků, kamarádské vztahy, úroveň sebeovládání, způsoby prosazování se. Vhodnou situací k odkrývání sociálních vztahů ve třídě je skupinová práce. Jako příklad lze uvést tvorbu „Čertovské kuchařky“. Nápad vzešel zcela spontánně od dětí samotných, kdy při odpoledních činnostech zpočátku každý samostatně pod vlivem dojmů z mikulášského posezení s rodiči kreslily pokrmy upečené rodiči. Zpočátku si navzájem vyměňovaly komentář ke svým kresbám, postupně se slovní doprovod rozvinul ve vzájemnou spolupráci skupiny dětí, která jednotlivé obrázky postupně spojovala. Začala vznikat kniha, kterou děti stále doplňovaly novými kresbami s oblíbenými pokrmy. Skupinová práce ukázala děti, které nejsou ve skupině příliš oblíbené (ostatní děti nechtěly jejich obrázky přijmout), děti neprůbojně (chtěly se připojit, ale neodvážily se), děti disponujícími s organizačními schopnostmi (vedly celý proces tvorby), aj. vztahy. V této situaci byla důležitá role učitelky, která korigovala činnost tak, aby všem dětem umožnila prožít pozitivní emoce (i odmítnutým dětem), ale do tvorby dětí nezasahovala.

Diagnostická situace kresby umožňuje mapovat vyspělost rozumových schopností dětí. Vývojová stádia kresby jsou využívána jako kritéria. Bednářová uvádí, že kresba nemusí vždy odpovídat úrovni **rozumových schopností** dítěte. Upozorňuje na podprůměrné kresby dětí s průměrnou či vysokou inteligencí nebo naopak na průměrné kresby dětí s inteligencí podprůměrnou (BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2010). Přesto, že kresba odráží vývojová stádia dítěte, je nutné při hodnocení dítěte vycházet z jeho individuality, brát v úvahu nerovnoměrnosti vývoje dítěte a nehodnotit dítě pouze podle kresby, mohli bychom dítěti ublížit.

Pokud zjistíme, že kresba vykazuje vývojové odchylky a současně dítě nekreslí rádo, měli bychom se zeptat sami sebe, proč. Nevyrovnaný výkon v kreslení bývá typický u dětí hyperaktivních či u dětí s poruchami pozornosti. Zjistíme-li, že se dítě kreslení vyhýbá, může se jednat o dítě, které se nesprávně drží tužku a ruka jej při kreslení bolí.

Diagnostické situace hry a kresby umožňují mapování školní připravenosti dětí. Údaje získané pozorováním dětí umožňují přirozeně nenásilně dítě poznat. Tyto poznatky je nutné nejen získat, ale i zaznamenat, aby se daly dále využít ve prospěch dítěte.

2.5 Způsoby záznamů pedagogické diagnostiky

Praxe potvrzuje, že poznatky z pedagogické diagnostiky získané pozorováním postupem času ochabují, stávají se nejasnými. Proto je v pedagogické práci důležité provádět záznamy o sledovaném jevu.

Písemné záznamy

Písemné záznamy by měly být stručné, přehledné, výpovědní bez subjektivních komentářů.

Záznamy po časových etapách

Záznamy po časových etapách popisují nejdůležitější projevy dítěte, zdůrazňují zájmy, chování, rozvoj dovedností, znalostí, schopností, postojů, zaznamenávají problémy, které u dítěte objevily apod., včetně toho, co z provedeného šetření vyplývá, potřeby individuální péče. V následujících obdobích na toto slovní hodnocení navazují dalším popisem, především v oblasti vývojových změn, které nastaly od předchozího záznamu. Tyto záznamy jsou náročné na provedení – učitelka se musí vyjádřit tak, aby vystihla podstatu; co potřebuje pro další optimalizaci výchovně vzdělávacího působení. Pozornost je věnována tomu, aby nebyla opomenuta některá z oblastí.

Vlepování, vkládání poznámek

V okamžiku zjištění důležitého údaje je proveden krátký záznam a následně vlepěn do připraveného archu s údaji dítěte. Systémem postupných poznámek (vlepovaných zase postupně nebo datovaných) lze velmi dobře sledovat vývoj dítěte a vhodně reagovat.

Záznamy do předem vytvořených tabulek, formulářů

Tabulky či formuláře umožňují rychlé vpisování do předem připravené struktury. Tyto formuláře ukazují postupný vývoj dítěte v průběhu celé jeho docházky do mateřské školy.

Záznamy do předem připravených formulářů s bodovým hodnocením

Učitelky bodují úroveň dosažených schopností a dovedností, čímž vyjadřují postupný vývoj konkrétního dítěte.

Kruhové diagramy

Lze využít kruhových diagramů, ve kterých jsou očíslovaná pole v několika výsečích. Výseče označují diagnostikovanou oblast, číselná pole označují jednotlivé dovednosti a jejich vývoj. Činnosti, které dítě zvládne, učitelka v diagramu vyplní. Vybarvuje se od středu kruhu, kde jsou nižší čísla. Jednotlivé dovednosti, schopnosti, projevy a postoje jsou podrobně popsány v příloze k těmto diagramům, tímto způsobem vznikne diagram postupného vývoje dítěte. V kruhových diagramech mohou být také místo čísel popsané konkrétní schopnosti a dovednosti, což je jednodušší způsob, který ulehčí vyplňování (není nutné vyhledávat jevy skrývající se pod číselným kódem, zabarví se přímo slovo, věta v diagramu). Tyto diagramy jsou utvářeny pro různé věkové kategorie.

Zvukové nahrávky

Zvukové nahrávky zaznamenávají úroveň komunikačních schopností dítěte. Umožňují zachytit artikulační schopnosti dětí, úroveň slovní zásoby. Výhodou zvukových nahrávek je možnost srovnávání obsahů záznamů, zachycují postupný vývoj řeči dítěte.

DVD záznamy

DVD záznamy umožňují zachytit poznatky o dětech v situacích nečekaných. Při zjišťování údajů o dětech pomáhají zachytit sledovaný jev nebo spontánní situaci u několika dětí současně. Další výhodou je možnost opakovaného sledování jedné

situace, což umožňuje poznávat jevy, které nám v předešlém sledování unikly či sledovat pokroky, kterých dítě dosahuje.

Záleží na učitelce, jaký způsob zaznamenávání zjištěných údajů v konkrétních situacích využije pro svou diagnostickou činnost. Praxe ukazuje na čtenější využívání písemných již předem připravených formulářů a tabulek. Jelikož profesní příprava učitelek mateřských škol na středoškolské úrovni neposkytuje dostatečné vzdělání v oblasti pedagogické diagnostiky, učitelky převážně využívají nabízených již hotových formulářů vytvořených pro účely diagnostiky.

2. 5. 1 Chyby v pedagogické diagnostice

Diagnostický proces probíhá v přesném sledu. Zahajuje ho přípravná etapa, pokračuje sběrem dat, analýzou dat a končí vyslovením diagnózy a následně prognózy. Může se stát, že v průběhu diagnostické činnosti se mohou učitelky v mateřské škole dopustit chyb. Tyto chyby mohou vycházet z:

- nerespektování individuálních a věkových zvláštností dítěte;
- zaměřování se na děti nápadné, opomíjení těch dětí, které se příliš neprojevují, jsou nenápadné;
- vyvozování předčasných závěrů na základě částečné, či jedné informace bez zohlednění souvislostí, učitelka se zaměřuje pouze na jeden sledovaný jev, ale nesleduje jej v kontextu s jinými;
- absence konzultace s kolegyní, rodiči, s odborníky v PPP, s logopedy, se speciálními pedagogy, s dětskými lékaři, apod.;
- chybné formulace, nepodává relevantní výpověď, např. „Karel je hodný, už tolik nezlobí“;
- momentální psychické nepohody učitelky;
- nedostatečné diagnostické kompetence učitelky;
- osobních sympatií, či antipatií, hodnocení dítěte je ovlivněno mírou sympatie nebo chováním antipatie k dítěti, hodnocení dítěte vychází z vlastních pocitů učitelky;

- orientace na zápory dětí, učitelka v mateřské škole by měla sledovat nejen nedostatky dítěte, ale i jeho silné stránky, které dále posiluje, zatímco slabé stránky rozvíjí;
- nevyslovení následného opatření, učitelka zjištěné údaje pedagogickou diagnostikou zaznamená, dále neanalyzuje, nezjišťuje příčiny vzniklého stavu, neformuluje a neprovede další kroky vedoucí k rozvoji dítěte.

Výše formulované možné diagnostické chyby vyvolávají otázku: „Jak lze těmto chybám předcházet?“ Odpověď není snadná. Jelikož diagnostického procesu se účastní mnoho proměnných, nelze formulovat, či vytvořit přesné postupy nebo šablony, podle kterých by sledování dětí mělo probíhat. Je ovšem možné vytvořit systém preventivních opatření na podporu předcházení možným chybám při diagnostických činnostech.

2. 5. 2 Prevence chyb

Preventivní chování v oblasti pedagogické diagnostiky znamená znalost chyb, kterých je možno se v průběhu pedagogického procesu dopustit. Prevence chyb v pedagogické diagnostice předpokládá znalost požadavků na pedagogickou diagnostiku.

Podle Tomanové je třeba při pedagogickém diagnostikování respektovat požadavky, které musí diagnostická činnost splňovat. Jedná se o požadavek **individuálnosti**. Tento požadavek zjišťuje, zda dítě dosahuje, či nedosahuje v jednotlivých oblastech pokroky, vytváří ucelený přehled těchto pokroků, na základě individuálních potřeb podle tohoto přehledu učitelka s dítětem pracují. Učitelka průběžně sleduje pokroky dítěte, aniž by dítě přetěžovala.

Požadavek **mnohostrannosti** se opírá o využívání informací z různých situací, kontextů a oblastí ve spolupráci s ostatními partnery účastnících se v pedagogickém působení. Mnohostranné informace je třeba zasadit do kontextu, což předkládá požadavek **propojenosti**.

Opakovaná diagnostická činnost v různých časových úsecích ověřuje krátkodobé zjištění. Učitelka se tak vyvaruje závěrů utvořených na základě jednoho pozorování, testu, apod. Její diagnostická činnost je **systematická**.

Konkrétní kroky v průběhu pedagogické diagnostiky přispívají ke srozumitelnosti.

Pedagogická diagnostika předpokládá **objektivnost**, znamená to podávání nezkrácených výsledků z průběhu diagnostické činnosti. Na základě objektivně zjištěných údajů je důležité, aby učitelka vyslovila **prognózu** a následně naplánovala další postup, na jehož základě se dítě bude rozvíjet v oblastech, ve kterých má aktuálně deficit (TOMANOVÁ, D., 2006).

Završením prevence chyb v pedagogické diagnostice je tvorba systému diagnostiky jako součásti školního vzdělávacího programu, kde budou jasně vymezeny oblasti, metody, postupy, způsoby zpracování dat, formulace následných postupů a zodpovědné osoby v průběhu konkrétních diagnostických činností.

2. 6 Význam včasné pedagogické diagnostiky v mateřské škole

Praxe ukazuje, že je pro dítě mnohem snazší, zjistí-li se případné nerovnosti v jejich vývoji v předškolním věku. Mateřská škola umožňuje dítěti rozvíjet případné deficity činností pro tento věk nejpřirozenější činností, hrou.

V době školní docházky děti již plní úkoly. Jejich splnění vyžaduje určitou úroveň školní připravenosti ve všech oblastech potřebných pro splnění požadavků na děti kladených základní školou. Vyskytnou-li se u dítěte obtíže při plnění některých úloh, děti musí vynakládat mnohem více úsilí k jejich splnění, než-li jejich spolužáci. Někdy může nastat situace, že dítě vlivem oslabení některé z funkcí není schopno zadaný úkol splnit. Vlivem těchto negativních prožitků dochází k oslabení sebevědomí dítěte, dostavuje se strach z činnosti, která činí dítěti potíže, v některých případech dokonce dítě odmítá navštěvovat základní školu.

Zelinková uvádí jako závažný argument pro včasnou diagnostiku skutečnost, že: „...v předškolním věku jsou v rámci pomoci dětem rozvíjeny poznávací procesy, které podmiňují nácvik čtení. Na základní škole, když už je selhávání ve čtení evidentní, nastává komplikovanější situace. Při nápravě odhalených obtíží je totiž nutné zaměřit se jednak na funkce, které podmiňují nácvik čtení, jednak se navíc věnovat již i nácviku čtení“ (ZELINKOVÁ, O., 2008, s. 76).

Shrňeme-li argumenty hovořící ve prospěch diagnostiky v mateřské škole, musíme zdůraznit význam diagnostiky v mateřské škole. Odhalí-li se obtíže dítěte již v předškolním věku, poskytuje nám pobyt dítěte v mateřské škole možnost pravidelného, systematického působení ve prospěch dítěte nenásilnou, pro dítě přirozenou formou. Dítěti je tak umožněno odstranit jeho deficit nenásilně v hrových činnostech a současně zažít pocit úspěchu.

3 Depistáž rizikových dětí z hlediska dyslexie

Při orientačním zjišťování rizikových dětí z hlediska dyslexie využíváme dva přístupy: globální a diferencovaný.

Globální přístup

Globální zkoušky se zaměřují na celkový výkon, který zahrnuje všechny schopnosti potřebné pro nácvik čtení a psaní. Mezi globální metody patří screeningová zkouška Jiráskův **Orientační test školní zralosti**, další zkouškou je Kucharské a Šturmy **Test hvězd a vln**.

Podle výsledku zkoušek lze stanovit úroveň celkového rozvoje dítěte. V případě zjištění nedostatečné připravenosti pro školu by měla učitelka doporučit rodičům dítěte psychologické vyšetření.

Specificky diferencovaný přístup

Druhou skupinu tvoří screeningové zkoušky, které se zaměřují na zjišťování úrovně rozvoje jednotlivých, pro školní práci potřebných specifických schopností. Mezi

diferencovaný screening předpokladů dítěte pro vstup do školy je možno zařadit diagnostickou činnost učitelek mateřských škol, které hodnotí individuální vzdělávací pokroky dětí nejen před vstupem do základní školy, ale po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy.

V mateřských školách se k diferenciaci diagnostice využívá test Sindelárové **Předcházíme poruchám učení** (SINDELÁROVÁ, B., 1996), který je zaměřený na odhalení deficitu dílčích funkcí s cílem efektivně dítěti pomoci.

Tato metoda se skládá ze třech částí. **První část** je diagnostická. Obsahuje 19 úkolů, které dítě dle instrukcí učitelky plní. Úroveň dílčí funkce zrakového vnímání zjišťují úkoly 1 – 3, 9, 10, 17, dílčí funkci sluchového vnímání mapují úkoly 4 – 6, 11, 12, 18, dílčí funkci intermodality zkoumají úkoly 9 – 10, 13, 14, motoriku vyšetřují úkoly 15, 16, prostorovou orientaci a orientaci na tělním schématu zjišťuje úkol 19.

Druhá část obsahuje vyhodnocení. Splněné úkoly se označují do schématu stromu s větvemi. Tento způsob záznamu umožňuje přehledně vidět, která větev je nejkratší, to je nejslabší místo dítěte (příloha č. 5).

Třetí část programu obsahuje programy nácviku jednotlivých schopností. K rozvoji každé schopnosti byl sestaven program cvičení ve třech stupních obtížnosti. Program nácviku umožňuje zvolit takový program, který odpovídá souboru úkolů, kde dítě nejvíce chybovalo (větev stromu byla nejkratší). Součástí metody jsou formulována pravidla, bez nichž by se pokroky dětí dostavily jen s obtížemi.

Další specificky diferencovaný přístup využívaný v mateřské škole je **Test poruch čtení a psaní pro rané školáky** (KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D., 2001). Tento diagnostický materiál slouží k včasnému zachytu dětí, které by mohly mít v počátečním čtení a psaní problémy a nabízí trénink oslabených oblastí. Materiál si neklade za cíl vyšetřit skutečně detailně dané oblasti, ale spíše poukázat na možné problémy v jednotlivých předpokladech pro čtení a psaní. Proto je zařazován mezi metodiky screeningu. Včasným vyhledáváním dětí, které by mohly mít problémy ve čtení a psaní, můžeme přispět k minimalizaci jejich problémů.

V praxi ověřený soubor pracovních listů, otázek a úkolů s manuálem je zaměřen na včasné podchycení dětí s potenciálními problémy na bázi dyslexie a dysgrafie. Zjišťuje schopnosti sluchové, zrakové, grafomotorické, artikulační, úroveň paměti, výslovnosti. Je určen pro děti těsně před nástupem školní docházky a žákům 1. ročníku základní školy. Zadává se individuálně a používat jej mohou nejen poradenští pracovníci, ale i učitelé, zejména speciální pedagogové základních a mateřských škol.

Význam screeningku vidím ve včasné rozpoznání vývojové úrovně dětí a možnosti včasné možnosti nápravy. Diagnostika předpokladů dítěte pro vstup do základní školy chápeme jako prevenci školního neúspěchu.

3.1 Pedagogická intervence v mateřské škole

Průcha, Walterová, Mareš definují intervenci v pedagogice jako: „...*předem plánovaný, systematický odborný zásah, který se snaží řešit problém jedince, rodiny, skupiny*“, (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009, s. 114).

Intervence v mateřské škole je prováděna formou pedagogických opatření, která jsou doporučována dětem s nedostatečnou školní připraveností. Jedná se o:

- zařazení do speciálních mateřských škol,
- zařazení do přípravných ročníků do základní školy,
- zařazení dítěte do mateřské školy, odklad školní docházky, následná práce s dítětem podle individuálního vzdělávacího programu (IVP).

Zelinková definuje IVP jako: „...*jako závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra*“ (ZELINKOVÁ, O., 2007, s. 172).

V praxi mateřské školy tvoří IVP učitelka na základě doporučení, či závěrů z PPP nebo SPC, na základě pedagogické diagnostiky učitelky samotné; či tvorba programu vychází ze závěrů z rozhovoru s rodiči (zákonnými zástupci). Individuální vzdělávací program je východiskem pro práci učitelky a dále slouží ke kontrole plnění cílů a mapování pokroků dítěte.

Součástí plánu by mělo být stanovení cíle, popsané metody a prostředky a další intervenční postupy. Na základě individuálních potřeb dětí lze program průběžně doplňovat a měnit.

Aby plnila intervence v mateřské škole funkci je důležitá spolupráce mateřské školy, rodiny a pedagogicko-psychologické poradny.

Jak bylo výše řečeno dostatečná školní připravenost je podmínkou pro úspěšný start do školy, proto je nutné cílenou intervenci zaměřenou na rozvoj deficitů dílčích funkcí dále rozvíjet.

3. 2 Prevence vzdělávacích nedostatků

Další formou pedagogické intervence jsou stimulační programy, které mohou být jak intervenční, tak **preventivní**. Cílem intervence tohoto druhu je zaměřené řízené učení na oblasti s vývojovým deficitem. Tyto programy mohou být zařazeny do výchovně vzdělávací práce mateřských škol.

KUPREV je primárně preventivní program, který je doporučován pro předškolní děti ve věku od 4 let. Program je vhodný pro děti s odkladem školní docházky nebo pro děti s narušenou komunikační schopností, apod. Cílem tohoto stimulačního programu je zabránit vzniku rizikové skupiny dětí s adaptačními problémy. Tento program je určen pro děti od 4 do 8 let. Umožňuje nejenom bezproblémové zahájení povinné školní docházky, ale i celkově začlenění do společnosti. Specifikem tohoto programu je, že se jedná o párový program, tedy pro dvojici dítě – dospělá osoba. Metodicky by tento program měl vést psycholog nebo speciální pedagog z pedagogicko – psychologické

poradny nebo učitelky mateřských škol, které mají vystudovanou speciální pedagogiku a absolvované speciální školení s platným osvědčením.

HYPO (zkratka slov hyperaktivita a pozornost) je stimulační program. Program je doporučován pro děti s nadměrnou pohybovou aktivitou a poruchami pozornosti, velmi se také osvědčuje u dětí nezralých a u dětí s odkladem školní docházky. Program je vhodný pro děti od 5 let a je určen především pro individuální práci s ohledem na potřeby konkrétního dítěte pod vedením rodiče nebo pedagoga. Program je zaměřen na rozvoj různých dovedností a posiluje např. pozornost, zrakové a sluchové vnímání, logické myšlení, řeč, početní představy, grafomotoriku, komunikační a sociální dovednosti atd. Program je rozpracován do deseti lekcí, jedna lekce trvá přibližně jeden týden a dítě v ní plní různé úkoly. Další dva týdny jsou určeny pro opakování, kdy se procvičuje to, co dítě nezvládlo nebo mu činilo potíže. Jednotlivé lekce jsou přehledné a zaměřují se např. na rozvoj pozornosti, myšlení, zrakové a sluchové paměti, stimulaci řečových dovedností, percepční vnímání, matematické představy, grafomotorickou koordinaci atd.

Metoda dobrého startu je stimulační program, který je určen pro skupinovou práci přibližně osmi dětmi ve věku od pěti let. Velmi často bývá využíván pro děti s odkladem školní docházky, ale i jako reedukační metoda u dětí se specifickými poruchami učení. Metoda dobrého startu je zpracována do 25 lekcí s dostatečným výběrem modelových situací. Program je možné zařadit jako skupinovou nebo individuální vzdělávací činnost do mateřské školy, vyšší efektivitu lze docílit spoluprací s rodiči, která však není podmínkou tohoto programu. Obsah jednotlivé lekce je dán písní, kterou se děti nejenom naučí zpívat, ale z které vychází příběh, dílčí úkoly i pohyb. Všechny 25 lekcí má obdobnou strukturu, postupně se v nich posilují sociální a jazykové kompetence, zraková a sluchová percepce i pravolevá orientace a pohybové dovednosti (např. pohybově ztvárnit děj písně, sladit pohyb s rytmem písně atd.) a klade se důraz na kvalitní rozvoj grafomotoriky.

MAXÍK – stimulační program pro děti od 4 let, pro děti s odloženou školní docházkou nebo pro žáky s potížemi v učení na počátku školní docházky (v 1. a 2. třídě ZŠ).

Program trvá 15 týdnů a je rozdělen do týdenních bloků, ve kterých jsou zahrnuty tři části: cviky na posílení koordinace pohybů, pracovní listy na rozvoj grafomotoriky a část na rozvoj dílčích funkcí. Stimulační cvičení posiluje oblast motorickou, grafomotorickou a percepční.

V současné době jediný ucelený stimulační program zaměřený na systematické rozvíjení fonemického uvědomování v Čechách je **Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina**. Program se úspěšně realizuje i v mateřských školách. V letech 2001 – 2002 byl na Slovensku uskutečněn projekt měření efektivity tréninku u více než sta dětí z různých populačních skupin. Byly to děti s narušeným vývojem řeči, s dyslálií, děti, kterým byla odložena školní docházka z důvodu školní nepřipravenosti, ale i děti s kochleárními implantáty a také děti z běžné populace navštěvující mateřskou školu.

Potvrdila se nejen vysoká účinnost použité metody, ale i dlouhodobé uchování získaných poznatků. Program je doporučován pro předškolní děti z běžných mateřských škol jako ucelená metodika pro rozvíjení jazykového citu, specifických jazykových schopností a manipulaci s hláskami jako předpoklad pro nácvik budoucího čtení a psaní. Program je doporučován pro skupinku šesti dětí, které řeší jednotlivé jazykové úkoly a hrají jazykové hry, k čemuž používají pracovní sešit, tzv. *Hláskář* (příloha č. 10).

Metodika je rozpracována do 32 lekcí. Metodické zpracování programu je takové, aby bylo pro učitelky mateřských škol jednoduché a přehledné. Každá hodina má konkrétní téma, cíl, pojmy, se kterými se pracuje a pomůcky, které se budou využívat. Množství úkolů je zvoleno tak, aby hodiny trvaly zpočátku 25 – 30 minut a později 45 minut. Na konci každé hodiny se společně udělá souhrn toho, co se děti v lekci naučily. Tím se upevňuje probrané učivo a opakují se nové pojmy.

Praxe ukázala na efektivnost využití metodiky nejen pro děti s opožděným nebo narušeným vývojem řeči a pro rizikové děti z hlediska dyslexie, ale i pro děti bezproblémové. Tato metodika by mohla být součástí individuálních vzdělávacích programů pro děti se specifickými potřebami. Její význam je viděn nejen v jejím

zaměření se na věkově specifické schopnosti, ale i na prevenci proti možným těžkostem, které se mohou u dětí se zahájením školní docházky objevit.

Stimulační programy bývají učitelkami vyhledávány, protože jsou ucelené a systematicky uspořádané. Není však bezpodmínečně nutné, aby učitelka podle některého stimulačního programu musela pracovat, důležitější je, aby průběžně prováděla pedagogickou diagnostiku a v rámci předškolního vzdělávání vždy respektovala věkové i individuální potřeby dítěte.

Shrneme-li výše uvedené údaje lze konstatovat, že podstatou školní připravenosti je biologické zrání, motorická a senzomotorická koordinace, lateralizace ruky, manuální zručnost, vliv rodiny, sociálního prostředí, emocionální zralost a dostatečná zralost CNS. Přiměřená zralost CNS je dále předpokladem rozvoje zrakového a sluchového vnímání, které umožňuje dítěti na počátku povinné školní docházky úspěšně se učit číst a psát.

Zjišťování školní připravenosti dětí v mateřské škole není časově ohraničené, mělo by probíhat pravidelně a systematicky.

Pedagogická diagnostika předpokladů dítěte pro vstup do základní školy by se měla chápat jako prevence možných školních neúspěchů. Preventivně zaměřená péče by dále měla zahrnovat depistáž rizikových dětí z hlediska dyslexie; [učitelky v mateřských školách využívají test Rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, D., Kucharská, A., 2001), test Předcházíme poruchám učení (Sindelarová, B, 1996)] a následnou cílenou intervenci zahrnující využívání stimulačních programů při výchovně vzdělávací práci v mateřské škole.

Závěrem lze říci, že optimální školní připravenost dítěte před vstupem do základní školy předpokládá také uplatňování tvořivých forem ve vzdělávání v mateřské škole, otevřené způsoby spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou a aktivní spolupráci s učitelkami prvních tříd a PPP.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíle práce, stanovení dílčích úkolů

Výchozím momentem průzkumu a současně motivem jeho provádění byla situace zjištěná na konci školního roku 2007 – 2008 v předškolní třídě mateřské školy, kdy většina dětí s obtížemi rýmovala, graficky zaznamenávala délku slabik, diferencovala první hlásku ve slově. Poslední hlásku ve slově a hlásku uprostřed slova nerozlišilo téměř žádné dítě ve třídě.

Na základě reflexe problémové situace byl zahájen ve školním roce 2008 – 2009 v rámci školních aktivit Trénink pro rozvoj fonemického uvědomování podle D. B. Elkonina pro předškolní děti. Tato metodika stimulačního programu pro mateřské školy je zaměřena na rozvoj jazykových schopností a působí preventivně proti možným těžkostem, které se mohou u dětí se zahájením školní docházky objevit.

K prevenci školního neúspěchu, optimálnímu rozvoji dětí a jejich úspěšnému vzdělávání přispívají i učitelky mateřských škol, měly by proto být vybaveny takovými profesionálními kompetencemi k pedagogické diagnostice, které by jim pomohly diagnostiku správně a funkčně realizovat.

Cílem průzkumu diplomové práce bylo zjištění úrovně školní připravenosti v oblasti základních poznávacích funkcí u dětí, které se účastnily Tréninku fonemického uvědomování podle D. B. Elkonina a její porovnání s úrovní dětí připravovaných tradičními metodami; zjistit, zda učitelky mateřských škol adekvátně zacházejí z diagnostickými nástroji a zda využívají učitelky mateřských škol intervenci cíleně ve prospěch školní připravenosti dětí.

Hypotéza

Účastní-li se děti v rámci předškolní přípravy Tréninku fonemického uvědomování podle D. B. Elkonina, bude jejich úroveň školní připravenosti vyšší, než-li u dětí připravovaných na školu tradičními metodami.

Dílčí úkoly

1. Zjistit úroveň školní připravenosti dětí za pomoci testu Rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001)

a testu Předcházíme poruchám učení (SINDELÁROVÁ, B., 1996); zjištěné údaje vzájemně porovnat.

2. Srovnat vliv Programu pro rozvoj fonemického uvědomování s tradičními výchovně vzdělávacími přístupy na školní připravenost dětí.
3. Zjistit, jakým způsobem pracují učitelky v mateřských školách s dětmi před vstupem do základní školy; zda učitelky mateřských škol využívají diagnostické nástroje k aktivnímu rozvoji a učení dětí před vstupem do základní školy.

5 Metodika šetření

5.1 Charakteristika souboru dětí

Do průzkumu bylo celkově zahrnuto 28 dětí ze stejné třídy nastupujících do prvních ročníků ZŠ. Vzorek dětí byl tvořen 15 chlapci a 13 dívkami. Věkem spadaly do poměrně širokého pásma – od 5 let a 10 měsíců, do 7 let a 4 měsíců.

Z hlediska věku byla skupina dětí rozdělena podle věku do tří skupin:

Skupina 1: děti ve věku 5 let, 10 měsíců - 6 let, 4 měsíců

(3 chlapci, 3 dívky, celkem 6 dětí);

Skupina 2: děti ve věku 6 let, 5 měsíců – 6 let, 12 měsíců

(10 chlapců, 8 dívek, celkem 18 dětí);

Skupina 3: děti nad 7 let, tedy děti s odklady školní docházky

(2 chlapci, 2 dívky, celkem 4 děti), (tabulka č. 3).

Tabulka č. 3: Vzorek dětí – počet chlapců a dívek, četnosti vzhledem k věku dětí

Skupina	Věkové skupiny (rok, měsíc)	Chlapci (n)	Dívky (n)
1.	5,10 – 6,4	3	3
2.	6,5 – 6,12	10	8
3.	7 – 7,4	2	2
Celkem (n)		15	13

Z hlediska výchovně vzdělávacích přístupů byl vzorek dětí rozdělen do dvou rovnocenných skupin:

Skupina A: děti připravované tradičními vzdělávacími metodami

(6 chlapců, 8 dívek, celkem 14 dětí);

Skupina B: děti s účastí v programu na rozvoj fonemického uvědomování

(9 chlapců, 5 děvčat, celkem 14 dětí), (tabulka č. 4).

Tabulka č. 4: Vzorek dětí – počet chlapců a dívek, četnosti vzhledem k věku a účasti v kontrolní nebo experimentální skupině.

Skupina	Věkové skupiny (rok, měsíc)	Kontrolní skupina A		Experimentální skupina B	
		Chlapci (n)	Dívky (n)	Chlapci (n)	Dívky (n)
1.	5,10 – 6,4	1	1	2	2
2.	6,5 – 6,12	6	3	4	5
3.	7 – 7,4	2	1	0	1
Celkem (n)		9	5	6	8

Skupinu B tvořily děti, jejichž rodiče projevily zájem o účast v programu na rozvoj fonemického uvědomování. Účast rodičů na programu byla zvolena záměrně. Spolupráce rodičů a dětí v programu seznámila rodiče se způsoby přípravy dětí do školy, obsahem programu, umožnila společně prožít čas. Význam spolupráce rodičů a dětí byl spatřen zejména v oblasti výchovně vzdělávací. Rodiče společně s dětmi řešily doma úlohy, opakovaly nové poznatky takovým postupem, se kterým se seznámily při jednotlivých lekcích programu. Bylo zaručeno jednotné působení rodiny a školy, získávání poznatků dětí bylo efektivnější.

Ve skupině B byla zavedena experimentální změna.

5. 2 Popis vlastního průzkumu v souboru dětí

Průzkum byl prováděn v mateřské škole v Teplicích ve školním roce 2008-2009 v předškolní třídě dětí.

5. 3 Použité metody

5. 3. 1 Experimentální metoda

Pro experiment byl náhodným výběrem na počátku školního roku určen výběrový soubor, který tvořily dvě skupiny po 14 dětech (každou skupinu tvořila polovina dětí stejné předškolní třídy). Následoval experiment – v kontrolní skupině (A) bylo na děti působeno tradičními metodami, v experimentální skupině (B) byla zavedena změna, skupina se účastnila ve spolupráci s rodiči dětí tréninku fonemického uvědomování.

Program byl realizován 1krát týdně, vždy v pondělí v odpoledních hodinách. Protože metodikou programu doporučovaná frekvence setkávání byla dvakrát až třikrát týdně, což nebylo možné z organizačních důvodů realizovat, bylo na počátku každé hodiny věnováno větší množství času na opakování.

Každá hodina měla konkrétní téma, cíl, úkoly, pojmy, se kterými se pracovalo a pomůcky. Množství úkolů bylo zvoleno tak, aby hodiny trvaly zpočátku 25 - 30 minut a později do 45 minut. Na konci každé hodiny se společně udělal souhrn toho, co se děti v lekci naučily. Tím se upevňovalo probrané učivo a opakovaly se nové pojmy. Úkoly byly seřazeny tak, aby se střídal typ činnosti: práce s hláskářem, činnost u tabule, individuální činnost, spolupráce s rodiči, spolupráce s druhým dítětem.

Program tvořil 32 jednotek uskutečněných ve 4 etapách:

1. **Představa o slově, slabiková analýza slov** – rytmižace slov, grafické znázornění počtu slabik za pomoci obloučků;
2. **Hlásková analýza slov** – používání schémat a jednobarevných žetonů na označení hlásky;
3. **Samohlásky a souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky** – využívání barevných tvarově různých žetonů rozdílných pro samohlásky a souhlásky, rozlišování;
4. **Měkké a tvrdé souhlásky** – rozdílné znaky na žetonech pro určení měkkých a tvrdých souhlásek.

Děti doplňovaly barevnými pastelkami a tužkami hláskář; jedná se o první pracovní sešit mateřského jazyka, se kterým se děti seznámily (příloha č. 10). Hláskář je

převážně černobílý, aby mohly děti vybarvovat obrázky. Barevné jsou pouze strany, které oddělují jednotlivé etapy programu. Tak se děti samy orientovaly, jak již pokročily v poznávání Krajiny slov a hlásek.

Prostřednictvím řešení úkolů a jazykových her si děti osvojovaly jazykové zákonitosti. Celý program probíhal za pomoci motivace, kde si děti společně s *Mistrem Slabikou*, *Hlásulenkou* a jinými obyvateli *Krajiny slov a hlásek* podporovaly fonematische uvědomování.

V první části tréninku děti plynule přecházely od činností jednodušších k činnostem složitějším, od dělení slov na slabiky a jejich grafické znázornění obloučky, přes sluchové rozlišení krátce a dlouze znějící slabiky, které zakreslovaly pomocí schémat.

Ve druhé části identifikovaly všechny hlásky ve slově podle sluchu, určovaly jejich počet pomocí žetonů a zaznamenávaly je prostřednictvím křížků do hláskáře. Pokud se změnila hláska ve slově, děti rozpoznávaly změnu významu slova, identifikovaly určitou hlásku, která ve slově chyběla a určovaly její pořadí ve slově. Charakteristickým znakem předškolního období je propojení slova s konkrétním předmětem. Prostřednictvím hláskové analýzy děti postupně poznávaly, že dlouhý objekt např. had, může mít jako napsané slovo pouze několik hlásek, v porovnání se žížalou, která je jako objekt kratší než had, přesto má hlásek ve slově více (většina dětí v tomto období na otázku: „*Které slovo je delší, slovo žížala nebo had*“, odpoví: „*Had.*“). V této části se děti za pomoci barevných tvarově různých žetonů učily rozlišovat samohlásky a souhlásky, určovaly jejich místo a počet v daném slově, skládaly konkrétní slovo za pomoci žetonů nebo naopak a na základě určitého schématu přiřazovaly předmět.

Třetí část tréninku se zaměřuje na rozlišování samohlásek (krátkých a dlouhých) a souhlásek, na sluchové rozpoznávání a jejich následné zařazení ve slově pomocí žetonu. Děti již v této části tréninku dokázaly sluchem určit počet slabik ve slově, počet samohlásek ve slově, hledat slova obsahující určitou samohlásku, bez problémů určovat první a poslední hlásku ve slově a přiřazovat slova ke schématům.

Ve čtvrté fázi rozvíjení fonemického uvědomování děti rozpoznávaly tvrdé a měkké souhlásky sluchem, graficky a žetony. Opakovaly získané poznatky z celého programu.

Příprava dětí pro vstup do základní školy probíhající *metodou rozvíjející fonemické uvědomování* byla jediný prvek, kterým se obě dvě skupiny lišily. Všechny ostatní prvky byly shodné (za účasti stejných učitelek probíhalo výchovně vzdělávací působení v obou skupinách stejně dlouho, uskutečňovalo se v rámci totožného ŠVP a TVP, byly použity stejné didaktické pomůcky).

Experiment probíhal jeden školní rok. V rámci experimentálního postupu byl ke sběru údajů (zjišťování rozdílů) použit posttest (sestavily jsme ho samy pro účely tohoto experimentu), který zjišťoval rozdíly mezi skupinami na konci experimentu (schéma č. 1).

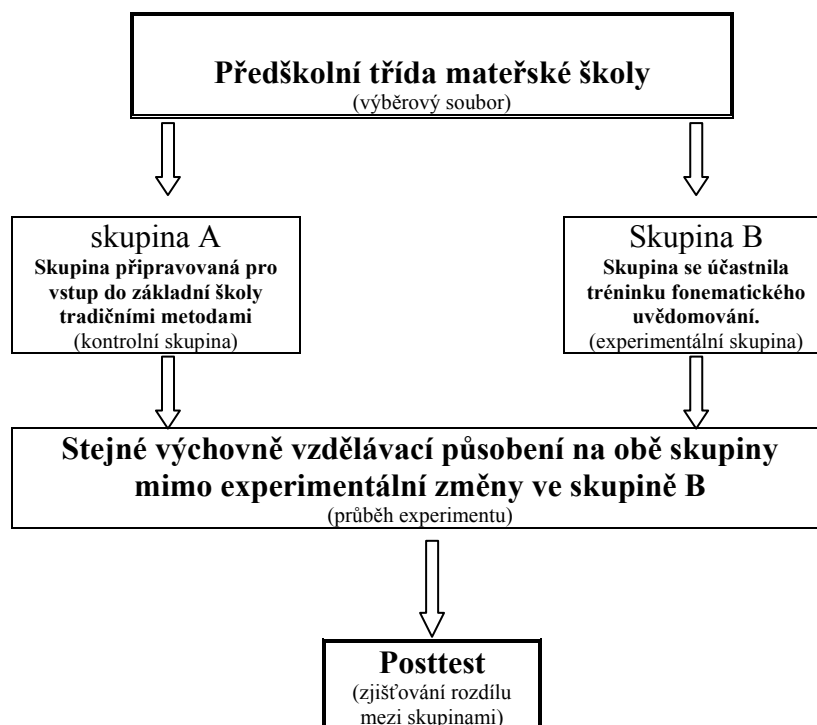


Schéma č. 1: Schéma průběhu experimentu.

5. 3. 2 Testová metoda

Úroveň školní připravenosti dětí před vstupem do základní školy zjišťoval **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky** (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001) a test **Předcházíme poruchám učení** (SINDELAROVÁ, B., 1996).

5. 3. 2. 1 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001)

Test měl 56 položek ve 13 subtestech. Ty obsahovaly 2 - 8 úkolů. Součástí testu byl obrázkový materiál. K plnění úkolů byla využita flétna místo doporučeného bzučáku. Test byl zadáván individuálně a podle schopností dětí trval 20 -30 minut.

Test se zabýval **sluchovou oblastí** (S1-5); zjišťoval úroveň sluchové analýzy slov na slabiky a slovních spojení na jednotlivé slabiky, schopnost rozlišení první hlásky ve slově, posuzování její přítomnosti uvnitř a na konci slova. Děti také sluchově diferencovaly délky, u dvojic bezesmyslných slov zvukově blízké hlásky.

Dále test hodnotil **zrakovou oblast** (S6-9); spolupráci zraku, sluchu i motoriky, sledoval pochopení i interpretaci rytmu pomocí obrázkového materiálu, schopnost zrakově rozlišovat v rovině pravolevé orientace, zjišťoval zrakovou paměť a plošné zrakové vnímání.

Další sledovanou oblastí byla **artikulační obratnost** (S10); vada výslovnosti se neposuzovala, zjišťovalo se, zda je dítě schopno opakovat určité slovo správně.

Test se zaměřoval také na úroveň **jemné motoriky** (S11); děti opisem napodobovaly tvary podobné písmu. Na těchto tvarech se v dalším úkolu ověřovala schopnost učení – děti si měly zapamatovat názvy jednotlivých tvarů a jejich umístění, měly se orientovat na ploše.

Intermodalita, schopnost **učení** byla ověřována v S 12, kdy si děti měly zapamatovat názvy jednotlivých tvarů a jejich umístění.

Tvoření rýmu bylo poslední sledovanou oblastí (S13); bylo zjišťováno, zda dítě dokáže vytvořit k dané předloze smysluplné rýmující se slovo.

Administrace testu

Testování probíhalo v dopoledních hodinách, v době, kdy děti nejsou unaveny. Testované děti byly před vlastním testováním motivovány, zklidněny, aby se mohly lépe soustředit. Délka šetření u každého dítěte byla individuální.

Vlastní testování probíhalo podle instrukcí přibližně 30 minut. S každým novým úkolem byly děti seznámeny předem. Na příkladu daného úkolu bylo zjišťováno, zda dítě zadání správně pochopilo.

K zápisu správných odpovědí bylo využito hodnotící tabulky nacházející se v závěru testu. Do tabulky byl zaznamenáván počet bodů v jednotlivých subtestech, celkový počet bodů a poznámky k průběhu testu.

5. 3. 2. 2 Předcházíme poruchám učení (SINDELAROVÁ, B., 1996)

Test obsahuje 165 položek v 19 subtestech. Každý subtest obsahoval 4 - 15 úkolů. Řešení jednotlivých položek testu bylo rozděleno na dvě části. Každá z částí trvala přibližně 30 minut, celý test celkem 1 hodinu.

Test byl zaměřen na **sluchovou oblast**; zjišťoval schopnost dítěte rozložit slovo na jeho jednotlivé části, sluchem rozpoznávat určitý detail (S 6), zachytit sluchem určité slovo v textu (rozlišování figury a pozadí - **sluchovou pozornost**), (S 18); diferenciaci hlásek zjišťovanou na dvojicích pro dítě srozumitelných slov, na dvojicích nemajících smysl, **akustickou diferenciaci** (S 4-5); **sluchovou paměť**, kdy si děti měly pamatovat slyšenou řeč, srozumitelná slova (S 11.1), nesmyslné slabiky (S 12.1) .

Dále test hodnotil **zrakovou oblast**, konkrétně schopnost **zrakové diferenciaci** zjišťované na konkrétních srozumitelných obrázcích (S 1), na abstraktních obrázcích (S 2,3); **optickou paměť**, v S 9 byla vyzkoušena schopnost dítěte zapamatovat si

obrázky, předkládané v určité posloupnosti, optická paměť byla dále zjišťována na řadě předkládaných geometrických tvarů, cvičení přezkušovalo, jak si dítě umí zapamatovat řadu geometrických tvarů (S 10); **zrakovou pozornost**, tento úkol měl vyzkoušet schopnost dítěte, zda dokáže sledovat předložený tvar (S 17),

Další sledovanou oblastí je **vnímání vlastního těla, orientace v prostoru, motorika**. Motorika mluvidel byla zkoušena v S 15, děti vyslovovaly obtížně vyslovitelná slova, koordinaci ruky a oka přezkoušel S 16, dále děti napodobovaly předváděný postoj, sledováno bylo, zda postoj učitelky i dítěte je stejný, zda dítě dodržuje i pořadí pohybů (S 19).

Úroveň **intermodality** ukazují S 7,8. Jednotlivé úkoly zjišťovaly, zda se dítěti podařilo spojení mezi viděným a slyšeným vjemem (intermodální akusticko-optické spojení), (S 7,8), zda si je dítě schopno zapamatovat to, co vidí a vytvořit spojení se slyšeným názvem (S 13), zda je dítě schopno zapamatovat si slova, která slyší a vytvořit si spojení s jejich obrazem (S 14).

Test dále sledoval funkci **seriality**. V subtestech 11.2,12.2,13,14 byla zkoušena schopnost dětí opakovat slyšená nebo viděná slova a nesmyslné slabiky v daném pořadí.

Administrace testu

Testování se realizovalo v dopoledních hodinách. Na řešení úkolů měly děti dostatek času a klid. Cvičení se neprovádělo, pokud bylo dítě unavené. Děti byly s úkoly postupně předem informovány. Na příkladu bylo ověřováno, zda dítě zadání správně pochopilo.

Zjištěné údaje – správné odpovědi byly zaznamenávány do tabulky, která byla pro účel tohoto průzkumu vytvořena.

5. 3. 2. 3 Test fonemického uvědomování u předškolních dětí

Test byl vypracován za účelem tohoto experimentu (příloha č. 7) s cílem zjistit úroveň školní připravenosti u dětí, které se účastnily Tréninku fonemického uvědomování

podle D. B. Elkonina a její porovnání s úrovní dětí připravovaných tradičními metodami. Test umožňuje porovnání kontrolní a experimentální skupiny. Výhodiskem pro tvorbu testu byly vývojové škály pro věkovou kategorii 5, 5 – 7 let. Při tvoření testu jsme se inspirovali metodikou pro rodiče a učitele: *Diagnostikou dítěte předškolního věku* (BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.).

Test obsahuje 60 položek v 8 subtestech. Jednotlivé subtesty obsahovaly 5 – 20 úkolů. Test trval přibližně 15 minut. Byl zaměřen na zjišťování úrovně fonematického uvědomování u výběrového vzorku dětí. Pro výběr slov obsažených v testu byla stanovena dvě kritéria: zvuková struktura slova a frekvence v dětské řeči.

Zaměření testu vycházelo z obsahu programu pro rozvoj fonematického uvědomování, zjišťoval představu zkoumaných dětí o slově, **jeho slabičnou analýzu** (S 1,2); určování počtu a délek slabik ve slově, **hláskovou analýzu** (S 3,4,5,6); určování první a poslední hlásky ve slově, zda slovo danou hlásku obsahuje, **syntézu slov** (S 7); skládání slov z hlásek, **analýzu slov** (S 8); rozklad slov na jednotlivé hlásky.

Administrace testu

Vyšetření fonematického uvědomování u dětí bylo prováděno v dopoledních hodinách v klidné místnosti bez rušivých faktorů. Dětem bylo předem vysvětleno, o jaký úkol se jedná. Doba trvání testu byla u každého dítěte individuální. Testování trvalo přibližně 15 minut, nebylo přerušováno. Před začátkem vlastního vyšetření bylo prakticky vyzkoušeno, zda dítě porozumělo úvodní instrukci.

Správná odpověď byla hodnocena 1 bodem, nesprávná nulou. Děti tak mohly získat v testu maximálně 60 bodů. Byly sečteny všechny dosažené body. Dosažené hodnoty byly zaznamenávány do tabulky a následně pro větší přehlednost převedeny na procenta.

5. 4 Kritéria hodnocení

- **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky** (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001)

- a) Vyhodnocení a interpretace testu byly přežaty z *Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001). Správná odpověď dítěte byla ohodnocena jedním bodem. Podle celkově dosaženého počtu bodů byl vyhledán v tabulce norem příslušný sten (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001, str. 25.), (tabulka č. 5). Pomocí stenových norem se zjišťovalo, do jakého pásma výkonu dítě spadá; úroveň školní připravenosti dětí.
- b) Pro zmapování schopností potřebných pro úspěšný start ve škole a porovnání výsledků šetření se zjištěnými údaji v testu B. Sindelarové bylo vytvořeno 6 kategorií:

1. kategorie – Oblast sluchu

1. 1 Slabiková analýza – S 1

1. 2 Hlásková analýza – S 2

1. 3 Sluchová diferenciac hlásek – S 3,4,5

2. kategorie – Oblast zraku

2. 1 Zrakové rozlišování – S 6,7

2. 2 Zraková paměť – S 8

2. 3 Plošné zrakové vnímání – S 9

3. kategorie – Artikulační obratnost – S 10

4. kategorie – Jemná motorika – S 11

5. kategorie – Intermodalita – S 12

6. kategorie – Rýmování – S 13

Každá správná odpověď byla hodnocena 1 bodem, nesprávná nulou. Údaje byly zaznamenávány do tabulky nacházející se v závěru Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001).

▪ **Předcházíme poruchám učení (SINDELAROVÁ, B., 1996)**

Pro potřeby vyhodnocení průzkumu bylo vytvořeno 5 kategorií. Každá kategorie zastupovala základní schopnosti potřebné pro zdárné osvojení si dovedností čtení, psaní, počítání:

- **Test fonematického uvědomování u předškolních dětí**

1. **kategorie** – Slabičná analýza slov S 1,2
2. **kategorie** – Hlásková analýza slov S 3,4,5,6
3. **kategorie** – Syntéza slov S 7
4. **kategorie** – Analýza slov S 8

Zjištěné hodnoty – za každou správnou odpověď 1 bod, byly zaznamenávány do tabulky (tabulka č. 7). Dosažené výsledky kontrolní a experimentální skupiny byly porovnávány.

Tabulka č. 7: Ukazatel sledovaných oblastí u dětí.

Kategorie	Správná odpověď																			
1. kategorie Slabičná analýza slov																				
2. kategorie Hlásková analýza slov																				
3. kategorie Syntéza slov																				
4. kategorie Analýza slov																				

Sledování a srovnávání vývoje základních schopností školní připravenosti dětí vyžaduje, aby učitelka mateřské školy disponovala dovednostmi použít prostředky pedagogické diagnostiky (rozbory produktů, hra – spontánní hra, hra záměrně navozená, didaktická hra, kresba, testy) ve prospěch dítěte.

5. 5 Charakteristika souboru učitelek mateřské školy

V průzkumu byl soubor 112ti učitelek (žádný muž) ze sedmnácti městských mateřských škol z Teplic a Mostu. Mateřské školy byly vybrány náhodně losováním. Soubor učitelek byl vytvořen na základě dobrovolnosti. Reprezentativní soubor byl rozdělen do 4 skupin podle délky praxe.

Skupiny učitelek dle délky pedagogické praxe

Skupina 1: učitelky mateřských škol s délkou pedagogické praxe 0 – 5 let.

(11 % z celého souboru)

Skupina 2: učitelky mateřských škol s délkou pedagogické praxe 6 – 10 let.

(24 % z celého souboru)

Skupina 3: učitelky mateřských škol s délkou pedagogické praxe 11 – 20 let.

(20 % z celého souboru)

Skupina 4: učitelky mateřských škol s délkou pedagogické praxe 21 a více let.

(45 % z celého souboru).

Ve zkoumaném souboru učitelek je největší zastoupení ve skupině č. 4 (45 %), (příloha č. 11, tabulka č. 10).

5. 6 Popis vlastního průzkumu v souboru učitelek

Základní průzkum byl prováděn v sedmnácti mateřských školách v Mostě, Teplicích a ve skupině učitelek mateřských škol studujících navazující magisterské studium, obor předškolní pedagogika na Univerzitě Karlově v Praze. Za metodu průzkumu byla zvolena metoda dotazníku. Průzkum byl prováděn se souhlasem vedení mateřských škol.

Záměrem bylo předložení dotazníku učitelkám mateřských škol na začátku pedagogické rady a výběr dotazníku na závěru rady, aby odpovědi byly spontánní a dodatečně nenastudované nebo vzájemně nekonzultované. Tento záměr však nevyšel z důvodů organizačních.

Dotazníky byly předány vedení mateřských škol. Prostřednictvím ředitelky mateřských škol byly opět shromažďovány a po týdnu předány. Mohlo tedy dojít k dodatečnému nastudování některých odpovědí.

Dotazované učitelky mateřských škol měly odpovědět na 17 otázek. Dotazník byl anonymní, jméno nebylo udáváno. Při vyplňování dotazníků docházelo k setkávání s různými názory a přístupy. Některé paní ředitelky nebo vedoucí učitelky tlumočily

názory učitelek na dotazník, jeho téma a odbornost. Měly pochyby, zda je nutná pedagogická diagnostika, zda nestačí hodnocení.

K vyzvednutí dotazníku došlo osobně, po předchozí domluvě s ředitelkami a vedoucími učitelkami mateřských škol. Přístup vedení mateřských škol byl vstřícný, méně však jednání některých učitelek mateřských škol. Učitelky si pravděpodobně neuvědomovaly důležitost tématu, kterým se průzkum zabýval.

Ze 150ti rozdaných dotazníků bylo učitelkami mateřských škol vyplněno a vráceno 112 dotazníků. Návratnost dotazníků činila 75 %.

5. 7 Metoda dotazníku

Byl vypracován anonymní dotazník (příloha č. 9), jehož cílem bylo zjistit jaké metody používají učitelky mateřské školy při přípravě dětí na vstup do základní školy, jak využívají pedagogickou diagnostiku a zda vypracovávají IVP, s kým spolupracují a jakých dosahují výsledků. Dotazník obsahoval celkem 17 otázek, z toho 3 uzavřené, 4 otevřené a 10 otázek polozavřených. Dotazník nebyl valorizován.

Předvýzkum byl prováděn s učitelkami mateřských škol studujícími ve školním roce 2008 - 2009 ve II. ročníku navazujícího magisterského studia na Univerzitě Karlově v Praze, obor předškolní pedagogika. Po vyplnění dotazníku bylo metodou interview zjišťováno mínění dotazovaných o tom, zda nebylo pro ně obtížné odpovídat na dotazník, jaké myšlenky je napadaly, které otázky měly být vynechány a které doplněny. Všechny kritické poznámky byly zapisovány. Na základě tohoto průzkumu bylo zjištěno, že dotazník je srozumitelný. Přistoupilo se proto k fázi vlastního průzkumu.

Položky dotazníku byly rozděleny do 5ti tématických celků:

1. část dotazníku: údaje o respondentkách (věk, délka pedagogické praxe, nejvyšší dosažené vzdělání v oboru předškolní pedagogiky
(položka č. 1 - 3)

- 2. část dotazníku:** spolupráce učitelek mateřské školy se základní školou
(položka č. 4 - 5)
- 3. část dotazníku:** metody používané učitelkami MŠ při přípravě dětí na vstup do ZŠ
(položka č. 6 - 7)
- 4. část dotazníku:** praktické zkušenosti respondentek s pedagogickou diagnostikou
(položka č. 8 - 13)
- 5. část dotazníku:** využití pedagogické intervence učitelek MŠ při práci s dětmi
(položka č. 14 - 17)

Vyhodnocení dotazníku bylo v případě uzavřených a polozavřených otázek provedeno v procentech, u otázek otevřených byla zaznamenávána četnost odpovědí.

6 Interpretace výsledků průzkumu

6.1 Interpretace výsledků průzkumu v souboru dětí

- **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky** (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001)

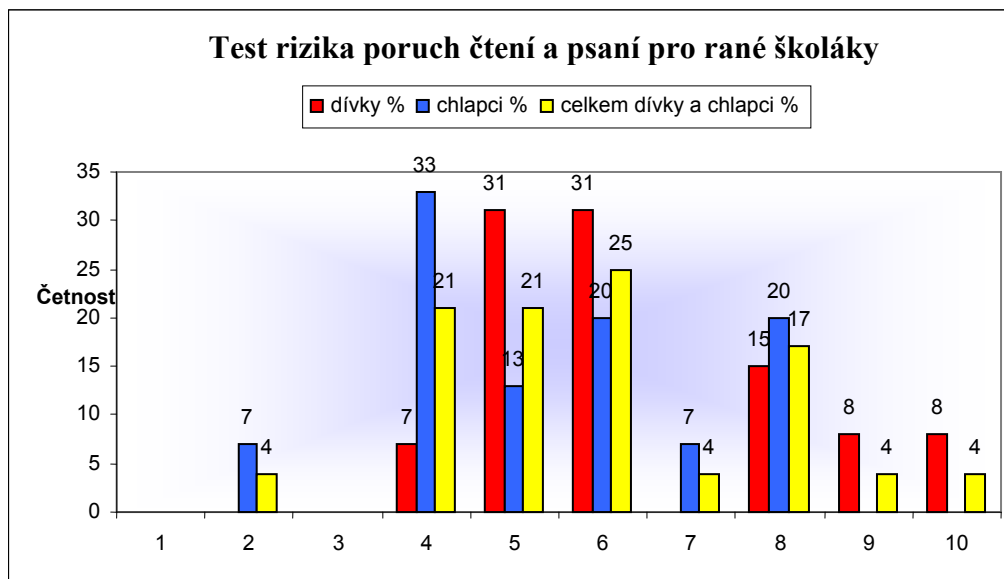
Výsledek dosažený v testu ukazuje tabulka č. 8 a graf č. 1

Tabulka č. 8: Relativní četnost bodového hodnocení ve skupinách po 5 bodech (zaokrouhлено).

(červená linie označuje hraniční pásmo)

Skupiny bodů	Suma bodů	Dívky (%)	Chlapci (%)	Celkem (%)
1	do 17 bodů			
2	18 – 22		7	4
3	23 – 28			
4	29 – 34	7	33	21
5	35 – 38	31	13	21
6	39 – 42	31	20	25
7	43 – 46		7	4
8	47 – 50	15	20	17
9	51 – 54	8		4
10	55	8		4
Celkem	55	100	100	100

Graf č. 1: Grafické znázornění bodového hodnocení ve skupinách po 5 bodech.



Za pomoci stenových norem bylo zjištěno, do jakého pásma výkon dítěte spadá. Získané údaje ukázaly, že čtvrtina zkoumaných dětí svým výkonem spadá do rizikové oblasti označené v tabulce č. 6 červenou linií, téměř polovina zkoumaného vzorku se pohybuje v průměru a čtvrtina všech dětí se nachází v pásmu nadprůměru.

Srovnáním výkonu dívek a chlapců bylo zjištěno, že dvě třetiny dívek se nacházejí v průměrném pásmu, výkon třetiny dívek byl nadprůměrný; téměř polovina vzorku chlapců se pohybuje v rizikové oblasti, třetina chlapců se nalézá v pásmu průměru, pětina všech chlapců je v oblasti nadprůměru. Srovnáním pásem výkonu u vzorku dívek a vzorku chlapců byl zjištěn nepoměr (tabulka č. 8, graf č. 1).

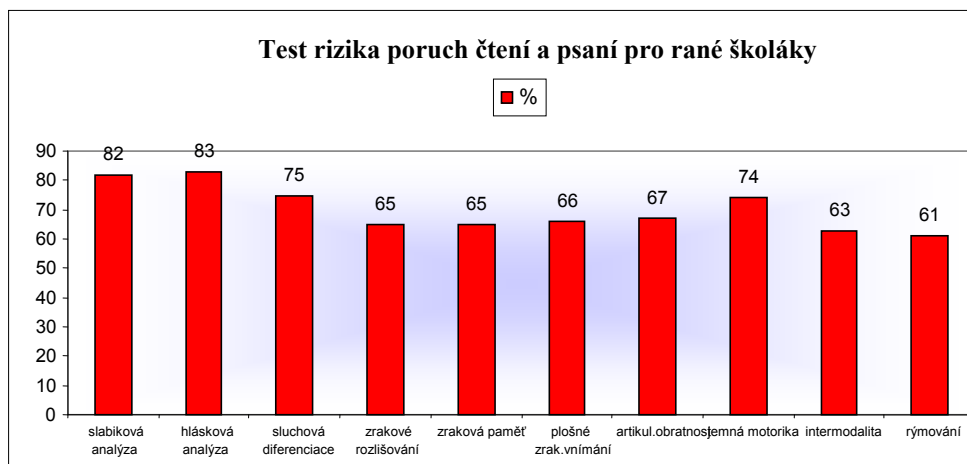
Porovnávané zjištěné údaje se přiklánějí k trendu ve zkoumaném vzorku. Chlapci z výběrové skupiny dětí neprojevovali během školního roku spontánní zájem o činnosti podporující dovednost čtení a psaní.

Rozbor výsledků v jednotlivých oblastech (tabulka č. 9, graf č. 2) poukázal na nejsilnější stránku – **sluchovou oblast** - školní připravenosti zkoumaných dětí. Nejlépe si děti vedly v oblasti **slabikové** a **hláskové analýzy**. **Sluchová diferenciac**e se po analýze výsledků průzkumu jevila přiměřená.

Tabulka č. 9: Celkový výsledek Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001)

Základní schopnost	Dílčí schopnost	Maximální počet bodů 1 dítě	Maximální počet bodů 28 dětí	Dosažený počet bodů 28 dětí	%
1. kategorie Sluchová oblast	Slabiková analýza	3	84	69	82
	Hlásková analýza	3	84	70	83
	Sluchová diferenciacce	20	560	420	75
	celkem	26	728	559	77
2. kategorie Zraková oblast	Zrakové rozlišování	7	196	127	65
	Zraková paměť	3	84	55	65
	Plošné zrak. vnímání	2	56	42	66
	celkem	12	336	224	67
3. kategorie	Artikulační obratnost	6	168	112	67
4. kategorie	Jemná motorika	3	84	62	74
5. kategorie	Intermodalita	6	168	106	63
6. kategorie	Rýmování	3	84	51	61
	Celkem položek	56	1568	1114	

Graf č. 2: Celkový výsledek Testu rizika čtení a psaní pro rané školáky (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001)



Zraková oblast byla shledána za slabou stránku zkoumaných dětí; děti ve všech třech dílčích funkcích – zrakové rozlišování, zraková paměť, plošné zrakové rozlišování podaly vyrovnaně nižší výkony. Jelikož zraková paměť a rozlišování představuje schopnost uchovávat zrakové podněty a diferencovat je, lze předpokládat obtíže plynoucí ze zjištěného nedostatku.

Předpokladem pro úspěšné zahájení školní docházky je srozumitelná výslovnost, nesprávná výslovnost nebo výraznější artikulační neobratnost může ovlivnit nácvik v oblasti čtení a psaní. Zjištěné údaje ukázaly na sníženou schopnost **artikulační obratnosti** u zkoumaných dětí. Jelikož děti s deficitem artikulační obratnosti v době, kdy byl prováděn průzkum navštěvovaly logopedického pracovníka a účastnily se pravidelně jazykových činností podporující správnou výslovnost v mateřské škole, byla rodičům doporučena každodenní jazyková domácí podpora dítěte.

Jemná motorika se po vyhodnocení údajů jevila jako druhá silná stránka dětí. **Intermodalita** a schopnost **rýmování** patřily mezi slabé stránky zkoumaných dětí. Oslabená intermodalita způsobuje učení bez pochopení problému, logického uvědomění, snižuje schopnost vnímat důsledky svého chování. Dovednost rýmovat ukazuje na úroveň jazykového citu dítěte a schopnost vnímat hláskovou stavbu slova. Dostatečně rozvinutý jazykový cit umožňuje dítěti správně gramaticky mluvit; deficit v rozvoji jazykového citu je jednou z příčin obtíží nejen v mateřském jazyce, ale také při osvojování jazyka cizího.

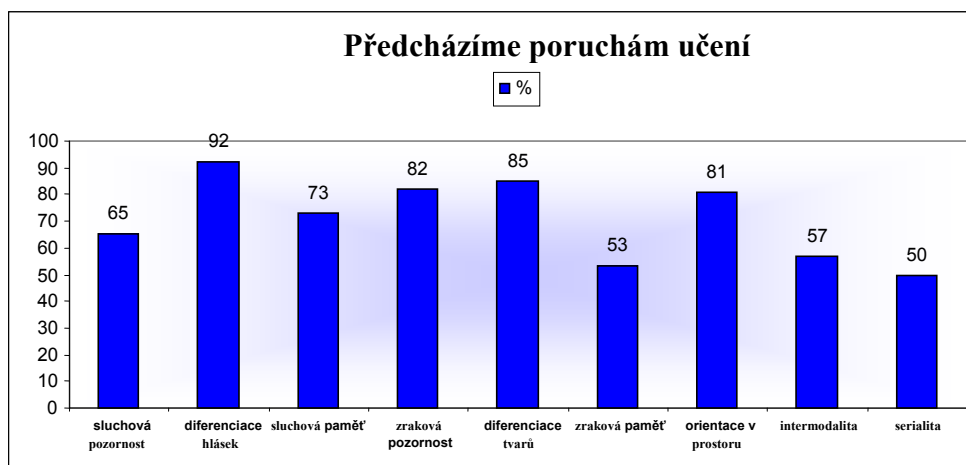
- **Test Předcházíme poruchám učení (SINDELAROVÁ, B., 1996)**

Zjišťovanou úroveň školní připravenosti ukazuje tabulka č. 10 a graf č. 3.

Tabulka č. 10: Celkový výsledek testu Předcházíme poruchám učení.

Základní schopnost	Dílčí schopnost	Maximální počet bodů 1 dítě	Maximální počet bodů 28 dětí	Dosažený počet bodů 28 dětí	%
1. kategorie Sluchová oblast	Slabiková analýza	3	84	69	82
	Hlásková analýza	3	84	70	83
	Sluchová diferenciacce	20	560	420	75
	celkem	26	728	559	77
2. kategorie Zraková oblast	Zrakové rozlišování	7	196	127	65
	Zraková paměť	3	84	55	65
	Plošné zrak. vnímání	2	56	42	66
	celkem	12	336	224	67
3. kategorie	Artikulační obratnost	6	168	112	67
4. kategorie	Jemná motorika	3	84	62	74
5. kategorie	Intermodalita	6	168	106	63
6. kategorie	Rýmování	3	84	51	61
	Celkem položek	56	1568	1114	

Graf č. 3: Celkový výsledek testu Předcházíme poruchám učení.



Rozborem výsledků byla v 1. kategorii zjištěná dobrá vybavenost dětí v oblasti **sluchové diferenciacie**; nejlépe děti zvládají **diferenciaci hlásek**, lze tedy usuzovat, že děti nebudou mít problémy se sluchovým rozlišováním znělých a neznělých hlásek, nebudou vnímat slovo jako jednotlivý zvuk, nýbrž diferencovaně. **Sluchová paměť** umožňující zapamatovat si obsah i formu toho, co je slyšeno, se ukázala být průměrnou. Nejslabší stránkou sluchové oblasti se jevila **sluchová pozornost** potřebná k zaměření pozornosti dítěte na slovo učitele (rozlišování figury a pozadí) a k vytěsnění všech ostatních zvuků.

Analýza získaných údajů 2. kategorie – **zrakového vnímání** – ukázala jako silnou stránku **zrakovou diferenciaci** dětí, může se tudíž předpokládat, že děti nebudou mít problémy se zaměňováním podobně vypadajících tvarů písmen. Za silnou stránku lze označit **zrakovou pozornost**, schopnost rozlišit figuru a pozadí. Vyhodnocení získaných údajů ukázalo na přiměřenou schopnost testovaných dětí vydělit část z celku a současně vnímat celostně. Rozbor údajů ukázal na sníženou schopnost **zrakové paměti** u testovaných dětí. Tato oblast zrakového vnímání se ukázala jako nejslabší. Deficit v dílčí funkci zrakového vnímání – zrakové paměti by mohl dětem po nástupu do základní školy způsobit potíže s postřehováním a zapamatováním si více zrakových vjemů; zapamatováním tvarů písmen, jednotlivých označení v matematice apod. Jde

o nedostatečně rozvinutou rozlišovací schopnost zrakem, kterou lze u dětí speciálními cvičeními upravit (příloha č. 8).

3. kategorie – **oblast motoriky - orientace v prostoru** se po analýze údajů jevila dostatečně rozvinutá. Tato schopnost se uplatňuje při psaní a matematice. Protože na schopnosti orientace v prostoru závisí matematická představivost, lze předpokládat, že testované děti po nástupu do základní školy nebudou mít při matematice a psaní výraznější obtíže.

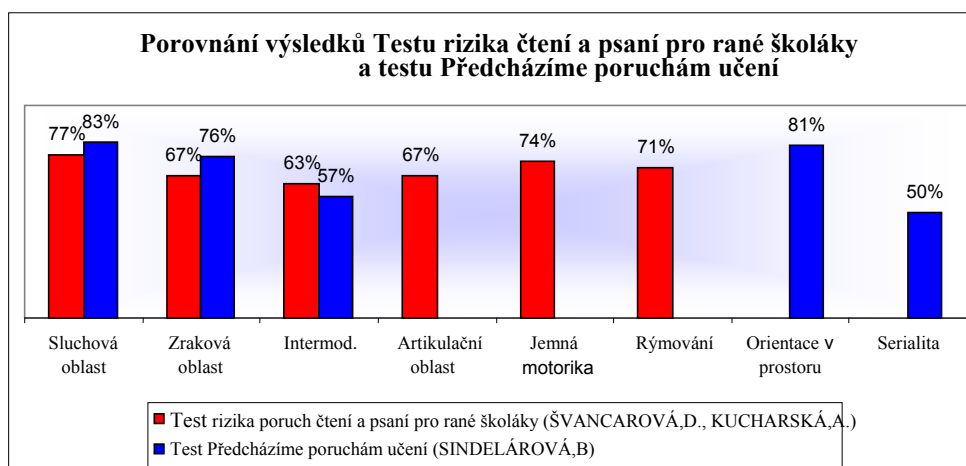
Rozbor údajů 4. kategorie se **intermodalita** ukázala jako slabá stránka školní připravenosti dětí. Podstatou intermodality je schopnost spojovat obsahy z jedné smyslové oblasti s obsahy jiné smyslové oblasti, vytváření spojů mezi jednotlivými smyslovými vjemy. Jelikož se děti po vstupu do první třídy učí spojovat název písmen s jeho grafickými symboly, má intermodalita význam pro počáteční výuku psaní, čtení a počítání. Lze tedy předpokládat, že deficit v této dílčí funkci může způsobit, že dětem mohou unikat souvislosti.

Poslední zkoumaná dílčí funkce – 5. kategorie – **serialita**, která je předpokladem k přijímání a zpracování nových informací se ukázala jako nejslabší stránka ze všech zkoumaných dílčích funkcí. Děti s deficitem dílčí funkce seriality mají sníženou schopnost vnímat posloupnost, řadu, postup v práci, při výuce čtení a psaní ve správném řazení písmen do slov a slov do vět, v matematice ve vnímání posloupnosti čísel a v představě číselné řady, ve vnímání času, i v sociálním chování.

K diagnostice schopností potřebných pro úspěšnost ve školní docházce jsme využili Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001) u nás používaný jako orientační screeningová metoda školní připravenosti. Podrobnější obraz připravenosti dětí na školní docházku vykázal test Předcházíme poruchám učení (SINDELAROVÁ, B., 1996), který se zaměřoval na zjišťování úrovně jednotlivých dílčích schopností potřebných pro úspěšnost školní docházky.

Výsledky dosažené v obou testech ukazuje graf č. 4

Graf č. 4: Porovnání výsledku Testu rizika čtení a psaní pro rané školáky (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A.) a testu Předcházíme poruchám učení (SINDELAROVÁ, B.).



Test Švancarové a Kucharské stejně jako test Sindelarové poukázal na dobrou úroveň sluchové oblasti zkoumaných dětí (graf č. 4). Porovnání analýzy výsledků zrakové oblasti obou testů vykazovalo určité rozdíly ve výkonu v oblasti zrakové; vyšší hodnoty úspěšnosti byly zaznamenány v dílčí funkci zrakové paměti v testu Švancarové a Kucharské – dítě si po určité dobu prohlíželo určité obrázky (S8), po jejich zakrytí je vyhledávalo v nabídce tří možností, děti měly možnost porovnat zapamatovaný obrázek s obrázkem viděným, vybrat správný; v testu Sindelarové (S9,10) byly položeny kartičky do řady před děti, po určité době byly obrázky obráceny dolů, děti obdržely zamíchané karty se stejnými obrázky a měly je umístit ve správném pořadí. Děti měly v tomto úkolu uplatit nejen zrakovou paměť, ale i dílčí schopnost seriality, která se ukázala rozbořením výsledků v páté kategorii – dílčí funkci seriality jako nejslabší sledovaná dílčí funkce.

Intermodalita byla další společnou oblastí sledovanou oběma testy. Porovnané údaje získané z obou testů shodně ukázaly na nedostatečně rozvinutou dílčí funkci intermodality.

Test Švancarové a Kucharské dále umožnil diagnostikovat artikulační obratnost, jemnou motoriku a schopnost dětí vytvářet rýmy; test Sindelarové nám poskytl

podrobnější přehled o úrovni jednotlivých oblastí, v nichž musí být dítě připraveno na další vzdělávání.

Výhodou testu Sindelarové Předcházíme poruchám učení je komplexní mapování dovedností dítěte. Další výhodou je Program nácviku, který zmíněný test obsahuje. Jedná se o program cvičící jednotlivé diagnostikované dílčí schopnosti. Nevýhodou je časová náročnost testu.

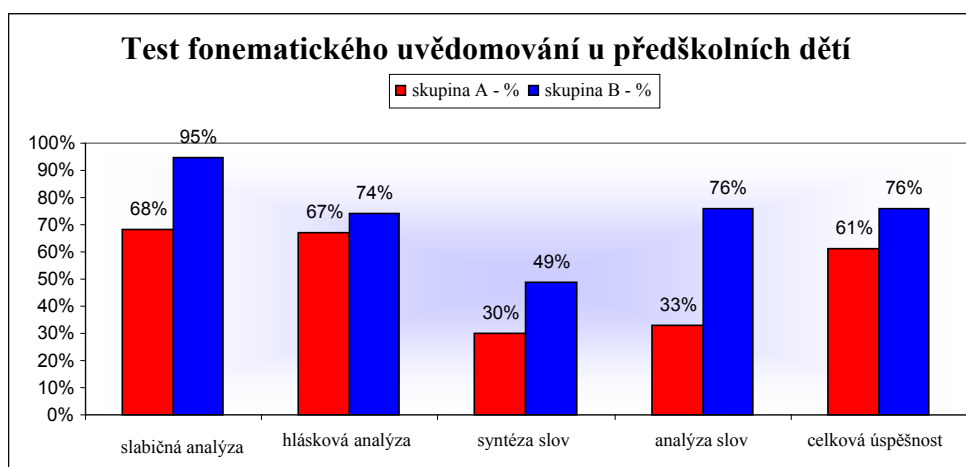
Test Švancarové a Kucharské je výhodný v tom, že podobně jako Sindelarová kromě testování nabízí možná opatření, která by měla na vyšetření navázat, není náročný na přípravu.

Test fonemického uvědomování u předškolních dětí

Jelikož byly děti do kontrolní skupiny (skupina A) a skupiny experimentální (skupina B) vybrány náhodným způsobem, který byl výše popsán, nebylo nutné uskutečnit pretest. Náhodnost zaručovala, že skupiny A, B byly ve zkoumané vlastnosti rovnocenné. Výhoda tohoto experimentálního plánu byla v jednoduchosti, bylo ušetřeno jedno měření (pretest).

Výsledky testu fonemického uvědomování u předškolních dětí ukazuje graf č. 5.

Graf č. 5: Porovnání zjištěných údajů skupiny A (kontrolní skupiny) se skupinou B (skupiny experimentální).



Analýza získaných dat (graf č. 5) odhalila v 1. kategorii ve skupině kontrolní sníženou schopnost **slabikové analýzy**. Děti ze skupiny B se v 1. etapě programu pro rozvoj fonemického uvědomování seznamovaly s dělením slov na slabiky, se slabikovým schématem a dále postupně intuitivně přišly na princip rozlišování krátkých a dlouhých slabik a jejich zaznamenávání do schématu. Opakování těchto činností po celou dobu trvání programu se odrazilo na výkonu dětí ze skupiny B; lze konstatovat, že dětem z experimentální skupiny na rozdíl od dětí ze skupiny kontrolní, nečiní slabiková analýza obtíže.

Rozbor výsledků 2. kategorie ukázal na slabou stránku kontrolní skupiny dětí – **hláskovou diferenciaci**. Děti ze skupiny experimentální svým výkonem nevykazovaly nedostatek v této dílčí funkci; děti se v rámci experimentální změny seznamovaly průběžně s hláskovou strukturou slova (ve 2. etapě programu) - opakovaně určovaly první a poslední hlásku ve slově, rozlišovaly jednotlivé hlásky ve slově; rozvíjely analýzu a syntézu slov. Výkony skupiny A i skupiny B byly v jednotlivých subtestech (S 3,4,5,6) v rámci 2. kategorie vyrovnané (S 3,4 – diferenciaci první hlásky ve slově, S 5 – diferenciaci poslední hlásky ve slově, S 6 – diferenciaci hlásky uprostřed slova), (příloha, graf č.6).

V subtestu sluchové syntézy (S 7) děti skládaly slova z hlásek, v subtestu sluchové analýzy (S 8) rozkládaly slova na hlásky (kategorie 3,4). Sluchová syntéza se projevila jako nejslabší stránka fonemického uvědomování dětí z kontrolní i experimentální skupiny, obě skupiny prokázaly v této oblasti oslabení. Přestože dětem v experimentální skupině činila obtíže sluchová syntéza, porovnání hodnot obou skupin ukázalo na větší připravenost k hláskové syntéze a analýze se vyskytuje u skupiny B.

Vzájemným srovnáváním získaných údajů byl Testem fonemického uvědomování u předškolních dětí pomocí experimentu porovnán vliv Programu pro rozvoj fonemického uvědomování s tradičními přístupy na školní připravenost dětí.

Jelikož se fonemické schopnosti významně podílejí na kvalitě čtení, vyplývá z analýzy získaných údajů, že systematickým tréninkem fonemických dovedností stimulujeme u dětí předčtenářské dovednosti; působíme preventivně proti možnému

selhání ve škole. Jako stimulační program jazykové výchovy je trénink fonemického uvědomování podle Elkonina užitečný pro každé dítě před vstupem do základní školy.

6. 2 Interpretace výsledků průzkumu v souboru učitelek

Výsledky předškolní diagnostiky by měly sloužit pro další pedagogické působení na budoucího školáka.

1. část dotazníku: údaje o respondentkách

Položka č. 1

Výběrový soubor tvořilo 112 učitelek mateřských škol, žádný muž, což je způsobeno feminizací předškolního školství. Ve zkoumaném vzorku převažovaly učitelky mateřských škol 4. skupiny (věk - 46 a více let). Tato skupina tvořila 45 % celého výzkumného vzorku (tabulka č. 11).

Položka č. 2

Celý soubor tvořily učitelky mateřských škol s pedagogickou praxí od 1 do 45ti let. V souboru převažují učitelky mateřských škol 4. skupiny s 21 a víceletou praxí. Tyto učitelky tvořily 45 % z celého souboru (příloha č. 12, graf č. 7).

Položka č. 3

Vyhodnocení položky č. 3 ukázalo, že 87 % učitelek mateřských škol má střední vzdělání s maturitou, 3 % respondentek dosáhla vyššího odborného vzdělání, 9 % dotázaných vystudovalo vysokou školu - bakalář, obor učitelství pro mateřské školy 2 % učitelek absolvovalo vysokoškolské magisterské studium (příloha, graf č. 8).

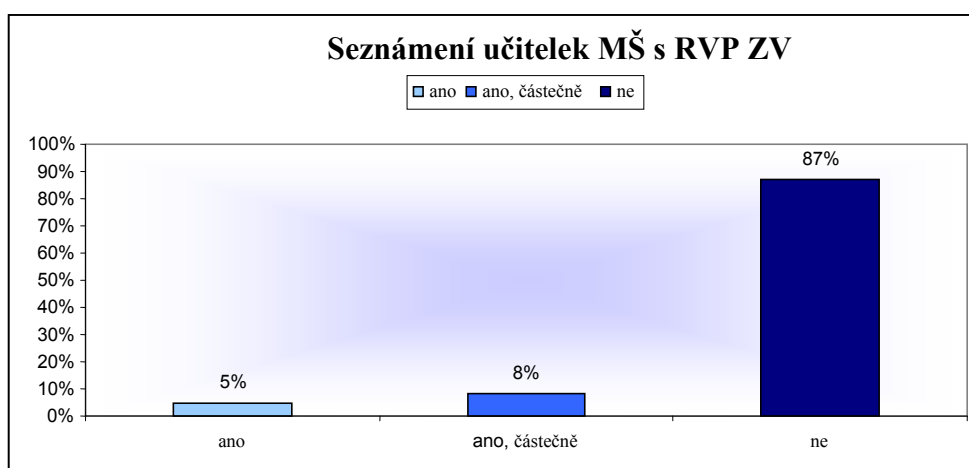
2. část dotazníku: spolupráce učitelek mateřské školy se základní školou

Položka č. 4

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a Rámcový vzdělávací program pro základní školy (RVP ZV) jsou vzájemně provázané. Jejich návaznost zajišťuje společná koncepce, která respektuje zvláštnosti jednotlivých období, vzdělávací cíle na sebe vzájemně navazují a očekávané výstupy předškolního

vzdělávání jsou vstupními předpoklady vzdělání základního. Seznámení učitelk mateřských škol s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy zkoumané v položce č. 4 odhalilo neinformovanost respondentek o obsahu RVP ZV (graf č. 9); 87 % učitelk se RVP ZV neseznámilo, 8 % dotazovaných se s RVP PV seznámilo částečně (seznámily se s cíly a klíčovými kompetencemi základního vzdělávání), 5 % učitelk se seznámení s celým RVP ZV věnovalo. Pro klidný přechod dětí z mateřské do základní školy je důležité, aby učitelky dětem pomohly, proto by měly být informovány s požadavky základní školy (požadavky základní školy vycházejí ze ŠVP, pro který je RVP ZV závazný) na dítě.

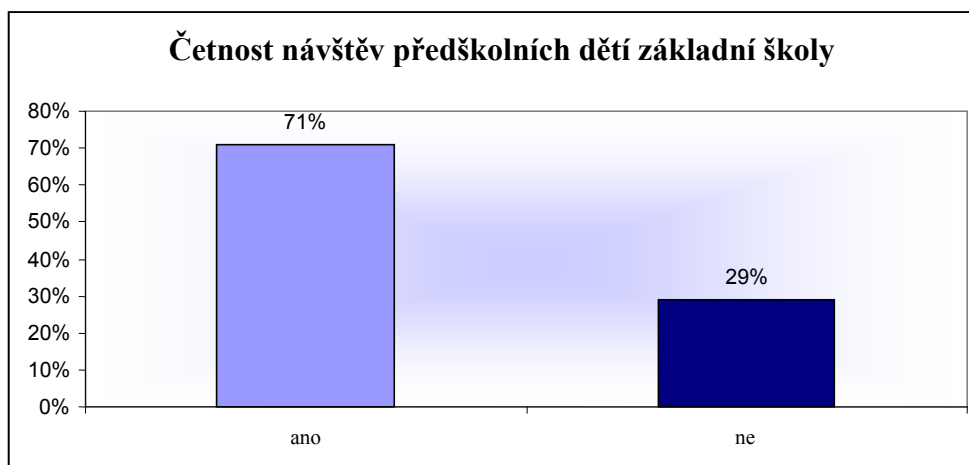
Graf č. 9: Seznámení učitelk mateřských škol s Rámcovým vzdělávacím programem pro ZŠ.



Položka č. 5

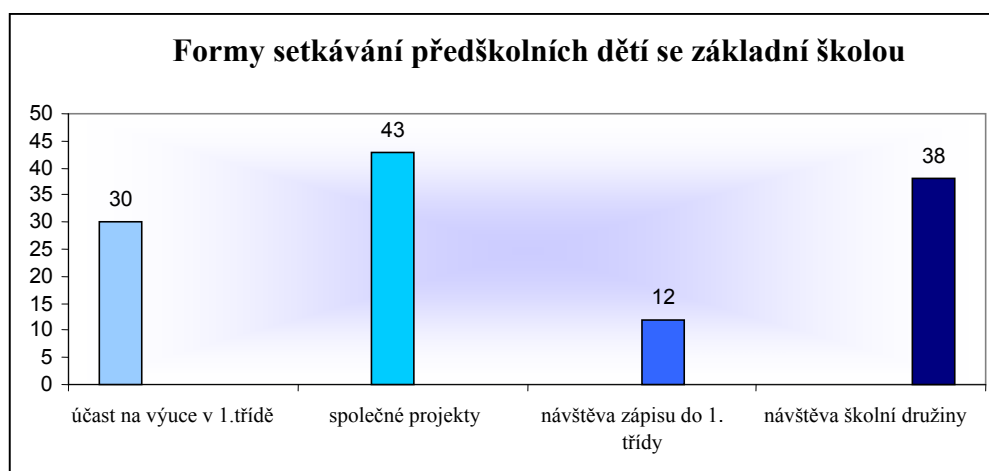
Ke snížení rizika selhání dítěte na počátku školní docházky je důležitá spolupráce mateřské a základní školy. Návštěv základní školy jako prostředku přirozené adaptace předškolních dětí na školní prostředí nevyužívá třetina (29 %) dotázaných učitelk, dvě třetiny (71 %) respondentek s předškolními dětmi základní školu navštěvují (graf č. 10).

Graf č. 10: četnost návštěv předškolních dětí ZŠ.



Jejich setkání probíhá formou účasti předškolních dětí ve výuce dětí v prvních třídách, realizací společných projektů na území základní i mateřské školy, návštěvou zápisu dětí do prvních tříd, prohlídkou družiny (graf č.11). Návštěvy předškolních dětí v základní škole umožňují dětem poznat školní prostředí a učitelkám mateřských škol, jak se děti na školní prostředí adaptují.

Graf č. 11: Četnost a formy setkávání dětí z MŠ se ZŠ.



3. část dotazníku: metody používané učitelkami MŠ při přípravě dětí na vstup do ZŠ

Položka č. 6

Vzdělávací působení učitelky mateřské školy by mělo vycházet z individuálních potřeb a zájmů dítěte, z jeho dosaženého stupně vývoje a z aktuálního stavu dítěte. Je proto důležité, aby učitelky mateřských škol při svém výchovně vzdělávacím působení využívaly metody a formy práce odpovídající těmto nárokům. Rozborem získaných údajů bylo zjištěno, že čtvrtina učitelek upřednostňuje individuální formu vzdělávání (23 %), polovina souboru učitelek (53 %) využívá skupinové činnosti a čtvrtina respondentek (24 %) při svém výchovně vzdělávacím působení převážně uplatňuje hromadnou formu působení na děti.

Metodu práce založenou na citovém prožívání a osobních zkušenostech – prožitkové učení převážně využívá při svém výchovně vzdělávacím působení 44 dotazovaných, kooperačnímu učení hrou a činnostmi dává přednost 38 respondentek, situační učení ve svém výchovně vzdělávacím působení převážně uplatňuje 10 učitelek z výběrového vzorku (příloha č. 12, graf č. 13). Při vyhodnocování byla zaznamenávána četnost odpovědí. Některé respondentky uvedly přednostně uplatňovanou metodu jednu nebo dvě, jiné neuvedly žádnou.

Položka č. 7

Portfolio, které zachycuje rozvoj dítěte prostřednictvím jeho kreseb a pracovních listů, umožňuje učitelkám mateřských škol, aby průběžně sledovaly, zda ve vývoji dítěte nedochází k nerovnoměrnostem. Uschovávání kreseb a pracovních listů organizují mateřské školy různými způsoby. Rozborem získaných údajů bylo zjištěno, že dvě třetiny (64 %) dotazovaných učitelek uschovávají a třídí kresby s pracovními listy v portfoliu dítěte samy, nedávají tudíž dětem příležitost, aby rozvíjely dílčí schopnost seriality, povědomí o čase, ročních obdobích, neumožňují dětem hodnotit a porovnávat své výtvary. Samostatnost u dětí podporuje 20 % respondentek, které umožňují dětem, aby si svá portfolia spravovaly samy. 12 % pedagogů z výběrového vzorku ukládá samo výtvary, které jsou významné z hlediska diagnostického, nechávají děti, aby převážnou část svého portfolia spravovaly samy. Využití dětských produktů k výzdobě dětských

domovů, nemocnic a LDN uvedly 4 % tázaných učitelek mateřských škol (příloha č. 12, graf č. 14).

4. část dotazníku: praktické zkušenosti respondentek s pedagogickou diagnostikou

Položka č. 8

V mateřské škole jsou využívány vybrané metody pedagogické diagnostiky. Kritériem pro výběr metod je věk dětí a úroveň diagnostických kompetencí učitelek mateřských škol. Četné příležitosti pro **pozorování** dětí v mateřské škole a jeho využití jako diagnostické metody uvedly tři čtvrtiny učitelek. Pozorování je jednou z nejčastěji využívanou metodou pedagogické diagnostiky. Přestože je zřejmé, že všechny učitelky zkoumaného vzorku denně děti pozorují, čtvrtina respondentek této činnosti nevyužívá jako diagnostickou metodu, zřejmě nedoceňují důležitost pozorování jako metody pedagogické diagnostiky v mateřské škole. **Škály**, které umožňují zjišťovat míru sledovaného jevu využívá ke své pedagogické diagnostice pouze malá část respondentek. Dalším způsobem získávání informací o dětech jsou **dotazníky** pro rodiče (vstupní diagnostika). Tuto metodu získávání údajů nevedla ani jedna dotazovaná učitelka. Informace získané se záměrem pomoci dítěti adaptovat se na prostředí mateřské školy od rodičů nově přichozích dětí – **anamnézu** dítěte využívá šestina respondentek. Pomocí anamnézy získáváme informace z uplynulého života dítěte, které mohou přispět k pochopení současného stavu. Záměrný rozvoj dítěte podporuje využíváním **diagnostického rozhovoru - interview** polovina účastnic výzkumu. Téměř všechny dotazované učitelky uvedly **rozběr produktů** jako zdroj informací o dětech. Je třeba podotknout, že by se učitelka neměla při své pedagogické diagnostice spolehnout pouze na tuto metodu, protože získané údaje mohou být neúplné (příloha č. 12, graf č. 15).

Položka č. 9

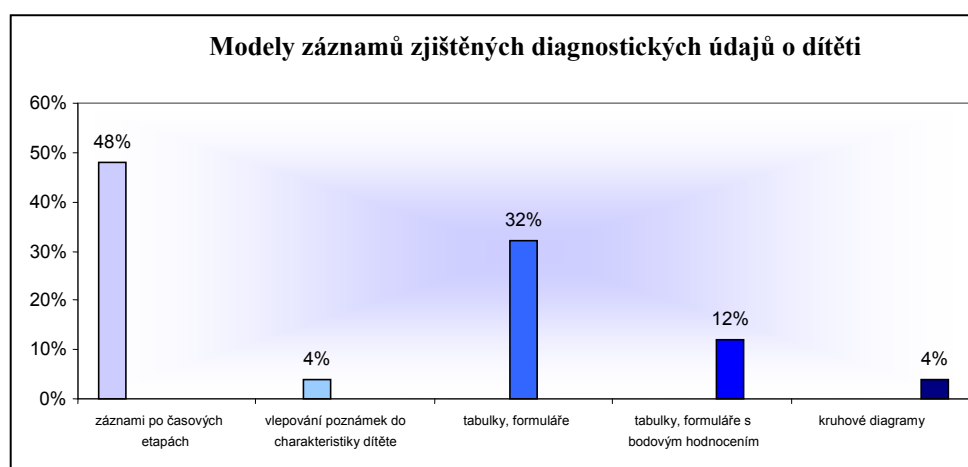
Analýzou získaných údajů bylo zjištěno, že téměř polovina dotazovaných učitelek spolupracuje při vytváření diagnostických nástrojů se svou kolegyní na třídě, což zajišťuje vzájemné porovnávání zjištěných údajů o dítěti a následný rozběr rozdílných pohledů na stejný diagnostikovaný prvek, čtvrtině učitelek byla forma a obsah

pedagogického diagnostikování v dané podobě předložena s možností dalšího vlastního přizpůsobení sobě i dětem. Tato forma je vhodná pro učitelky s malou zkušeností s pedagogickou diagnostikou, možnost dalšího vlastního přizpůsobení sobě i dětem dává prostor pro individuální požadavky každého jednotlivého dítěte (příloha č. 12, graf č. 16).

Položka č. 10

Forma zaznamenávání zjištěných diagnostických údajů není dána. Analýza zjištěných údajů ukázala nejčastěji využívané modely záznamů. Téměř polovina respondentek uvedla, že využívá pro zápis zjištěných diagnostických údajů písemné záznamy o dětech, do kterých zaznamenávají po určitých časových etapách důležité projevy dítěte, zájmy, chování, problémy, které se u dítěte objevily. Tyto záznamy kladou nároky na učitelku. Může se stát, že učitelka na některou schopnost dítěte zapomene. Třetina respondentek zaznamenává diagnostické postřehy do předem připravených tabulek, formulářů. Výhodou této formy záznamu je přehlednost o postupném vývoji dítěte v průběhu jeho docházky do mateřské školy. Učitelky dále využívají záznamy do předem připravených formulářů s bodovým hodnocením, kruhové diagramy nebo postupně vlepují poznámky do základních charakteristik dětí (graf č. 17).

Graf č. 17: Modely záznamů zjištěných diagnostických údajů o dítěti.



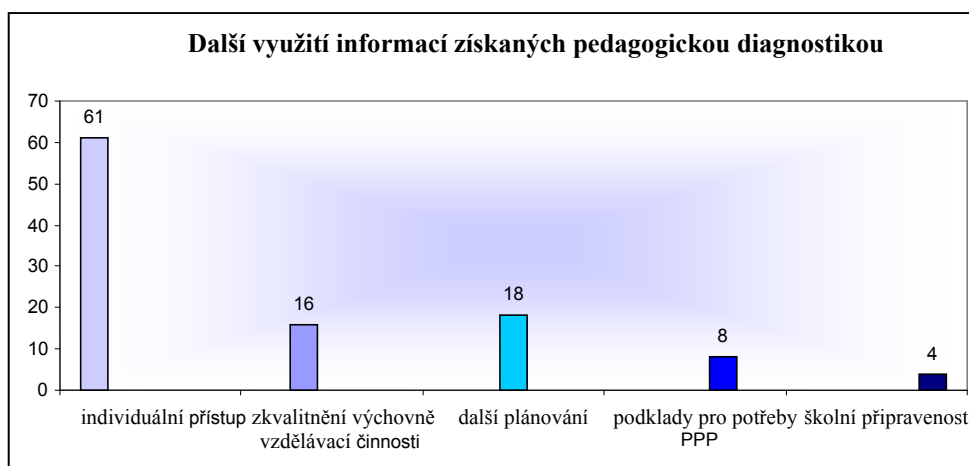
Položka č. 11

Výsledky své pedagogické diagnostiky konzultují dvě třetiny dotazovaných se svou kolegyní na třídě. Vzájemná konzultace zjištěných údajů o dětech je důležitá. Některé děti se mohou projevovat jinak u každé učitelky na jedné třídě. Polovina respondentek v rámci jednotného působení na dítě analyzuje zjištěné údaje o dítěti s rodiči, kteří se na základě diagnostiky dozvídají, jaké mají jejich děti silné a slabé stránky, co je třeba rozvíjet. Třetina s ředitelkou mateřské školy, pracovníky pedagogicko psychologické poradny a ostatními kolegyněmi v mateřské škole. Údaje zjištěné pedagogickou diagnostikou některé učitelky ze zkoumaného vzorku nekonzultují s nikým; nemají možnost porovnat výsledky své pedagogické diagnostiky a sledovat případné rozdílné projevy chování dětí u každé učitelky (příloha č. 12, graf č. 18).

Položka č. 12

Údaje získané pedagogickou diagnostikou umožňují učitelkám mateřských škol volit optimální výchovně vzdělávací postupy, posoudit vývojovou úroveň jednotlivých dětí a osobnostní a pracovní charakteristiky. Pedagogickou diagnostiku využívají dvě třetiny tázaných učitelek pro podporu individuálního působení na dítě, pro zkvalitnění výchovně vzdělávací práce a další plánování činností využívá pedagogické diagnostiky pětina respondentek (graf č. 19).

Graf č. 19: Četnost dalšího využívání informací získaných pedagogickou diagnostikou.



Položka č. 13

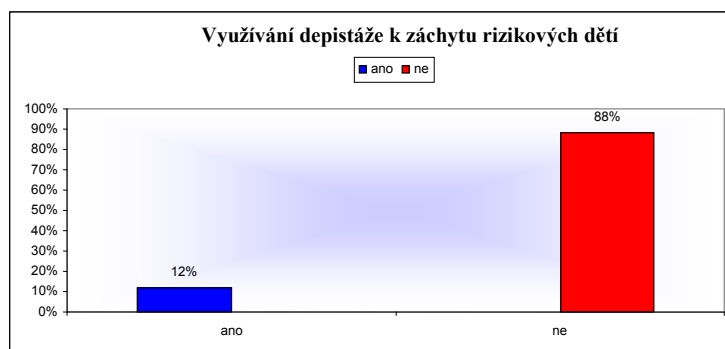
Pedagogická diagnostika umožňuje komplexně poznat dítě, dosaženou úroveň jeho základních funkcí, motorický vývoj, chování, samostatnost a sebevědomí, přesto téměř třetina dotazovaných nedokáže posoudit zda je nutné provádět pedagogickou diagnostiku v mateřské škole. Tři čtvrtiny respondentek jsou přesvědčeny o nutnosti provádění pedagogické diagnostiky (příloha č. 12, graf č. 20). Význam vidí v možnosti zjišťování individuálních zvláštností dětí, ve zjišťování vhodnosti pedagogických postupů a přístupů, úrovně školní připravenosti a zjišťování odchylek ve vývoji (příloha č. 12, graf č. 21).

5. část dotazníku: využití pedagogické intervence učitelek MŠ při práci s dětmi

Položka č. 14

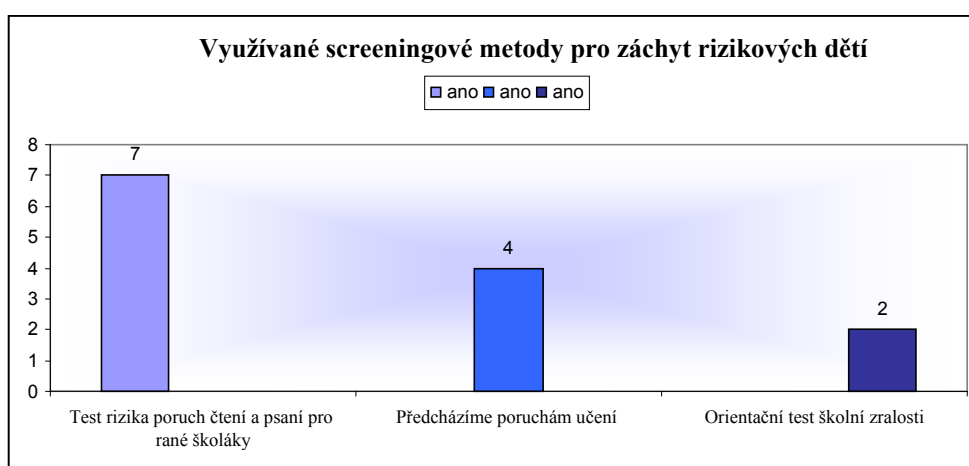
Depistáž - screening, neboli cílené, vědomé, včasné vyhledávání rizikových dětí (dětí, které budou mít pravděpodobně specifické obtíže při nabývání dovednosti čtení a psaní) je záchytová metoda, kterou lze vyšetřit celou populaci. Výkony vyšetřovaných dětí jsou porovnávány s normami. V minulosti probíhala v mateřských školách a při zápisech do základních škol screeningová vyšetření školní zralosti (nejčastěji Jiráskův orientační test školní zralosti), která prováděli odborníci i pedagogové. V současnosti se plošná vyšetření neprovádějí, přesto by se učitelky mateřských škol měly depistáží rizikových dětí zabývat, jelikož čím dříve je nerovnoměrnost ve vývoji zachycena, tím dříve se může začít s nápravnými opatřeními. Screeningové metody využívané pro vyhledávání rizikových dětí nevyužívají více než tři čtvrtiny respondentek. 12 % tázaných učitelek se záměrným vyhledáváním rizikových dětí zabývá (graf č. 22).

Graf č. 22: Využívání screeningové metody učitelkami pro záchyt rizikových dětí v mateřské škole.



Ke svému screeningu využívají screeningové metody Švancarové, Kucharské, Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky, testu Sindelarové, Předcházíme poruchám učení, Jiráskův orientační test školní zralosti (graf č. 23).

Graf č. 23: Četnost využívaných metod depistáže.



Položka č. 15

Dětem, u kterých byl zjištěn nerovnoměrný vývoj dílčích schopností (rizikové děti) nebo dětem s odkladem povinné školní docházky by měly učitelky mateřských škol vypracovávat individuální vzdělávací plán (IVP), pro integrované dítě se speciálními vzdělávacími potřebami se zpracovává IVP, který je vymezen a specifikován § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. V případě zjištěných deficitů u dětí vypracovává IVP většina učitelek mateřských škol ze zkoumaného vzorku (příloha č. 12, graf č. 24). Naplňují tak záměry RVP PV, který ukládá učitelkám sledovat a zaznamenávat vzdělávací pokroky jednotlivých dětí. Východiskem pro tvorbu IVP je pedagogická diagnostika, výsledky vyšetření a následující doporučení pedagogicko psychologické poradny, proto je vhodné s PPP spolupracovat. Této možnosti spolupráce využívá třetina dotázaných učitelek. Pokroky dětí konzultují dále respondentky s rodiči. Spolupráce s rodinou tak umožňuje jednotný vzdělávací postup (příloha č. 12, graf č. 25).

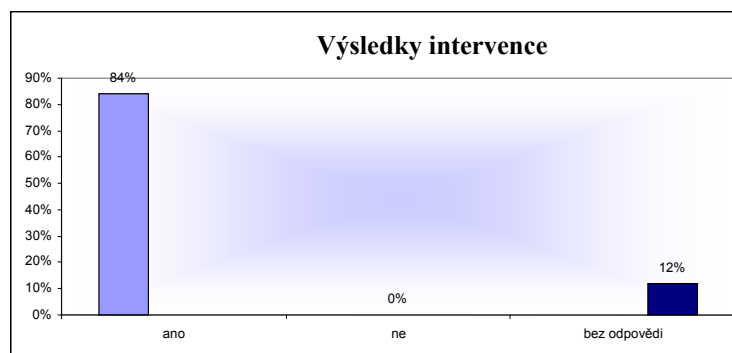
Položka č. 16

Analýzou získaných údajů bylo zjištěno, že respondentky využívají při své pedagogické intervenci **Metodu dobrého startu**, která podporuje psychomotorický vývoj dítěte, upravuje oslabení v oblasti zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, jemné motoriky a grafomotoriky, je součástí přípravy na výuku čtení a psaní. Jde o akusticko-optickou motorickou metodu **KUMOT**, která se zaměřuje na narušenou jemnou i hrubou motoriku předškolních dětí, včetně motoriky mluvidel, impulsivitu, malou schopnost dítěte uvolnit se, další využívanou metodou je stimulační program B. Sindelarové obsažený v diagnostice **Předcházíme poruchám učení** zabývající se podporou oslabených dílčích funkcí a poslední metodou pedagogické intervence je metoda Heyrovské **Neboj se psaní**, jejíž součástí je tréninkový program zaměřený nejen na děti se špatným úchopem psacího náčiní vzniklým špatným vzorem, ale i na děti s grafomotorickými obtížemi vyplývající z odchylek ve vývoji jemné motoriky (příloha č. 12, graf č. 26).

Položka č. 17

Základem intervence je rozbor všech získaných informací o dítěti. Cílem intervence není změna dítěte, ale vytvoření optimálních podmínek pro rozvoj dítěte. Intervence prováděná většinou dotazovaných učitelek mateřských škol (graf č. 27) podle jejich názoru dosahuje výsledků; přispívá k rozvoji nerovnoměrně rozvinutých dílčích schopností dětí, podporuje interpersonální vztahy mezi dětmi, zlepšuje spolupráci s rodinou a pedagogicko psychologickou poradnou (příloha č. 12, graf č.28).

Graf č. 27: Význam intervence ve prospěch dítěte.



6. 2. 1 Shrnutí dotazníkového šetření

V průběhu vyhodnocování dotazníkového šetření jsme zjistili, že se respondentky dostatečně neorientovaly v dotazech č. 14, 16, 17. Tato situace nastala nejen z nepochopení kladené otázky, ale i z nedostatečné orientace v pojmech pedagogické diagnostiky. Bylo by proto do budoucna vhodnější šetření provádět formou polostrukturovaného interview, které by nabídlo respondentkám ujasnit si případné nejasnosti v dotazu.

Položka č. 6 nám poskytla, jak je z výše uvedeno patrné, jaké metody a formy práce učitelky v mateřské škole upřednostňují. Dále jsme se však nezabývaly motivy, které je k tomuto výběru vedou. Jestliže se budeme v budoucnu zabývat výzkumem na dané téma, je třeba položku tohoto typu rozšířit o doplňující otázku „... a proč“. Případné odpovědi by nám ukázaly na motivy učitelek mateřských škol k výběru té, či jiné metody při přípravě dětí na vstup do základní školy.

7 Shrnutí

Cílem průzkumu diplomové práce bylo zjištění úrovně školní připravenosti u dětí, které se účastnily Tréninku fonemického uvědomování podle D. B. Elkonina a její porovnání s úrovní dětí připravovaných tradičními metodami; zjistit, zda učitelky mateřských škol adekvátně zacházejí z diagnostickými nástroji a zda využívají učitelky mateřských škol intervenci cíleně ve prospěch školní připravenosti dětí. K dosažení cíle byly stanoveny dílčí úkoly.

Úkol č. 1 měl zjistit úroveň školní připravenosti dětí za pomoci testu Rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky D. Švancarové, A. Kucharské a testu Předcházíme poruchám učení B. Sindelarové; zjištěné údaje vzájemně porovnat.

Údaje zjištěné prostřednictvím Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001) odhalily, že 25% zkoumaných dětí svým výkonem spadá do rizikové oblasti, což poukazuje na vyšší pravděpodobnost obtíží při čtení a psaní těchto dětí v 1. třídě. Úroveň školní připravenosti u vzorku dětí, jejichž pásmo výkonu je rizikové, vyžadoval doporučení k návštěvě PPP. Na základě vyšetření v PPP byl těmto dětem navržen odklad školní docházky.

Úroveň jednotlivých dílčích funkcí potřebných pro nácvik čtení a psaní jsme zjišťovali testem Předcházíme poruchám učení (SINDELAROVÁ, B., 1996). Rozbor výsledků odhalil silné a slabé stránky v základních poznávacích oblastech dětí. Za silné stránky lze označit sluchovou oblast a orientaci v prostoru, dílčí oblast seriality a intermodality patří mezi méně rozvinuté základní poznávací funkce, které mohou způsobit potíže při výuce českého jazyka a matematiky. Test umožňuje zachycení rizikových dětí z pohledu možných obtíží ve čtení a psaní., umožňuje dlouhodobě formou hry provádět rozvíjecí cvičení a posílit tak slabé stránky základních poznávacích schopností. Výsledky našeho šetření naznačují nerovnoměrnosti ve vývoji dílčí funkce zrakové paměti, intermodality a seriality.

Úkol č. 2 zadával srovnat vliv Programu pro rozvoj fonemického uvědomování s tradičními výchovně vzdělávacími přístupy na školní připravenost dětí. Údaje zjištěné

v testu fonemického uvědomování u předškolních dětí ukázaly přínos nejen v rozvoji fonemického uvědomování, ale rozvíjel i kooperativnost: děti spolupracovaly ve dvojicích i ve skupinách, nacházely společná řešení problémů a vzájemně si pomáhaly.

Úkol č. 3 zjišťoval, jakým způsobem pracují učitelky v mateřských školách s dětmi před vstupem do základní školy; zda učitelky mateřských škol využívají diagnostické nástroje k aktivnímu rozvoji a učení dětí před vstupem do základní školy. Třetí úkol byl naplňován dotazníkovou metodou. Dotazník neumožňoval, aby si respondentky upřesnily položenou otázku. Došlo tak k situaci, kdy dotazované učitelky nevedly na vznesený dotaz takové odpovědi, které by naplňovaly podstatu dotazu; na vznesenou otázku, zda je podle názoru dotazovaných učitelek nutné v mateřské škole provádět pedagogickou diagnostiku neodpověděly. Tímto se dostáváme k našemu naplněnému očekávání, které vycházelo z RVP PV, který ukládá úkoly diagnostické, ale nepředkládá systém pedagogické diagnostiky v mateřské škole, tudíž učitelky, které profesní příprava uskutečňující se ve středních školách nevybavuje diagnostickými kompetencemi, experimentují při hledání optimálních diagnostických nástrojů.

Tímto se za předpokladu, že učitelkám není poskytnuta diagnostická výbava v době profesní přípravy na povolání, dostáváme k otázce, *Jakým způsobem učitelky získávají představu o diagnostických činnostech v mateřské škole* a zda jejich diagnostické zkušenosti naplňují požadavky na takovou diagnostickou činnost, která by přispívala k optimální připravenosti dětí před vstupem do základní školy a zároveň by snižovala stále se zvyšující počet dětí s odkladem školní docházky.

8 Diskuse

Podle Švancarové a Kucharské se odklady školní docházky vztahují přibližně na 15 % - 7 % populace. Porovnáním zjištěných údajů získaných v průzkumu v Mateřské škole v Teplicích a údajů z výzkumu Švancarové a Kucharské lze nalézt jistý soulad.

Zelinková se v letech 1988-1989 zabývala ve své disertační práci s názvem *Včasné zachycování žáků s obtížemi ve čtení a psaní* výzkumem dílčích funkcí u dětí, následně pak v letech 1999 – 2000 studenti Ostravské univerzity. Sto třiceti žákům prvních ročníků zadali ve druhém pololetí zkoušku sluchové analýzy a sluchové syntézy. Výsledky výzkumu vykazovaly větší úspěšnost v oblasti sluchové analýzy (ZELINKOVÁ, O., 2007).

Sluchovou analýzu a syntézu obsahoval i námi pro účely průzkumu vytvořený Test fonemického uvědomování u předškolních dětí. Získané údaje z obou zkoušek ukázaly, že zkouška sluchové analýzy (úspěšnost 64,7%) je snazší než-li zkouška sluchové syntézy (60,7%).

Přestože byl výzkum Zelinkové prováděn u dětí již školního věku, výsledky ukázaly shodu s údaji zjištěnými za pomoci Testu fonemického uvědomování u předškolních dětí, který jsme realizovali u dětí předškolních.

Kulhánková, M., a Málková, G., upozorňují ve své případové studii na výzkum fonemického uvědomování, který realizovali L. Bradley a P. E. Bryant v roce 1983 (in Snowling, 2001), kteří dlouhodobě sledovali vztah mezi fonemickým uvědomováním v předškolním věku a pozdější úrovní čtení ve škole (dětí sledovali od čtyř do osmi let věku). Dítě, které mělo v předškolním věku fonemické uvědomování na nízké úrovni, mělo v osmi letech potíže se čtením a psaním. A naopak, dobrý výsledek v testech fonemického uvědomování předpovídal relativně bezproblémové osvojení gramotnosti (KULHÁNKOVÁ, M., MÁLKOVÁ, G., Fonemické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti, 2008).

Význam fonemického uvědomování pro bezproblémový vstup dítěte do základní školy zdůrazňuje i D. B. Elkonin, který: „...jako jeden z prvních odhalil vztah mezi uvědomováním si hláskové struktury slova a schopností číst a psát“ (MIKULAJOVÁ, M., DOSTÁLOVÁ, A., s. 7, 2004).

To nás motivovalo k vytvoření hypotézy – *Účastní-li se děti v rámci předškolní přípravy Tréninku fonemického uvědomování podle D. B. Elkonina, bude jejich úroveň školní připravenosti vyšší, než-li u dětí připravovaných na školu tradičními metodami.*

Porovnáním úspěšnosti v Testu fonemického uvědomování u předškolních dětí byl za pomoci experimentální metody srovnáván vliv Programu pro rozvoj fonemického uvědomování s tradičními přístupy na školní připravenost dětí. Větší úspěšnost ve všech sledovaných oblastech prokázaly děti z experimentální skupiny.

Lze tedy konstatovat, že naším šetřením byla stanovená hypotéza potvrzena. Ověřili jsme si, že se systematický trénink fonemického uvědomování předškolních dětí podílí na vyšší kvalitě školní připravenosti. Otázkou zůstává, jakou měrou se bude tento stimulační program jazykové výchovy podílet na školní úspěšnosti dětí z experimentální skupiny. Odpověď by vyžadovala dlouhodobé sledování dětí z výzkumného vzorku v základní škole, což by bylo úkolem pro další šetření.

Doporučení pro další pedagogickou praxi

- Pravidelně zařazovat do spontánních i řízených činností aktivity podporující rozvoj dílčích funkcí potřebných pro pozdější nácvik čtení a psaní;
- Systematickým studiem odborné literatury a za pomoci konzultací s odborníky z PPP a SPC hledat takové diagnostické přístupy, které by mohly zkvalitnit diagnostiku pro podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami;
- V rámci supervizí konzultovat s kolegyněmi, spolupracovat s nimi jako s lidmi kompetentními, kteří nás mohou upozornit na možné chyby;

- Zajistit vzdělanost učitelů, tj. zajistit podmínky, aby učitelky mateřských škol mohly získat potřebné profesní pedagogické kompetence, což představuje:
 - zařazení předmětu pedagogickou diagnostikou do učiva na středoškolské úrovni;
 - vysokoškolské vzdělávání učitelek mateřských škol;
 - systematický a cílený rozvoj učitelek mateřských škol - DVPP, rozvoj profesních kompetencí přímo v pedagogické praxi, samostudium, odpovídající vybavení a dostupnost odborné literatury v mateřské škole;
 - zajistit takové podmínky pro práci učitelek mateřských škol, aby mohly plně uplatnit svou vzdělanost v mateřské škole.

Závěr

V diplomové práci jsme se v teoretické části věnovali školní připravenosti a rozvoji předškolního dítěte, sledovali jsme možné odchylky ve vývoji, které by mohly způsobit dítěti potíže v době docházky do základní školy. Navrhovaly jsme postupy zjišťování nerovností ve vývoji. Upozorňovaly na možné chyby, v diagnostickém procesu, nastínili jsme prevenci těchto chyb a vzdělávacích nedostatků, ale vynořuje se nám otázka, jakou měrou by se měla mateřská škola, jako jeden z faktorů ovlivňující školní připravenost dítěte, podílet na depistáži rizikových dětí (s hlediska dyslexie), když podle současných právních předpisů není screening součástí běžné pracovní náplně pedagogicko-psychologických poraden (PPP).

RVP PV sice ukládá rozvoj a vzdělávání dítěte dle jeho individuálních potřeb, ale současný tlak na zvyšující se počet dětí ve třídě znemožňuje uplatňovat pravidelný intenzivní přístup ke každému jednotlivému dítěti. Optimálním řešením této situace se zdá účast rizikových dětí v stimulačních programech nabízených PPP, základními školami nebo mateřskou školou za přímé účasti rodičů.

Jedním z úkolů praktické části diplomové práce bylo zmapovat úroveň školní připravenosti dětí před vstupem do základní školy a srovnat vliv Programu pro rozvoj fonemického uvědomování s tradičními výchovně vzdělávacími přístupy na školní připravenost dětí.

Cílem tohoto průzkumu bylo potvrdit předpoklad pozitivního vlivu stimulačního programu na úroveň školní připravenosti dětí. Na základě realizovaného šetření u předškolních dětí a jeho analýzy se náš cíl naplnil.

V průběhu realizace průzkumu proběhla analýza úrovně dílčích schopností potřebných pro úspěšné osvojení si dovednosti číst a psát s ohledem na použité diagnostické nástroje (*Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* (ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001, *test Předcházíme poruchám učení*, SINDELÁROVÁ, B., 1996, *test Fonemického uvědomování*, který byl pro účely této diplomové práce

vytvořen). Jako nejvíce problémové byly shledány dílčí funkce zrakové paměti, intermodality a seriality. Na základě tohoto šetření jsme vypracovali vzdělávací tématický celek zaměřený na rozvoj specifických dovedností potřebných pro zahájení povinné školní docházky s doporučením odborné literatury a metodických materiálů. Dále doporučujeme pravidelně zařazovat do spontánních i řízených činností aktivity podporující rozvoj dílčích funkcí.

Průzkum se dále věnoval realizaci pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Bylo mapováno využívání diagnostických nástrojů učitelkami mateřských škol a využívání intervence ve prospěch školní připravenosti dětí.

Výsledky šetření ukázaly na snahu učitelek vytvářet vlastní diagnostické nástroje vycházející z vlastních zkušeností, nikoliv na základě teoretických poznatků z oblasti pedagogické diagnostiky. Úkolem pro nás je zajistit vzdělanost učitelek, tj. zajistit podmínky, aby učitelky mateřských škol mohly získat potřebné profesní pedagogické kompetence, což představuje zařazení předmětu pedagogické diagnostiky do učiva na středoškolské úrovni nebo studium učitelek mateřských škol na vysokých školách se zaměřením na předškolní pedagogiku, systematický a cílený rozvoj učitelek mateřských škol v rámci DVPP (kursy připravované O. Zelinkovou, v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR lze navštěvovat kursy vedené A. Kucharskou, jednou z autorek *Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*), rozvoj profesních kompetencí přímo v pedagogické praxi, samostudium, odpovídající vybavení a dostupnost odborné literatury v mateřské škol a zajištění takových podmínek pro práci učitelek mateřských škol, aby mohly plně uplatnit svou vzdělanost v mateřské škole ve prospěch dítěte, jelikož: „*Nehleď čím děti jsou, ale čím mají být, neboť jsou určeny k tomu, aby po nás byly obyvateli tohoto světa.*“ (Komenský in ZELINKOVÁ, O., s. 194, 2008).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

MONOGRAFIE

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.

BERDYCHOVÁ, J., BĚLINOVÁ, L., BRTNÍKOVÁ, M. *Výchova dítěte předškolního věku*. Praha: HORIZONT, 1992.

BOUROVÁ, M. *Evaluace a hodnocení v mateřské škole*. Praha: Atre, 2003.

BŘÁZDILOVÁ, N. *Organicky podmíněné dysfunkce CNS*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1996. ISBN 80-7013-221-3.

BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCLOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-7226-637-3.

DOLEJŠÍ, P. *Jak se naučit správně vyslovovat*. Humpolec: Pavel Dolejší, 2005. ISBN 80-86480-66-6.

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

GAVORA, P. Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka. In: Kolláriková, Z., Pupala, B.: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

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

HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.

HODKOVÁ, H., NAJMANOVÁ, V. Čtení a psaní dítěte předškolního věku. In: *Informatorium*, 2005, č. 9.

HOUSAROVÁ, M., MICHALOVÁ, Z. Jak na specifické poruchy učení. In: *Informatorium*, 2002, č. 9, s. 10.

CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1995. ISBN 80-85865-40-8.

CHRÁSTA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc, 1988.

KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9.

- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2002.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOMENSKÝ, J., A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN, 1964.
- KOMPOLT, P. *Pedagogická diagnostika*. Bratislava: UK, 1992. ISBN 80-223-0449-2.
- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KUCHARSKÁ, A. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciální pedagogice ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-42-1.
- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál, 1996.
- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-389-7.
- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-8656-13-5.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-667-5.
- KUTÁLKOVÁ, D. *První třídou bez problémů*. Praha: Makropulos, 2000. ISBN 80-86003-31.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8.
- LIPNICKÁ, M. Jak se vyvíjí počáteční psaní dětí? In: *Informatorium*, 2006, č.7, s. 6.
- MAŇÁK, J., ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido: 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z. *Zkouška laterality*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1972.
- MATĚJKOVÁ, L. *Co přinesl Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání učitelkám mateřských škol*. Praha: 2008.
- MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.

MERTIN, V., GILLERNONÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

MÍKA, J. *Orientační test dynamické praxe*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1982.

MIKULAJOVÁ, M., DOSTÁLOVÁ, A. *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*. Bratislava: DIALÓG spol. s r. o., 2004. ISBN 80-968502-2-9.

MOJŽÍŠEK, L. *Pedagogická diagnostika*. Praha: SPN, 1987.

MOJŽÍŠEK, L. *Teoretické poznatky pedagogické diagnostiky*. Praha: Česká akademie, 1987.

MONNATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.

MÖNKES, F., J., YPENBURG, I., H. *Nadané dítě*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0445-5.

MAUSSOVÁ, H., J., DUPLINSKÝ, J. a kol. *Diagnostika - Pedagogicko-psychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-101-X.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika 2, Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita, 2004. ISBN 80-7083-786-1.

PAVLOVÁ – ZAHALCOVÁ, A. a kol. *Prevence poruch řeči*. Praha: SPN, 1980.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. Logopedie v mateřských školách (3). In: *Informatorium*, č. 2, s. 12.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Mařenka, řekni Ř*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-247-2353-2.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogické diagnostiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice v období raného a předškolního věku*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2002.

RÁDLOVÁ, E. a kol. *Speciálně pedagogická diagnostika*. Ostrava: MONTANEX, 2004.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Tauris, 2005, ISBN 80-870-000-05.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Tauris, 2007. ISBN 80-870-000-21.

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-5282-70-4.

SMOLÍKOVÁ, K., OPRAVILOVÁ, E., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-244-0568-7.

SWIERKOSZOVÁ, J. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004. ISBN 80-7368-018-1.

ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha: REALIA a. s., 1995.

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001.

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

TRPIŠOVSKÁ, D. *Psychologická diagnostika pro učitele*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1997. ISBN 80-7044-159-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.

VAŠEK, Š. *Speciálně pedagogická diagnostika*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-00396-0.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O. Najdeme dítě s dyslexií v mateřské škole? In: *Informatorium*, č. 8, s. 10.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha, Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ŽLAB, Z. *Harissův test laterality*. In otázky defektologie, 3, 1968/1969.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Vývojová psychologie [online]. 2007 [cit. 2009-10-18]. Dostupný z WWW: <<http://ssvp.wz.cz/Texty/vyvojovkaobec.html?p=1>>.

Psychomotorický vývoj dítěte [online]. 2007- [cit. 2009-10-16]. Dostupný z WWW: <<http://drobcek.webgarden.cz/psychomotoricky-vyvoj-ditete>>.

KULHÁNKOVÁ, Eliška; MÁLKOVÁ, Gabriela. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *Psychologie* [online]. 2008, 2, 4, [cit. 2010-03-30]. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/clanek/37?lang=cz>>. ISSN 1802-8853.

ZÁKONNÉ NORMY

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.