

**FILOZOFICKÁ FAKULTA  
UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE**

**KATEDRA PSYCHOLOGIE**

2012

**DYNAMICKÝ PŘÍSTUP K PEDAGOGICKO-  
PSYCHOLOGICKÉ DIAGNOSTICE A INTERVENCI  
V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

**DYNAMIC APPROACH TO EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL  
ASSESSMENT AND INTERVENTION IN KINDERGARTEN**

**Disertační práce**

**zpracovala:** PhDr. Kristýna Krejčová

**studijní obor:** Obecná psychologie

**školicelka:** PhDr. Eva Šírová, Ph. D.

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

Kristýna Krejčová  
V Praze 28. listopadu 2012

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala PhDr. Evě Šírové, Ph.D., za podpůrné vedení této práce. Děkuji také RNDr. Petru Boschkovi, Csc., za pomoc při statistické analýze dat.

Dále bych chtěla vyjádřit dík pracovníkům Pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 11 a 12, především Mgr. Jitce Zemanové, za ochotnou pomoc a spolupráci. Děkuji zaměstnancům i dětem všech zúčastněných mateřských škol za vytvoření výborných podmínek pro realizaci empirické části této práce.

## **Shrnutí**

Dynamické hodnocení představuje alternativní diagnostický přístup, zaměřený na identifikaci učebního potenciálu testované osoby, k níž směřuje skrze orientaci na proces výkonu. Usiluje o smysluplné propojení s intervencí, jež bezprostředně využívá diagnostická zjištění k podpoře rozvoje schopností daného jedince.

Tato práce shrnuje základní informace o uvedeném diagnostickém směru – jeho vlastnosti, vymezení oproti tradičním způsobům testování a historický vývoj. Výzkumně ověřuje možnosti jeho stávajícího využití zejména v oblasti předškolní diagnostiky a vzdělávání a navrhuje některé optimalizační kroky, směřující k vytvoření metodiky, která by sloužila jako efektivní prostředek prevence výchovných a vzdělávacích obtíží v prvních letech školní docházky.

## **Abstract**

Dynamic assessment constitutes an alternative diagnostic approach, focused on revelation of the tested person's learning potential, which is reached and observed via the emphasis on the process of the achievement. It aims at meaningful connection with the intervention that immediately makes use of diagnostic findings to support the development of an individual's abilities.

This work summarizes essential information about the mentioned diagnostic trend – its characteristic, a definition compared to conventional ways of testing and historical development. It investigates some possibilities of its utilization, especially in the area of preschool diagnostic and education, and creates a basis for an instrument of the effective prevention of educational and behavioural difficulties during the first years of the school attendance.

# OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>DYNAMICKÁ DIAGNOSTIKA .....</b>	<b>3</b>
2.1	PRINCIPY DYNAMICKÉ DIAGNOSTIKY.....	5
2.2	POROVNÁNÍ DYNAMICKÉ DIAGNOSTIKY S TRADIČNÍMI METODAMI .....	6
2.3	VYUŽITELNOST DYNAMICKÉ DIAGNOSTIKY .....	10
2.4	NĚKTERÉ NEDOSTATKY A OMEZENÍ DYNAMICKÉ DIAGNOSTIKY .....	12
2.5	HISTORICKÝ VÝVOJ DYNAMICKÉHO PŘÍSTUPU .....	15
2.5.1	<i>Lev Semjonovič Vygotskij .....</i>	<i>16</i>
2.5.2	<i>Přístupy k dynamické diagnostice inspirované konceptem zóny nejbližšího vývoje.....</i>	<i>19</i>
2.5.3	<i>Reuven Feuerstein .....</i>	<i>22</i>
2.5.4	<i>Další přístupy dynamické diagnostiky.....</i>	<i>33</i>
2.6	DYNAMICKÁ DIAGNOSTIKA PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ .....	36
<b>3</b>	<b>UČITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY A JEJÍ PROFESNÍ KOMPETENCE .....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST .....</b>	<b>44</b>
4.1	KATEGORIE ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	47
4.1.1	<i>Předpoklady na straně dítěte.....</i>	<i>47</i>
4.1.2	<i>Předpoklady na straně rodiny.....</i>	<i>52</i>
4.1.3	<i>Předpoklady na straně základní školy.....</i>	<i>53</i>
4.2	MOŽNOSTI DIAGNOSTIKY A ROZVOJE ŠKOLNÍ ZRALOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	54
<b>5</b>	<b>VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO CÍLE.....</b>	<b>58</b>
<b>6</b>	<b>VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....</b>	<b>61</b>
<b>7</b>	<b>POUŽITÉ METODY .....</b>	<b>62</b>
7.1	SCREENINGOVÉ VYŠETŘENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI .....	62
7.2	POZOROVÁNÍ.....	63
7.3	VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ .....	64
7.4	KOMPARACE SLEDOVANÝCH DRUHŮ PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVY.....	65
<b>8</b>	<b>VÝZKUMNÝ VZOREK.....</b>	<b>68</b>
8.1	MATEŘSKÉ ŠKOLY ZAČLENĚNÉ DO VÝZKUMU.....	68
8.2	RESPONDENTI .....	68
<b>9</b>	<b>VÝSLEDKY .....</b>	<b>71</b>
9.1	SCREENINGOVÉ VYŠETŘENÍ .....	71
9.2	POZOROVÁNÍ.....	75

9.3	ROZBOR VIDEONAHRÁVEK .....	77
9.4	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE.....	102
<b>10</b>	<b>NÁVRH MODELU KOMPLEXNÍ APLIKACE PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVY ZALOŽENÉ NA DYNAMICKÉM PŘÍSTUPU .....</b>	<b>107</b>
<b>11</b>	<b>DISKUSE .....</b>	<b>111</b>
<b>12</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>119</b>
<b>13</b>	<b>POUŽITÁ LITERATURA .....</b>	<b>120</b>

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Porovnání statické a dynamické diagnostiky	9
Tabulka č. 2: Kategorizace směrů dynamické diagnostiky	35
Tabulka č. 3: Posun ve screeningových vyšetřeních na konci školního roku v MŠ 1	71
Tabulka č. 4: Posun ve screeningových vyšetřeních na konci školního roku v MŠ 2	72
Tabulka č. 5 : Celkový posun v MŠ 1 a 2	72
Tabulka č. 6: Wilcoxonův test – výstupy	73
Tabulka č. 7: Deskriptivní zpracování souhrnných výsledků screeningu školní zralosti v MŠ 3	74
Tabulka č. 8: Principy dynamického přístupu v MŠ 3 ve školním roce 2008/09	102
Tabulka č. 9: Principy dynamického přístupu v MŠ 3 ve školním roce 2009/10	103

# 1 Úvod

*„It is important to remember that just because something can be measured does not mean it should be measured“ (Farran, 2011, s. 12).<sup>1</sup>*

Dynamická diagnostika se začala vydělovat z „hlavního proudu“ testování schopností na začátku 60. let 20. století v reakci na některá omezení tradičních, tzv. statických testů. Nabízí alternativní postupy, kterými lze konvenční diagnostiku smysluplně doplnit a zefektivnit, a to především orientací na proces výkonu, jehož analýza umožňuje relativně komplexní náhled na učební potenciál jedince. Náplní dynamického vyšetření je (velmi obecně řečeno) diagnostika schopnosti učit se, úzce propojená se specifickou intervencí.

Autorka navazuje na některé poznatky a výzkumné závěry svých předchozích odborných studií (Chuchutová, 2007a,b), jež přinesly řadu podnětů pro zkoumání dalších teoretických zdrojů i nové výzkumné záměry, vyžadující komplexní empirické zpracování.

Stěžejní cíl obecné části disertační práce spočívá ve vytvoření reprezentativního souhrnu informací o diagnostickém směru, který u nás zatím zůstává nepříliš rozpracovanou oblastí. Příslušné kapitoly se zaměřují především na základní principy dynamického testování a jejich souvislosti, pozornost je věnována rovněž okolnostem v historii tradičního testování, jež vedly ke vzniku tohoto diagnostického směru, a jeho dalšímu vývoji. Je uveden také ucelený přehled nevýznamnějších metod dynamické diagnostiky a jejich autorů – s důrazem na nástroje dynamické diagnostiky, které jsou bezprostředně využitelné u dětí předškolního věku.

Další část teoretického textu je věnována stručnému přehledu kompetencí učitelky mateřské školy, a to mj. v souvislosti s kurikulární reformou českého školství a s vědomím probíhajících diskusí o tom, co všechno by mělo spadat do kompetencí učitele obecně (což je v kontextu této práce zdůrazněno zejména v oblasti diagnostiky). Vzhledem k orientaci experimentální části následuje text věnovaný problematice školní zralosti a připravenosti s důrazem na možnosti jejího hodnocení a rozvoje v mateřské škole.

---

<sup>1</sup> „Je důležité mít na paměti, že fakt, že něco může být změřeno neznamená, že bychom to měli měřit“ (Farran, 2011, s. 12, přel. autor).



Empirická část práce je zaměřena na mapování aplikačních možností dynamicky pojaté pedagogicko-psychologické diagnostiky a intervence v mateřské škole. Autorka se primárně zaměřuje na identifikaci principů dynamického přístupu, které se v rámci implementace do mateřských škol jeví jako klíčové. Smíšený výzkum s převahou metod kvalitativního charakteru nese některé znaky pedagogického experimentu v přirozených podmínkách, resp. formujícího experimentu (Pelikán, 1998), ačkoli se ve své podstatě jedná spíše o kvaziexperimentální výzkumný projekt (Mikšík, 1986). Určité podněty čerpá také z metodologie evaluačních studií (Miovský, 2006; Hendl, 2008).

Z hlediska výzkumných cílů a organizace je studie rozčleněna do tří fází: extenzivní, intenzivní a aplikační. Náplní extenzivní fáze je ověření účinnosti metodiky předškolní přípravy, která vychází z principů dynamického přístupu. Komparativní výzkumné šetření se zakládá na využití několika empirických metod (pozorování, porovnávání výstupů screeningových vyšetření školní zralosti), jejichž výsledky přinášejí relativně komplexní pohled na problematiku.

V bezprostřední návaznosti na výsledky extenzivní části výzkumu byla koncipována intenzivní fáze, jejíž záměry spočívají v podrobném mapování možností implementace dynamického přístupu k diagnostice a intervenci do mateřských škol za využití metody videotréninku interakcí (VTI).

Závěrečná, aplikační fáze výzkumu nabízí model předškolní přípravy v mateřské škole, vycházející ze systémového pohledu na problematiku školní zralosti a uplatňující principy dynamického přístupu k diagnostice a intervenci.

Souhrnně vzato spočívá cíl celé práce v představení a empirickém ověření principů dynamického přístupu, ale také v poukazu na možnosti a limity jeho využití, a to především na poli diagnostiky školní zralosti a připravenosti a zároveň v oblasti intervence zacílené na předškolní přípravu.

Při soudobém zvyšování nároků společnosti na kvalifikaci (Šebová, 2004) se lze v souladu s mnohými autoritami (např. Čáp, 1993; Langmeier, Krejčířová, 1998; Vágnerová, 2000; Mertin, 2011) domnívat, že nástup do školy představuje důležitý vývojový mezník, jenž od dítěte vyžaduje adaptaci na pronikavé změny v mnoha oblastech. Proto je nezbytné pracovat na kvalitních programech předškolní přípravy, které by usnadnily vstup do školní výuky a umožnily tak co nejširší využití potenciálu každého jedince už od počátků formálního vzdělávání.

## 2 Dynamická diagnostika

Termín „dynamická diagnostika“ (dynamic assessment, dynamische Diagnostik) bývá vymezován prostřednictvím komparace s pojmem „statická diagnostika“, jejímž produktem je informace o úrovni aktuálního výkonu. Ohniskem zájmu dynamické diagnostiky je naproti tomu rozsah a charakter změny, která proběhne u sledovaného jedince po aplikaci určité intervenční strategie – obecně vzato jde o schopnost (potenciál) učit se (Chuchutová, 2007a).

Jedna z nejobecnějších definic charakterizuje dynamickou diagnostiku jako „interaktivní přístup k diagnostice v oblasti psychologie, vzdělávání i ve vědách o řeči/jazyce orientovaný na schopnost jedince reagovat na intervenci“ (Jean and Alexander Heard Library Vanderbilt University, 2010, přel. autor).

Džuka a Kovalčíková uvádějí rovněž relativně širokou, operacionální definici Guthkeho a Wielda (1996, s. 8; in Džuka, Kovalčíková, 2008, s. 6, přel. autor): „dynamická testová diagnostika je zastřešující pojem pro diagnostické testovací postupy, které se prostřednictvím cíleného evokování a měření intraindividuální variability v testovacím procesu zaměřují buď na validnější měření aktuální úrovně psychického znaku a/nebo na možnost jeho změny“.

Haywood a Tzuriel (2002, s. 40, přel. autor) definují dynamickou diagnostiku specifičtěji, jako „podskupinu interaktivního hodnocení zahrnující úmyslné a plánované zprostředkované učení a hodnocení účinku tohoto učení na následný výkon“. Pojem „interaktivní hodnocení“ přitom chápou jako jakýkoli přístup k psychologické diagnostice, kde examinátor zaujímá aktivní roli ve vztahu k testované osobě a neomezuje se na pouhé zadávání instrukcí, kladení otázek a zaznamenávání odpovědí (Haywood, Tzuriel, 1992b; in Haywood, Lidz, 2007).

Tzuriel (2001a, s. 6, přel. autor) rovněž zdůrazňuje specifickou orientaci intervenční fáze dynamické diagnostiky, když hovoří o „hodnocení myšlení, vnímání, učení a řešení problémů prostřednictvím aktivního učebního procesu zacíleného na změnu kognitivního fungování testovaného jedince“. Za ústřední ideu dynamické diagnostiky považuje posun v kritériích pro predikci budoucího kognitivního výkonu tak, aby byla v užším vztahu k procesům, kterými se dítě učí zpracovávat informace. Strategie zprostředkovávání (viz kap. 2.5.3), využívané řadou dynamicko-diagnostických nástrojů, jsou mnohem blíže učebním procesům v běžných životních kontextech než

standardizované inteligenční testy, a proto mohou lépe poukázat na možné budoucí změny v kognitivních procesech testovaného jedince.

Kozulin a Garb (2004) upozorňují na důležitost sebereflexe vlastního učebního potenciálu ze strany testované osoby, když hovoří o diagnostice, která je zaměřena na proces učení, měří latentní potenciál, tj. schopnost učit se a také schopnost jedince si tento svůj potenciál v průběhu vyšetření uvědomit.

Interaktivní aspekt dynamické diagnostiky vyzdvihuje také definice, kterou lze nalézt v publikaci Sternberga a Gringorenkové (2002, s. 23, přel. autor): „*Dynamické testování je test plus intervence formou instrukcí. V tradičních testech, které jsou někdy označovány jako testy statické, jedinec obdrží soubor úloh a řeší tyto úlohy s minimální, či neexistující zpětnou vazbou. Poskytování zpětné vazby je často pojímáno jako zdroj chyby měření a proto jako cosi, čeho se je třeba za každou cenu vyvarovat. (Lidz 1987, 1997; Riedl, Guthke & Wingenfeld 1995)*“. (Na určitou nepřirozenost absence zpětné vazby v tradičních inteligenčních testech nás často upozorňují zejména dětští klienti, když se opakovaně dožadují informací, zda odpověděli dobře či jak zní správná odpověď).

Karpov a Tzuriel (2009) upozorňují, že dynamická diagnostika by měla umožnit hodnocení nejen aktuálních znalostí a dovedností, ale také učebního potenciálu testované osoby. Pojem „**diagnostika učebního potenciálu**“ je také využíván některými autory jako synonymum dynamické diagnostiky (např. Budoff, 1987a, 1987b; in Sternberg, Grigorenko, 2002). Karpov a Tzuriel však poukazují na připomínku Haywooda (2007; in Karpov, Tzuriel, 2009), podle nějž není pojem „učební potenciál“ dosud příliš jasně definován. Lidz (1991) upřednostňuje označení „dynamická diagnostika“, protože popisuje podstatu diagnostického procesu, „hodnocení učebního potenciálu“ naproti tomu evokuje spíše jeho očekávaný výsledek, a to poněkud diskutabilním způsobem.

Podobně nevyhraněné se zdá být využívání pojmů „**dynamické hodnocení**“ (dynamic assessment) a „**dynamické testování**“ (dynamic testing) (viz např. Džuka, Kovalčíková, 2008). Dle Sternberga a Grigorenkové (2002) je dynamické hodnocení širším pojmem, jehož cílem je intervenovat a měnit. Dynamické testování je jeden z mnoha způsobů hodnocení, zacílený „pouze“ na zjišťování, zda a nakolik se testovaný jedinec změní, pokud k tomu dostane příležitost.

V této práci jsou synonymálně využívány pojmy „dynamické hodnocení“ a „dynamická diagnostika“, označením „dynamický přístup“ je míněn spíše ideový základ

dynamických metod. Ve vztahu ke konkrétní diagnostické situaci lze dle názoru autorky využít termín „dynamické vyšetření“ spíše než „dynamické testování“, protože test jako diagnostická metoda se vyznačuje psychometrickými charakteristikami, které dynamické metody často nemají (viz dále).

## 2.1 Principy dynamické diagnostiky

Kromě výše uvedených existuje řada dalších definic dynamické diagnostiky (Lidz, 1991; Haywood, Lidz, 2007; Caffrey, Fuchs, Fuchs, 2008; a další). Lidz (1991) uvádí tři klíčová kritéria pro definování dynamického přístupu: formát TEST – INTERVENCE – RETEST, orientace na modifikovatelnost (změnitelnost) zkoumaného jedince, tj. na rozsah změn, k nimž došlo u zkoumané osoby v reakci na poskytnutou intervenci, ale také na tendenci využívat metakognitivní procesy při řešení problémů. Třetím kritériem posuzuje, zda metoda přináší využitelné informace pro navazující intervenci. Dynamickou diagnostiku lze tedy popsat jako „*přístup následující test–intervence–retest formát, orientovaný na modifikovatelnost zkoumané osoby a na návrh intervence, která by efektivně zvyšovala její výkon. Dynamická diagnostika také poskytuje informace vztahující se k funkčním a nefunkčním metakognitivním procesům, stejně jako k intenzitě intervence potřebné k žádoucím změnám*“ (Lidz, 1991, s. 6, přel. autor).

Snahu o formulování podrobnější definice dynamické diagnostiky znesnadňuje fakt, že se nejedná o jedolný přístup či techniku – můžeme hovořit spíše o modelu, či (jako např. Kozulin, 1998) o filozofii diagnostických metod založených na podporujícím vedení či provázení. Jednotlivé prvky těchto přístupů vyjadřuje následující přehled:

- Examinátor zastává aktivní roli, jeho cílem je podnítit změny v procesech řešení problémů, přičemž se klade důraz především na rozvoj těch vlastností daných procesů, které podporují úspěšné učení, ale i na modifikaci těch, které mu zabraňují.
- Jednou z nejzásadnějších informací, již toto hodnocení poskytuje, je údaj o responzivitě (vnímavosti, citlivosti), kterou daný jedinec projevuje vůči intervenci – tedy schopnost (potenciál) učit se, neboli jeho kognitivní modifikovatelnost.
- Úzké propojení tohoto typu diagnostiky s intervencí už bylo několikrát zmiňováno – výstupem hodnocení jsou mj. informace o tom, jaký typ intervence podněcuje jedince k výše popsaným změnám v procesech řešení problémů.
- Průběh hodnocení má nejčastěji následující podobu: pretest – intervence (mediace, zprostředkování – viz dále) – posttest. Zřejmě nejefektivnější je forma

individuální, dynamický přístup lze však také využít jako screeningovou metodu ve větších skupinách, např. ve školních třídách.

- Dynamická diagnostika je považována za dodatek tradičnějších postupů hodnocení schopností, nikoli za jejich absolutní náhradu – každý z obou přístupů nabízí specifický druh diagnostických informací.
- *Základním předpokladem dynamické diagnostiky je tvrzení, že všichni jedinci jsou schopni určitého stupně učení (změny, uzpůsobení), což je v kontrastu se základním předpokladem standardizovaného psychometrického testování, podle něž schopnost učit se je u většiny jedinců inherentně stabilní.*“ (Jean and Alexander Heard Library Vanderbilt University, 2012, přel. autor).

Toto uspořádání diagnostického procesu umožňuje nejen hodnocení potenciálu zkoumaného jedince namísto pouhého vyšetření aktuálního výkonu, ale také velice účelné a produktivní spojení diagnostiky a intervence. *„Je-li totiž výstupem hodnocení výsledek činnosti, pak nejsou k dispozici žádné informace o důvodech jedincova selhávání, stejně tak neexistují žádná vodítka pro intervenci“* (Bidlová, Mertin, 2005, s. 16). Závěr psychologického vyšetření se tak stává cílem, místo aby sloužil jako smysluplný most k perspektivní intervenci, zaměřené na rozvoj možností sledovaného jedince.

## **2.2 Porovnání dynamické diagnostiky s tradičními metodami**

Dynamická diagnostika se začala výrazněji vydělovat z „hlavního proudu“ testování schopností v šedesátých letech dvacátého století, a to v reakci na kritiku statické diagnostiky, resp. na potřebu vytvářet diagnostické nástroje, které by odpovídajícím způsobem hodnotily schopnosti některých menšinových skupin (viz dále). V kontextu těchto okolností bývá dynamický přístup často charakterizován prostřednictvím vymezení oproti tradičním, statickým nástrojům měření schopností.

Dle Tzuriela (2001) reaguje dynamická diagnostika na tato omezení standardizovaných testů:

- Statická diagnostika inteligence neposkytuje informace o charakteristikách procesů učení u daného jedince, o deficitech v oblasti kognitivních procesů, které zapříčiňují jeho výukové obtíže, o výukových strategiích, které by napomohly jeho učení. Což je druh informací, který je pro učitele minimálně stejně důležitý, jako údaj o aktuálních intelektových schopnostech. (Sdělení, že např. intelektové schopnosti dítěte jsou v pásmu mírného podprůměru, má pro učitele velmi

omezenou informační hodnotu, protože mu neposkytuje žádná konkrétní doporučení, jak s touto skutečností naložit při výuce matematiky, ještě slabší uplatnění nalézají dané informace v naukových předmětech či při výuce jazyků, event. při trénování dílčích percepčních funkcí v prostředí mateřské školy. Údaj o aktuálním intelektovém výkonu přináší určitá vodítka pro práci učitele obvykle pouze v případě, že nabývá extrémních hodnot., pozn. aut.)

- Tento typ testů často „selhává“ v odhalování skutečného potenciálu dětí, které jsou v oblasti učení různým způsobem znevýhodněny (sociálně, poruchami učení apod.)
- Další kritika statických testů upozorňuje, že neberou v potaz některé důležité neintelektové faktory ovlivňující kognitivní výkon (např. vnitřní motivace, úzkost a frustrační tolerance, sebedůvěra, ohnisko kontroly apod.) Autoři transakčního modelu (Haywood, Lidz, 2007), jehož klíčové komponenty tvoří inteligence, kognitivní procesy a vnitřní motivace, upozorňují, že k efektivnímu učení je nezbytné také určité penzum získaných a dostatečně zpracovaných metakognitivních procesů (modů systematického myšlení), a to bez ohledu na úroveň inteligence. Tj. ani jedinec s vysokou inteligencí nebude schopen efektivně se učit, dokud nebude zvládat tyto procesy. Ačkoli *„čím inteligentnější jedinec je, tím snadněji si osvojuje základní metakognitivní procesy, u velmi inteligentních dětí se tudíž získávání těchto procesů často jeví jako spontánní, nezáměrné a snadné“* (Haywood, Lidz, 2007, s. 25, přel. autor).

Kozulin (1998, s. 70, přel. autor) vymezuje dynamickou diagnostiku komparací s tradičním způsobem testování schopností, a to prostřednictvím výčtu stěžejních předpokladů utvářejících paradigma obou přístupů:

#### **Statická diagnostika:**

1. *Manifestní úroveň výkonu více méně přesně poukazuje na schopnosti dítěte.*
2. *Samostatný výkon je nejlepším materiálem pro hodnocení.*
3. *Cílem hodnocení je predikce budoucího výkonu a zařazení dítěte na základě úrovně jeho schopností.*

#### **Dynamická diagnostika:**

1. *Kognitivní procesy jsou vysoce modifikovatelné. Úlohou testování je tedy zjistit stupeň modifikovatelnosti spíše než manifestní úroveň výkonu.*

2. *Interaktivní hodnocení, které zahrnuje fázi učení, poskytuje lepší informaci o učební kapacitě dítěte než samostatný výkon.*

3. *Cílem hodnocení je odhalit učební potenciál dítěte a navrhnout pedagogicko-psychologické intervence zacílené na realizaci jeho potenciálu“.*

Charakterizování dynamické diagnostiky prostřednictvím komparace s diagnostikou statickou lze nalézt u řady dalších autorů (např. Sternberg, Grigorenko, 2002). Relativně komplexní srovnání poskytuje tabulka č. 1 (zpracováno podle Haywood, Lidz, 2007; Tzuriel, 2001a).

Výše uvedená srovnání informují o přínosnosti dynamického přístupu ve vztahu k tradičnímu způsobu hodnocení schopností. Je však třeba znovu zdůraznit, že dynamická diagnostika není naprostou většinou svých autorů a příznivců pojmána jako alternativa statických testů schopností, která by je měla nahradit. Jedná se spíše o variantu, která poskytuje jiný typ diagnostické informace.

Standardizované testy inteligence jsou všeobecně vzato výborným nástrojem pro klasifikaci, je-li třeba rozdělit omezené zdroje či rozmístit jedince do skupin, kde s nimi bude odpovídajícím způsobem pracováno (např. vzdělávací zařízení pro nadané děti) (Haywood, Lidz, 2007). Jejich úskalí spočívá v tom, že vzhledem k orientaci na aktuální samostatný výkon podhodnocují skutečný potenciál některých jedinců či skupin.

Jak uvádí Landor (2006), ve srovnání s metodami tradiční diagnostiky vykazuje dynamický přístup nižší úroveň diskriminace, resp. snížené validity hodnocení u některých znevýhodněných skupin (etnické minority, klienti ze sociálně slabších rodin, jedinci trpící afektivními poruchami či poruchami učení). Zejména díky přesvědčení o modifikovatelnosti kognitivních procesů a orientaci na průběh učení a jeho přednosti i bloky dokáže dynamická diagnostika alespoň zčásti odstranit zkreslení způsobená podnětovou deprivací, kulturními odlišnostmi, afektivními faktory, poruchami učení aj. Podobně např. u tzv. učebních testů, vycházejících z principů dynamické diagnostiky (podrobněji viz např. Guthke, Beckman, 2000) „*longitudinální studie ukazují, že zatímco u dětí s průměrnou inteligencí není prediktivní validita učebních testů signifikantně vyšší než prediktivní validita standardních testů, tato skutečnost nebyla prokázána u „problematických“ dětí. (...) Učící testy se zdají být obzvláště informativní, jsou-li použity u dětí s poruchami učení, u jedinců handicapovaných, nebo výchovně deprivovaných“* (Kozulin, 1998, s. 72, přel. autor).

**Tabulka č. 1:** Porovnání statické a dynamické diagnostiky

	<b>Normativní (statická) diagnostika</b>	<b>Dynamická diagnostika</b>
<b>Co je porovnáváno</b>	Zkoumaný jedinec s ostatními	Zkoumaný jedinec v rámci svého vývoje
<b>Ústřední otázka</b>	Co se tato osoba v minulosti naučila? Co dokáže? Jaký je výkon této osoby ve srovnání s ostatními?	Jakým způsobem se tato osoba učí v nových situacích? Jak a nakolik můžeme zlepšit její učení a její výkon? Jaké jsou hlavní překážky rozvoje jejích schopností?
<b>Povaha úkolů</b>	Vztahující se k produktům, výsledkům, výkonům	Vztahující se k procesům, konstruované pro učení, stupňované pro výuku (intervenci)
<b>Výstupy</b>	IQ jako všeobecná míra schopností reflektující srovnání s populačními normami; zóna aktuálního vývoje (viz dále)	Učební potenciál (co se dokáže naučit po zmenšení překážek? jak tyto překážky zmenšit?); zóna proximálního vývoje
<b>Diagnostický proces</b>	Standardizovaný, orientovaný na produkty a minulé zkušenosti	Individualizovaný, reagující na překážky v učení daného jedince, orientovaný na procesy zapojené do záměrného získávání nových informací či dovedností
<b>Primárně se zaměřuje na</b>	Samostatný výkon, koncový produkt (statický), objektivní skóry a jejich profil	Procesy učení, metakognitivní procesy, porozumění chybám
<b>Interpretace výsledků</b>	Převážně objektivní; identifikace limitů učení a výkonu, struktura schopností, doložení potřeby další diagnostiky a případné intervence	Převážně subjektivní; identifikace překážek v učení a specifický plán intervence potřebné k jejich odstranění
<b>Chování examinátora</b>	Předkládá problémy, zachycuje odpovědi; je emocionálně neutrální	Předkládá problémy, identifikuje obtíže, učí metakognitivní strategie, pokud je to potřeba, je emocionálně angažovaný
<b>Chování testované osoby</b>	Reaktivní	Aktivní
<b>Kontext testování</b>	Standardizovaný, strukturovaný, formální; rodiče a učitelé většinou nemohou být přítomni vyšetření	Dynamický, otevřený, interaktivní, podporující, pomáhající, zpětnovazebný; rodiče či učitelé mohou být vyšetření přítomni



Jak konstatují Haywood a Lidz (2007), statický způsob testování inteligence v podstatě náleží do oblasti nomotetických přístupů, neboť se orientuje na nalézání a aplikaci všeobecných zákonitostí vývoje či chování. Idiograficky orientovaná dynamická diagnostika se naproti tomu zaměřuje na charakteristiky jako potenciál pro efektivní učení jedince bez vazby na výkon ostatních. Stejně jako další nomotetické a idiografické přístupy, také statické a dynamické diagnostické metody mají svou nezastupitelnou hodnotu, jsou-li použity adekvátně vzhledem ke specifické diagnostické situaci a především ve vztahu ke konkrétnímu cíli vyšetření.

### 2.3 Využitelnost dynamické diagnostiky

Dynamická diagnostika sama o sobě nikdy nebyla zamýšlena jako nástroj pro klasifikaci či umisťování do speciálních vzdělávacích programů (Lidz, 1991). I pro tyto účely však může být použita, a to jako součást rozsáhlejšího repertoáru metod sběru dat, do něhož by mělo náležet také standardizované testování, pozorování při učení, diagnostický rozhovor aj. Přidaná hodnota dynamické diagnostiky spočívá ve zjišťování specifických informací o současném, ale také možném budoucím výkonu, přičemž tento druh informace nelze získat z jiných zdrojů (Haywood, Lidz, 2007).

Aplikace dynamické diagnostiky je užitečná především v následujících situacích (Haywood, Lidz, 2007):

- **Skóry standardizovaných testů jsou nízké.** Využití dynamické diagnostiky je více než na místě, pokud tento výsledek není v souladu s informacemi z dalších zdrojů. Např. Feuerstein si při své speciálně pedagogické práci v poválečné Palestině všiml, že některé děti, jimž byla standardizovanými testy diagnostikována mentální retardace, se v jiných situacích (hra, práce v domácím prostředí) projevovaly jako jedinci s normálními intelektovými schopnostmi (viz kap. 2.5.3)
- **Procesy učení se zdají být blokováné např. poruchou učení, motivace, emocí či osobností.** Např. Barr a Samuels (1998) se ve svém výzkumném šetření zabývaly aplikací dynamického přístupu u dospělých s poruchami učení, jež zároveň trpěli obtížemi v afektivní sféře. Na základě několika případových studií docházejí autorky k závěru, že LPAD<sup>1</sup> dokáže díky orientaci na proces (a mj. také pomocí výše charakterizované podoby interakce examinátor – testovaný jedinec) rozkrýt řadu

---

<sup>1</sup> Learning Potential Assessment Device je diagnostická baterie zkonstruovaná Feuersteinem (podrobněji viz kap. 2.5.3).

kognitivních a afektivních proměnných (organizační dovednosti, motivace, postoje k učení, definování problému, frustrace apod.) a je tak „*mimořádně užitečným diagnostickým nástrojem pro diferenciaci afektivních a kognitivních faktorů jako primární příčiny poruch učení v dospělosti*“ (Barr, Samuels, 1988, s. 11, přel. autor).

- **Komunikační obtíže** (opožděný vývoj řeči, odlišné jazykové prostředí doma a ve škole apod.)
- **Značné kulturní rozdíly mezi testovaným jedincem a dominantní kulturou oblasti, kde žije, např. lidé, kteří v nedávné době imigrovali.** Využitím dynamického přístupu v této oblasti se výzkumně zabývali např. Budoff, 1975, Feuerstein, 1979; in Sternberg, Grigorenko, 2002; Suzuki a Aronson, 2005. Sternberg a Grigorenko (2002) se při aplikaci dynamické diagnostiky ve vesnické škole v Tanzánii setkali s dětmi, jejichž skóry z intelektových vyšetření byly nízké, při aplikaci dynamické diagnostiky však dosáhly značných zlepšení již po hodinové intervenci. Skóre z posttestů dynamického vyšetření se pak u této skupiny ukázalo jako validnější ukazatel pro predikci dalšího školního výkonu než výsledky inteligenčních testů.
- **Využití u starších osob**, u nichž se dynamické dynamické hodnocení používá, aby napomohlo „*určit plasticitu či intraindividuální modifikovatelnost kognitivních funkcí ve stáří (Baltes, 1993; Calero & Lozano, 1994; Fernández-Ballesteros & Calero, 1995) a odlišit normální od patologických procesů stárnutí (Baltes et al., 1995)*“ (Wiedl, Schöttke, Calero, 2001, s. 113, přel. autor). Wiedl, Schöttke a Calero (2011) provedli výzkumné šetření ve skupině schizofrenických pacientů a ve dvou skupinách starších osob, přičemž u členů jedné z nich byla v testu Mini Mental State diagnostikována demence. Výzkumnými nástroji zde byly Auditivní test verbálního učení (AVLT – Auditory Verbal Learning Test) pro hodnocení verbálního učení a vybavování, zkonstruovaný Reyem jako dynamická metoda, a Wisconsinský test třídění karet (WSCT – Wisconsin Card Sorting Test), adaptovaný na oblast dynamického hodnocení (Green et al., 1997; Wiedl et al., 1999a, b; in Wiedl, Schöttke, Calero, 2001). Oba testy byly aplikovány u všech zmiňovaných skupin, intervenční část měla vždy podobu slovního zprostředkování. Na základě výsledků hovoří autoři studie o klinicky signifikantně vyšší validitě dynamického testování ve srovnání se statickými testy, pokud jde o predikci pokroku v rehabilitačním programu u schizofrenických pacientů, dále přičítají dynamickým testům lepší schopnost diskriminace mezi fyziologickými a patologickými procesy ve stáří.

Specifika aplikace dynamické diagnostiky se odvíjejí od volby konkrétního diagnostického nástroje. Vzhledem k výše uvedeným charakteristikám evokuje využitelnost především při individuálních vyšetřeních, lze se však setkat také se skupinovou aplikací (např. výše uvedená výzkumná studie Sternberga a Grigorenkové, 2002). Skupinově lze využívat tzv. sendvičový formát<sup>1</sup> dynamických testů (pretest-intervence-posttest), při individuálním využití může být intervence uzpůsobena konkrétním potřebám testované osoby, při aplikaci ve skupině je pak intervenční část pro všechny testované stejná. Tzv. dortový formát dynamicko-diagnostických metod je využitelný pouze v rámci individuálních vyšetření – v případě neúspěšně vyřešené položky je testovanému poskytnuta gradující série pomocných kroků, přibližující jej k úspěšnému řešení.

I při skupinové aplikaci examinátor zachovává otevřený, pomáhající postoj. „V dynamickém testování jsou testová situace i typ vztahu testující – testovaný jedinec modifikovány z tradičního jednosměrného uspořádání (psychometrický přístup) na obousměrný interaktivní vztah mezi examinátorem a testovaným jedincem. V rámci individuálního testování je tato interakce přizpůsobená potřebám konkrétního dítěte – tradiční neutrální postoj je takto nahrazen atmosférou učení a pomáhání. Při skupinovém dynamickém testování (...) je vyšetřující stále nápomocný, (...) poskytuje instrukce, aby pomohl testovaným jedincům zlepšit se v posttestu. Stejně jako při individuálním testování je examinátor všechno jen ne neutrální“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, s. 29, přel. autor).

## 2.4 Některé nedostatky a omezení dynamické diagnostiky

Předchozí text poukazuje na pozitiva a možnosti dynamického přístupu. Pro ucelenost popisu je vhodné zmínit také meze, jichž by si měl být vědom každý odborník, který se s dynamickou diagnostikou přímo či zprostředkovaně setkává.

Základní omezení dynamických metod lze shrnout do dvou skupin – nedostatečně propracované definice některých pojmů i psychometrické charakteristiky (především reliabilita a validita) některých nástrojů (Sternberg, Grigorenko, 2002; Tzuriel, 2001a et

---

<sup>1</sup> Členění dynamicko-diagnostických metod na „sendvičové“ a „dortové“ zavedli ve své publikaci Sternberg a Grigorenko, 2002. Upozorňují však, že do tohoto schématu nemusí být začlenitelné všechny nástroje dynamické diagnostiky, jedná se o kategorizaci nejběžnějších metod.

al.) a časová i finanční náročnost dynamického testování (např. Landor, 2006), s čímž zřejmě souvisí také nedostatek v dané oblasti kvalifikovaných odborníků.

Caffrey, Fuchs a Fuchs (2008) uvádějí, že širokou paletu dynamických metod lze rozčlenit na metody klinicky orientované (např. Feuersteinův přístup) a výzkumně orientované (např. metoda Budoffa, viz dále). Jak upozorňují Karpov a Tzuriel (2009), klinicky orientované přístupy se často pokoušejí zcela se vyhnout tendenci kvantifikovat učební potenciál, jenž představuje ústřední objekt zájmu dynamické diagnostiky. Výzkumně orientovaní autoři se naproti tomu snaží přiblížit dynamické metody standardizovaným testům (např. Bryant, Brown, Campione, 1983; Ferrara, 1987; Swanson, 1994; in Caffrey, Fuchs, Fuchs, 2008). *„Jinými slovy, situace dynamické diagnostiky připomíná standardizované testy inteligence: všichni používají tyto testy, aby měřili inteligenci, ale nikdo neví, co přesně inteligence je. Stejně tak různé techniky dynamické diagnostiky hodnotí různé učební potenciály jedince“* (Karpov, Tzuriel, 2009, s. 229, přel. autor). V reakci na danou situaci Karpov a Tzuriel (2009) podotýkají, že pokud chceme přesvědčit vědeckou komunitu a odborníky z praxe o užitečnosti dynamického přístupu, je třeba vytvořit vědecky podložený systém komponent učebního potenciálu a vytvořit diagnostické nástroje měřící jednotlivé prvky tohoto systému.

Tzuriel (2001) upozorňuje na některé problematické a do jisté míry kontroverzní body zkoumání reliability a validity dynamických metod. Jeden ze základních cílů dynamické diagnostiky spočívá ve změně, resp. zdokonalení kognitivní činnosti jedince během vyšetření, což vytváří určitou vnitřní „nereliabilitu“. Uvádí však studie zaměřující se na zjišťování reliability shodou posuzovatelů (Tzuriel, 1989; Tzuriel, Samuels, 2000; in Tzuriel, 2001a).

Při zkoumání kriteriální validity dynamické diagnostiky je třeba brát v úvahu poměrně širokou škálu jejích cílů – hodnocení počátečního výkonu, deficitů v oblasti kognitivních funkcí, druhu a množství potřebné intervence, neintelektových faktorů a různých parametrů kognitivní modifikovatelnosti (viz dále). Dle Tzuriela (2001) by kriteriální validita dynamických metod měla být zkoumána především vůči posunům v oblasti školního výkonu, kognitivním změnám v jiných testech apod.

Caffrey, Fuchs a Fuchs (2008) zkoumali prediktivní validitu dynamické diagnostiky na základě výsledků 24 studií, využívajících různé druhy dynamických metod. Ve vztahu k této analýze konstatují mj. vyšší prediktivní validitu dynamické diagnostiky u osob různým způsobem postižených (disabled) oproti tradičním, statickým metodám měření

intelektu. U těchto osob byla také prediktivní validita dynamických testů vyšší než u jedinců bez handicapu (typically achieving students), ale také než u osob ekonomicky znevýhodněných (at-risk, disadvantaged). Autoři upozorňují na poněkud paradoxní výsledek, neboť dynamické metody bývají mnohdy navrhovány s cílem vyvážit určité zkreslení výsledků intelektových testů u socioekonomicky znevýhodněných osob. Avšak vzhledem k tomu, že tito jedinci byli zkoumáni pouze v pěti z dvaceti čtyř uvedených studií, navíc složení jednotlivých skupin (disabled – typically achieving – disadvantaged) není podrobně specifikováno, zřejmě nelze tyto výsledky zobecňovat.

Kontrastující závěry můžeme nalézt např. ve studii Tzuriela, kdy na základě korelace výstupů z Testu modifikovatelnosti seriace u dětí (CSTM, viz Tzuriel, 2001c) s výsledky Ravenových barevných progresivních matic (RCPM) byla zjištěna signifikantní závislost ( $r = 0,48$ ;  $p < 0,001$  v pretestu a  $r = 0,59$ ;  $p < 0,001$  v posttestu), avšak pouze u skupiny sociálně neznevýhodněných jedinců – u dětí z tohoto hlediska znevýhodněných nelze konstatovat signifikantní korelaci výsledků obou testů ( $r = 0,09$  v pretestu a  $r = -0,15$  v posttestu). „*Tento výsledek jasně ukazuje, že statický test může být přesný v predikci výkonu u neznevýhodněných dětí, avšak nikoli u dětí znevýhodněných*“ (Tzuriel, 2001c, přel. autor).

Další terč kritiky dynamických metod spočívá v jejich časové a finanční náročnosti, umocněné relativně vysokými nároky na odbornost osoby, která je využívá (Haywood, Tzuriel, 2002). Karpov a Tzuriel (2009) však upozorňují, že pokud jde o časovou náročnost, je třeba i v tomto směru třeba rozlišovat mezi jednotlivými nástroji dynamické diagnostiky. Např. Lidz (1991) prezentuje dynamickou metodu, realizovatelnou (jako součást širšího diagnostického procesu) ve 20 – 30 minutách.

Navíc lze ve vztahu k této kritice dynamických metod předpokládat, že dané nevýhody mohou být bohatě kompenzovány efektivitou procesu dynamického hodnocení. Při tradičním způsobu hodnocení, kdy se mnohdy stává cílem diagnóza spíše než smysluplné propojení s intervencí, se klient do zařízení často opakovaně vrací pro neřešené, a tedy přetrvávající obtíže a tradiční diagnostika se tak rovněž stává časově a finančně neekonomickou (a není třeba dodávat, že pokud obtíže přetrvávají a klient do zařízení pro pokles důvěry či motivace již nepřichází, důsledky jsou mnohem závažnější).

## 2.5 Historický vývoj dynamického přístupu

Dynamická diagnostika v podobě, jež byla nastíněna v předchozím textu, existuje relativně krátce. Vznik teoretického rámce datují Sternberg a Grigorenko (2002) do třicátých až čtyřicátých minulého století, intenzivnější vědecký zájem o dynamický přístup lze však pozorovat až v letech šedesátých až sedmdesátých. Myšlenky vedoucí ke vzniku této metodologie jsou ovšem staršího data.

Jak poznamenávají Haywood a Lidz (2007), orientaci na proces učení jako základ mentálního testování prosazoval již klasik dětské psychodiagnostiky Alfred Binet. S pojmem zprostředkování (mediace), tvořícím jádro dynamicko-diagnostického procesu především v metodách Feuersteina a jeho následovníků, se lze setkat již v hegelovské filozofii (Kyjeve, 1986; in Kozulin, 1998).

*„Thorndike (1924) argumentoval pro nezbytnost měření „schopnosti učit se“ jako části inteligence. (...) Penrose (1934) napsal, že „ideální testování mentálních deficitů by bylo to, které by zkoumalo schopnost učit se“ (s. 49). Deaborn (1921) a DeWeerd (1927) se domnívali, že je třeba, aby testy zahrnovaly a měřily proces učení a činnosti spíše než jejich pouhé výsledky. André Rey (1934) navrhoval testování vzdělavatelnosti, k čemuž zkonstruoval cca 400 testů.“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, s. 34, přel. autor).* Řadu nástrojů, vytvořených Reyem ve statické podobě, přejali odborníci působící na poli dynamického přístupu – např. hojně využívanou Reyovu komplexní figuru přepracovali a začlenili do svých systémů dynamického hodnocení Feuerstein a kol. r. 1979 a posléze, r. 1992, Tzuriel a Eiboshitz.

Vznik teoretické základny problematiky, stejně jako první výzkumy tedy probíhaly ve třicátých a čtyřicátých letech minulého století (např. Kern, 1930, Vygotskij 1934/1962; in Sternberg, Grigorenko, 2002). Mohutnější zájem ze strany odborníků byl však zaznamenán až v letech šedesátých a sedmdesátých, kdy se zdvihla vlna kritiky proti tradičnímu statickému testování.

Tuto renesanci dynamického přístupu, spojenou především se jménem Reuvena Feursteina, lze považovat za reakci na požadavky, jež na testování schopností začali klást odborníci reagující na některé problémy sociálního charakteru. Jednalo se např. o potřebu tzv. culture – fair testů, které by napomohly integraci imigrantů do společnosti; dále také o testy, jež by umožnily srovnání výsledků získaných v kulturně odlišných prostředích; o potřebu validního nástroje pro hodnocení dětí výchovně

deprivovaných a v neposlední řadě o snahu měřit potenciál nezávisle na kulturním původu a sociální skupině testovaného (Sternberg, Grigorenko, 2002).

Podle Lidz (1991) byli prvními tvůrci dynamických nástrojů k hodnocení schopností počátkem šedesátých let Ortar v Izraeli a Haeussermannová a Schucmanová v USA. Ortar se zabýval determinací vzdělavatelnosti; Haeussermannová a Schucmanová se snažily o vytvoření adekvátních nástrojů hodnocení schopností u handicapovaných osob (u Haeussermannové se jednalo o mentálně retardované děti, v práci Schucmanové šlo o děti s dětskou mozkovou obrnou).

Směr historického vývoje a tím i dnešní podobu dynamického přístupu zásadním způsobem ovlivnili autoři klíčových teoretických koncepcí Vygotskij a Feuerstein, který rovněž vytvořil velice přínosnou a inovativní metodu dynamického testování.

### **2.5.1 Lev Semjonovič Vygotskij**

Již na začátku druhé čtvrtiny dvacátého století si sovětský psycholog Vygotskij uvědomoval problematičnost situace, kdy se psychologické zkoumání poruch učení omezuje pouze na diagnostiku aktuální intelektové úrovně. Učitelé i mnozí rodiče jsou si vědomi, že dítě dosahuje lepších výkonů, je-li mu poskytnuta odpovídající pomoc ve spolupráci s dospělým (či starším, zkušenějším dítětem), než při samostatné práci. Vygotskij vypracoval na základě tohoto zdánlivě triviálního pozorování vědecké paradigma, známé jako zóna proximálního vývoje (čili zóna nejbližšího vývoje, zone of proximal development – ZPD) (Vygotskij, 1970). Tento koncept, často prezentovaný v souladu s kulturně historickou teorií Vygotského jako mechanismus kognitivního vývojem jedince (např. Výrost, Slaměník, 2008), byl původně vyvinut v kontextu měření mentálního věku a predikce školního výkonu a dalšího vývoje testovaného jedince (van Geert, 1994; in Tzuriel, 2001a).

*„Psychologické výzkumy problému učení se omezovaly obvykle na zjištění úrovně intelektuálního vývoje dítěte. (...) Prostředkem jsou úkoly, které dítě řeší samostatně. Na jejich základě zjistíme, co dítě umí a zná v daném dnu (...). Zjišťujeme jen úroveň jeho aktuálního vývoje. Ale stav vývoje není nikdy určován jen jeho dozrálou částí. Jako sadař, který chce zjistit stav svého sadu, nebude jednat správně, bude-li hodnotit sad jen podle jabloní, které dozrály a přinesly plody, ale musí počítat i s dozrávajícími stromy, tak i psycholog musí nutně při hodnocení stavu vývoje počítat nejen s dozrálými, ale i s dozrávajícími funkcemi, nejen s aktuální úrovní, ale i se zónou nejbližšího vývoje“ (Vygotskij, 1970, s. 211).*

Jako zastávce sociokulturní perspektivy se Vygotskij zaměřuje především na sociální okolí dítěte, v němž spatřuje zdroj dynamiky vývoje kognitivních funkcí. „*Domníval se, že od dětí nemůžeme a také bychom neměli očekávat, že budou znovu vynalézat a objevovat znalosti, které jsou v jejich kulturách již nashromážděny. Měli bychom jim spíše v učení asistovat a doprovázet je – Vygotskij tedy chápe učitele, rodiče a ostatní dospělé jako těžiště učení i vývoje dítěte*“ (Karpov & Haywood, 1998; in Can a kol., 2002, s. 64, přel. autor).

Je zřejmé, že pokud má být toto asistované učení efektivní, mělo by podléhat určitým zákonitostem či pravidlům. Podpora při učení by ze strany dospělých bezpochyby měla být přiměřená potřebám a možnostem jedince – lze si představit, že příliš vágní, ale také příliš náročné vedení dítěte nepřispěje k jeho rozvoji žádoucím způsobem. Jak tedy tuto činnost pojmout, aby bylo možné hovořit o pomoci přiměřené vývojové úrovni dítěte? Tuto otázkou řeší právě koncept zóny nejbližšího vývoje.

Vygotskij byl přesvědčen, že v každém okamžiku vývoje existuje jistý okruh úloh, které jedinec dokáže s úspěchem řešit – vyjádřeno prostřednictvím jeho terminologie jde o zónu aktuálního vývoje. Zbývá samozřejmě celá řada problémů, jejichž zvládnutí je nad jeho schopnosti. Avšak s některými z nich (jež nejsou příliš vzdáleny zóně aktuálního vývoje) se dokáže vypořádat pod vedením či za spolupráce s dospělým – tento okruh problémů nazývá Vygotskij zónou nejbližšího vývoje. „*Jinak řečeno, to, co dítě umí udělat dnes za spolupráce, bude umět dělat zítra samostatně. (...) Možnosti učení se vymezují jeho zónou nejbližšího vývoje*“ (Vygotskij, 1970, s. 213).

Zóna nejbližšího vývoje tedy představuje oblast, v níž nabývá asistované učení největší účinnosti – pokud se při práci s dítětem pohybujeme na této úrovni, podněcujeme tak jeho rozvoj optimálním způsobem. „*Koncept zóny proximálního vývoje nabízí způsob, jak vytvořit „způsobilost dříve než výkon“ (Cazden 1981)*“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, přel. autor).

Z uvedeného textu je zřejmé, že pojem zóny nejbližšího vývoje má zásadní význam v rámci teorie učení; neméně důležitý dopad, stěžejní pro zaměření této práce, lze sledovat v oblasti psychodiagnostiky. „*Jeden z Vygotského následovníků a kolegů, Leontěv, v diskusi s Bronfenbrennerem (cit. in Bronfenbrenner, 1977) shrnul význam tohoto konceptu výrokem, že se snaží „odhalit ne to, jak se dítě stalo tím, čím je, ale jak se může stát tím, čím ještě není“ (s. 528)*“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, s. 37, přel. autor).



Odraz koncepce zóny proximálního vývoje označují Lidz a Gidins (2003) za jádro teoretické báze dynamického přístupu především vzhledem k následujícím aspektům Vygotského teorie:

- „*oblast nezralých, avšak zrajících procesů vytváří zónu proximálního vývoje*“ (Vygotskij, 1998, s. 22; in Lidz, Gidins, 2003, přel. autor). Proto je třeba hodnotit jeho vyvíjející se individuální schopnost ovládat „psychologické nástroje“, (viz např. Kozulin, 1998; Kozulin, 2003) které jsou v procesu vývoje.
- Vygotskij nepojímá diagnostiku jako samostatnou činnost, jež má být svými výstupy nějak vztažena k intervenci, ale považuje diagnostiku a intervenci za spojitě procesy, které mají sdílet stejnou koncepci dětského vývoje.
- Rozsah zóny nejbližšího vývoje poukazuje na učební potenciál dítěte, jak ovšem upozorňuje Chaiklin (2003), nikde ve Vygotského díle nenalzáme tvrzení, že by se jednalo o fixní charakteristiku jedince. Dynamická diagnostika by tedy měla postihovat „*stále se měnící schopnost učit se*“ (Lidz, Gidins, 2003, s. 101, přel. autor).
- Zóna nejbližšího vývoje by měla být měřena vždy v kontextu sdílené aktivity či kooperace (dle Lidz, Gidins, 2003 užívá Vygotskij oba pojmy synonymálně). Ohniskem zájmu diagnostiky schopností by tedy měly být nikoli již vyzrálé, ale zrající psychické funkce, neboť jejich rozvíjení podněcuje dítě k maximálnímu využití nabízené podpory. Takto pojaté hodnocení má vyšší prediktivní hodnotu než měření samostatného výkonu např. testy inteligence (tento názor dokládá Vygotskij tvrzením, že jsou to především zrající spíše než vyzrálé psychické funkce, díky nimž dítě může těžit z vyučování ve škole).
- Za jeden ze základních mechanismů kulturního vývoje jedince považuje Vygotskij imitaci, která mj. umožňuje identifikovat zrající psychologické funkce, které se dosud neobjevují při samostatné činnosti.

Vzhledem ke své krátké životní a vědecké dráze nestihl Vygotskij provést systematickou empirickou validizaci své teorie (Sternberg, Grigorenko, 2002) ani vytvořit diagnosticko-intervenční nástroje založené na konceptu zóny nejbližšího vývoje. Formuloval však ve své době krajně originální a nápaditou kritiku standardizovaných testů inteligence. Upozorňoval především na fakt, že tyto testy si pletou latentní kapacity a rozvinuté schopnosti, směšují vrozené vlohy se schopnostmi naučenými v sociálním kontextu. Jejich výstupy vykazují nízkou ekologickou validitu a

nejsou příliš relevantní pro proces vzdělávání. Neprosazoval však jejich zrušení; diagnostický přístup založený na zóně nejbližšího vývoje (dnes nazývaný dynamická diagnostika) koncipoval jako variantu, která by měla existovat vedle standardizovaných testů inteligence (Lidz, Gidins, 2003).

Souhrnné srovnání statického testování a dynamické diagnostiky založené na zóně nejbližšího vývoje formulovala Lidz (1995; in Lidz, Gidins, 2003, s. 103, přel. autor), „tradiční standardizované hodnocení sleduje kognitivní výkon dítěte k bodu „selhání“ jeho samostatné činnosti, zatímco dynamická diagnostika dle Vygotského tradice vede dítě k bodu dosažení úspěchu ve sdílené činnosti. Dynamická diagnostika začíná tam, kde standardizované testování končí“.

### **2.5.2 Přístupy k dynamické diagnostice inspirované konceptem zóny nejbližšího vývoje**

Přestože Vygotského dílo i jeho příznivci byli v Sovětském svazu z politických důvodů perzekuováni, tehdejší situace byla do jisté míry příznivá pro rozvoj diagnostických nástrojů dynamického typu, a to z několika důvodů. Používání standardizovaných testů schopností bylo ve Svazu od roku 1936 do 80. let 20. století zakázáno (Sternberg, Grigorenko, 2002), zkoumání rezpozivity vůči instrukcím se tak stalo podstatou diferenciální diagnostiky dětí mentálně retardovaných z důvodů organického postižení mozku a dětí určitým způsobem zanedbaných (Gidins, 1986, 1988, 1992; in Lidz, Gidins, 2003). Teoretický vývoj dynamické diagnostiky založené na konceptu zóny proximálního vývoje byl zaštiťován Vygotského následovníky, mezi něž patří především Lurja, Elkonin, Galperin, Lubovsky a další (Lidz, Gidins, 2003). Sovětský výzkum v této oblasti se výrazněji zaměřoval na emoční a motivační komponenty, zatímco na západě převládala orientace na kognitivní aspekty dynamicko-diagnostických procesů (Lidz, Gidins, 2003).

Podle Lidz a Gidins (2003) se v Sovětském svazu vyvinuly dva metodologicky mírně odlišné přístupy inspirované zónou proximálního vývoje – „diagnostika obuchaemosti“ (hodnocení učebních schopností), orientované především na diagnostiku (např. Ivanova, 1976; in Lidz, Gidins, 2003), zatímco „obuchayuchij experiment“ (učební experiment) se vztahuje spíše k učení a výuce v duchu zóny proximálního vývoje (např. Galperin, 1969; in Lidz, Gidins, 2003).

Tzurriel (2001) považuje za nejvýznamnější dynamicko diagnostické metody inspirované zónou proximálního vývoje přístup stupňovaných pobídek (Campione,

Brown) a učicí testy (Guthke, Wingenfeld), ačkoli podle Lidz a Gidins (2003) vytvořili model podobný metodě Campione a Brownové o desetiletí dříve Lubovsky a Belopolskaya.

**Testování skrze učení a přenos – metoda stupňovaných pobídek** (Testing via learning and transfer – The graduated prompt approach)

Za poměrně inovativní prvek koncepce Campiona a Brownové, inspirované Vygotského teorií zóny proximálního vývoje, lze považovat fakt, že jejím ústředním výstupem není míra zlepšení výkonu testovaného jedince, ale množství pomoci (mediace, viz dále), kterou potřebuje k dosažení určitého kritéria (Resing, 1997; in Tzuriel, 2001a). Potřebná míra této pomoci poukazuje na rozsah zóny proximálního vývoje testovaného.

Jedním z klíčových pojmů této teorie je přenos (transfer), „*způsobilost využívat naučené informace flexibilně a v různých kontextech (Campione, Brown a Bryant, 1985). (...) Poměr učení (nakolik je třeba poskytovat instrukce, aby došlo k učení) k přenosu (jak vzdáleně od původního příkladu je jedinec schopen aplikovat nabytou znalost) lze považovat za míru interindividuální odlišnosti*“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, s. 84, přel. autor).

Na začátku testování metodou stupňovaných pobídek jedinec řeší určitý druh problému, následně je mu předložena jiná verze této úlohy (analogicky je i v tomto případě zjišťováno množství pomoci, kterou jedinec potřebuje, aby vyřešil také tuto novou verzi úlohy). Učební potenciál testované osoby je pak hodnocen na základě množství potřebné pomoci a podle dosažené šíře transferu, tj. zda dokáže řešit pouze paralelní problémy, nebo je schopen také úzkého transferu (řešení problémů, které jsou kontextuálně a vztahově podobné počáteční úloze) či širokého transferu, tedy problémy kontextuálně podobné původní úloze, avšak zahrnující nové vztahy (Tzuriel, 2001a).

Studie Brownové a Ferrarové (1985; in Tzuriel 2001a), orientovaná nejen na šíři transferu, ale také na rychlost učení, prokázala, že téměř u poloviny zkoumaných dětí nepoukazoval jejich IQ skóre na rychlost učení a/nebo na šíři transferu. Na základě těchto pozorování vytvořili autoři kategorizaci učebních profilů, z nichž obzvláštní pozornost zasluhuje třetí, čtvrtá a zejména poslední uvedená (in Tzuriel, 2001a):

- Pomalý – pomalé tempo učení, úzký transfer, nízké IQ
- Rychlý – rychle se učí, schopen širokého transferu, vysoké IQ
- Reflektivní – pomalé tempo učení, široký transfer
- Kontextově vázaný – rychle se učí, úzký transfer

- Vysoko skórující – rychlé tempo učení, široký transfer, nízké IQ

Ačkoli uvedená kategorizace představuje jen nástin možného výstupu dynamické diagnostiky, který je dále obohacen o podrobný popis vhodné intervence, lze si představit, že podobný výsledek je pro potřeby školní praxe mnohem uchopitelnější než informace o aktuálním intelektovém výkonu testovaného dítěte v některých standardizovaných testech inteligence.

### **Učící testy** (Lerning tests, Lerntests)

Také série tzv. učících testů, jejichž domovskou oblastí je Německo a Holandsko, vznikala v návaznosti na dílo Vygotského a Galperina (Tzuriel, 2001a; Sternberg, Grigorenko 2002). Jejich původní autor, německý psycholog Guthke, se pokoušel skloubit některé parametry statických a dynamických testů a vytvořil testové nástroje, které jsou v rámci dynamické diagnostiky jedny z nejbližších tradičnímu, standardizovanému měření schopností (Haywood, 1997; in Sternberg, Grigorenko, 2002).

Učící testy existují v podobě dlouhodobější (intervenční fáze trvá cca sedm dní) i jako krátkodobé baterie, jejichž intervenční fáze je přímo zahrnuta do testové procedury (Tzuriel, 2001a). V rámci intervence využívají opakování, pobídky a zpětnou vazbu v různém rozsahu (Tzuriel, 2001a; Sternberg, Grigorenko 2002).

Dle Guthkeho a Wingenfelda (1992; in Tzuriel, 2001a) dokládají závěry různých studií intervencí způsobené zlepšení výkonu v posttestu, dále poukazují na fakt, že toto zlepšení nebylo ve významné míře předpověditelné výkonem v pretestu, tj. efekt intervenční fáze přináší novou diagnostickou informaci.

Guthke, stejně jako další odborníci (např. Feuerstein, 1979; in Tzuriel, 2001a) upozorňuje, že učící testy pravděpodobně nedokážou předpovědět další intelektový vývoj dětí, u nichž následně po testování neproběhne intervence, která by změnila jejich kognitivní činnost. Toto omezení je pravděpodobně zapříčiněno faktem, že učící testy patří mezi dynamicko diagnostické metody, které nezahrnují metakognitivní zprostředkování (Haywood, Lidz, 2007).

V této souvislosti Guthke poukazuje na obecný problém nástrojů dynamické diagnostiky, který uvádí jejich tvůrce do situace, kdy se buď přikloní k vysoce individualizované tréninkové fázi, která však povede k relativně vysoké subjektivitě administrace a skórování testu. Na druhou stranu, standardizace a psychometrická analýza testového procesu a potažmo méně individualizovaný trénink povedou ke ztrátě

významnosti a smysluplnosti výsledku (Tzuriel, 2001a). K poměrně uspokojivému řešení tohoto problému dospěla např. Lidz (Haywood, Lidz, 2007), když využívá čistě statické i dynamické testy v rámci jednoho komplexního diagnostického procesu.

Ve snaze propojit individualizovanou diagnostiku s charakteristikami standardizovaných testů byly na základě učících testů vytvořeny Diagnostické programy (Diagnostic Programs) a testovací baterie ACIL – Adaptive Computer Assisted Intelligence Learning Test Battery (Guthke, Beckmann, 2000).

### **2.5.3 Reuven Feuerstein**

*„Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje a jeho pohled na diagnostiku a proces zprostředkování (mediaci) je srovnatelný s Feuersteinovým konceptem zprostředkovaného učení (MLE – Mediation Learning Experience). Podle Vygotského je podstatou zprostředkování přenos znaků, symbolů a významů. Nerozvádí však, jak je tento proces uskutečněn. Feuerstein naplňuje tento požadavek svou koncepcí zprostředkovaného učení“ (Taylor, 2000, s. 28, přel. autor).*

Profesora Reuvena Feuersteina lze v současné době považovat za světoznámého kognitivního psychologa, který proslul teoretickou i aplikační činností v oblasti kognitivní modifikovatelnosti (viz dále) a diagnosticko – intervenčními nástroji z této činnosti vyplývajícími. Základ jeho vědecké práce tvoří představa inteligence jako možnosti, již lze zkoumat a následně rozvíjet; nikoli jako daného a neměnného atributu jedince.

Jak uvádějí mnozí autoři (Kozulin, 1998; Taylor, 2000; Sternberg, Grigorenko, 2002), Feuersteinovo dílo je v mnoha ohledech blízké výše uvedené Vygotského koncepci – oba autory spojuje důraz na význam socializace pro rozvoj inteligence, přičemž za klíčový moment považují asistované (zprostředkovaného) učení.

Kromě jisté příbuznosti s Vygotského koncepty (a také výše zmíněné návaznosti na dílo Andrého Reye) lze ve Feuersteinově práci sledovat inspiraci dalším věhlasným teoretikem psychického vývoje, Jeanem Piagetem, u nějž Feuerstein studoval. Podobně jako Piaget vycházel jeho žák Feuerstein z předpokladu, že k učení může docházet pouze na základě zacházení s prostředím – vývoj myšlení pak probíhá jako neustále srovnávání zvenčí přichozících podnětů a uvnitř existujících schémat, která vznikla na základě dřívější zkušenosti, čímž dochází k diferenciaci těchto schémat.

Podle Feuersteina však nelze považovat zacházení s prostředím samo o sobě (resp. v interakci s biologickým zráním) za stěžejní princip kognitivního vývoje a podobně

jako Vygotskij klade obzvláštní důraz na určitý typ interakce se sociálním prostředím, která směřuje ke strukturálním změnám v oblasti kognice (tzv. zprostředkované učení). „Z prací Vygotského a Rom Harrea je zřejmé, že jedinec má „dvojitou ontogenezi“. Zvláště k biologickým determinantům existence musí být dodány socio-kulturní prvky, prvky prostředí.(...) Dodali jsme třetí ontogenezi. To, co je typické a poněkud jedinečné u člověka – transmise sebe sama a kultury“ (Feuerstein, 2006, s. 14).

Důležitý kontext vývoje jeho teoretické koncepce lze nalézt v biografických údajích – rumunský rodák Feuerstein (nar. 1921), jedno z devíti dětí profesora judaistiky, vyrostl a zahájil svou pedagogickou kariéru v Moldavsku, v oblasti se silnou židovskou tradicí. Psychologii společně s učitelstvím studoval nejprve v Bukurešti – v té době již také působil jako učitel ve škole pro handicapované děti. Ve druhé světové válce byl zatčen gestapem, po zdařilé emigraci do Palestiny zde pokračoval ve studiu psychologie, přičemž začal pracovat jako speciální pedagog s mladistvými, kteří přežili holokaust (Pokorná, 2003).

Tehdy se Feuerstein setkal se sirotky, s postiženými dětmi i s dětmi z etnicky menšinových rodin, z nichž některé nikdy nenavštěvovaly školu. Přestože jejich výsledky z inteligenčních testů poukazyvaly na diagnózu nevratného vývojového opoždění, Feuerstein odmítl přijmout takto zjednodušující pojetí mentální retardace. Prací s těmito dětmi postupně dospěl k závěru, že jejich skutečný intelektový potenciál je mnohem silnější, než by se mohlo zdát na základě standardizovaného intelektového vyšetření (Lebeer, 2006). „Bylo to přesvědčení, které vytvořilo pojem lidské modifikovatelnosti. Věřili jsme, že člověk může být modifikovaný bez ohledu na etiologii, která ho přinutila, aby se choval, jak se choval“ (Feuerstein, 2006, s. 14).

Protože se u těchto dětí opakovaně setkával s neschopností propojovat objekty a události, příčiny a následky, s obtížemi v prostorové orientaci apod., spatřoval příčinu onoho selhávání v rámci tradičních testů inteligence v nedostatečném rozvinutí učebních strategií a procesů. Posléze vytvořil Feuerstein inventář možných kognitivních deficitů, inspirovaný Lurjovým modelem, jenž vyčleňuje tři úrovně zpracovávání informací – Feuerstein tedy hovoří o deficitech na úrovni vstupu, zpracování a výstupu. Další dimenzi možných deficitů, která významně ovlivňuje všechny tři jmenované úrovně, představují emocionálně-motivační faktory. Mezi deficity na vstupu patří např. neschopnost vnímat více zdrojů informací najednou; deficitem na úrovni zpracování je např. nedostatek či absence plánovitého jednání;

odpovědi stylu „pokus-omyl“ jsou pak příkladem deficitu na výstupu (Feuerstein, 2002).

V důsledku těchto kognitivních deficitů, způsobených deprivací v kognitivní oblasti, se jedinci nedokáží učit ze zkušenosti, ani při školní výuce – některé si sice daný poznatek osvojí, ale ve velice krátké době jej ztrácí až v takovém rozsahu, jako by se s ním nikdy neselekaly; jiné děti nedokáží aplikovat naučené v praxi, nebo selhávají ve školní výuce, protože se nejsou schopny adaptovat na situaci formálního učení. Tyto děti se ovšem v domácím prostředí, při práci či při hře, mohou jevit naprosto v normě. *„Nenaučily se myslet v souvislostech. Nejsou schopny poznatky strukturovat, organizovat. Jejich základní charakteristikou je impulzivnost v jednání a myšlení a to, že přijímají jen jednotlivé informace. Nejsou schopny poučit se ze svých chyb. Tyto děti jsou tedy neúspěšné ne proto, že by nebyly dostatečně inteligentní, ale proto, protože některé jejich poznávací funkce nejsou dostatečně rozvinuty.“* (Pokorná, 2003, s. 1).

Tyto Feuersteinovy zkušenosti zřejmě předznamenaly vznik teorie strukturálně kognitivní modifikovatelnosti, která se vyznačuje mj. radikálním pedagogickým optimismem a důrazem na sociální a kulturní základ kognitivního vývoje jedince. *„Feuerstein říká, že limity učení nemohou být předem známé ani dané. Všichni lidé se mohou měnit, představují otevřené systémy, které dokážou docílit smysluplné strukturální změny“* (Lebeer, 2006, s. 51).

Další z klíčových životních událostí byl studijní pobyt ve Švýcarsku v letech 1946 – 1949. Feuerstein se zde seznámil s Carlem Gustavem Jungem a s Jeanem Piagetem, navštěvoval také přednášky výše zmíněného Andrého Reye. Během tohoto studijního pobytu působil Feuerstein jako ředitel centra psychologických služeb pro mládež emigrující do Izraele – Psychological Services of Youth Aliyah. Podílel se rovněž na výzkumu tzv. „Ženevské školy“ (André Rey, Marc Richelle, Maurice Jeannet), který se orientoval na marocké, berberské a izraelské děti. (Pokorná, 2003).

Dnes je Feuerstein zakladatelem a ředitelem Mezinárodního centra pro zdokonalování učebního potenciálu (International Centre of the Enhancement of Learning Potential, 2000) a výzkumného institutu Hadassah – WISO – Canada v Jeruzalémě. Je profesorem psychologie na univerzitě Bar Ilan (Izrael) a hostujícím profesorem na řadě univerzit v USA (Southeastern Centre for the Enhancement of Learning, 2004a).

Jeho metoda Instrumentálního obohacování (viz dále) již byla přeložena do řady evropských a několika asijských jazyků. Vznikla také verze psaná Braillovým písmem pro nevidomé. Je využívána v mnoha zemích světa všech kontinentů. Jen v Evropě

existují desítky autorizovaných výcvikových center, jejich zakládání rovněž probíhá v celosvětovém měřítku.

Feuersteinovy myšlenky a metody nabývají na proslulosti a využitelnosti také v českém prostředí, a to aplikačně i na výzkumné rovině. V roce 2001 vzniklo pražské centrum, umožňující uchazečům získat osvědčení pro práci s Feuersteinovou metodou instrumentálního obohacování (Pokorná, 2003); výcvik v dynamické diagnostice dle Feuersteina (LPAD) se připravuje. V současné době jsou Feuersteinovy metody v ČR šířeny centrem Cogito (Centrum Cogito, 2012) a centrem Rozum (Centrum Rozum, 2011) zajišťujícím agendu kurzů. Zájem o Feuersteinovy postupy se šíří jak v českém prostředí, tak na sousedním Slovensku.

Málková (2008) provedla srovnávací studii, směřující k ověření účinnosti programu FIE u sociokulturně handicapovaných českých a romských dětí. Po 60 – 72 hodinové aplikaci programu (romské děti v průběhu studie častěji absentovaly) konstatuje statisticky významné zlepšení v oblasti čtení a některých testech kognitivních dovedností – zde je však třeba přistupovat k interpretaci s opatrností vzhledem k nízkému počtu respondentů (N=9 v experimentální i srovnávací skupině).

Pozitivně vyznívá rovněž kvalitativní srovnávání obou skupin, a to zejména v případě korekce percepčních obtíží, impulsivity v učební aktivitě; autorka dále zaznamenává pokroky v dovednosti samostatně verbalizovat postup řešení úkolu a vytvářet transfer či přemostění k analogickým problémům či situacím každodenní skutečnosti (dle autora FIE jeden z nejdůležitějších zdrojů obohacení kognitivních funkcí) – pokrok ovšem vždy nebyl nekomplikovaný a přímočarý. Autorka studie souhrnně konstatuje, že program FIE *„je mocným nástrojem pro rozvoj kognitivních dovedností dětí ze sociokulturně odlišného prostředí. Jeho užití ovšem není „instantní“, rychlé a nekomplikované, jak bychom si pro školní praxi přáli“* (Málková; in Pokorná, 2006, s. 147). Výsledky studie rovněž poukázaly na poněkud problematický bod evaluace instrumentálního obohacení diagnostickou baterií statických testů, které plně nepostihují aplikační sílu této metody jako nástroje změny stylu učení a usuzování (Málková, 2008).

Feuersteinovo dílo je u nás již zachycováno také na úrovni renomovaných teoretických publikací – Mikšík (2001) při výčtu různých koncepčních přístupů k vymezení schopností vyčleňuje teorie, orientované na schopnost učit se. V tomto kontextu obzvláště upozorňuje na přístup Feuersteina: *„Na základě kritického přístupu ke klasickým teoriím chápajícím inteligenci jako neměnnou vlastnost limitující možnosti*



*učení jedince (...) volil při práci s retardovanými dětmi jiný postup: testovat jejich intelektovou úroveň s cílem postihnout nikoli současnou dovednost (co je s to řešit v testu inteligence nyní), ale co je v jeho výbavě – co se dokáže pomoci různě variovaných instrukcí naučit“ (Mikšík, 2001, s. 125).*

Výše uvedené bibliografické a související údaje nastínily rámec Feuersteinovy teoretické a aplikační činnosti, jíž se věnuje následující text, orientovaný především na teorii strukturálně kognitivní modifikovatelnosti a na koncept zprostředkovaného učení (MLE – Mediated Learning Experience), který lze označit za jeden z pilířů Feuersteinovy teorie (a zároveň samotné dynamické diagnostiky). Dále bude věnována pozornost metodě instrumentálního obohacování (IE – Instrumental Enrichment) a hodnocení učebního potenciálu (LPAD – Learning Potential Assessment Device), jež bezpochyby patří k nevlivnějším pracím v historii dynamického přístupu (Chuchutová, 2007a,b).

### **Strukturálně kognitivní modifikovatelnost** (Structural Cognitive Modifiability – SCM)

Teorie strukturálně kognitivní modifikovatelnosti pojímá člověka jako bytost adaptivní, otevřenou a přístupnou změnám. Centrální úlohu v této modifikovatelnosti („změnitelnosti“) lidského organismu hraje oblast kognice, skrze niž mohou probíhat také změny ve sféře emocionální a behaviorální. *„Feuerstein při parafrázování Freuda pohlíží na kognici (poznávání) jako na královskou cestu ke změně jednání a chování jedince. Jakmile jednou vybavíme člověka adekvátní slovní zásobou, schopností přesně vnímat a zpracovávat informace, žádoucím formulováním hypotéz a dovednostmi správně vyvozovat závěry, snáze a přesněji porozumí svým pocitům a novým zkušenostem“ (Lebeer, 2006, s. 52).*

Potenciál jedince může být modifikován prostřednictvím učení a těchto změn lze využít k dalšímu rozvoji – to je podstata inteligence v rámci Feuersteinovy teorie. Klíčovým zdrojem těchto změn v oblasti kognice, schopným tlumit vlivy genetických predispozic, organických znevýhodnění či výukové deprivace, je zkušenost zprostředkovaného učení.

### **Zprostředkované učení** (MLE – Mediated Learning Experience)

Feuerstein nepovažuje faktory jako dědičnost, stav při narození, úroveň vyspělosti či emocionální vyrovnanost dítěte i rodiče, dokonce ani sociálně-ekonomický status či

kulturní a etnické odlišnosti rodiny samy o sobě za příčiny rozdílů ve vývoji kognitivních funkcí. Tyto vlivy označuje jako distální faktory, neboť mohou působit na rozvoj kognitivních funkcí pouze zprostředkovaně, skrze proximální faktor, kterým je zkušenost zprostředkovaného učení, event. její nedostatek, vedoucí ke stavu kulturního handicapu a k deficitům ve vývoji poznávacích funkcí (Feuerstein, 2002).

Podle Feuersteina je vývoj kognitivních funkcí utvářen dvěma klíčovými modalitami – modalitou přímého kontaktu s okolním prostředím a zkušeností zprostředkovaného učení. Samotný kontakt s prostředím je však spíše nahodilým procesem, neboť silně závisí na aktuálních podmínkách a uspořádání okolního prostředí, stejně jako na momentální vyladěnosti jedince dané podněty registrovat a zahrnovat do svých kognitivních struktur (Feuerstein a Feuerstein, 1991; in Málková, 2008; Feuerstein, 2002).

Zkušenost zprostředkovaného učení je naproti tomu zodpovědná za kognitivní a emocionální vývoj jedince. *„Zprostředkované učení je způsob komunikace mezi lidskými bytostmi (rodiči – dětmi, učiteli – žáky), který způsobuje, že příjemce mediace získává různé metody, jimiž organizuje to velké množství informací, které k němu průběžně proudí z okolního světa. Vlastně získává tendenci organizovat to velké množství informací aktivním způsobem, čímž je mění ve znalosti“* (Feuerstein, 2000, s. 154, přel. autor).

Obsahem situace zprostředkovaného učení je tedy interakce dítě (či dospělý, který je zde v pozici žáka) – zprostředkovatel (rodič, učitel apod.), který organizuje pro dítě svět podnětů, filtruje je a facilituje zaznamenávání určitých klíčových podnětů (Feuerstein et al. 1980, s. 16; in Sternberg, Grigorenko, 2002). Působením tohoto procesu získává dítě (žák) určité struktury učení a chování (Kozulin (1998) o nich hovoří jako o „kognitivních prerekvizitách“), které se pak stávají stěžejní složkou jeho způsobilosti zpracovávat přímé podněty z prostředí samostatně.

Jak ale upozorňuje např. Kozulin (1998, s. 65, přel. autor), *„ne každá interakce zahrnující dítě, dospělého a podnět vede ke zprostředkovanému učení (MLE)“* – za zprostředkované učení nelze označit např. vyučování, při němž jsou dítěti předkládána pouze fakta, instrukce a úkoly, nevede tudíž ke změně kognitivní struktury, která by ovlivnila podobu příští interakce a rovněž dalšího učebního procesu (Lebeer, 2006).

Pro vymezení konceptu zprostředkovaného učení formuluje Feuerstein dvanáct rozhodujících kritérií, přičemž za klíčové považuje tyto tři: záměr a vzájemnost (výběr a modifikace podnětů tak, aby je dítě zaznamenalo a uchopilo; vedení dítěte, aby se

angažovalo v situaci učení); využití v širším kontextu (osvojování dovedností a znalostí, které přesahují dimenzi „tady a teď“), zprostředkování významu (udávání citového, kulturního, sociálního a náboženského významu slovům, událostem, interakcím, předmětům). Mezi další parametry zkušenosti zprostředkovaného učení, které nemusí být vždy přítomny, spíše charakterizují povahu dané zprostředkované interakce (Feuerstein, 2000), patří budování pocitu kompetence, sdílení, podpora individuálních odlišností, vědomí lidského bytí jako měnící se skutečnosti, cesta za optimistickými alternativami atd. (Feuerstein, 2002).

Za příznivých okolností může dítě těžit ze zkušenosti zprostředkovaného učení už od raného dětství – v rodině, neboť ve všech etnických skupinách má každá generace má přirozenou tendenci zprostředkovávat vlastní kulturní dědictví svým následovníkům. Zdá se však, že tato univerzální potřeba je na mnoha místech současného světa narušena „*Řada rodičů se vzdává možnosti předávat hodnoty, kulturní významy, historii a tradici svým potomkům. Neusilují o to, aby dětem vysvětlili zákonitosti světa, který je obklopuje, nevyprávějí jim příběhy, ale nechávají televizi, aby vyprávěla za ně; nezpívají si s dětmi, neodpovídají jim na zvědavé otázky; zkrátka mají příliš málo času na to, aby své děti něčemu naučili*“ (Lebeer, 2006, s. 55). Mezi příčinami nedostatečné motivace k předávání kulturního dědictví, autor uvádí nízký sociálně ekonomický status, války, rozvody či jiné formy odluky v rodinách, přelidnění, narušení sociálních vztahů a nedobrovolnou migraci. Upozorňuje, že uvedené situace nemusí nutně vyústit ve snížení rodičovské angažovanosti ve výchově – v hojném měřítku se tak ovšem děje. Součástí Feuersteinovy teorie, zčásti vystavěné na radikálním optimismu vůči přirozeně lidské tendenci měnit se a rozvíjet pod vlivem učení, je přesvědčení, že ani výše uvedené skutečnosti není třeba pojímat zcela deterministicky – a na změnu není nikdy pozdě, dokonce ani v případech dlouhodobého nedostatku zkušenosti zprostředkovaného učení (Lebeer, 2006). Feuerstein se v této souvislosti dostává až ke kontroverznímu závěru, který zavrhuje koncepci kritických period, klíčových pro rozvoj určitých dovedností. „*Mluvíme o lidské modifikovatelnosti jako o něčem, co samo o sobě může mít vliv v každém věku. Neexistují kritická období, jak si minulí i současní vědci mysleli a myslí*“ (Feuerstein, 2006, s. 14).

Předchozí text nastínil teoretická východiska, z nichž vzešly Feuersteinovy přínosné, propracované a ve své době velmi originální metody značné šíře aplikačních možností. Jsou určeny pro děti i dospělé se speciálními výukovými potřebami, s komunikačními i emočními problémy. Zdokonalují procesy učení a usuzování nejen u osob kulturně

odlišných a deprivovaných (Feuersteinovo vymezení kulturní diference a kulturní deprivace viz např. Tzurriel, 2001a; Feuerstein 2002; Málková, 2008), ale také u intelektově nadprůměrných jedinců. Kromě školství nalézá uplatnění např. v armádě, v různých medicínských profesích a v oblasti průmyslu. U stárnoucích osob a u pacientů po zranění zpomaluje deterioraci kognitivních funkcí (The International Center for the Enhancement of Learning Potential, 2000a).

### **Metoda instrumentálního obohacení (IE – Instrumental Enrichment)**

Program instrumentálního obohacení je celosvětově užívaný nástroj sloužící k rozvoji a efektivnějšímu využívání potenciálu jedince. Podle Feuersteina a dalších spoluautorů metody je jejím posláním „rozšiřovat kapacitu lidského organismu stávat se modifikovatelným prostřednictvím přímého vystavení podnětům a zážitkům z okolního prostředí, které člověku poskytují životní události, formální i neformální učební příležitosti“ (Feuerstein a kol., 1980; in Málková, 2008, s. 64).

Individuálně i skupinově aplikovatelná metoda obsahuje sérii úloh abstraktního charakteru – tzv. instrumenty (např. Kategorizace, Analytické vnímání, Časové vztahy, Orientace v prostoru), jejichž dílčími cíli je rozvoj metakognice, kognitivních procesů, motivace a seberegulace skrze zkušenost zprostředkovaného učení, čímž tato metoda směřuje k nápravě deficitních kognitivních funkcí (pramenících z nedostačující zkušenosti zprostředkovaného učení), k obohacování slovní zásoby, ale také k podněcování motivace pro řešení úkolů a problémových úloh (zprostředkování zážitku úspěchu, zdárného řešení problému vlastními silami), k probouzení vhledu a hloubavého myšlení, a to pomocí konfrontace s úspěchem i neúspěchem v učebních situacích.

Např. v instrumentu Uspořádání bodů se žáci učí nacházet zadané vztahy ve shluku bodů podle určitých pravidel, přičemž je kladen ozvláštní důraz na pečlivé pánování, vytváření hypotéz, přesnost a seberegulaci. Instrument Orientace v prostoru směřuje k co nejdokonalejšímu osvojení relativního a stálého systému prostorových vztahů (vepředu, vzadu, vpravo, vlevo) tak, aby žáci dokázali určovat polohu předmětu vůči sobě i jiným objektům apod. Skrze oblast kognice působí instrumenty také na další složky osobnosti: „V instrumentu Porovnávání se žáci učí lépe porovnávat, tj. hledat shody a odlišnosti. Cílem je, aby docílili samostatného porovnávání objektů. Mnozí kulturně deprivovaní lidé mají velice omezený systém potřeb a nerozsáhlé vzorce postupů při porovnávání objektů. Mají-li se naučit lépe porovnávat, je třeba obohatit

*jejich naučené vzorce o kritéria, podle nichž lze porovnávat objekty, obrázky i abstraktnější zážitky“ (Lebeer, 2006, s. 65).*

Uvedené i další instrumenty spojuje důraz na přesnou, systematickou práci, vědomé plánování, rozšiřování slovní zásoby, ale i na vytváření repertoáru seberegulačních dovedností. Důraz je kladen na požadavek co nejvíce samostatné práce žáka za provázení, usměrňování či podněcování učitele (nebo psychologa apod.) – důležitým cílem je totiž změna role pasivního příjemce reprodukcí informace v aktivního původce informací nových, čímž dochází k posilování důvěry ve vlastní kompetence, a tedy i k obnovování pozitivního sebepojetí.

Další podstatný efekt spočívá ve změně pracovního stylu učitelů – prostřednictvím uvědomění si, jak probíhají kognitivní procesy a jaký způsob zprostředkování tedy zvolit pro kterou situaci; rovněž podporuje individuální přístup k žákům (Lebeer, 2006). Metodu instrumentálního obohacení tedy lze považovat za inspirativní, účinnou cestu k mnohostranné podpoře žáků, ale také k podněcování profesního rozvoje učitelů širokého spektra.

Instrumentální obohacení se mj. vyznačuje striktní volbou předmětově nespecifického obsahu. Podle Feuersteina je to důležitý předpoklad pro naplňování hlavních cílů programu, neboť *„jakékoliv snahy používat kurikulárně zakotvené programy pro dosažení tohoto cíle dávají vzniknout hybridnímu obsahu, který nemá odpovídající uspořádání ani vhodný průběh, nebo dokonce oslabuje realizaci cíle vytvářet předpoklady pro myšlení (Feurstein a kol., 1980; in Málková, 2008, s. 73).*

### **Hodnocení učebního potenciálu (LPAD – Learning Potential/Propensity Assessment Device)**

Další pozoruhodnou aplikací Feuersteinovy teorie je program, umožňující hodnocení učebního procesu z hlediska kognitivních funkcí, operací a strategií řešení problémů. Přestože školení v této metodě v rámci ČR zatím neprobíhá, bude zde baterie LPAD podrobně představena, neboť se jedná o významný nástroj dynamického hodnocení (v ČR rozšířenější program instrumentálního obohacení je zaměřen spíše intervenčně).

LPAD ideově vychází z Feuersteinovy kritiky pojetí inteligence a jejího měření, která se vztahuje ke dvěma oblastem – především jde o pojetí inteligence jako fixní, jednou pro vždy dané charakteristiky jedince. Feuerstein vystupuje proti tomuto názoru s přesvědčením, že inteligenci jakožto fluidní fenomén lze vhodnými postupy rozvíjet a měnit. Poukazuje na skutečnost, že nižší výkony v tradičních testech inteligence

korespondují s nižším sociálně – ekonomických statusem a s příslušností ke kulturně odlišnému prostředí, což ovšem dané testy neberou v potaz. Dále kritizuje omezenou platnost výstupů těchto testů, jež měří momentální výkon v relativně umělé situaci a nemohou proto zdárně predikovat školní úspěšnost, o skutečném potenciálu člověka a možnostech jeho rozvíjení nemluvě (Pokorná, 2003).

Vznik baterie LPAD koncem padesátých let dvacátého století souvisel s masovou emigrací do Izraele. Vzhledem ke značné kulturní diverzitě imigrantů, ale také k jejich složitým životním okolnostem v průběhu válečných let nebyl potenciál řady z nich validně měřitelný tradičními testy inteligence. Feuerstein, který v té době pracoval v adaptačním programu s imigranty v rámci hnutí Youth Aliyah, začal na základě daných skutečností vyvíjet baterii dynamického hodnocení schopností s názvem LPAD – Learning Potential Assessment Device. Pojem „potential“ zaměnil v devadesátých letech dvacátého století za termín „propensity“, neboť neevokuje potenciál jako omezenou entitu (Feuerstein, 2000).

Podobně jako u metody instrumentálního obohacení spočívá teoretické zakotvení LPAD v konceptu strukturálně kognitivní modifikovatelnosti, jež poukazuje na dynamickou povahu inteligence, a tedy na možnosti rozvoje potenciálu jedince.

Stejně jako další nástroje dynamického hodnocení se LPAD v mnoha směrech odlišuje od tradičních, tj. statických testových procedur – spíše než na výstup v podobě kvantifikovatelných odpovědí je orientováno na průběh výkonu, resp. na proces uvažování. Namísto srovnávání s normami pro daný věk uvažuje nad výkonem jedince intraindividuálně, tj. vzhledem k jeho vlastnímu výkonu v jiné době a za odlišných podmínek. Spíše než na diagnostiku aktuální úrovně výkonu se zaměřuje na učební tendence a kognitivní modifikovatelnost, a to prostřednictvím záměrného navozování kognitivních změn a hodnocení jejich důsledků (The International Center for the Enhancement of Learning Potential, 2000b).

Lze shrnout, že nástroj se liší od klasické diagnostiky schopností změnou objektu hodnocení (orientací na proces), hodnotícího nástroje (relevantního ke zprostředkovanému učení a zároveň dostatečně senzitivního k zachycování drobných změn v kognitivní činnosti jedince), diagnostické situace (důraz na vytvoření podmínek nezbytných k optimálnímu fungování jedince) i interpretací výsledků (Feuerstein, 2000; Feuerstein, 2002). *„Výsledkem metody hodnocení učebního potenciálu je popis profilu modifikovatelnosti zaznamenávající oblast, v níž se změny projeví, kvalitu, obecnost a trvalost dosažené změny, charakter a množství intervence potřebné pro strukturální*

*modifikaci. Závěrem LPAD je popisné pedagogicko-psychologické doporučení“ (Kozulin, 1998, s. 73, přel. autor).*

Uvažujeme-li v kontextu tvorby Feuersteina, LPAD má být využíváno zejména v situacích, kdy je třeba zhodnotit potenciál hlouběji, než to umožňuje metoda instrumentálního obohacování. Nástroj může být aplikován individuálně i skupinově, přičemž administrátor vždy představuje aktivní a silnou součást procesu testování; prostřednictvím klasického uspořádání dynamických metod (test – zprostředkování – retest) je schopen zachycovat drobné změny ve výkonu, jež poukazují na míru modifikovatelnosti potenciálu jedince (Southeastern Centre for the Enhancement of Learning, 2004b).

Jednotlivé úlohy jsou konstruovány v kontextu trojdimenzionálního modelu, zahrnujícího stupeň známosti a komplexity úlohy, modalitu dané úlohy (slovně-logická, numerická, prostorová, obrázkově-konkrétní, verbální a figurální) a druh mentální operace, která je zapotřebí k vyřešení úlohy (analogie, řazení, třídění apod.) (Feuerstein, 2002).

Testovou baterii tvoří 15 instrumentů, jež se vztahují k percepci, pozornosti, paměti, řešení problémů a k logickému usuzování – mezi metodami lze nalézt již zmíněnou Reyovu komplexní figuru v modifikované verzi, dynamicky pojaté Ravenovy Barevné progresivní matice a Standardní progresivní matice a mnohé další – např. Organizace bodů, Paměťový test šestnácti slov (The International Center for the Enhancement of Learning Potential, 2000b).

Intervenční, resp. tréninková fáze LPAD klade důraz na regulaci chování (zejména inhibici a kontrolu impulzivity), nápravu deficientních kognitivních funkcí, obohacování repertoáru mentálních operací i dalších oblastí souvisejících s úlohou (např. pojmenovávání prostorových vztahů) a na vytváření reflektivních, pronikavých myšlenkových procesů.

V rámci hodnocení výsledků diagnostikovaného jedince se sleduje především jeho potenciál pochopit princip problému a vyřešit ho; množství a charakter pomoci potřebné k pochopení daného principu; zda dokáže tento princip aplikovat v odlišných úlohách; preferovaná modalita a učební strategie (Feuerstein, 2002).

Zatím méně známou modifikaci popsaného nástroje představuje metoda LPAD – B (Learning Potential Assessment Devide – Basic), zacílená na děti předškolního věku. Své využití má také u biologicky starších jedinců, jež však intelektově odpovídají této věkové skupině. Podobně jako LPAD má být tento nástroj využíván především tam, kde

vyvstávají speciální vývojové či vzdělávací potřeby, resp. obecně řečeno v případech vyžadujících co nejdokonalejší zmapování učebního potenciálu jedince.

Nástroj se sestává z 16 instrumentů, které jsou primárně orientovány na čtyři oblasti: senzomotorický vývoj, paměť, utváření konceptů a abstraktní uvažování. Testová situace nabývá podoby cyklu „test – pozorování – zprostředkování – test – pozorování – zprostředkování atd.“, vycházejícího z klasického uspořádání dynamické diagnostiky. Examinátor vytváří z dostupných instrumentů baterii, která mu umožní systematicky a hloubkově pronikat do učebního potenciálu jedince, a tím směřovat k vytvoření profilu modifikovatelnosti, jenž vypovídá o kognitivním fungování, oblastech možné změny, reakcích na zprostředkování atd. (The International Center for the Enhancement of Learning Potential, 2000b).

Autoři souhrnné publikace o dynamické diagnostice považují baterii LPAD za „jeden z nejpozoruhodnějších (...) přínosů na poli dynamické diagnostiky“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, s. 49). Její vytváření je „dynamický proces, procházející kontinuálním zlepšováním, rozšiřováním a propracováváním“ (Feuerstein, 2002, s. 565, přel. autor). Mezi současné cíle tohoto procesu patří upevňování teoretického zakotvení některých sledovaných proměnných, rozšiřování diagnostické baterie a její využívání u dalších skupin populace, studium preferovaných modalit a neintelektových faktorů v rámci LPAD a zkoumání některých ukazatelů validity v souladu s teoretickým zakotvením baterie (podrobněji viz Feuerstein, 2002).

#### **2.5.4 Další přístupy dynamické diagnostiky**

Džuka a Kovalčíková citují metaanalytickou studii Swanson a Lussierové (2001; in Džuka, Kovalčíková, 2008), která zařazuje mezi nosné (resp. tradiční) procedury dynamické diagnostiky tyto: hodnocení učebního potenciálu (Budoff), testování limitů (Carlson a Wiedl, Swanson), zprostředkované hodnocení (Feuerstein) a asistované učení a transfer (Campione, Brownová, Ferrarová, Jones a Steinberg).

Sternberg a Grigorenko (2002) přinášejí odlišnou klasifikaci; vzhledem k nárůstu počtu metod dynamické diagnostiky je kategorizují do čtyř základních klastrů:

- metakognitivní intervence zacílená na učení zobecnitelných konceptů a principů (např. přístup Feuersteina), zacílená na strukturálně kognitivní změny. V rámci této klasifikace se jedná o jediný přístup řízený dítětem (jeho postupem, potřebami), zatímco ostatní přístupy jsou dle Sternberga a Grigorenkové orientovány (či řízeny) spíše úlohami



- přístupy založené na učení v průběhu samotného testu (např. Guthkeho učící testy; metoda stupňovaných pobídek Brownové), tedy psychometrické přístupy orientované na měření rozsahu zóny proximálního vývoje, zejména Guthkeho nástroje vykazují poměrně vysokou prediktivní sílu u jedinců s podprůměrnými hodnotami ve statických IQ testech
- přístupy využívající restrukturuaci testové situace (metoda testování limitů autorů Carsona a Wiedla; Budoffovy učící testy – viz dále), často zaměřené zejména na míru zlepšení ve statických testech schopností po intervenci
- přístupy orientované na zpracovávání informací, resp. na trénování izolované kognitivní funkce (např. Swanson – pracovní paměť)

Uvedená kategorizace směrů dynamické diagnostiky je přepracováním a rozšířením Haywoodova třídění zahrnujícího první tři z výše zmíněných klastrů (Haywood, 1997; in Sternberg, Grigorenko, 2002).

Haywood a Lidz kombinují oba uvedené klasifikační systémy a rozšiřují je o další tři podnětné přístupy dynamické diagnostiky (viz tabulka č. 2).

Následující text podrobněji představí dynamicko-diagnostické směry, které jsou obsaženy v tabulce, avšak nebyly dosud v rámci této práce podrobněji popsány.

### **Testování učebního potenciálu (M. Budoff)**

Autor zaměřující se mj. na standardizaci intervence v dynamickém testování, její konkrétní podobu však podrobněji nerozpracoval. Na rozdíl od Feuersteinova přístupu pracuje spíše na zlepšení výkonu v tradičních testech, a pojímá tedy učební potenciál jen jako míru zdokonalení výkonu v těchto testech (Sternberg, Grigorenko, 2002).

Zabývá se především problematikou dětí se slabším výkonem v IQ testech, které podnětným způsobem dělí na „získávající“ (*gainers*, tj. ti, kteří dosahují nižšího skóre v pretestu, avšak po intervenci dojde v posttestu k signifikantnímu zlepšení) a „nezískávající“ (*nongainers*, u nichž intervence nevede ke znatelnému zlepšení). „*Budoffův přístup je pionýrským, inovativním a důležitým pokusem začlenit pečlivě vyvinuté statické testy do dynamicko-diagnostických postupů*“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, s. 83, přel. autor).

**Tabulka č. 2:** Kategorizace směrů dynamické diagnostiky (podle Haywood, Lidz, 2007, s. 17)

Třídění podle Sternberga a Grigorenkové	Haywoodova kategorizace			
	Ústřední představitelé	Restrukturace testové situace	Učení se v průběhu testu	Metakognitivní mediace
Strukturálně kognitivní modifikovatelnost (Structural Cognitive Modifiability)	Feuerstein	x	x	x
Testování učebního potenciálu (Learning Potential Testing)	Budoff		x	
Stupňované pobídky (Graduated Prompt)	Campione, Brown	x		
Učící testy (Lerntests)	Guthke		x	
Testování limitů (Testing the Limits)	Carlson, Wiedl	x	x	
Zpracovávání informací (Information Processing)	Swanson	x	x	
<b>Přístupy, které nezahrnuje třídění Sternberga a Grigorenkové</b>				
DD založená na kurikulu (Curriculum based DA)	Lidz	x	x	x
Podnětové obohacení (Stimulus Enrichment)	Haywood	x	x	x
Dynamická diagnostika malých dětí (DA of Young Children)	Tzuriel	x	x	x

### Testování limitů (Carlson, Wiedl)

Základem koncepce je předpoklad, že u některých znevýhodněných jedinců můžeme dosáhnout signifikantních zlepšení testových výkonů, pokud je testová situace uspořádána tak, aby došlo ke kompenzaci současných intelektových či výchovou způsobených nedostatků. „*Slabý výkon ve schopnostních testech přičítají, alespoň do určité míry, jedincově neschopnosti správně porozumět, co se od něj očekává, a soustavě osobnostních proměnných (např. testovou situací vyvolaná úzkost, osobnostní zvláštnosti, sebeúcta)*“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, s. 98, přel. autor).

## Swansonův test kognitivních procesů

Autor metody S-CPT (Swanson Cognitive Processing Test), terminologicky i metodologicky navazující především na Feuersteina, Brownovu a Campiona. Za inovativní prvek jeho přístupu, který zároveň tvoří jádro celé teorie, lze považovat identifikaci specifické funkce, na jejímž základě je zde hodnocen a kvantifikován učební potenciál. Touto funkcí je dle Swansona pracovní paměť, již charakterizuje jako „systém, který simultánně zadržuje staré a nové informace, jež jsou manipulovány a transformovány“ (Swanson, 1995b, s. 674; in Sternberg, Grigorenko, 2002, s. 103 – 104, přel. autor).

Daná úvaha zřejmě představuje ojedinělý přínos v rámci dynamického hodnocení, jinak ji ovšem nelze označit za zcela unikátní: „*Experimentální důkazy naznačují, že existuje skutečný příčinný vztah, fundamentální pro tyto korelace mezi měřením pracovní paměti a schopností usuzování. Problémy usuzování, které kladou větší požadavky na pracovní paměť, jsou obtížnější než problémy, které kladou menší požadavky. Manipulace s úkolem usuzování, které zvyšují tyto požadavky, nevyhnutelně zhoršují výkon*“ (Mackintosh, 2000, s. 306).

## 2.6 Dynamická diagnostika předškolních dětí

Psychologické vyšetření dětí předškolního věku s sebou nese řadu specifík – v oblasti schopností se jedná zejména o určitou těkavost, resp. kratší dobu koncentrace pozornosti a její snadnou odklonitelnost, stejně jako nekonzistentní výkon zejména v neznámých situacích (Waters, 1999; Lidz, 2000; in Taylor, 2000). Mohou se vyskytnout četné komunikační obtíže, příp. kognitivní deficity dané nedostatečnou zkušeností zprostředkovaného učení z rodinného prostředí, která v tomto věku ještě nebývá příliš kompenzovaná formálním vzděláváním v základní či mateřské škole. Mj. z těchto důvodů představuje dynamická diagnostika v předškolním věku velmi smysluplnou alternativu standardizovaných testů schopností.

O vytvoření dynamicko-diagnostického nástroje orientovaného na schopnosti předškolních dětí se pokusilo několik autorů (viz Tzuriel, 2001a), za nejvýznačnější metody lze pokládat Feuersteinův nástroj LPAD-B, diagnostickou baterii jeho následovníka Tzuriela (Tzuriel, 2001a) a dynamické vyšetření dětí předškolního věku podle Lidzové (Lidz, 1991; Haywood, Lidz, 2007).

## **Diagnostika předškolních dětí podle Tzuriela**

David Tzuriel, klinický a pedagogický psycholog, odborník v oblasti dynamického hodnocení učebního potenciálu. V současné době (CV z r. 2005) působí na univerzitě Bar Ilan v Jeruzalémě, je členem (v letech 1991-2001 také prezidentem) Mezinárodní asociace pro kognitivní vzdělávání a psychologii (IACEP – International Association for Cognitive Education and Psychology).

Svou teoretickou i aplikační činností navazuje na dílo Feuersteina. Je autorem řady knižních i časopiseckých publikací a také baterie dynamických testů pro předškolní děti, která se vyznačuje následujícími charakteristikami: respektování vývojových zákonitostí (atraktivní, hrové testové materiály zaměřené na stádium konkrétních operací; testové procedury jsou uzpůsobeny krátkodobé koncentraci pozornosti); přemostování konkrétních operací na abstraktní úroveň; komunikační aspekty (respektování potřeb dítěte, snaha o uzpůsobení chování administrátora aktuálnímu stavu dítěte, používání optimální úrovně verbální abstrakce); existence klinické (výukové) a psychometrické (výzkumné) verze testů; začlenění zkušební fáze, která má seznámit dítě s testovou úlohou a zároveň umožňuje pozorovat počáteční kognitivní výkon; součástí testu jsou transferové úkoly; umožňuje porovnávání ukazatelů modifikovatelnosti napříč úrovněmi položkové obtížnosti i napříč testovanými oblastmi; hodnocení neintelektových faktorů a jejich modifikovatelnosti (přístupnost zprostředkování, zvědavost, vnitřní motivace, aspirace, frustrační tolerance, strach ze selhání, důvěra ve správnou odpověď, ohnisko kontroly, vitalita a bdělost); kreativita ve vytváření dalších, paralelních úloh – a to ze strany administrátora i testovaného (Tzuriel, 2001a).

Součástí baterie je např. Reyova komplexní figura, adaptovaná na principy dynamického přístupu, její aplikace je tedy obohacena o fázi intervence, v níž jsou testovanému jedinci zprostředkovávány strategie systematického získávání informací, vědomá kontrola přesnosti, proporcí, kvality čar apod.

Další součásti Tzurielovy testové baterie, které zde z kapacitních důvodů nebudou představeny, jsou popsány na webových stránkách (Tzuriel, 2001b), kde lze shlédnout také videozáznam dynamického vyšetření, realizovaného autorem metod. Z nahrávky je patrný podporující a pozitivně motivující přístup examinátora, směřující k efektivnímu učení a tím i k maximalizaci využití potenciálu testovaného jedince.

### **Aplikace škály kognitivních funkcí (Application of Cognitive Functions Scale)**

Metoda ACFS byla vyvinuta autorskou dvojicí C. S. Lidz a R. H. Jepsen. Představuje dynamický nástroj orientovaný na učivo (curriculum based). Tato diagnostická koncepce formulovaná Lidzovou (Lidz, 1991; Haywood, Lidz, 2007) je inspirována Feuersteinovými metodami, ale také přístupem Vygotského. Vyznačuje se začleněním aktuálního učiva do hodnocení (resp. propojením postupů dynamické diagnostiky s diagnostikou založenou na vyučování, tzv. curriculum-based assessment), což je výrazný odklon od Feuersteinova přístupu, snažícího se oprostit diagnostické nástroje od podoby tradičních školních úloh, které by mohly emocionálně blokovat testované osoby, zatížené zkušeností školního selhávání (viz např. Málková, 2008).

Lidz se ovšem domnívá, že průběh a výstupy dynamického hodnocení se musí vztahovat k aktuálním vzdělávacím obsahům a přinášet informace bezprostředně využitelné ve školních kontextech – čím vyšší relevance a těsnější propojení se školními obsahy a situacemi, tím lépe.

V této souvislosti autorka zdůrazňuje, že realizace dynamické diagnostiky není výsadní doménou psychologů, naopak, je určena dalším odborníkům z oblasti vzdělávání včetně učitelů. V tomto kontextu je ovšem zajímavé, že o vlastní metodě ACFS uvádí: „*ACFS je určena pro administraci zaškolenými profesionály. Je nejvhodnější pro využití školními psychology. Může být užitečná také pro logopedy a diagnostiky vzdělávání. Tyto osoby by měly být vyškolené a certifikované v rámci své profese, včetně specifického tréninku a zkušeností v individuální diagnostice, a velmi dovedné v testové interpretaci*“ (Haywood, Lidz, 2007, s. 103, přel. autor).

ACFS je tvořena šesti škálami, čtyři z nich jsou označeny jako klíčové: třídění, krátkodobá sluchová paměť, krátkodobá zraková paměť, doplňování sekvence vzorů. Doplňkové škály jsou zaměřené na dovednosti přejímání perspektivy (resp. na schopnost dítěte sdílet myšlení dalších osob) a verbální plánování. Tyto škály byly vybrány na základě učebních procesů zdůrazňovaných většinou předškolních vzdělávacích programů v USA. Metoda sleduje míru zlepšení v těchto oblastech, ale také celkovou reaktivitu vůči intervenci. Dále zaznamenává chování dítěte v rámci vyšetření, a to v těchto dimenzích: seberegulace, vytrvalost, frustrační tolerance, motivace, flexibilita, interaktivita, reaktivita vůči instrukcím. Metoda byla empiricky ověřována několika výzkumnými studii (Haywood, Lidz, 2007).

Přístup Lidz je výrazným inspiračním zdrojem pro empirickou část této disertační práce, a to díky určité aplikační otevřenosti vůči různým profesím, silné návaznosti na koncepci Vygotského i Feuersteina, ale také na aktuální program předškolního vzdělávání.

### 3 Učitelka mateřské školy a její profesní kompetence

Podle znění Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) se má předškolní vzdělávání orientovat na to, aby „*si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí*“ (RVP PV, 2006, s. 7). Tyto klíčové kompetence jsou pro předškolní věk konkretizovány následujícím způsobem (RVP PV, 2006, s. 12):

- „1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské“

Institucionalizovanou podobu předškolního vzdělávání zajišťují mateřské školy (dále MŠ). Prvořadé úkoly MŠ spočívají dle RVP PV v:

- doplňování rodinné výchovy
- zajišťování dostatku mnohostranných a přiměřených podnětů k aktivnímu rozvoji a učení dítěte
- smysluplném obohacování denního programu dítěte
- poskytování odborné péče
- usnadňování další životní i vzdělávací cesty dítěte
- vytváření dobrých předpokladů pro pokračování ve vzdělávání prostřednictvím maximální podpory individuálních rozvojových možností dětí
- může plnit i diagnostické úkoly, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle výsledků průzkumu realizace kurikulární reformy v MŠ (Monitorování realizace kurikulární reformy v mateřských školách – zpráva, 2011) spatřují dotazované učitelky hlavní překážky naplňování cílů RVP PV ve vysokém počtu dětí na učitelku. 93 % respondentek uvedlo, že dokáže pouze částečně, resp. s obtížemi věnovat každodenně dostatek času jednotlivým dětem. 83 % dotázaných spatřuje příčinu v přeplněnosti tříd.

68 % respondentek zvládne vyhovět rozdílnému tempu dětí jen částečně či s obtížemi (u zbytku dotazovaných se daří rozdílnému tempu dětí vyhovět zcela).

Vysoké počty dětí na jednu učitelku dle respondentek přispívají mj. také k obtížím ve vývoji řečových dovedností u dětí, které jsou v rámci monitorování rovněž označovány jako jeden z hlavních důvodů odkladů školní docházky. Vysoké procento odkladů školní docházky je pak také jedním z důvodů nedostačující kapacity mateřských škol v současné době.

K naplňování cílů všestranného rozvoje a vzdělávání předškolních dětí, konkretizovaných v RVP PV, pomáhá učitelkám MŠ pestrá škála profesních dovedností. S vědomím existence dalších způsobů kategorizace pedagogických dovedností (např. Kyriacou, 1996; Fontana, 1997) zde bude uvedeno členění podle Gillernové (např. 2010), které koresponduje s celkovým zaměřením této práce.

**Oborové dovednosti** – jedná se o odborné znalosti učitele, jejich získávání většinou představuje značnou část pregraduální profesní přípravy učitele. Na dalších vzdělávacích stupních jde mj. o ukázky realizace mezipředmětových vztahů, nabídku rozšiřujícího učiva, náměty pro samostatnou práci, zdroje, ze kterých mohou žáci čerpat (Trunda, 2012). U předškolních dětí by měl být kladen značný důraz také na znalosti vývojových zákonitostí a specifík předškolního věku, z nichž pak vychází odborná metodická i diagnostická práce s dítětem.

**Metodické dovednosti** – v podstatě umožňují zprostředkování oborových znalostí učitele žákům. Didaktická a metodická práce spočívá ve volbě či vytváření konkrétních vzdělávacích postupů a nástrojů v návaznosti na dílčí i dlouhodobé cíle vyučování.

**Sociálněpsychologické dovednosti** – „*učením získávané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do kterých učitelka vstupuje*“ (Gillernová, 2010, s. 29). Tyto dovednosti umožňují učitelce mj. vytvářet příznivou emoční atmosféru pro jedince i celou skupinu, účinně zvládat konfliktní situace na různých úrovních, ale také být dobrým modelem pro rozvoj sociálních dovedností u dětí (Gillernová, 2010).

K podpoře sociálně-psychologických dovedností existuje řada metod (viz např. Komárková, Slaměník, Výrost, 2001). Efektivní způsob rozvoje nabízí metoda videotréninku interakcí (viz např. Bidlová, 2005; Šírová, Krejčová, 2012). Její možnosti využívá také empirická část této práce.

**Diagnostické dovednosti** – umožňují provádění formalizované pedagogické diagnostiky, ale také průběžné vyhodnocování aktuálního stavu, možností a potřeb



dítěte, čemuž je dále přizpůsobován plán činnosti. Jedná se i o postřehování změn ve skupině dětí a jejich „vyladění“ pro určitou aktivitu (Gillernová, 2010). K diagnostickým činnostem učitele nedílně patří také autodiagnostika, resp. dovednost sebereflexe (Kyriacou, 1996).

Podle výzkumu Šmelové a Suralové (2010) využívají dotázané učitelky MŠ ze základních diagnostických postupů nejčastěji sběr anamnestických údajů, pozorování, rozhovor, analýzu výsledků činnosti a kresebné techniky. Nové možnosti pro rozšíření diagnostických kompetencí přináší kromě dynamické diagnostiky také autentická diagnostika, diagnostika vycházející ze hry (play-based assessment) a diagnostika vycházející vyučování (curriculum based assessment). Podrobněji k využití uvedených postupů v rámci pedagogické diagnostiky viz Mertin, Krejčová (eds.) (2012).

Podklady pro základní pedagogickou diagnostiku schopností předškolních dětí poskytuje také RVP PV, resp. materiál Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Smolíková, 2007) i aktuální verze Konkretizovaných očekávaných výstupů RVP PV (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012). Uceleným materiálem, umožňujícím relativně komplexní zhodnocení schopností dětí v MŠ, je rovněž publikace Bednářové a Šmardové (2007).

Důležitou součástí diagnostických kompetencí je také vytváření odpovídajících záznamů. Dle výzkumu Šmelové a Suralové (2010) zpracovává diagnostickou dokumentaci průběžně 38 % dotázaných učitelek MŠ, jednou měsíčně 2 % respondentek, ve čtvrtletních intervalech 20 % respondentek a jednou za půl roku 38 % respondentek (u zbylých 2 % zpracovává záznamy kolegyně).<sup>1</sup>

V souvislosti s celkovým zaměřením a cíli experimentální části práce budou dále specifikovány kompetence učitelek MŠ ve vztahu k předškolní přípravě, resp. k rozvoji školní zralosti a připravenosti. V této souvislosti je třeba poznamenat, že výše kategorizované kompetence předškolních učitelek se v reálných situacích uplatňují v dynamických interakcích, např. v rámci výzkumné části této práce byly nejprve obohacovány odborné kompetence učitelek o koncepty dynamické diagnostiky, zóny proximálního vývoje a zprostředkovaného učení; prostřednictvím metody videotréninku interakcí byly rozvíjeny sociální dovednosti učitelek, ale také diagnostické kompetence skrze detailní pozorování chování dětí na nahrávkách a usuzování o jejich možnostech a

---

<sup>1</sup> Vzhledem k celkovému počtu účastníků výzkumu n=50 je adekvátnost procentuálního vyjádření výsledků diskutabilní.

potřebách; podrobné rozpracovávání možných způsobů intervence, resp. konkrétních možností rozvoje schopností dítěte v dané situaci, rozšířilo repertoár metodických postupů učitelek.

## 4 Školní zralost a připravenost

Nástup do školy je důležitým zlomem ve vývoji dítěte, ale také v životě celého rodinného společenství, „představuje v našem vzdělávacím systému stále významný předěl v životě dítěte. Mění se přístupy dospělých, režim dne dítěte, jeho role i požadavky na ně kladené“ (Merit, 2003, s. 217). Že se jedná o mezník, k němuž bývá stále častěji přistupováno s opatrností a s obavami, dokládá mj. fakt, že v České republice nyní nastupuje do školy o rok později přibližně pětina dětí: procento dětí s odkladem školní docházky v poslední době pohybuje kolem 22% – např. dle informací Ústavu pro informace ve vzdělávání nastoupilo k 30. 9. 2011 do 1. ročníku ZŠ 22,8 % dětí s odloženou povinnou školní docházkou, přičemž se jedná o podíl dětí starších šesti let nově přijatých do prvního ročníku základních škol na populaci sedmiletých (Vančurová, 2012).

Relativně vysoké počty dětí s odkladem školní docházky nejsou záležitostí několika minulých let, už v roce 1993 se jednalo o 17,9 % dětí (Šebová, 2004). Matějček (1991) vysvětluje tento jev narůstajícím vědomím zodpovědnosti za zdárný rozvoj dítěte ze strany rodičů. Pokračující trend zvyšování podílu dětí s odloženou školní docházkou komentuje o více než desetiletí později Šebová (2004, s. 4-5), „zákonitosti dětského vývoje zůstávají stejné. Co se mění, je objektivní i subjektivní význam vzdělání. Vyrůstají nároky společnosti na kvalifikaci. (...) V tomto světle je tedy pochopitelné, že roste intenzita vzdělávacího procesu co do množství látky vtěsnané do časové jednotky.“

Mohli bychom se ptát, proč u nás považujeme vstup do základního vzdělávání za tak problematický okamžik, před nímž je třeba méně zralé děti ještě rok „uchránit“, když jinde v Evropě (např. na Maltě nebo v Nizozemsku) nastupují do základní školy již děti pětileté. V těchto zemích je ovšem náplň první třídy dosti odlišná od našeho školského systému – jedná se spíše o „předškolní“ přípravu, tedy rozvoj dílčích dovedností a znalostí, které jsou nosné pro další výukový proces (Šebová, 2004).

V našich prvních třídách začínají děti s formální výukou většinou „natvrdo“, a to z hlediska obsahového i režimového. Tato skutečnost klade zvýšené nároky mj. mateřské školy, jejichž úlohou je (společně s rodiči) děti na vstup do základního vzdělávání dobře připravit; stejně jako na pedagogicko-psychologickou diagnostiku,

kteřá má s co možná nejvyšší mírou objektivitř a komplexitř určit školní zralost a připravenost dítěte<sup>1</sup>, čímž mu má umožnit hladký vstup do procesu školního vzdělávání. Dosažení školní zralosti a připravenosti lze v jistém smyslu považovat za završení předchozí vývojové etapy, kterou je předškolní věk. „Ani není třeba podotýkat, že je to jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože je to právě hrová činnost, v níž se aktivita dítěte projevuje především. Celé předškolní období je charakteristické významnými změnami v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje“ (Šulová, 2003, s. 11).

Uvažujeme-li ve vztahu ke školnímu vzdělávání, vyúsťuje tato mimořádně dynamická a složitá etapa v „dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti“ (Šturma, 1997, s. 225).

Historické, avšak v jistém smyslu stále aktuální vymezení vývojové úrovně, která podmiňuje úspěšný start školní docházky, formuloval ve svém Informatoriu školy mateřské Komenský: „1. Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo. 2. Jestliže se při něm pozornost k otázkám a jakáž takáž k odpověd'em důmyslnost spatřuje. 3. Jestliže ukazuje na sobě jakousi chtivost vyššího umění“ (in Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 103). Langmeier a Krejčířová (1998) vztahují tato kritéria ke třem časovým dimenzím – úspěšný nástup do školy lze tedy očekávat u dítěte, které si v minulém vývoji osvojilo potřebné dovednosti a návyky, v současnosti projevuje přiměřenou kvalitu aktivní pozornosti a intelektových schopností, ale také adekvátní motivaci pro budoucí činnost ve škole.

Podle dětského psychiatra Tramera je ke zdárnému nástupu do školy třeba „tělesně-duševně-duchově-sociální zralost, při níž školní začátečník sám ve škole podstatně netrpí, ani druhým nečiní utrpení“ (in Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 103). Tato definice poukazuje na důležitý fakt – školní zralost je třeba brát jako komplexní jev, který kromě zralosti určitých struktur a funkcí CNS úzce souvisí také se „záměrným a

---

<sup>1</sup> Stejně jako v publikacích některých autorů (např. Mertin, 2003) je zde termíny „zralost“ a „připravenost“ využíván promiscue (pojem „připravenost“ spíše - nikoli však zpravidla – ve vztahu k charakteristikám ovlivnitelným učením), protože se domnívám, že se jedná o provázané koncepty, které lze oddělit pouze uměle (viz dále).

*nezáměrným ovlivňováním a podněcováním v prostředí, v němž dítě vyrůstá“ (Šturma, 1997, s. 225).*

Pro označení takových kompetencí, které podmiňují úspěšný nástup do školy, avšak jejich rozvoj závisí na specifické sociální zkušenosti spíše než na zrání, bývá užíván termín „školní připravenost“. Podle Vágnerové (2000) tento pojem vyjadřuje především sociální a hodnotovou připravenost pro školní vzdělávání: *„Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. V socializačním procesu má největší význam rodina (...), je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci“ (Vágnerová, 2000, s. 147).*

Aktuální koncepcí, která pojímá celou problematiku v důležitých souvislostech a rovněž tak vystihuje její těsnou provázanost s vnějšími faktory, je **systemový přístup k pohledu na školní zralost** (Mertin, 2003; Dockett, Perry, 2009; Farran, 2011; et al.). Mertin (2003) poukazuje na důležitou skutečnost, že zatímco tradiční přístup k diagnostice školní zralosti soustředil svou pozornost téměř bez výjimky na dítě, v posledních 20–25 letech dochází v souvislosti s odklonem od medicínského přístupu k pedagogice a psychologii k posunu k systémovějšímu vidění psychických jevů. V oblasti školní zralosti se tak zvyšuje zájem o faktory na straně školského systému, jež jsou pojímány jako důležité činitele pro určení vhodnosti nástupu konkrétního dítěte do školy. *„Žádnou jednotlivou skutečnost nemůžeme vytrhnout z kontextu dílčích vlivů, působení. (...) Tak např. v souvislosti se vzděláváním se uvádí, že prakticky každé šestileté dítě je vzdělavatelné, pokud odpovídajícím způsobem upravíme obsah a formu vzdělávání a přizpůsobíme přiměřeným způsobem podmínky vzdělávání“ (Mertin, 2003, s. 220).*

Na otázku školních nároků a také na roli kompetencí učitele poukazují v této souvislosti Langmeier a Krejčířová (1998), když hovoří o potřebě individualizace výuky pro děti s nerovnoměrnou zralostí různých složek psychiky a o integraci dětí s rozličnými typy postižení do běžných škol. Upozorňuje na nesprávnost přístupu, který chápe otázku zralosti dítěte pro školu jednostranně, tj. vychází pouze z proměnných na straně dítěte a opomíjí tak neméně důležitou problematiku, týkající se *„zralosti školy a zralosti učitele“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 114).*

Pokud tedy vycházíme ze systémového pojetí školní zralosti, chápeme vhodnost nástupu do školy u konkrétního dítěte jako *„výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a*

*charakteristik a požadavků školy“ (Mertin, 2003, s. 220) – při úvaze o nástupu tzv. problémového dítěte do školy bychom měli vyžadovat snahu o přizpůsobení ve všech prvcích systému, tj. nejen u dítěte a v rodině, ale také na straně školy, jejích nároků a požadavků.*

Ačkoli se konkrétní představa školsky zralého dítěte odvíjí od podoby vzdělávacího systému a kurikulárních obsahů každé země, lze konstatovat, že zmíněná situace posunu k systémovému pohledu na školní zralost má do jisté míry mezinárodní charakter. Dockett a Perry (2009) upozorňují, že ačkoli se konkrétní podoba školní zralosti liší z pohledu různých lidí, téměř vždy se zakládá na představě hodnocení vybraných charakteristik dítěte ve vztahu k určitým standardizovaným očekáváním. Autoři předkládají trojdimenzionální pojetí školní zralost, vycházející z národních vzdělávacích cílů USA (The US National Education Goals Panel, 1997; in Dockett, Perry, 2009). Toto pojetí zahrnuje zralost dítěte pro školu, zralost školy pro dítě a působení rodiny, které je podporou pro zralost. Výlučná orientace na zralost dítěte představuje omezený koncept, který je „v rozporu se zájmy dítěte“ (Dockett, Perry, 2009, s. 20, přel. autor).

## **4.1 Kategorie školní zralosti**

Výčet znaků školní zralosti (přípravenosti) dítěte je spíše seznamem konvenčních kategorií než systematickou klasifikací (Valentová, 2001). V pedagogické i psychologické praxi, stejně jako v učebnicích vývojové psychologie a diagnostiky, se hovoří převážně o těchto kategoriích (Langmeier, Krejčířová, 1998):

### **4.1.1 Předpoklady na straně dítěte**

#### **Somatická zralost**

Význam tělesné zralosti pro zdárný vstup do školy studovala již Hetzerová (1936; in Langmeier, Krejčířová, 1998) – u 97,1% dětí, které již prošly tzv. první proměnou tělesné stavby (celkové protažení postavy, prodloužení končetin, relativní zmenšení velikosti hlavy, zúžení a oploštění trupu, postupné odlišování hrudníku od břicha, dosažení rukou na ušní lalůček opačné strany těla – tzv. filipínská míra), zaznamenala Hetzerová také vyspělost v testech školní zralosti a lepší školní výsledky než u dětí tzv. předškolního typu, které výše uvedené somatické znaky dosud nevykazovaly.

Výsledky studií zkoumající vliv výše uvedených a dalších ukazatelů však neposkytují jednoznačné závěry – zatímco např. Kotulán (1966; in Šturma, 1997) nezjistil statisticky

významnou souvislost mezi školním prospěchem či adaptací na školní prostředí a proměnnými jako tělesná výška či kostní věk, Jirásek a Tichá (1968; in Šturma, 1997) prokázali významný vliv růstového věku na prospěch v prvním pololetí školní docházky. Langmeier a Krejčířová (1998) ovšem soudí, že tento závěr platí pouze pro krajní části spektra, tj. pouze pokud srovnáváme jedince v oblasti tělesného vzrůstu výrazně pod- a nadprůměrné, v rámci širšího průměru se ale nejedná o významný ukazatel.

Důležitým důsledkem somatických změn tohoto období je nárůst obranyschopnosti organismu (Valentová, 2001), která rovněž významně ovlivňuje školní úspěšnost – jak konstatuje Mertin (2003), u často nemocných dětí existuje vyšší pravděpodobnost, že nebudou zvládat požadavky školy.

Jedním z klíčových faktorů, který podmiňuje úspěšný nástup do školy a úzce souvisí s uvedenými změnami, je zrání CNS, ovlivňující mj. senzomotorickou koordinaci, lateralizaci ruky a manuální zručnost (Valentová, 2001, s. 224).

## **Kognitivní zralost**

### **• Vnímání**

Jako zdroj bezprostřední zkušenosti a tím i základ poznání má vnímání na počátku školní docházky prvořadý význam (Valentová, 2001). U školsky zralého dítěte nabývá na procleněnosti, čímž umožňuje vydělovat části z celku a ten z nich následně znovu složit – tento vývoj podmiňuje úspěšné zvládnání výuky čtení a psaní (Šturma, 1997).

K dalším důležitým vývojovým souvislostem patří zdokonalování schopnosti vidět na blízko, usnadňující vnímání detailů; zároveň se rozvíjí oblast zrakové integrace, jež podmiňuje komplexní vnímání – školsky zralé děti si dokáží systematicky prohlížet obrázky, vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž postřehují určité vztahy. Ke stěžejním předpokladům úspěšného rozvoje čtenářských dovedností řadí Vágnerová (2000) zralost očních pohybů, umožňující koordinované, pravidelné a systematické prohlížení textu.

Sluchové vnímání se mj. díky častější stimulaci v předchozím vývoji rozvíjí rychleji, školsky zralé děti by měly být schopny rozlišovat fonémy (zvuky mluvené řeči) – na tuto dovednost nasedá rozvoj sluchové analýzy a syntézy, k němuž ve větším rozsahu dochází ve škole (Vágnerová, 2000; Valentová, 2001).

Mezi důležité předpoklady školní zralosti patří také přiměřeně rozvinuté vnímání času (časové posloupnosti, časového sledu) a prostoru (utváření prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů) (Bednářová, Šmardová, 2007).

- **Myšlení, řeč a předčíselné představy**

Vstup dítěte do školy do určité míry koresponduje s počátkem nové etapy kognitivního rozvoje, v periodizaci Piageta (1999) zvané „konkrétní operace“. Chápání světa (v předchozím období vázané spíše na přání a okamžité potřeby dítěte) je realističtější, což umožňuje dítěti mj. osvojit si logické postupy, jako je inkluze (vřazení prvků do určité třídy), třídění podle několika znaků (Valentová, 2001), uchování si podstaty látky (a později také váhy a objemu) v mysli (Fontana, 1997).

Jak upozorňuje Langmeier a Krejčířová (1998), v tomto období, ačkoli pouze na konkrétních předmětech, začíná dítě logicky myslet. *„Konkrétní operace jsou vždy vázány na činnost, logicky ji strukturují zároveň se slovy, která doprovázejí činnost, ale nijak v sobě nezahrnují možnost konstruovat logickou úvahu nezávisle na činnosti“* (Piaget, 1999, s. 137).

Díky praktickým zkušenostem se dítě postupně dostává k zevšeobecněním a kategorizacím, které jsou důležitými předpoklady mj. pro zvládnutí začátků matematiky (Šturma, 1997). Určitá úroveň rozumových předpokladů je nezbytná pro utváření tzv. předčíselných představ, které vycházejí také z přiměřeně rozvinutého prostorového vnímání, sluchového vnímání i vnímání rytmu, z motorických a řečových dovedností (Bednářová, Šmardová, 2007).

Vývoj myšlení je spjat s obohacováním řečového projevu. Školsky zralé dítě by mělo být schopno hovořit o svých zážitcích a o světě kolem sebe ve větách a jednodušších souvětích, bez agramatismů (Šturma, 1997). Mnozí autoři upozorňují na souvislost nedostatků v rozvoji řečových dovedností s problematou adaptací na školu a následnými školními neúspěchy (např. Mertin, 2003; Šturma, 1997; Valentová, 2001), až u 20 % žáků prvních tříd bývá zjišťována dyslalie (Šturma, 1997). Zároveň lze hovořit o určitém zpřísnění kritérií zralosti řečového vývoje a smyslového vnímání – Šebová (2004) nezaznamenává na základě srovnávání kritérií školní zralosti z 60. a 90. let žádné výraznější změny zejména v požadavcích na pracovní, emoční a sociální zralost, zvýšenou náročnost však konstatuje právě u řeči a smyslového vnímání.



### • **Pozornost a paměť**

Rozvoj pozornosti je podmíněn určitou zralostí centrální nervové soustavy, která umožňuje dítěti kvalitněji a déle se soustředit na práci, a tedy lépe využít svých schopností (Vágnerová, 2000). Školsky nezralé dítě může být nápadně právě neschopností adekvátního soustředění se na výuku, resp. filtrování nepodstatných podnětů, častým zapomínáním, celkově horší orientací v učivu a četnými chybami „z přehlédnutí“.

Relativně časté výkyvy v pozornosti dané převládáním procesů vzruchu nad procesy útlumu jsou však na počátku školní výuky běžným a přirozeným jevem, učitel první třídy by proto neměl ztrácet ze zřetele potřebu častého střídání činností, díky němuž zabrání zbytečné únavě žáka (Valentová, 2001).

K úspěšnému zvládnutí školního učiva nedílně patří také vyzrálost různých dimenzí paměťových schopností, podmiňující uchovávání a vybavování osvojené látky, ale také některé organizační stránky počátků školní docházky (orientace v často doposud neznámém prostředí budovy školy, zapamatování si rámcového rozvrhu, pomůcek náležejících k jednotlivým vyučovacím předmětům apod.).

### • **Představivost a kresba**

Ačkoli představivost s nástupem do školy ztrácí na spontaneitě a nezáměrnosti (mělo by již docházet k rozlišování mezi fantazií a skutečností), děti se do světa představ dále vracejí v četbě a ve hře, kde však fantazijní prvky postupně podléhají střetu s realitou, a to mj. v důsledku nabývání nových vědomostí o předmětech a jevech (Valentová, 2001).

Rozvoj v kognitivní sféře, ale také v oblasti grafomotoriky vyúsťuje mj. ve změny ve výtvarném projevu. „*Od analytické, aditivně pojaté kresby (kdy dítě připojuje postupně další detaily) přechází pozvolna k syntetickému znázornění postav a dalších objektů, již podle ucelené představy, která je dokladem zásadní kvalitativní proměny dětského pojmání světa (Jirásek, 1965)*“ (Šturma, 1997, s. 229).

### **Emocionální a sociální zralost**

Zdárný start ve škole je podmíněn určitou úrovní kontroly citů a impulsů, emocionální stability, frustrační tolerance a důležitou schopností přijmout neúspěch, aby nebyl výkon dítěte zbytečně svazován strachem, napětím a trémou, stejně jako schopností

odkladu momentálních přání ve prospěch pozdějších cílů (Langmeier, Krejčířová, 1998; Šturma, 1997).

S emoční labilitou ustupuje také impulzivita a dětský egocentrismus – dítě začíná regulovat své chování v souladu s normami (Valentová, 2001), ty jsou však pojímány jako „*danost, kterou nelze zpochybňovat. (...) Děti neberou v úvahu variabilitu vnitřních motivů a rozdílného sociálního kontextu jednotlivých situací. L. Kohlberg (1967) označil tuto fázi jako stadium „hodného dítěte“, které chce vyhovět sociálnímu očekávání*“ (Vágnerová, 2000, s. 146).

Respektování určitých hodnot a norem chování tvoří důležitou součást zralosti sociální – dítě přejímající roli školáka se musí vyrovnat s pravidly a očekáváními, jež jsou s novou rolí spojována, a v této souvislosti také přijmout učitele jako autoritu, která disponuje určitými pravomocemi (Vágnerová, 2000). Tento důležitý socializační krok je podmíněn mj. schopností odloučit se na určitý čas od rodiny (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Jak uvádí mj. Vágnerová (2000), v rámci adaptace na školu hraje důležitou roli úroveň verbální komunikace. Kromě umění mluvit s vrstevníky se jedná o důležitou dovednost komunikovat s méně známými dospělými – zejména u dětí, které nenavštěvovaly mateřskou školu, se nemusí jednat o samozřejmost.

Při nástupu do školy je dítěti oporou také repertoár určitých sociálních dovedností, které mu pomohou začlenit se do (zpravidla alespoň z části) nového kolektivu vrstevníků, kde je třeba přizpůsobovat se, ale i prosazovat se a soutěžit a především radě brát ohledy, vzájemně si pomáhat a spolupracovat (Šturma, 1997).

### **Pracovní zralost**

Adaptace na školní režim a nároky je jistě snazší pro děti, které již dosáhly určité úrovně pracovní vyspělosti – jde především o rozlišování hry od povinností, o dovednost přijmout úkol a nějakou dobu na něm (i přes nastalé překážky) pracovat, související se snahou jej dokončit (Šturma, 1997).

Důležitým momentem je také schopnost zaměřovat pozornost žádoucím směrem, ačkoli podněty samy o sobě nemusí být pro dítě příliš lákavé (Šturma, 1997), což bezprostředně souvisí s uměním vzdát se okamžitých impulsů či potřeb ve prospěch (nejen) společně prováděných úkolů (Langmeier, Krejčířová, 1998). „*Mají-li si děti vytvořit schopnost odkládat uspokojení, potřebují k tomu vzor sebekázně v rodičích, vědomí vlastní ceny a jistou důvěru v bezpečnost svého života*“ (Peck, 1996, s. 19).

## **Věk a pohlaví dítěte**

*„... k nástupu do školy v témže roce jsou v lednu zvány všechny děti, jež k 31. srpnu dovrší 6 let věku, děti, jimž bude šest do konce roku, toliko podmíněně“ (Šturma, 1997, s. 226). Z tohoto sdělení jasně vyplývá, že do školy nastupuje dohromady celý jeden ročník dětí (bereme-li v úvahu také děti, které měly odklad školní docházky v předchozím roce, je tento věkový rozptyl ještě širší), méně zřetelné jsou však jeho důsledky – „rozdíl mezi nejmladšími a nejstaršími dětmi ve třídě činí rok věku, tj. přibližně 15% vývoje. (To je asi takový rozdíl jako mezi IQ 100 a IQ 85.)“ (Matějček, 1991, s. 117). Dítě s průměrnou inteligencí, které je však biologicky o rok mladší než jiní spolužáci, se tak dostává do pásma výkonnostního podprůměru.*

V souvislosti s rostoucími nároky školy, zmiňovanými dříve, dochází k situaci, kterou popisuje např. Mertin (2003) – děti narozené v červnu až srpnu dostávají téměř automaticky odklad školní docházky, čímž dochází k posunu v celé věkové struktuře třídy. Nejmladší děti pak mohou být pokládány za nezralé, ačkoli jejich vývoj probíhá zcela přirozeně.

Jak uvádí Šturma (1997), již Langmeier a Matějček (1974) hovoří o pomalejším a méně vyrovnaném sociálním vývoji chlapců oproti dívkám. Dále odkazují na závěry Markové – Vitovské a kol. (1980; in Langmeier, Matějček, 1974), podle nichž se chlapci zdají být asi o čtvrtinu roku pozadu, a to zejména v sociální a pracovní oblasti.

Celkově lze shrnout, že vzhledem k obecně menší připravenosti chlapců pro školu i k určité preferenci dívek v přístupu našeho vzdělávacího systému představuje mužské pohlaví do jisté míry „rizikový faktor“ (Mertin, 2003), a to zejména u chlapců narozených v rámci školního roku později.

### **4.1.2 Předpoklady na straně rodiny**

*„Pro rodiče má školní vzdělání určitou hodnotu, která se projeví v jejich postoji ke škole. Děti tento postoj přejímají a pod jeho vlivem se rozvíjí jejich motivace ke školní práci“ (Vágnerová, 2000, s. 141). S rodičovskými postoji ke vzdělávání jsou spjaty ambice a očekávání školní úspěšnosti – někteří rodiče jednoznačně preferují dobré známky, u jiných tato očekávání ustupují ve prospěch důrazu na spokojenost dítěte, někdy mohou být postoje rodiče ke vzdělávání výrazně komplikovány kulturními tradicemi, vlastní rodinnou historií či socioekonomickým prostředím. Tyto postoje se promítají rovněž do představy rodičů o rozdělení rolí mezi jimi a školou při výchově a vzdělávání dítěte (Mertin, 2003).*

Ve vztahu ke školní zralosti a úspěšnosti hraje jednu z klíčových rolí podnětnost rodinného prostředí. Šturma (1997) shrnuje výsledky Langmeierova výzkumu z r. 1961, v němž bylo identifikováno 7% nezralých jedinců mezi dětmi ze stimulujícího rodinného prostředí, 18,5% mezi dětmi z rodin průměrně stimulujících a celá třetina nezralých dětí ze zanedbávajícího prostředí. Mertin (2003) ovšem poukazuje na důležitý fakt, že i rodiny označované z hlediska většinové společnosti za nepodnětné mohou poskytovat značné množství podnětů, které však nejsou relevantní vzhledem k požadavkům tradiční školy a tudíž ani ke konvenčním ukazatelům školní zralosti.

Faktorem neméně zásadního významu je rodinné klima – za rizikový faktor v této oblasti lze označit rodinný rozvrat. Rodina představuje pro dítě předškolního věku stěžejní vztahový rámec, poskytující pocit jistoty, zázemí a bezvýhradného přijetí (Šulová, 2003).

Příznivé rodinné klima se vyznačuje mj. důrazem na autonomii a osobní rozvoj dítěte, které „v této rodinné dynamice s pružným a stimulujícím stylem praktik dospívá k efektivní regulaci různých psychických konfliktů a nalézání východisek. (...) V tomto usnadňujícím kontextu si dítě vytváří hodnotné sebeocenění, cítí se připravené na zvládnutí školních nároků, je připraveno nacházet potěšení v aktivitách, které škola nabízí“ (Lescarret, 2003, s. 251 – 252).

#### **4.1.3 Předpoklady na straně základní školy**

I přes narůstající povědomí o systémovém charakteru školní zralosti je třeba konstatovat, že zralost pro školu je v našich podmínkách stále velmi často spojována výhradně s připraveností na straně dítěte, event. rodičů. Farran (2011) v reakci na zdůrazňovanou potřebu připravenosti dítěte pro učení ve škole podotýká, že až na případy vážného poškození mozkových funkcí jsou děti stále připraveny se učit – dítě začíná s učením již v děloze, procesy učení jsou také stěžejním aspektem raného vývoje. Zátěžovost nástupu do základní školy mj. spočívá v nutnosti adaptovat individuální učební styl dítěte na relativně uniformní podmínky. Tento adaptační proces může trvat dokonce několik let (Howse, a kol., 2003; in Farran, 2011). Přestože dítě by mělo být na adaptaci tohoto druhu dobře připravené, je úkolem školy vyhledávat co nejefektivnější způsoby učení dítěte, aniž by se muselo moc přizpůsobovat (Mertin, 2011).

Mezi faktory školní zralosti na straně základní školy základní uvádí Mertin (2003) program, podle kterého se v základní škole vzdělává (tedy RVZP konkrétní školy), další podmínky ve škole, mezi něž patří celá řada nejrůznějších proměnných jako např. počet

a složení dětí ve třídě, osobnost učitelky a její profesní kompetence, dostupnost speciálního pedagoga, doučování a dalších podpůrných služeb apod.

Šturma (1997) upozorňuje, že „zralý“, optimální přístup ze strany školy by měl dokázat vyjít vstříc typovým a pokud možno také individuálním specifikům dětí za respektu biologického věku, ale také vývojové úrovně dítěte.

Základní škola by měla být schopna při zápisu alespoň rámcově zhodnotit školní zralost dítěte a v nejistých případech doporučit vyšetření ve specializovaném zařízení. Není třeba zdůrazňovat, že dodatečný odklad školní docházky může být traumatizujícím zážitkem pro celkové sebevědomí dítěte. Ještě častěji se lze setkat ze situací, kdy je dítěti doporučen odklad školní docházky z důvodů dílčí nezralosti některé percepční funkce, již by bylo možné dotrénovat, příp. respektovat v prvních měsících školní docházky.

## **4.2 Možnosti diagnostiky a rozvoje školní zralosti v mateřské škole**

Je nespornou skutečností, že nástup do základní školy a první měsíce školní docházky jsou zlomovým obdobím ve vývoji dítěte. Dítě se v první třídě učí základům čtení, psaní a počtářských dovedností, co ale může být ještě důležitější, vytváří si postoje ke vzdělávání i k vlastní školní úspěšnosti. Prožitkové charakteristiky z tohoto období mohou dítě provázet po mnoho dalších let jeho vzdělávací dráhy.

Učitelka mateřské školy v podstatě nemůže ovlivnit přístup učitelky základní školy ani emoční klima ve třídě, do níž dítě nastupuje, mnohdy má pouze slabý vliv na konečné rozhodnutí o odkladu školní docházky. Může ale dítě do značné míry na tuto změnu připravit a také využít možnosti dlouhodobého intenzivního kontaktu s dítětem, svých profesních dovedností a zkušeností k diagnosticko-intervenční práci, jejímž cílem bude rozvoj jednotlivých složek školní zralosti u dětí a zároveň zhodnocení jejich aktuálního potenciálu pro další vzdělávání.

Jak poznamenala jedna z učitelek MŠ zapojených do výzkumu v rámci této práce, předškolní příprava by neměla probíhat jen ve školním roce před nástupem do základní školy. Tento názor do jisté míry reflektuje skutečnost, že dítě se na školu připravuje v podstatě celých prvních šest let svého života, nejen v prostředí mateřské školy. Většinu požadovaných dovedností se však neučí primárně proto, že je bude potřebovat ve škole, ale protože jsou součástí běžného života (Mertin, 2011). O explicitní, systematické přípravě na školu v MŠ zpravidla hovoříme rok před nástupem do základní školy.

Podobně jako v případě základní školy ovlivňuje zralost mateřské školy pro přípravu předškolního dítěte mj. vzdělávací program. Za zajímavé zjištění lze v tomto kontextu považovat výsledek rozsáhlé longitudinální studie ověřující přínosnost vzdělávacího programu *Začít spolu*, realizovaný Havlínovou a kol. (Kargerová, Krejčová, 2002/2003), Podle něj byly děti z MŠ s tímto vzdělávacím programem zdatnější oproti dětem z běžných školek v řadě oblastí – nárůst aktuálního intelektového výkonu; oblasti, na něž je zaměřen program *Začít spolu*: „(...) *přijímat změnu a aktivně se s ní vyrovnávat, umět si vybrat a nést za svoji volbu odpovědnost, být odpovědný za svá rozhodnutí, rozpoznávat problémy a řešit je, tvořivě myslet a pracovat, využívat představitelství a vědět si rady, učit se aktivně, samostatně a efektivně, umět aplikovat osvojené znalosti v praxi, být tolerantní k individuálním, kulturním a etnickým odlišnostem*“ (Kargerová, Krejčová, 2002/2003, s. 3). Oba výzkumné soubory se však nelišily ve zjištěné úrovni školní zralosti, což je pozoruhodný závěr nejen ve vztahu k porovnání zkoumaných vzdělávacích programů, ale také k celkové povaze školní zralosti. K objasnění výsledků může přispět fakt, že školní zralost byla v rámci uvedeného výzkumu pojímána jen jako výsledek v Jiráskově testu školní zralosti (Jirásek, 1992). Pokud bychom pojímali školní zralost v širším kontextu, děti z MŠ se vzdělávacím programem *Začít spolu* by zřejmě bylo možné označit za školsky zralejší vzhledem k uvedeným rozvinutějším sociálním dovednostem a dovednostem řešení problémů.

Specifika vzdělávacího programu působí na diagnostiku a rozvoj školní zralosti zprostředkovaně, skrze učitelky MŠ a jejich profesní dovednosti. Předškolní příprava je komplexní fenomén, v němž se uplatňují všechny profesní dovednosti učitelky MŠ. Odborné a metodické dovednosti představují zázemí pro konkrétní podobu procvičování jednotlivých klíčových kompetencí předškoláka (např. jak prokázal průběh i výsledky experimentální části této práce, jsou v některých MŠ často opomíjeny úlohy na rozvoj sluchového vnímání). Sociální dovednosti vytvářejí důležitý rámec celkového emočního klimatu třídy i individuálního přístupu k dítěti, pomáhají také formovat emoční a sociální zralost dítěte.

V rozvoji školní zralosti zaujímají zcela zásadní místo také diagnostické kompetence učitelky MŠ. Podle výzkumu Šmelové a Suralové (2010) používají učitelky v MŠ z diagnostických postupů nejčastěji pozorování, dále rozhovory, hodnocení výsledků práce dětí (v kontextu této disertační práce je zajímavé, že se jedná o hodnocení výsledků, nikoli průběhu práce dítěte – tato skutečnost může být dána formulací

položky při konstrukci dotazníku, poukazuje však na potřebu šíření informací o principech dynamického přístupu v MŠ) a analýzu kresby. Autorky studie konstatovaly, že některé učitelky MŠ používají také standardizované psychologické testy (příčemž není konkretizováno, o které nástroje se jedná), k jejichž provádění jsou zcela nekompetentní. Tento fakt lze vnímat jako potřebu diagnostického nástroje, který by byl dostupný pro učitelky MŠ a umožnil by jim (v rámci jejich kompetencí a znalostí) screeningově zhodnotit úroveň školní zralosti dětí, což by mohlo přispět k detekci dětí v tomto ohledu rizikových, jimž by bylo doporučeno vyšetření na specializovaném pracovišti. Učitelky MŠ sice provádějí pedagogickou diagnostiku i na základě netestových diagnostických metod, jak však ukazují zkušenosti z experimentální části této práce, často jim chybí ucelená představa koncepce školní zralosti.

Nacházení diagnostických metod, které by dokázaly využít možnost dlouhodobého sledování dětí a průběžného vyhodnocování individuálních pokroků, jejich možných příčin a souvislostí, je v souladu se změnou paradigmatu, kterou prochází současná pedagogicko-psychologická diagnostika (Appelhans, Hoffmann, Perleth a další; in Zelinková, 2001, s. 16):

- *„od konstantního vnímání jedince ke zdůraznění vývoje;*
- *od testů a jejich interpretace k posuzování současného stavu a hledání cesty vpřed;*
- *od typizace, klasifikace, porovnávání k individuálním popisům a vnímání jedince ve vývoji;*
- *od otázek: Co neumí? Kde selhává? k otázkám: Co umí dobře? Co ještě umí? Jak je třeba zorganizovat další kroky? Jak změnit podmínky, aby mohl podávat lepší výkon?“*

Daný obrat se netýká pouze zde prezentovaného tématu, tj. určování školní zralosti, jde o obecnější posun v rámci pedagogicko-psychologické diagnostiky, který směřuje od jednoznačné preference standardizovaných testů, oddělenosti hodnocení od výuky (či jiného druhu intervence) a od požadavků na zvládnutí určitého objemu jasně definovaných vědomostí nebo dovedností k přímému hodnocení procesu výkonu různými diagnostickými nástroji, ke stírání hranic mezi diagnostikou a intervencí a k orientaci na „učení učit se“.

Jak shrnuje Zelinková (2001, s. 17): *„Diagnóza není cílem, ale podnětem a ukazatelem k zahájení včasné intervence. (...) Cílem moderně pojaté diagnostiky není měření*

*jednotlivých charakteristik dětí a následná volba nejvhodnější speciální školy, ale zachycení profilu dítěte včetně silných a slabých stránek. V návaznosti na diagnostiku budou vytyčeny cesty pedagogické intervence.“*

Uvedená změna paradigmatu se svými charakteristikami přibližuje k tezí dynamického přístupu – jejich aplikaci lze v rámci diagnostiky školní zralosti a připravenosti považovat za žádoucí mj. z důvodu snahy o redukci některých nežádoucích vlivů v diagnostickém procesu, neboť obzvláště hodnocení malých dětí může být obtížné vzhledem k jejich těkavosti, krátkodobé koncentraci pozornosti a k nekonzistentnímu výkonu zejména v neznámých situacích (Waters, 1999; Lidz, 2000; in Taylor, 2000).

Využití dynamického přístupu v oblasti předškolní přípravy a diagnostiky, jehož účinnost ověřuje empirická část práce, může výrazně napomoci identifikovat prostředky umožňující optimální rozvoj dítěte a dosáhnout tak cílů, které stanovuje dokument RVP PV (2006, s. 8): *„Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. (...) Dítě tak může dosahovat vzdělávacích a rozvojových pokroků vzhledem k jeho možnostem optimálním a samo se může cítit úspěšné, svým okolím uznávané a přijímané.“*



## 5 Výzkumný projekt a jeho cíle

Empirická část disertační práce popisuje výzkumnou studii, která se zabývala aplikací a evaluací dynamického přístupu k pedagogicko-psychologické diagnostice a intervenci v mateřských školách. Výzkum nese některé znaky pedagogického experimentu v přirozených podmínkách, resp. formujícího experimentu (Pelikán, 1998), ačkoli se ve své podstatě jedná spíše o kvaziexperimentální výzkumný projekt (Mikšík, 1986). Některé podněty čerpá také z oblasti metodologie **evaluačních studií** – popisuje a porovnává různé způsoby intervence, dospívá také k predikcím, přičemž zároveň přispívá k rozšíření vědeckých poznatků o zkoumaných oblastech (Hendl, 2008).

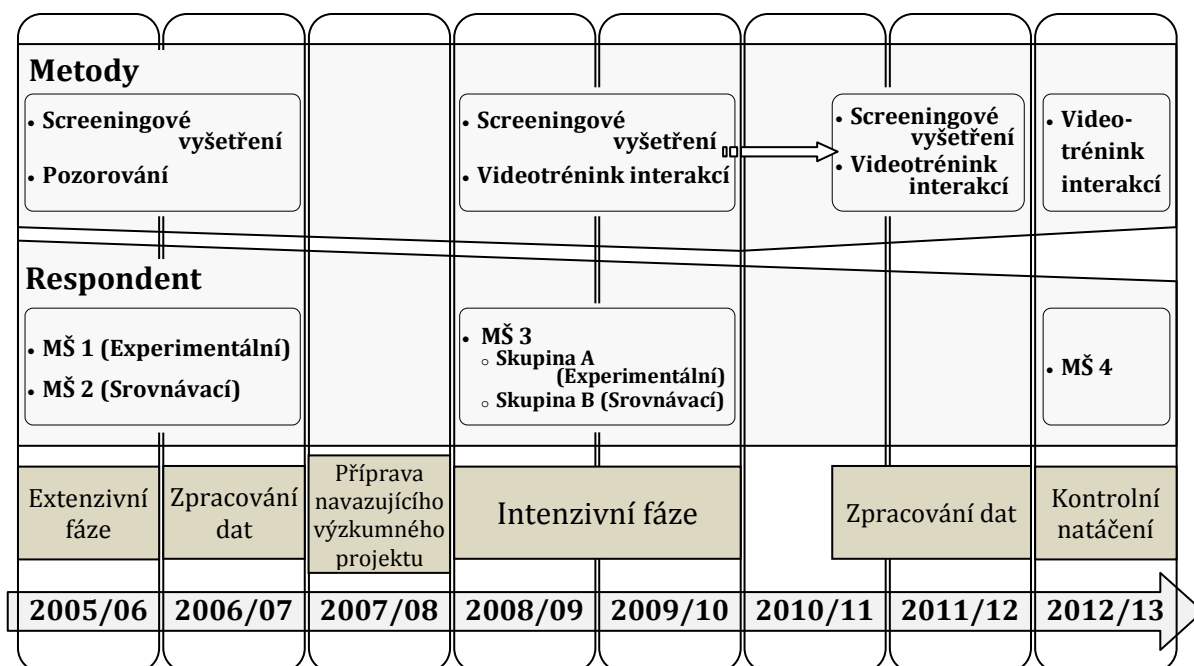
Výzkum zároveň do jisté míry vyjadřuje postupy **hermeneuticko-narativní tradice**, a to zejména vzhledem k těsné propojenosti a návaznosti jednotlivých etap výzkumu, kdy výsledky jedné fáze poskytují podklady pro zaměření další fáze a přispívají tak ke komplexnějšímu porozumění zkoumanému problému. „*Hlubší analýza a pochopení těchto jednotlivých částí ovlivňuje naše zpětně chápání celkových souvislostí, jež se tak posouvá kvalitativně i kvantitativně dále*“ (Miovský, 2006, str. 43).

Výzkumná práce bezprostředně navazuje na předchozí odborné studie autorky (Chuchutová, 2007a,b) a využívá jejich výsledky v rámci další výzkumné strategie mapování aplikace dynamického přístupu v mateřských školách. Všechny výzkumné postupy jsou integrovány do komplexní, vnitřně strukturované studie (viz obr. 1).

V průběhu zkoumání byla získávána data kvantitativní i kvalitativní povahy, lze tedy hovořit o **smíšeném charakteru celého výzkumného šetření**. Vzhledem k cílům studie a rozsahu využívání jednotlivých metod se jedná o výzkumný model simultánního kombinování kvalitativních a kvantitativních metod dle schématu „QUAL+quan“, tj. v podstatě kvalitativní výzkum využívající převážně postupů kvalitativní analýzy, přičemž kvantitativní přístup se využívá spíše pro získání některých doplňujících výsledků, obohacujících popis zkoumaných subjektů (Hendl, 2008, str. 279).

Vzhledem k odlišné metodologické orientaci a záměrům jednotlivých fází výzkumu disertační práce byla první z nich označena jako extenzivní; druhá fáze jako intenzivní, výsledky obou těchto fází vyústily do závěrečné, aplikační etapy výzkumu.

**Obrázek č. 1:** Konceptuální struktura výzkumu



Předmětem **extenzivního** výzkumného šetření<sup>1</sup> bylo **ověřování účinnosti metodiky předškolní přípravy, vycházející z principů dynamického přístupu** (Zemanová, Šebová, 2005). Výzkumná data byla získávána na základě srovnávání podoby předškolní přípravy ve dvou mateřských školách – MŠ 1 (experimentální) a MŠ 2 (srovnávací).

Komparace dvou metodik předškolní přípravy (dynamické a tradiční) probíhala formou **pozorování** v obou mateřských školách, **rozhovorů** s jejich řídícími a pedagogickými pracovníky a prostřednictvím srovnávání **výsledků screeningových vyšetření školní zralosti** a připravenosti, která byla provedena u předškoláků v obou MŠ na začátku a v závěru programu předškolní přípravy.

Cílem navazujícího **intenzivního výzkumného projektu** bylo další zavádění dynamického přístupu k předškolní přípravě do mateřských škol, tentokrát formou, která by kladla **větší důraz na samotnou práci učitelky s dětmi oproti orientaci na pracovní materiály**. V souladu s tímto záměrem byla do výzkumu zařazena **metoda videotréninku interakcí** (dále VTI), využívaná v kombinaci s dynamickou

<sup>1</sup> (text vztahující se k extenzivní fázi výzkumu využívá některé části předchozích studií autorky, podrobněji viz Chuchutová, 2007 a,b)

diagnostikou v ČR i v zahraničí za účelem zvyšování citlivosti učitelek ke komunikačním signálům dětí a tím i k nárůstu efektivity zprostředkovaného učení (viz kap. 11). Související cíle intenzivního výzkumného projektu spočívaly v **evaluaci účinnosti zaváděné metodiky prostřednictvím analýzy videonahrávek i screeningových vyšetření školní zralosti a v identifikaci nových podnětů pro další rozvoj dynamického přístupu k předškolní přípravě**. Vzhledem k intenzivní orientaci této fáze výzkumného projektu byly voleny menší počty výzkumných osob za účelem longitudinálního zkoumání. V rámci MŠ 3 byla sledována experimentální **skupina A**, využívající dynamicky orientovanou metodiku předškolní přípravy, a srovnávací **skupina B**, ve které probíhala běžná předškolní příprava.

Na základě obou fází výzkumu byla vytvořena závěrečná, **aplikační část**, jejímž obsahem je **návrh modelu zavádění a komplexního využívání dynamického přístupu k diagnostice a intervenci do mateřských škol**. Inspiračním zdrojem uvedeného modelu je kromě výsledků výzkumu disertační práce také systémový pohled na problematiku školní zralosti (viz např. Mertin, 2004; Mertin, 2010).

## **6 Výzkumné otázky**

- 1. Které principy jsou klíčové pro využití dynamického přístupu k pedagogicko-psychologické diagnostice a intervenci v mateřských školách?**
- 2. Jaká je účinnost metodiky založené na principech dynamického přístupu ve srovnání s běžným programem předškolní přípravy?**
- 3. Jak lze využít metodu videotréninku interakcí k podpoře dynamické diagnostiky školní zralosti v mateřské škole (resp. k edukaci učitelek)?**
- 4. Lze předpokládat, že principy dynamického přístupu osvojené učitelkami mají trvalost v čase?**

## 7 Použité metody

Celá výzkumná studie se zaměřovala na evaluaci dynamicky orientované předškolní přípravy, ale také na optimalizaci jejího využívání. Tato kapitola uvádí popis použitých výzkumných metod – **porovnávání výsledků screeningových vyšetření školní zralosti; pozorování; analýza videozáznamů při práci s metodou VTI**. Dále budou specifikovány obě zkoumané podoby předškolní přípravy – tj. tradiční a dynamicky orientovaná metodika práce s dětmi.

### 7.1 Screeningové vyšetření školní zralosti

Screeningové vyšetření odchylek od normálního psychomotorického vývoje u pětiletých dětí v MŠ (viz příloha č. 1) je orientační diagnostickou metodou, která byla vytvořena pracovníky PPP pro Prahu 11 a 12 na základě kompilace částí různých metod diagnostiky školní zralosti a připravenosti (Zemanová, Šebová, 2005). Jedná se o relativně komplexní diagnostický nástroj zachycující aktuální stav vývoje v těchto oblastech: zraková diferenciací a pročleněnost zrakového vnímání, řečový projev, sluchová analýza, grafomotorika, úchop psacího náčiní, předmatematické představy, sociální, emocionální a pracovní zralost dítěte.

Podle Šebové (2004) se konstruktéři metody inspirovali z externích zdrojů zejména v těchto oblastech:

- zralost fonemického sluchu (sluchová analýza) – zkouška Moseleyové (Eisler, Mertin, 1980)
- schopnost zrakové diferenciací (Inizan, 1999)
- grafomotorika (Jirásek, 1970)
- předmatematické představy (z materiálů PPP Č. Budějovice).

Screeningové vyšetření ve výše popsané podobě provádí pracovníci PPP přímo v mateřských školách. Vyhodnocování probíhá na základě norem, pokud jimi metoda disponuje, v ostatních případech se orientuje podle empirických kritérií, vycházejících z konsenzu mezi pracovníky poradny (Zemanová, Šebová, 2005).

Pro účely tohoto výzkumného šetření byl vytvořen nový systém hodnocení, který částečně vychází ze stávajícího (např. z kritérií formulovaných v rámci norem Jiráskova Orientačního testu školní zralosti) a umožňuje kvantifikaci výsledků všech dílčích úloh (viz příloha č. 2).

V rámci tohoto výzkumu bylo screeningové vyšetření použito za účelem **srovnání výsledků dvou způsobů předškolní přípravy**, a to na jejím začátku a závěru. V mateřských školách č. 1 a 3, kde toto screeningové vyšetření nebývá v jiných letech realizováno, zároveň přispělo ke kultivaci pedagogicko-psychologické prevence výchovných a vzdělávacích obtíží u předškoláků v daném roce.

Screeningové vyšetření školní zralosti absolvovali respondenti z experimentální MŠ 1 v říjnu 2005 (děti s odkladem povinné školní docházky pro rok 2005/06 již v říjnu 2004). Diagnostiku prováděli pracovníci PPP pro Prahu 11 a 12. Ve srovnávací MŠ 2 bylo autorkou práce zrealizováno totéž vyšetření školní zralosti na přelomu října a listopadu 2005. V závěru školního roku byla provedena vyšetření školní zralostí v obou MŠ v červnu 2006 autorkou práce (viz kap. 11).

V intenzivní výzkumné fázi ve školních letech 2008/09 a 2009/10 vyšetřila autorka práce respondenty z MŠ 3 stejnou screeningovou metodou. Byly zachovány obdobné podmínky diagnostické situace, pouze v rámci závěrečného vyšetření ve šk. roce 2009/2010 byla část screeningu (grafomotorika, zraková diferenciací a pročleněnost zrakového vnímání) z organizačních důvodů realizována hromadně.

## 7.2 Pozorování

Pozorování bylo využito v extenzivní fázi výzkumu jako doplňková nestrukturovaná metoda, která umožnila získat informace především o **prostředí, stylu práce, resp. vedení** ze strany učitelek, neboť zásadní rozdíly v těchto položkách by mohly nežádoucím způsobem zkreslit výsledky výzkumu. Předmětem pozorování byl také **pracovní styl během předškolní přípravy**, a to zejména míra **direktivity** ze strany učitelky a **práce se zpětnou vazbou**.

Vzhledem k faktu, že dětem i učitelkám byla vždy známa identita pozorovatele, jednalo se o tzv. nezamaskované zúčastněné pozorování (Ferjenčík, 2000), dle Dismana (2002) lze hovořit o roli úplného pozorovatele.

V prosinci 2005 v experimentální MŠ 1 a v únoru 2006 ve srovnávací MŠ 2 probíhalo nestrukturované pozorování v rozsahu 2 – 3hod v každém ze zařízení. Jednalo se vždy o dopolední program, do nějž byla začleněna předškolní příprava. Předmětem pozorování byla převážně pedagogická činnost učitelky a odezvy ze strany dětí, a to především v situaci předškolní přípravy.

### 7.3 Videotrénink interakcí

Tato metoda byla do výzkumu začleněna v intenzivní fázi, a to v reakci na pozorování práce učitelek, které se s dynamickým přístupem seznámily jen formou semináře v PPP (podrobněji viz kap. 5 a 9).

Volba metody VTI vycházela ze dvou základních záměrů:

1. **zvýšení efektivity zavádění dynamické podoby předškolní přípravy;**
2. **využití videonahrávek předškolní přípravy z jednotlivých fází práce s metodou VTI jako materiálu pro evaluaci tohoto způsobu zavádění dynamického přístupu.**

Videotrénink interakcí<sup>1</sup> je metoda, rozvíjená v Nizozemsku od roku 1980 organizací SPIN (Stichting Promotie Intensieve Thuisbehandeling – Instituce Podpory Intenzivního Domácího přístupu) jako krátkodobá intenzivní forma podpory úspěšné komunikace v různých oblastech sociálního styku (podrobněji viz Beaufortová, 2002; Bidlová, 2005; Fukkink, Tavecchio, 2010; Šilhánová, 2008). Rychle se rozšířila do mnoha dalších zemí včetně ČR, kde vznikla již v roce 1993 nevládní organizace SPIN ČR, v níž je metoda VTI školená a zaštiťována (podrobněji viz SPIN – sdružení pro videotrénink interakcí v ČR, 2012).

Podpora využívání dynamického přístupu metodou videotréninku interakcí v rámci tohoto výzkumu koresponduje s ideovými východisky i metodologickými specifiky VTI, přičemž klade se zvýšený důraz na rozvoj kognitivní činnosti dětí formou pozitivního vedení.

Autorka práce působila jako videotrenérka učitelek v intenzivní fázi výzkumu. Intervence se zaměřovala na některé interakční aspekty (používané kategorizační schéma viz příloha č. 3), zejména však na **identifikaci konkrétních možností rozvoje učebního potenciálu v reálných kontextech**. Ve zpětnovazebných rozhovorech s učitelkami byly kromě standardních otázek VTI („Co vidíte? Co myslíte, jak se asi tohle dítě cítí? Co mu pomohlo? Čím jste to udělala?“) často zařazovány otázky propojující viděné se smyslem, významem a s kognitivní činností dětí („Jak jste mu pomohla, že si uvědomil smysl činnosti? Co rozvíjíte teď u dětí? Jak se vám to povedlo zprostředkovat?“).

---

<sup>1</sup> V Nizozemsku a v některých dalších evropských zemích existuje metoda VTI jako „Video Home Training (VHT) pro práci s rodinami a také pod názvem Video Interaction Guidance (VIG), označujícím práci s profesionály (podrobněji viz Bidlová, 2005).

V souladu s metodologií VTI i koncepcí zprostředkovaného učení byl kladen důraz na posun z komunikačního modelu „**kompenzace**“, charakteristického větší mírou kontroly (poskytování rad, říkání „co a jak“) k modelu „**aktivace**“, směřujícímu spíše ke zplnomocňování (rozvícení názorů a myšlenek, tvoření plánů, úvahy o budoucím řešení).

Využití metody VTI v kontextu tohoto výzkumu mělo několik cílů:

- 1) učitelky si budou moci v přirozeném prostředí **vyzkoušet různé postupy dynamické diagnostiky** (o níž byly informovány již před začátkem intervence metodou VTI, a to formou krátkého textu) a zároveň sledovat jejich účinnost na videonahrávkách
- 2) tato forma intervence je orientována na **interakční aspekty činností**, což rozšíří komunikační výbavu učitelek pro situace učení
- 3) využití metody VTI přispěje ke **zvyšování citlivosti učitelek ke komunikačním signálům dětí**.

Intenzivní fáze výzkumu probíhala **ve dvou etapách** ve školních letech 2008/2009 a 2009/2010. Druhá etapa (2009/2010) byla v základních rysech opakováním postupu z etapy první (tj. implementace a evaluace předškolní přípravy prostřednictvím metody VTI) na novém výzkumném souboru.

Metoda VTI byla v obou skupinách aplikována formou tří natáčení cca čtvrt hodinových, předem dohodnutých úseků předškolní přípravy, a jejich následných rozborů v souladu se standardními pracovními postupy metody VTI. Předškolní příprava probíhala **vždy v rámci dopoledního programu**, nejčastěji mezi 9. a 10. hodinou (konkrétní dny natáčení viz příloha č. 6).

## **7.4 Komparace sledovaných druhů předškolní přípravy**

### **Předškolní příprava založená na principech dynamického přístupu**

Dynamicky orientovaná předškolní příprava měla v rámci **extenzivní fáze výzkumu** podobu programu pedagogicko-psychologické prevence výchovných a vzdělávacích potíží u předškoláků, který prováděla a koordinovala PPP pro Prahu 11 a 12. Vstupní fází tohoto programu bylo **screeningové vyšetření** odchylek od normálního psychomotorického vývoje u 5letých dětí ve vztahu ke kritériím školní zralosti a připravenosti (Zemanová, Šebová, 2005). Tato diagnostická metoda umožňuje pouze hodnocení aktuálního stavu na základě jednorázového výkonu. K systematickému sledování vývoje dítěte z dlouhodobějšího hlediska sloužilo **portfolio** prací dítěte, jehož struktura a doporučený způsob práce vycházely z principů dynamického přístupu.



Součástí metodiky byl návrh pracovních listů k rozvoji školní zralosti a seznam požadovaných dovedností, který sestavily elementaristky ve spádové oblasti PPP (Zemanová, Šebová, 2005).

Vlastní pedagogická diagnostika nabývá podoby dlouhodobého sledování dítěte, na něž by v pravidelných intervalech mělo navazovat zaznamenávání informací o aktuální úrovni rozvoje různých schopností a dovedností. Společně s těmito záznamy byly do portfolia vkládány vybrané práce dítěte, na nichž lze uvedená pozorování demonstrovat. Metodika má směřovat k identifikaci dětí, jejichž aktuální úroveň výkonu lze z hlediska nástupu do školy označit za rizikovou. Portfolio má také sloužit jako relativně komplexní zdroj informací pro rodiče, neboť se ukazuje, že jednorázová interpretace výsledků screeningového vyšetření pro ně nemá dostatečnou informační hodnotu.

Učitelky byly zaškoleny v tomto druhu předškolní přípravy formou **seminářů v PPP**, které měly seznámit učitelky s ideou nové metodiky a ozřejmit jim zásady optimálního způsobu používání, vycházející z principů dynamického přístupu (práce se zpětnou vazbou; posun od orientace na výsledek k orientaci na proces; odklon od interindividuálního srovnávání; důraz na potenciál dítěte k dosažení kritérií školní zralosti apod.). Dalším cílem seminářů bylo seznámit se s postoji pedagogů MŠ k metodice a umožnit jim vzájemné sdílení zkušeností s novou formou práce.

V rámci **intenzivní fáze** byla dosavadní forma práce modifikována spíše na úrovni realizace – nebyly pozměňovány samotné materiály, s nimiž učitelky pracovaly, ale spíše konkrétní formy práce s dítětem, které byly obohacovány o principy dynamického přístupu **za využití metody videotréninku interakcí namísto semináře v PPP**. K tomuto posunu došlo na základě výsledků pozorování extenzivní části výzkumu, kdy se učitelky relativně výrazně **orientovaly na výkon v pracovních listech na úkor interakčních a procesuálních aspektů práce s dítětem**.

### **Tradiční předškolní příprava**

Program předškolní přípravy, který byl aplikován ve srovnávací MŠ 2 a ve srovnávací skupině B v MŠ 3, lze považovat za standardní. Klíčové odlišnosti od dynamicky orientovaného portfolia byly pozorovány především ve způsobu práce s oběma metodikami (viz kap. 9.2). Lze zmínit také určité rozdíly z hlediska obsahu – stejně jako výše popsané portfolio se tato metodika orientuje na rozvoj grafomotoriky, jenž zde ovšem představuje stěžejní oblast působnosti. Zrakové vnímání, předmatematické představy a specifické znalosti (např. barvy, dopravní prostředky) jsou zde zastoupeny

v menší míře. Jen velmi zřídka se vyskytují cvičení zacílená na rozvoj sluchové analýzy.

## 8 Výzkumný vzorek

### 8.1 Mateřské školy začleněné do výzkumu

Volba mateřských škol do výzkumu probíhala nejčastěji formou **záměrného (účelového) výběru**, jehož konkrétní podobu specifikuje Miovský (2006) jako záměrný (účelový) výběr **přes instituce**, v daných případech se jednalo o doporučení PPP. Pouze v případě porovnávací skupiny z MŠ 2 lze hovořit spíše o metodě **příležitostného výběru** respondentů.

Experimentální **mateřská škola č. 1** byla doporučena PPP pro Prahu 11 a 12 na základě efektivního způsobu využívání dynamicky orientované předškolní přípravy.

**Mateřská škola č. 2**, figurující ve výzkumu jako srovnávací, byla vybrána pro blízkost základním charakteristikám experimentální MŠ – jedná se především o polohu na okraji Prahy, spádovou oblast tvoří přílehlá sídliště; dále lze konstatovat podobnost složení dětí i zaměstnanců a do určité míry také výběru aktivit, jež obě instituce nabízejí.

**Mateřská škola č. 3**, v jejímž prostředí probíhala stěžejní část intenzivní fáze výzkumu, byla zvolena na základě doporučení PPP Kladno, a to vzhledem ke značné tvořivosti učitelek a otevřenosti vůči inovacím. MŠ 3 poskytla respondenty pro experimentální i srovnávací skupiny intenzivní fáze výzkumu, což umožnilo určitou kontrolu vlivu celkového působení MŠ. **Experimentální skupina z MŠ 3 bude pro snadnější orientaci dále označována jako „skupina A“, srovnávací skupina z MŠ 3 jako „skupina B“.**

Obě učitelky, které se účastnily této výzkumné etapy, se v průběhu dalších let přesunuly do **mateřské školy č. 4**, kde probíhala kontrolní natáčení. Některé charakteristiky výzkumných objektů (počty dětí, učitelek, organizační struktura apod.) viz příloha č. 4. Přes všechny své nevýhody (viz např. Ferjenčík, 2000; Disman, 2002) se kombinace metod záměrného a příležitostného výběru jeví jako relevantní pro tento druh pilotážně orientovaného výzkumu. Mj. z toho důvodu, že jedním ze základních kritérií pro výběr učitelek (zejména v intenzivní fázi výzkumu) byla motivace pro relativně náročnou a dlouhodobou spolupráci.

### 8.2 Respondenti

Celého výzkumného šetření, probíhajícího **od října 2005 do září 2012**, se zúčastnilo **111 respondentů** ve věku 5-7 let. V souladu s vnitřní diferenciací výzkumu bude další

členění účastníků strukturováno podle příslušnosti do jednotlivých výzkumných skupin a ve vztahu k použitým metodám.

### **Screeningové vyšetření**

V obou etapách výzkumu došlo působením několika externích vlivů během školního roku ke znatelnému úbytku respondentů (podrobněji viz kap. 11). V **extenzivní fázi** bylo na začátku školního roku v experimentální i kontrolní skupině vyšetřeno v součtu 64 respondentů, v závěru roku již pouze 46 respondentů, pro analýzu dat bylo možné použít pouze 20 screeningů školní zralosti z každé skupiny. V **intenzivní fázi** bylo na začátku prvního roku výzkumu vyšetřeno 21 respondentů, v závěru školního roku již pouze 17 respondentů; screeningová vyšetření 16ti respondentů bylo možné využít pro analýzu dat. V druhém roce intenzivní fáze výzkumu byla z organizačních důvodů i vzhledem k cílům této výzkumné fáze sledována již pouze experimentální skupina, výsledky screeningových vyšetření této skupiny měly spíše informativní charakter a nebyly začleněny do ústředního zpracovávání výzkumných dat. Z celkového počtu 173 bylo tedy možné pro analýzu dat využít pouze 130 screeningů školní zralosti.

Průměrný věk všech respondentů, jejichž screeningová vyšetření byla použita při analýze dat, činil 5,62 s minimální hodnotou 5 a maximální hodnotou 6,17 (podrobněji viz příloha č. 5). Vzhledem k věku respondentů je nutné počítat v obou skupinách s jistým zlepšením výkonu, které nelze přičíst předškolní přípravě, ani jiným formám učení v MŠ či mimo ni – jedná se o posun způsobený zráním a učením (např. Disman, 2002).

Určitým nedostatkem v rekonstrukci vzorku jsou efekty vyplývající z problematiky odkladu školní docházky, a to zejména v rámci první fáze výzkumu, kdy byly v experimentální MŠ 4 děti s odkladem povinné školní docházky (dále OŠD) vyšetřovány pracovníky PPP už na začátku školního roku 2004/05, tj. o rok dříve než ostatní výzkumné osoby. Vzhledem k faktu, že těžištěm srovnávání byly změny po absolvování programu předškolní přípravy, jenž je u dětí s OŠD rozložen do dvou let, byli i tito jedinci do výzkumu zařazeni. Je však třeba konstatovat, že oba soubory nejsou v tomto směru srovnatelné a dané rozdíly je třeba zohlednit při analýze i interpretaci získaných dat.

V intenzivní fázi byli již respondenti s OŠD vyšetřeni ve stejných časových obdobích jako ostatní účastníci výzkumu v daném roce, tudíž ani výzkumné soubory z extenzivní a intenzivní fáze nejsou v tomto ohledu zcela srovnatelné. Také interní porovnávání

v rámci intenzivní fáze je komplikováno odlišným poměrovým zastoupením respondentů s OŠD, stejně jako nerovnoměrným rozložením chlapců a děvčat v obou skupinách (podrobněji viz příloha č. 5).

### **Videotrénink interakcí**

Metoda byla využívána v průběhu celé intenzivní fáze výzkumu, tj. v rámci školních let 2008/09 a 2009/10. **V každém školním roce autorka prováděla videotrénink interakcí v jiné třídě MŠ 3, tedy i s jinou učitelkou.** Počet předškoláků přítomných v jednotlivé dny natáčení se pohyboval mezi 8 a 12 respondenty (podrobněji viz příloha č. 6). Mírné kolísání počtu účastníků jednotlivých natáčení není třeba považovat za nežádoucí vliv, protože primárním cílem intervence metodou VTI byl rozvoj pedagogických dovedností učitelek.

Při natáčení v MŠ 3 byly vždy ve třídě přítomny ještě mladší děti, které nejsou zachycovány na nahrávkách, učitelka však musela rozdělovat pozornost mezi ně a předškoláky. V MŠ 4 byla situace odlišná vzhledem k přítomnosti dvou učitelek ve třídě (podrobněji viz kap. 11).

## 9 Výsledky

Prezentace výsledků výzkumného šetření bude strukturována dle použitých metod v jednotlivých etapách výzkumu, budou tedy uvedeny výsledky screeningových vyšetření z extenzivní i intenzivní fáze výzkumu, výsledky pozorování z extenzivní fáze i výstupy metody VTI, resp. analýzy videozáznamů natočených během intenzivní fáze výzkumu. Rozbory videozáznamu budou řazeny chronologicky, dle postupu práce s metodou VTI v jednotlivých školních letech. V závěru kapitoly bude uvedeno shrnutí výsledků a jejich interpretace v návaznosti na ústřední výzkumné otázky.

### 9.1 Screeningové vyšetření

Obsahy screeningových vyšetření školní zralosti a připravenosti byly zpracovány na základě systému bodového hodnocení, vytvořeného pro účely výzkumu autorkou práce (viz příloha č. 2).

Získaná data v **extenzivní fázi výzkumu**, tedy u MŠ 1 a 2, byla vyhodnocena prostřednictvím statistického systému SPSS. V rámci prvního kroku zpracování dat byly aplikovány metody deskriptivní statistiky, jež umožňují relativně přesný popis základních rysů zkoumaného souboru (Hindls a kol, 2003). Byly zjišťovány **charakteristiky středu** (aritmetický průměr a medián) a **variability** (směrodatná odchylka).

Následující tabulky informují o základních charakteristikách bodového posunu, jež lze zaznamenat v obou MŠ na konci školního roku oproti jeho začátku. Tabulky č. 3 a 4 shrnují údaje o vývoji každé z mateřských škol, tabulka č. 5 se týká souhrnného posunu v obou zařízeních. S podrobnějšími výstupy statistických zpracování výsledků obou skupin na začátku i na konci roku se lze seznámit v příloze č. 7 a 8.

**Tabulka č. 3:** Posun ve screeningových vyšetřeních na konci školního roku v MŠ 1

	Dílčí vyšetření								Celek
	Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. dif.	Sluch. analýza	Řeč	
<b>n</b>	19	19	19	18	19	20	19	18	20
<b>Medián</b>	1	2,5	1,5	0	0	1	10	3,5	23
<b>Arit. prům.</b>	1	3,71	1,95	0,33	0,89	1,9	8,16	3,56	22,55
<b>Směr. odch.</b>	3,11	3,47	3,42	0,62	2,02	2,55	5,58	4,71	17,29

**Tabulka č. 4:** Posun ve screeningových vyšetřeních na konci školního roku v MŠ 2

	Dílčí vyšetření								Celk
	Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. dif.	Sluch. analýza	Řeč	
<b>n</b>	20	20	20	20	20	20	20	20	20
<b>Medián</b>	1,5	2,5	0	0,25	1	2	2	2	15,75
<b>Arit. prům.</b>	0,6	2,9	1,48	0,43	1,15	1,75	3,15	2,05	13,5
<b>Směr. odch.</b>	3,15	2,99	3,94	0,63	2,8	4,85	7,94	1,85	11,69

**Tabulka č. 5:** Celkový posun v MŠ 1 a 2

	Dílčí vyšetření								Celk
	Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. dif.	Sluch. analýza	Řeč	
<b>n</b>	39	39	39	38	39	40	39	38	40
<b>Medián</b>	1	2,5	1,5	0	1	1	3	2	17,5
<b>Arit. prům.</b>	0,79	3,29	1,71	0,38	1,03	1,83	5,59	2,76	18,03
<b>Směr. odch.</b>	3,1	3,21	3,65	0,62	2,42	3,83	7,26	3,54	15,27

Ačkoli mají uvedené hodnoty především popisnou funkci a v této formě z nich nelze usuzovat na statistickou významnost zjištěných rozdílů, můžeme zde formulovat několik zjištění.

Lze zaznamenat vyšší průměrnou (i mediánovou) hodnotu u MŠ experimentální oproti srovnávací MŠ, ale také relativně vyšší míru variability u experimentální skupiny. (V rámci těchto zjištění je třeba upozornit na fakt, že hodnoty naměřené v počátku školního roku byly v obou souborech takřka totožné – viz příloha 7 a 8).

Za pozoruhodný lze označit posun v oblasti **sluchové analýzy** v experimentální MŠ 1 oproti srovnávací MŠ 2. Vzhledem k tomu, že v experimentální MŠ jí byl věnován podstatně větší prostor než v předškolním programu srovnávací MŠ, bylo možné tento rozdíl předpokládat. Méně markantní, stále však postřehnutelný rozdíl můžeme sledovat v rámci hodnocení **řeči**, resp. artikulace – i zde se vyskytuje výraznější posun v experimentální skupině.

V souhrnu hovoří výše uvedené skutečnosti pro vyšší účinnost ověřované metodiky oproti programu předškolní přípravy realizované ve srovnávací MŠ. Signifikance těchto zjištění byla zkoumána metodami induktivní statistiky. S ohledem na charakter zkoumaného problému byla pro určení statistické významnosti naměřených rozdílů

použita neparametrická metoda. Vzhledem k dalším okolnostem výzkumného šetření (počet respondentů v rámci skupin >30) byl pro další zpracovávání dat zvolen **Wilcoxonův test** (také Man Whitneův U test) **pro dva nezávislé výběry**.

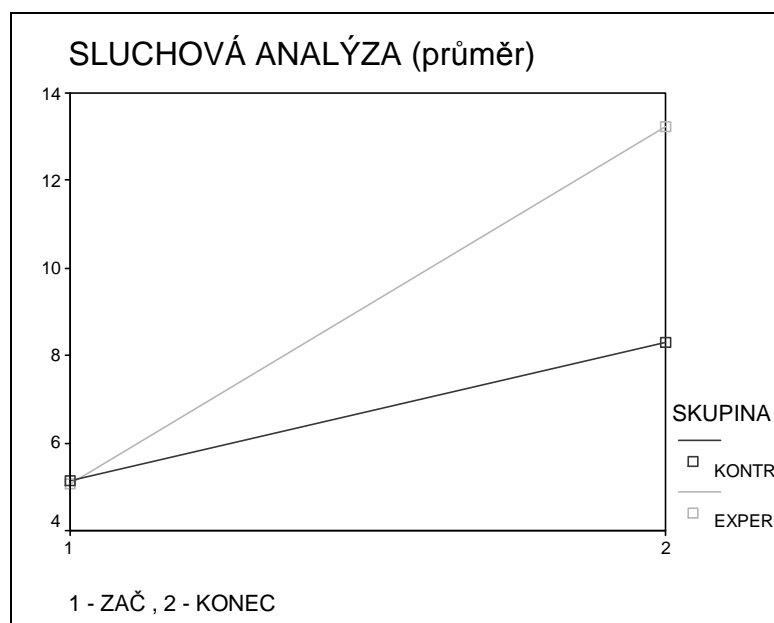
**Tabulka č. 6:** Wilcoxonův test – výstupy

	Dílčí vyšetření								Celk
	Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. dif.	Sluch. analýza	Řeč	
<b>Wilcox.</b>	383,5	375,5	385	326	344,5	399	320	371	359,5
<b>Z</b>	-0,47	-0,69	-0,42	-0,8	-1,02	-0,3	-2,27	-0,56	-1,37
<b>Signif.</b>	0,65	0,50	0,69	0,48	0,32	0,78	0,02	0,59	0,17

Z tabulky č. 6 je zřejmé, že při zvolené hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  lze hovořit o statisticky signifikantním výsledku pouze v případě **sluchové analýzy** ( $Z = -2,27$ ;  $p = 0,02$ ). Dosažená hladina významnosti u výstupu analýzy celkových skóre je také poměrně nízká ( $p = 0,17$ ), nelze ji však označit za statisticky signifikantní.

Na základě získaných výsledků bylo vytvořeno grafické znázornění vývoje sluchové analýzy během roku předškolní přípravy v obou výzkumných souborech:

**Graf č. 1:** Posun v oblasti sluchové analýzy (začátek a konec programu předškolní přípravy)



V uvedeném grafu lze pozorovat odlišnou míru posunu v oblasti sluchové analýzy před a po aplikaci metodik předškolní přípravy. V začátku školního roku byly naměřené hodnoty v obou mateřských školách prakticky srovnatelné (aritmetický průměr 5,05



v experimentální MŠ a 5,15 v MŠ srovnávací), na konci roku byla naměřena průměrná hodnota 8,3 ve srovnávací skupině a 13,1 v experimentální skupině (viz také příloha 7 a 8).

Vzhledem k faktu, že rozsahy výzkumných vzorků **intenzivní fáze** nedovolují využití metod induktivní statistiky (což ovšem ani nevyžaduje výzkumný plán a cíle této etapy výzkumu), byla data ze screeningových vyšetření v MŠ 3 zpracována **pouze metodami deskriptivní statistiky**.

**Tabulka č. 7:** Deskriptivní zpracování souhrnných výsledků screeningu školní zralosti v MŠ 3

MŠ 3 Skupina A	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Začátek šk. roku	71,45	21,38
Konec šk. roku	91,40	20,24
Posun během šk. roku	19,95	14,894
MŠ 3 Skupina B	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Začátek šk. roku	51,42	13,56
Konec šk. roku	70,17	18,14
Posun během šk. roku	18,75	14,38

U obou výzkumných souborů byly zjišťovány **základní charakteristiky středu a rozptylu**, tj. aritmetický průměr a směrodatná odchylka, v začátku a na konci školního roku. Oproti očekávání nebyl zaznamenán významnější rozdíl mezi posunem obou souborů během školního roku. Tento fakt lze vysvětlit určitou **nekompatibilitou zaměření statických a dynamických diagnostických metod** (viz kap. 11), ale také nerovnoměrností výsledků obou skupin již v začátku školního roku – výrazně lepší výsledky experimentální skupiny vyústily ve **stropový efekt v závěrečném hodnocení**, tj. použitý nástroj neumožnil sledování pokroku dětí z experimentální skupiny v plném rozsahu.

Dále byl u výzkumných skupin z MŠ 3 zkoumán posun v jednotlivých úlohách screeningu, neboť bodovacímu systému tohoto nástroje chybí převod na vážené skóre, celkové výsledné skóre zde tedy není postačujícím ukazatelem. Tabulky v přílohách č. 10 a 11 dokládají, že v rámci experimentální skupiny došlo k posunu především v rámci úloh zaměřených na **zrakovou i sluchovou percepci a matematické představy**, zatímco u srovnávané skupiny dominoval posun v oblasti **grafomotoriky**.

## 9.2 Pozorování

V MŠ 1 a 2 byla sledována práce jedné učitelky po celé dopoledne, v obou MŠ také proběhlo namátkové pozorování dalších 3 – 4 pedagogů. Přístup učitelek ve většině situací bylo možné dle Lewinovy typologie, prezentované v publikaci Čápa (1993, s. 332), charakterizovat jako **sociálně integrační**: „...vychovatel dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejích cílech, udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy; (...) má pro děti a jejich individuality porozumění“.

Některé z učitelek ve složitějších situacích inklinovaly ke stylu, jež výše uvedený systém kategorizuje jako autokratický - pedagog „mnoho rozkazuje, (...) málo respektuje přání a potřeby dětí, (...) poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy“ (Čáp, 1993, s. 332). Tyto styly vedení byly pozorovány v obou zařízeních v podobné míře, proto není třeba daná zjištění interpretovat jako nežádoucí proměnné.

Stěžejním objektem pozorování byla **práce s metodikou předškolní přípravy** a následně, při screeninových vyšetřeních v závěru školního roku, její **odraz v pracovním stylu dětí** z obou výzkumných souborů.

Ve srovnávací MŠ 2 používají pracovní listy zaměřené na předškolní přípravu cca jednou týdně. Tematicky navazuje tato činnost na aktuálně probíraný celek. Cílovou oblast ve většině případů představuje grafomotorika, méně jsou zastoupeny cvičení rozvíjející zrakovou a sluchovou diferenciaci, předmatematické představy a specifické znalosti a dovednosti.

Program předškolní přípravy, stejně jako v experimentální MŠ, v plném rozsahu absolvují také děti, jimž byl pro následující školní rok udělen odklad školní docházky. Dětem s OŠD v daném roce, (tj. těm, které prošly standardní předškolní přípravou v roce předchozím), jsou vybírána obměněná cvičení z oblastí, jež je třeba rozvíjet.

V repertoáru předškolní přípravy srovnávací MŠ lze nalézt značné množství pracovních listů z různých zdrojů, které jsou využívány v plné šíři – děti nezpracovávají všechny stejné materiály, dostávají v rámci jedné lekce různé pracovní listy.

Činnost probíhá vždy hromadně, je řízena učitelkou, až na výjimky nedochází ke spolupráci v rámci skupiny, je patrný důraz na rychlost zpracování. Po ukončení práce učitelka zkontroluje výsledek každého dítěte, upozorní je na nesprávná řešení, explicitně sdělí, co a kde chybí.

Učitelka si (mj. na základě pracovních listů) vede individualizované záznamy o nedostacích v některých oblastech školní zralosti a připravenosti (např. úchop psacího náčiní); další zpětná vazba, která by byla systematicky směřována k dětem a rodičům, však neprobíhá.

**Experimentální MŠ 1** koncipuje program předškolní přípravy v souladu s konstruktéry dynamicky orientovaného portfolia, přičemž přejímá jimi navržené pracovní listy. S metodikou pracuje v obdobné frekvenci jako srovnávací MŠ, rovněž v rámci dopoledního programu a v návaznosti na momentálně probíraný tematický celek.

Oproti srovnávací MŠ 2 je v experimentální MŠ 1 věnován předškolní přípravě během dopoledne větší časový prostor, nebyl zde pozorován požadavek na vyšší rychlosti zpracování. Učitelky podněcují a podporují snahu o aktivní spolupráci ve skupině – např. pokud některé dítě nerozumí zadání úlohy, učitelka vyzve nejdříve jiné dítě, aby mu zadání zkusilo reprodukovat, jeho vysvětlení pak již jen doplní či koriguje.

Zásadní odlišnost oproti srovnávací MŠ lze spatřovat **ve způsobu práce se zpětnou vazbou** – i zde učitelka kontroluje práci každého dítěte, při nesprávných nebo neúplných odpovědích však pouze konstatuje, že řešení není správné (úplné) a snaží se podnítit dítě, aby nedostatek objevilo a opravilo samo. Tím jej vede k reflexi vlastních metakognitivních strategií. **Autorka práce se však domnívá, že by učitelky pracující s dynamicky orientovanou metodikou předškolní přípravy měly více využívat principy dynamického přístupu (např. pokládat více otázek, které by dětem lépe zprostředkovaly sebereflexi mentálních procesů při práci (podrobněji viz kap. 11).**

Na základě sledování průběhu práce a jejích výsledků činí učitelky individualizovaná intervenční opatření – metodika představuje důležitý diagnostický materiál při rozhodování o zařazení dítěte do speciálního grafomotorického kurzu, pro doporučení návštěvy logopeda, nebo pro využití pomůcek a hraček rozvíjejících potřebné oblasti (např. pravolevá orientace, specifické znalosti).

Další zpětnovazebná činnost je orientována na rodiče, kteří mají portfolio k dispozici v pravidelných intervalech cca desetkrát ročně, mnozí ovšem tuto možnost vůbec nevyužívají. Podle představ konstruktérů metody je žádoucí zapůjčovat metodu domů a poskytnout tak rodičům dostatek času k seznámení se s nově vypracovanými obsahy, mateřské školy však obecně tomuto postupu příliš nakloněny nejsou, neboť se obávají problémů s návratností. Problematice spolupráce MŠ s rodiči se autorka podrobněji věnovala v předešlých studiích (Chuchutová, 2007a, b).

Odraz výše popsaných stylů práce s metodikami předškolní přípravy v obou zařízeních byl pozorován v rámci screeningových vyšetření v závěru školního roku. Způsob zacházení s předškolní přípravou se zřejmě projevil v oblasti **pracovního stylu**.

Zatímco v experimentální MŠ 1 byly pozorovány nedostatky v oblasti pracovní zralosti v sedmi případech a převážně se jednalo o mírné výkyvy pozornosti, markantnější jen v jednom případě (respondent je klientem PPP kvůli podezření na možný rozvoj ADHD), ve srovnávací MŠ 2 se nápadnosti v pracovní zralosti (11 respondentů) týkaly především nesamostatnosti, resp. potřeby vedení.

Respondenti z experimentální skupiny ve srovnání se skupinou srovnávací vykazovaly **méně obtíží s porozuměním zadání, častěji profitovali z upřesňujících instrukcí, projevovali se jako výrazně samostatnější a také jistější ve způsobu práce**. Dané postřehy by jistě bylo žádoucí konfrontovat s výsledky pozorovatele, jemuž by nebyla známa příslušnost respondentů k experimentální či srovnávací skupině, ani konkrétní cíle výzkumného šetření (viz kap. 11).

### 9.3 Rozbor videonahrávek

#### Školní rok 2008/2009

**Rozbor nahrávky č. 1** (kompletní přepis rozhovorů na nahrávce viz příloha č. 12)<sup>1</sup>:

- **Obecný popis nahrávky:**

Nahrávka zachycuje práci s grafomotorickými listy, cílem činnosti je uvolnění ruky prostřednictvím kresby kruhových tvarů. Předškoláci jsou shromážděné okolo dvou stolečků. Učitelka stojí nad nimi, organizuje je a zadává instrukce, sleduje průběh jejich práce. Střídá pozornost mezi předškoláky a skupinku mladších dětí v pozadí, slyšitelnost nahrávky je zhoršena mírným šumem této skupinky a posléze i skupiny předškoláků.

- **Prvky dynamického přístupu:**

Na nahrávce převazuje **jednosměrná komunikace**, učitelka vysvětluje zadání, sleduje a komentuje jeho plnění. Během těchto činností **vstupuje jen ojediněle do verbální**

---

<sup>1</sup> Ve snaze o zachování autenticity byly úryvky přepisů nahrávek zachovány v původním znění, bez jazykové korektury. V rámci ostatních, interpretačních pasáží byl z důvodů názornosti a srozumitelnosti způsobu práce ponechán popisný jazyk, který je v souladu s terminologií a postupy metody VTI.

**interakce s dětmi** (otázky typu „Co je na obrázku, jakou barvu má tato pastelka?“ ). Tyto otázky zřejmě slouží spíše k ověření pozornosti dětí, z hlediska rozvoje znalostí a dovedností by byly adekvátní spíše nižší věkové úrovni.

V závěrečné fázi se učitelka **snaží vést děti k reflexi vlastní práce**, tato činnost však **probíhá spíše mechanicky**, „pro formu“. Typické schéma: učitelka se ptá dítěte, zda se mu obrázek povedl – dítě kývne – učitelka potvrdí a jde k dalšímu dítěti. Např.:

Učitelka (dále jen U): „Žofinko, ty už se teď předvádíš, ty už nekreslíš. Ukaž – tak co myslíš, povedlo se ti klubičko nakreslit? (*Žofka kývne*) Určitě se ti povedlo, já si myslím, že máš krásné domečky pro kočičky. Já to tady už schovám pro maminku (*obrátil výkres*). Tady, Žofinko, už jsi se nějak předvedla, vid', co? (*Žofka kývne*) ...i na stole (*část věty zaniká v šumu, U čistí pastelku ze stolu*). Takže Žofinko, běž nám uklidit pastelku, běž si umýt ruce, tohle mi tady nech, můžeš to ukázat samozřejmě i dětem.“

Hodnocení vlastní práce probíhá individuálně, učitelka obchází děti, které jsou už hotové, což způsobuje pokles zapojení ostatních hotových dětí a narůstající „šum“. Z hlediska Feuersteinovy definice nejvýznamnějších kritérií zprostředkovaného učení **chybí především vzájemnost, transcendence a zprostředkování významu**, který je **zde pouze v jednom případě dítěti explicitně sdělen, s nepřilíš vytrvalým pokusem o jeho zapojení**:

U: „Tajhle, Pěťo, si nám vybarvila švestičky, ale měla jsi dělat kroužky, vid'?" (*mrkne na Pěťu, ta lehce pokývne*) Měla jsi dělat takovýhle kruh (*kreslí na Pěťin papír*), kroužek, jenom si ruku uvolnit, neměli jste to takhle začarávat (*opět mrkne na Pěťu, ta pokývne*). Měli jste si, Peťulko, tohleto takhle uvolnit. Proč to děláme, to kolečko, ten kroužek, proč to, Pěťo, děláme? (*krátce na ni mrkne a sama odpovídá*) No abychom si uvolnili přece ruku na psaní. (*Pěťa souhlasně kýve*) Tak dobře Pěťo. Co myslíš tady ty domečky, povedly se ti? (*z nahrávky není patrná žádná reakce Pěti*) Dobře. Tak napíšem „Pěťa“. Schováme to tam pro maminku, aby to viděla. (*Pěťa už věnuje pozornost Žofce, která ukazuje ostatním svůj výkres*) Tak, Petruško, můžeš to ukázat dětem, jak se ti to povedlo.“

**Snaha o zprostředkování pocitu kompetence** velmi častým opakováním „vůbec se toho nebojte“.

Učitelka sice sleduje průběh práce dětí, avšak v závěrečném hodnocení se **orientuje především na aktuální výkon, nezaměřuje se na proces** (co se děti během práce naučily a co jim k tomu pomohlo).

- **Přítomné pozitivní komunikační vzorce:**

Mezi komunikační silné stránky této učitelky z hlediska klasifikace prvků úspěšné komunikace dle VTI patří obracení se k druhému, přátelská pozice těla, výrazné signály, rozdělování pozornosti, projevování zájmu, ptaní se, pojmenovávání, přitakávání, zapojení do skupiny, střídání.

- **Chybějící vzorce, popř. prvky:**

Vzhledem k organizační formě často chybí oční kontakt, ale také aktivace, naslouchání, věnování prostoru.

- **Nejbližší pracovní kroky:**

Orientace na iniciativy dětí a na to, jak je přijímá, jakým způsobem děti aktivuje; je zapotřebí zprostředkovat učitelce propojení činností ve výuce s významem, aktivovat, aby zefektivnila práci s dětmi (resp. závěrečnou část – sebehodnocení – možno zrealizovat skupinově).

- **Zpětnovazebný rozhovor s učitelkou:**

Část prvního rozhovoru byla věnována úvodu do práce s metodou VTI (adaptace na nahrávku, partnerský způsob vedení rozhovoru a důraz na aktivitu učitelky, propojování rozhovoru s mikroúseky nahrávky, resp. viděného s významem).

Věnovaly jsme se především identifikaci přítomných prvků úspěšné komunikace, resp. komunikačním zdrojům učitelky, ale také možnostem sebehodnocení u dětí této věkové kategorie v souladu se zakázkou učitelky – při jedné z návštěv školní inspektorky byla upozorněna, že děti jsou během práce málo vedeny k reflexi vlastní práce. Z pohledu učitelky je však snaha o sebehodnocení u této věkové skupiny irelevantní, děti jí nejsou schopny. Vedení k sebereflexi učitelka tedy zařazuje spíše mechanicky, „pro formu“ (viz výše).

Učitelce byla během rozhovoru nabídnuta alternativa – pokusit se přiblížit dětem proces sebereflexe v rámci jejich možností, tj. co nejužším propojováním s konkrétními prvky dětských výtvorů a za pomoci aktivujících otázek typu „U kterého obrázku jsi měla nejvíc uvolněnou ruku? Jak bys postupovala příště? Co se ti dělalo nejlépe/nejhůře?“ Hovořily jsme i o prostorově-organizačním uspořádání (byla navržena možnost závěrečného hodnocení skupinově jako alternativu šetřící čas a umožňující zapojení všech dětí), zdálo se však, že učitelka zatím nepovažuje tuto změnu za žádoucí.

Pro následující spolupráci byly stanoveny tyto pracovní úkoly: více děti aktivovat (nejen) k sebehodnocení, vést prostřednictvím vhodných otázek a propojováním s konkrétním materiálem, méně „řídít“, nechávat prostor jejich iniciativám, event. reakcím na aktivaci.

**Rozbor nahrávky č. 2** (kompletní přepis rozhovorů na nahrávce viz příloha č. 13):

- **Obecný popis nahrávky:**

Děti vystřihují a nalepují součásti krmítka pro ptáčky, opět sedí okolo stolků a učitelka chodí mezi nimi, střídavě věnuje pozornost skupince mladších dětí v zadní části třídy. Učitelka je zde stále příliš zaměřena na činnost, v kontaktu s dětmi zaujímá pozici těla, která jí neumožňuje navázat s dětmi oční kontakt, zřejmě není ani dětem příjemná. Snaží se využívat aktivační otázky, jež by umožnily dětem samostatně zhodnotit svůj výkon, ale i pracovní proces („Jak se ti to dělalo? Co se ti dělalo nejlépe?“), po chvíli však přechází ke kompenzujícím<sup>1</sup>, negativním iniciativám ve formě rad („Tys totiž začal špatně, nejdřív jsi měl dělat...“).

- **Prvky dynamického přístupu:**

Ve srovnání s předchozí nahrávkou **učitelka mnohem méně sklouzává k monologům, více pozoruje a ptá se, snaží nechávat prostor iniciativě dětí.** Nejen sleduje, ale také **pojmenovává a zvědomuje pracovní a myšlenkové procesy dětí:**

U: (*stojí nad Patrikem*) „...povedlo se ti to? Co se to dělalo nejlépe? (*Patrik ukazuje základnu*) Ta základna. A nejhůře?“

Patrik: „Tohlensto“ (*ukazuje střechu*)

U: „Ta střecha. Proč si myslíš, že se ti dělala nejhůře ta střecha tady?“

Patrik: „Protože to je šikmo.“

U: „Je to šikmo. Ty si si totiž udělal tadyhle střechu a tu základnu jsi tam tadyhle dal potom. Vid', že jo? (*z nahrávky není patrná žádná reakce Patrika*) Hm, ty sis měl totiž dělat nejdřív tahle ty tečky a pak jsi si měl dělat stříšku, vid'?“

Patrik: „Hm.“

Celkově se komunikačním stylem posouvá od direktivního řízení (více používá výrazy „zkus“ „co myslíte?“ „já si myslím“) k partnerštějšímu stylu práce, čímž **naplňuje kritérium vzájemnosti zprostředkovaného učení.**

---

<sup>1</sup> Rozdíl mezi komunikačními modely „aktivace“ a „kompenzace“ viz kap.7.3.

U: „Zkus si to odlepit, udělej si nejdřív spodek, já si myslím, že když si uděláš spodek, *(naznačuje na papíře, popisuje, není slyšet)*, tak že ti to půjde lépe, že se lépe trefíš. *(Pěťa kýve)* Štěpi, ty jsi začla takhlen, tohle máš, tak teďko si zkus tu stříšku. Že je to lepší, Štěpánko? *(Štěpánka kýve)* Dělal se ti to lépe, když si začla tady odspoda? *(Štěpánka kýve, U se dívá na Pěťu, která zkouší nový pracovní postup)* Vidíš, Pěťo, a zkus si to nalepit tady. Páťo, ty už lepší? Dobrý, dobrý, tohle máš. Tak čím budeš jako druhým pokračovat? *(Páťa ukazuje na stěny budky)* Hm, tak dobře.“

Lze postřehnout také **snahu o konkrétnější, pro děti lépe představitelné zprostředkování významu a propojování s širším kontextem:**

U: „Fildo a udělej ještě tadyhle nahoře možná ptáčky, protože víš, že když jsme pozorovali to krmítko, tak ty ptáčci byli i nahoře na střeše.“ *(na rozdíl od minulé nahrávky: „Tohle děláme, abychom si uvolnili ruku na psaní.“)*

**Akceptuje nestandardní řešení, mnohem účinněji zprostředkovává pocit kompetence a autonomie komplexnější zpětnou vazbou a přenášením zodpovědnosti za výtvar na dítě (v minulé nahrávce pouze opakováním „Vůbec se toho nebojte.“):**

Máťa: „Paní učitelko, Žofka je smutná, že to nemá hezký a má.“

U: „Má to hezký. Akorát, Žofinko, ty jsi říkala, že budeš mít rovnou střechu, tak jsem právě tady si myslela, že to tam máš schválně, co když si to takhle teďko odlepiš kousek, a tady si to upravíš podle střechy? Co? Je to tvůj domeček, je mi to jedno. Chceš tam mít tohlety rohy, nebo si to chceš takhle upravit?“

Žofka špitne: „Rohy.“

U: „Chceš tam rohy, dobře, tak to tam ještě přilepíme. To budeš mít jako bidýlka pro ptáčky? *(Žofka přikyvuje)* Dobrá. Já si myslím, Žofi, že ti to vyšlo docela dobře, že jsi se i trefila tady, proč se ti to nelíbí?“

Žofka: „Mně se to líbí.“

I přes uvedené pokroky však ještě často **kompenzuje, řídí** – zejména ke konci nahrávky sklouzává k **direktivnějšímu, jednosměrnému způsobu výuky:**

Filda: „Paní učitelko, tenhle pták se mi trochu nepoved.“

U: „Ten se ti nepoved? *(nedává prostor pro reakci)* No tak to udělej, jako že má schovaný ocásek, tady mu udělej hlavu a ocásek.“ *(Filda kýve, pokračuje v práci)*

- **Přítomné pozitivní komunikační vzorce:**

Často se vyskytují výrazné signály, rozdělování pozornosti, projevování zájmu; ptaní se, pojmenovávání, přitakávání; pojmenování.



- **Chybějící vzorce, popř. prvky:**

Místy nedostatek očního kontaktu (hlavně v souvislosti s nevhodnou pozicí těla vůči dítěti u stolečku, kdy učitelka stojí nad ním a spolu s ním sleduje přes jeho hlavu výkres). Stále by mohla více aktivovat a naslouchat.

- **Nejbližší pracovní kroky:**

Pokusit se ještě více rozpracovat aktivaci, střídání se, pokud už kompenzuje, nechat prozkoumat alternativy. Vznikne tak větší prostor pro iniciativu dětí i její přijímání a rozvíjení učitelkou.

Vést učitelku ke změně pozice těla, která by jí umožnila navazovat s dětmi oční kontakt a dětem cítit se lépe; omezit negativní iniciativy („Měla jsi dělat...“), aktivovat otázkami na změnu strategie v budoucnu („Jak bys to dělala příště?“).

- **Zpětnovazebný rozhovor s učitelkou:**

Učitelka pozitivně hodnotí přínos prvního fáze intervence metodou VTI, díky níž považuje za smysluplné pracovat se zónou proximálního vývoje, resp. pokládat otázky orientované na proces, zprostředkující význam a sebereflexi: „*Naučila jsem se pokládat takovou otázku, kterou to dítě do toho bodu dostanu... děti vědí, proč tu práci dělaly, co by udělaly jinak.... co se jim povedlo/nepovedlo*“.

Prostřednictvím dalšího rozboru videonahrávky si učitelka uvědomila nevýhody zaujímané pozice, kdy stojí nad dítětem, nemá s ním tak oční kontakt, což podporuje téměř výlučnou orientaci na činnost oproti orientaci na interakci. Chce častěji využívat sezení vedle dítěte, což jí umožní bližší kontakt, sledování reakcí dítěte a jeho rozvíjení v komunikaci.

Uvědomila si, že se jí sice už daří klást aktivující otázky, které vedou děti k sebehodnocení, jen je třeba nepřecházet příliš rychle ke kompenzaci. V této souvislosti jsme se věnovaly možnostem práce s chybou, učitelka se zamýšlela nad rozdílem sdělení „Udělal jsi to špatně“ a otázky „Jak bys to udělal příště?“, kterou považuje za efektivnější, děti by si jejím prostřednictvím chybu lépe uvědomily, byly by motivovanější k činnosti, cítily by se lépe.

Jako hlavní pracovní body si učitelka stanovila navázání lepšího kontaktu s dětmi (očním kontaktem, pozicí těla) v některých situacích – zejména při individuální práci s dítětem, také se chce celkově více zaměřovat na rozvoj dětí a vztah s nimi než na produkty jejich činnosti.

**Rozbor nahrávky č. 3** (kompletní přepis rozhovorů na nahrávce viz příloha č. 14):

- **Obecný popis nahrávky:**

Na třetí nahrávce probíhá procvičování sluchové percepce formou vyhledávání obrázků z pracovního listu, které obsahují hlásku H. Učitelka sedí na stejné úrovni s dětmi, má možnost očního kontaktu se všemi, děti mohou lépe sledovat ji i průběh interakcí, ona může lépe zachycovat iniciativy dětí a reagovat na ně.

- **Prvky dynamického přístupu:**

Už samotné prostorové uspořádání naznačuje, že učitelka se během intervence výrazně **posunula od direktivního řízení dětí k partnerštějšímu stylu vedení**. Její pozice na stejné úrovni s dětmi u stolku evokuje **zprostředkování vzájemnosti**, ale také snahu o zapojení všech dětí současně. Oproti dřívějšímu, monologickému stylu dochází mnohem častěji ke **střídání s dětmi v krátkých komunikačních výměnách**.

Učitelka se zcela záměrně posouvá z role „hodnotícího experta“ do role „zvědavce“, což poukazuje na **zvýšenou orientaci na proces**, kterým děti zpracovávají informace a řeší problémy, oproti orientaci na řešení samotná:

U: „Tak co tam máme dál, Petruško?“

Petruška: „Šnek.“

U: „Šnek – anebo víte, jak se mu říká jinak?“

Část dětí: „Hlemýžď.“

U: „Hlemýžď, výborně, řekněte si ...“

Děti: „Hlemýžď.“

Stejně tak vede děti, aby neodpovídaly mechanicky v souladu s ostatními, společně s nimi propátrává odpovědi (čímž **zprostředkovává regulaci chování od impulzivních, nahodilých reakcí k promyšlenějším odpovědím**).

U: „Tak pozor – budu říkat slovo hroznové víno. Myslíte si, že je tam H? Hroznové víno. Řekni si to, Štěpánko.“

Štěpánka: „Hroznové víno.“

U: „Je tam H? (*Štěpánka kýve*) A kde je to H? Hroznové víno, je to tak?“

(*Děti kývou, kroužkují.*)

U: „Tak si zakroužkujte, jestli si myslíte, že je to hroznové víno. Tomáši, myslíš si to taky? (*Tomáš se dívá na U a neodpovídá*) Tak si to řekni, hroznové víno.“

Tomáš: „Hroznové víno.“

U: „Je tam H, slyšíš ho tam? (*Tomáš kýve*) Dobře.“

Celkově dává dětem **mnohem více prostoru k promyšlení a vyjádření odpovědi, provází je situací zpracovávání pro ně obtížných otázek a dokáže do tohoto procesu vtáhnout i ostatní děti**, čímž je celý přístup v podstatě individuálnější než na první nahrávce, kdy učitelka sice obcházela děti jednotlivě, ale kladla otázky spíše mechanicky, uzavřeným způsobem a spokojila se s banálními odpověďmi:

U: „Tak – teďko další slovíčko jsme říkali, že to bude slovíčko noha. Myslíte si, že tam je písmeno H? Noha?“

Děti: „Jo.“

Štěpánka: „Poslední.“

U (vrtí hlavou): „Poslední asi... co myslíte, poslední?“

Někdo z dětí: „Předposlední.“

U: „To nemusíte takhle říkat – poslední, předposlední. Ale poslední to není, Štěpánko. Co je na konci? Řekni si – no-ha. Co je na konci?“

Štěpánka: „N.“

U: „To by bylo non. Nohan. To by bylo nohan. Tam není N. Řekni si to – no-ha.“

Štěpánka: „No – ha.“

U: „No-ha, řekni si to, klidně si zavři oči, my jsme ticho.“

Opakovaně vede k propojování s významem, k přenosu naučeného do nových situací.

U (*k Mátovi*): „Slyšíš tam to H? Řekni si slovo hrnek. A hroznové víno. (*Máťa oboje zopakuje.*) Tak si tam ten hrnek zakroužkuj. Souhlasíš s tím? Proč, Mát'o, myslíš, že jsme si zakroužkovali tady dole toho hlemýždě? Tajhle ho máš zakroužkovaného už (*ukazuje*).“

Mát'a: „Protože jeho první písmenko je H.“

U: „Výborně, protože jeho první písmenko je H.“

Učitelka v průběhu práce získala nový náhled na kognitivní činnost dětí tohoto věku, zjistila, že dosud podceňovala tuto oblast jejich schopností a nyní se snaží klást otázky vyšší obtížnosti, tedy **pracovat v rámci zóny proximálního vývoje** těchto dětí (oproti první nahrávce, kdy se dotazovala na barvy pastelek, názvy zvířat na obrázku apod.):

U: „Tak – teďko další slovíčko jsme říkali, že to bude slovíčko noha. Myslíte si, že tam je písmeno H? Noha?“

Děti: „Jo.“

Štěpánka: „Poslední.“

U (vrtí hlavou): „Poslední asi... co myslíte, poslední?“

Někdo z dětí: „Předposlední.“

V závěru nahrávky učitelka sáhne k nové formě kontroly práce – rozdělí děti do dvojic a vede je k vzájemné kontrole. Tím jim **zprostředkovává pocit kompetence** (zvládnou to sami, není třeba, aby učitelka všechny obíhala a říkala jim, zda to mají dobře), ale také je **učí, jakým způsobem kontrolu provádět**, celý proces sleduje, reguluje a podněcuje děti k provádění efektivní formy společné kontroly:

U: „Támhle Esterka s Michalkou ještě by se mohly spolu na ten obrázek podívat a zkontrolovat si spolu ty svoje vlastní obrázky, jestli to mají dobře, Petruška s Štěpánkou by mohly spolu. Pátá Máta spolu a kluci vy dva spolu, podívejte se na to, zkontrolujte si to, můžete si i říkat ústně, co tam vidíte, ne jenom se podívat a jestli si myslíte, že ten váš soused to má dobře, tak mu tam můžete taky namalovat sluníčko. Dejte si to k sobě, bavte se spolu, co tam vidíte na obrázku, Pátó, pak si to sluníčko uděláš. Zkontrolujte si to, jestli máte ty obrázky, můžete si říct, jak se jmenují ty obrázky v kroužku. A ne že bude mluvit jenom jeden, můžete mluvit všichni, Esterko, povídej si. Máte to tak holky, v pořádku...“

*(Děti nesměle, ale soustředěně pracují ve dvojicích)*

Filda: „No dyť jsem říkal..“

U: „Ale on tě Tomáš dobře opravil. Holky, povídejte, co tam máte. Máte to stejně, nebo to máte jinak? Michalko, řekni Esterce, co tam máš. Tak to máte asi dobře, holky. *(k někomu z dětí)* Kontroluj to, jestli to máš taky tak. Míšo, soustřed se na svůj obrázek, teď ti to tam Esterka říká. Říkala ti – ještě jednou jí to pověz. *(Esterka vyjmenovává, Míša soustředěně kouká do svého papíru)* Michalko, když Esterka neví, tak jí porad’.“

- **Přítomné pozitivní komunikační vzorce:**

Učitelka v nové organizační formě ještě více využívá oční kontakt, výrazné signály, rozdělování pozornosti. Zapojuje do činnosti všechny děti, věnují jí pozornost, jsou naladěné na činnost. Jsou patrné prvky projevoování zájmu, naslouchání; ptaní se, přitakávání; pojmenování.

- **Chybějící vzorce, popř. prvky:**

Bylo by možné častěji využívat pozitivní zpětnou vazbu; před aktivací dětí k samostatné práci probrat postupy, strategie, aby jim umožnila práci lépe zvládnout.

- **Zpětnovazebný rozhovor s učitelkou:**

Poslední zpětnovazebný rozhovor probíhal na žádost učitelky za přítomnosti dětí, což zčásti vyžadovaly organizační podmínky, učitelka také považovala za vhodné, aby se děti této fáze zúčastnily v rámci rozvoje jejich seberefektivních dovedností. Tato

situace byla sice do jisté míry rušivá, ale zároveň také prospěšná pro učitelku, která si mohla některé postupy a dotazování rovnou zkoušet na dětech – např. po otázku, zda jí vyhovuje nový způsob sezení s dětmi u stolu, rozšířila také na děti, propátrávala s nimi výhody sezení u stolu při tomto typu činnosti apod.

Učitelka vnímá a reflektuje značný posun, který se jí během naší spolupráce podařil, sama uvádí, že ještě před půl rokem by takto nepracovala. Daří se jí aktivovat děti k samostatnému uvažování, je spokojená se změnami uspořádání, resp. pozicí těla, která jí umožňuje lépe s dětmi komunikovat. Podotýká, že účast ve výzkumu ovlivnila také její fungování v mimopracovních činnostech, při nichž pokládá sama sobě rozvíjející otázky, mnohem více uvažuje o smyslu, významu činnosti a o pracovních postupech.

Vnímá, že by bylo dobré více s dětmi probírat pracovní strategie, pokud jim zadává samostatnou práci. Chce jim zadávat srozumitelné instrukce, ale také poskytovat možnost volby, čímž jim umožní větší autonomii v pracovních postupech – toto považuje za důležité také v souvislosti s odchodem dětí z MŠ a nástupem do ZŠ. Učitelka se chce také více soustředit na to, aby neopomíjela příležitosti k ocenění.

### **Školní rok 2009/2010**

**Rozbor nahrávky č. 4** (kompletní přepis rozhovorů na nahrávce viz příloha č. 15):

- **Obecný popis nahrávky:**

Nahrávka zachycuje průběh grafomotorického cvičení, cílem je zřejmě procvičování kruhových tvarů. Učitelka uvozuje činnost povídáním o podzimu, následně zadává dětem úkol – část z nich maluje na prázdný papír jablíčka, druhá část počítá a vybarvuje obrázky natištěné na druhé straně papíru (což je zřejmě doplňková činnost, aby tak učitelka mohla lépe sledovat děti kreslící jablíčka). Natáčení bylo zacíleno na úvod činnosti, resp. na zadávání práce, a na závěrečnou část, orientovanou na sebereflexi dětí. Ve třídě je přítomna ještě skupinka mladších dětí, což způsobuje značný šum v pozadí nahrávky, který v kombinaci s tišším hlasem učitelky značně stírá srozumitelnost některých částí nahrávky.

- **Prvky dynamického přístupu:**

Zejména z průběhu hodnocení a sebehodnocení je patrné, že učitelka z předchozí fáze výzkumu již v minulém šk. roce zřejmě sdílela nové zkušenosti a dovednosti z výzkumu s touto učitelkou – jsou zde patrné některé komunikační postupy, vedoucí děti k samostatné sebereflexi, jež jsme používaly v předchozí části výzkumu. Jde zejména o

snahu **zprostředkovat dítěti sebehodnotící procesy prostřednictvím dotazů na konkrétní momenty práce:**

U: „Ákocsi, ukaž mi to, dobře. Ukážeš mi ty jablíčka z druhé strany, jak máš? Co myslíš, povedlo se ti to, Ákocsi? (*Ákocs kýve*) A co si myslíš, že se ti na tom nepovedlo, nepovedlo se ti něco? (*Ákocs gestikuluje rukou nad papírem, možná tiše komentuje*) Že to nemáš po jedné čáře? (*Ákocs kýve*) No, to nevádí, to se naučíš ještě. Tady to nahoře máš moc hezký, tady ty dvě jablíčka. Tady už jsi začal asi pospíchat, vid’?“ (*Zbytek sdělení zaniká v šumu, Ákocs ještě zřejmě něco vysvětluje, gestikuluje rukou nad papírem, U ho pohladí a jde k Pétovi.*)

Učitelka tedy **dokáže používat některé postupy zprostředkovaného učení (zprostředkování významu – co se ti povedlo a proč – a zároveň zprostředkování kompetence – dítě si dokáže samo zhodnotit svou práci), místy však ještě přechází příliš brzy ke kompenzaci:**

U: „Tak Eliško, ukaž, kolik jsi těch deštníčků vybarvila, se podívám. No výborně – máš to správně? (*Eliška kýve*) Ukaž, co máš na druhé straně – co myslíš, povedly se ti ty jablíčka? (*Eliška tiše odpovídá*) Myslíš, že se ti povedly, já si taky myslím, že se ti povedly. Co se ti na nich líbí?“

Eliška: „Jsou zelený“ (*zřejmě, je špatně slyšet*).

U: (*usměje se*) „Držela jsi hezky tužku a netlačila si. Máš to vidět, že to ne-, že jsi na to netlačila, že to nemáš, že to nemáš moc tlusté, ty čáry, ano? Máš to hezké.“

Hodnocení výkresů probíhá individuálně, učitelka obchází děti a hovoří s nimi o jejich práci. Tato organizační forma zřejmě způsobuje, že v závěru dochází k časové tísní, učitelka **vede děti k reflexi jen velmi stručně, je zde málo komunikačních výměn, což znesnadňuje dětem osvojit si proces sebehodnocení:**

U: „Kristýnko, jak se ti to dělalo (*Kristýnka se otočí k U a tiše odpovídá*). Dobře? Ukaž mi ještě, jak děláš to jablíčko, obtáhni ho. Výborně. A proč myslíš, že to to jde tak dobře, tak lehce?“

Kristýnka: „Protože tu stranu dělám pořád samou“ (*zřejmě, není dobře slyšet*).

U: „Pořád na stejnou stranu – ale tím to není, moc hezky držíš tužku a máš tu ručičku hezky uvolněnou (*pohladí Kristýnku a jde dál*). Lukášku, ukaž mi to, tebe už to nebaví. (*Lukášek rozhodně vrtí hlavou*) No ale podívej, cos udělal jablíček, povedly se ti? (*není slyšet žádná slovní odpověď, ale Lukášek vrtí hlavou*) Já si myslím taky, že se ti povedly. Podívej, to je krásné jablíčko.“

Lukáš: „To všechny.“ (*zřejmě, opět není slyšet*)

U: „No všechny, tady jsi akorát už moc pospíchal (*ukazuje na jablíčka ke konci stránky*), že jo? (*Lukáš kýve*) Aby si to měl rychle za sebou.“

Individuální způsob hodnocení se zdá být poměrně náročný pro učitelku, která se snaží reagovat i na další děti, což působí rušivě také na dítě, kterému se zrovna věnuje. Na

následující ukázce rozhovoru se učitelka **snaží zprostředkovávat** Pěťovi **různými otázkami rozdíl mezi některými obrázky jeho výkresu** (co a proč se na kterých zdařilo), během toho však reaguje také na děti kolem, také Pěťa se během rozhovoru soustředí ještě na vedle sedícího Tomáše, jemuž půjčuje pastelku. Ačkoli je tedy hodnocení koncipováno individuálně, vzhledem k nárokům situace (deset předškolních dětí, které chce učitelka individuálně obejít a detailně prohodit jejich práci; přítomnost skupinky mladších dětí) se tato forma stává pro všechny relativně rušivou:

U: „Tak Pěťo, ukážeš mi taky tvoje jablíčka? ... vybarvuješ. Ukaž, já se ještě podívám ... Myslíš, že by to šlo ještě líp? Tohleto jablíčko, to je moc povedené. Proč není tohleto tak povedené?“

Pěťa (zřejmě, není dobře slyšet): „Protože není moc vybarvené.“

U: „Není moc vybarvené, ano. Je tam hodně místa. A tady – jak se ti to malovalo, Pěťo, šlo ti to dobře? (Pěťa vyměňuje se sousedem pastelku) Ty ne – ty máš pastelku tady, Tomášku, nemusí ti půjčovat Pěťa. Pěťo, řekneš mi, jak se ti to malovalo, nebo proč se ti to povedlo? Nebo co se ti nepovedlo?“

Pěťa: „Protože jsem dělal velký kruhy“ (*krouží tužkou po papíře*).

U: „Veliké kruhy – to nevádí, jestli jsou velké nebo malé. Jablíčka taky nejsou všechna stejná. Některé jsou malé, některé jsou velké. Ale co myslíš, že na tomhleto jablíčku není tak povedené.“

Eliška: „Paní učitelko...“ (*ukazuje k sousedovi Míšovi*)

U: „Co? Míša – ty jsi udělal celé jablíčko, celé jablíčko jsi mi vyzdobil, ale udělej jich tam víc, ano? Pěťo, co je – jaký je rozdíl mezi třeba tímhle jablíčkem a tímto – co myslíš, že jsi dělal tady jinak? (*Mezitím učitelku osloví někdo z dětí, tiše odpovídá, že tam přijde.*) Co jsi dělal jinak? (Pěťa neodpovídá) Tady jsi asi moc – tady jsi na to moc tlačil.“ (*Dál rozvádí, přes hluk zejména mladších dětí však není slyšet.*)

- **Přítomné pozitivní komunikační vzorce:**

Zejména v začátku nahrávky si děti a učitelka věnují vzájemně pozornost, děti mají iniciativy, které učitelka registruje a přijímá. Učitelka je na děti naladěná (často sedí na stejné úrovni s dětmi, používá odpovídající intonaci, pojmenování).

- **Chybějící vzorce, popř. prvky:**

V druhé části nahrávky (pravděpodobně v souvislosti s časovou tísní a vzrůstajícím šumem) ubývá očního kontaktu i pokusů o aktivaci a zprostředkování ze strany učitelky.

- **Zpětnovazebný rozhovor s učitelkou:**

V úvodu rozhovoru jsme se soustředily na prvotní obavy učitelky z natáčení (které jí velmi komplikovaly rozhodnutí, zda vstoupit do spolupráce za využití metody VTI). Ke vlastnímu překvapení sděluje, že velmi brzy přestala videokameru registrovat.

Zpočátku jsme se hodně věnovaly komunikačním zdrojům učitelky, což bylo v souladu jednak s celkovým postupem metody VTI, ale také s vlastní zakázkou učitelky (přála si vidět, jak na děti působí, a zkoumat další možnosti, alternativy, co mohla udělat jinak). Probíraly jsme rysy a postupy dynamického přístupu, přičemž některé již využívá, když se pokouší aktivovat děti k sebereflexi. V druhé části nahrávky už však aktivací ubývá. Také by bylo možné děti více zapojit při zadávání úkolu (ve snaze o zprostředkování významu činnosti – proč to děláme – ale také zvnitřnění prac. postupů – jak to budeme dělat a proč). Také jsme hovořily o možných organizačních formách závěrečného hodnocení.

Do příštího setkání se chce učitelka snažit více děti aktivovat, aby si na některé aspekty hodnocení přicházely více samy. Také vyzkouší společnou formu závěrečného hodnocení.

**Rozbor nahrávky č. 5** (kompletní přepis rozhovorů na nahrávce viz příloha č. 16):

- **Obecný popis nahrávky:**

Natáčení probíhalo během činnosti zaměřené primárně na rozvoj sluchové diferenciaci pomocí výukového CD, zachycující zvuky různých přístrojů, dopravních prostředků apod. Děti pak na základě poslechu přiřazovaly obrázky věcí vydávajících daný zvuk. Nahrávka opět zachycuje zadávání úkolu a následné hodnocení činnosti, které tentokrát probíhá skupinovou formou, je tedy oproti minulé nahrávce výrazně slyšitelnější a celkově přehlednější.

- **Prvky dynamického přístupu:**

Oproti minulé nahrávce učitelka mnohem **více zapojuje děti do procesu zadávání úkolu**, čímž jim **zprostředkovává pocit kompetence**, pomáhá zadání **strukturovat, formulovat**, zároveň lépe přitáhne jejich pozornost, děti jsou do činnosti vtaženější, **vzájemně se regulují**:

U: „Budeme poslouchat tady to céděčko, a když tam uslyšíme nějaký zvuk, tak co s tím uděláme?“

Ákocs: „Tak na to, tak na to dáme... *(není rozumět)*“

U: „Dáme na to ty žetonky. Takže každý tam má – kolik obrázků máte na tom velkém obrázku?“

*Děti počítají*

Děti: „Jedna, dvě, tři, čtyři, pět – pět, šest!“

U: „Šest, správně. Takže vám dám každému šest žetonků.“

*Rozdá Tomáškově pět žetonků.*

U: „Kolik jich máš, těch žetonků?“



Tomášek: „Jedna, dvě, tři, čtyři, pět.“

U: *(přidá šestý)* „Šest, jo? *(v pozadí se ozývá jedna z holčiček: „Já mám šest.“)* Péťo, dej každému šest žetonků, vyber si šest a dej každému šest žetonků. *(Eliška se posunula ze svého místa k žetonkům)* Eliško, běž zpátky, Péťa dá každému šest žetonků.“

Někdo z dětí: „Eliško, běž zpátky.“

Forma práce je oproti minulé nahrávce více skupinová, což učitelce poskytuje více času, kdy může s dětmi propátrávat některé problematické body práce, čímž jim mj. **zprostředkovává vzájemnost:**

U: „Myslím si, že Klárka to opravdu slyšela všechno, má to tady – sprchování tam bylo, akorát to tady, co je to, co myslíš, Kláří?“

*Ostatní děti se zvědavě přesouvají k obrázkům Klárky.*

U: „Počkej, já tam přijdu k tobě.“

Někdo z dětí: „Já jsem taky slyšel všechno.“

Klárka: *(tiše)* „Bouchání na dveře.“

U: „Já si myslím, že tohle není bouchání na dveře. Bouchání na dveře je, že když by tam byla ruka a bouchala na dveře. Ale tady ten chlapeček – co dělá s těmi dveřmi? *(děti se přesouvají, aby na obrázky Klárky dobře viděly)* Běžte zpátky. Ona na to Klárka... Vy to tam budete mít možná někde taky. Tak já to takhle sundám a ukážu vám to *(zvedá obrázek tak, aby ho všichni viděly)*. Co tam dělá někdo na tom s těma dveřma, co ten chlapeček, co tam stojí, dělá s těma dveřma?“

Ákocs: „Otevírá je.“

U: „Péťa to tam má taky. Co tam dělá?“

Ákocs: „Otevírá je.“

U: „Otevírá je. Takže tam určitě někde bylo vrzání dveří.“

Forma kontroly je místy příliš mechanická, učitelka by mohla děti **více orientovat spíše na procesy, kterými k výsledkům dospěly** (např. v následující ukázce: „Jak jste poznaly, že tyto zvuky patří ke kolotoči?“):

U: „A tady..“

Děti: „Kolotoč.“

U: „A byly tam slyšet hlasy na pouti, hraje tam hudba.“

*Ukazuje na další obrázek.*

Děti: „Mobil.“

U: „To nebyl mobil..“

Děti: „Telefon.“

- **Přítomné pozitivní komunikační vzorce:**

Díky nové formě organizace učitelka více navazuje s dětmi oční kontakt, situace je celkově přehlednější, takže více děti sleduje a zapojuje je do zadávání úkolu i do závěrečného hodnocení.

V rámci závěrečné kontroly učitelka nejdříve obchází děti jednotlivě. Ostatní děti však proces hodnocení také zajímá, proto se postupně přesouvají za učitelkou. Ta je nejprve vrací na místa, pak si zřejmě uvědomí jejich zájem a změní formu kontroly na skupinovou (společné obcházení jednotlivých prací dětí), čímž se jí daří zapojit téměř všechny děti.

U: „To neslyšíme, cvaknout vypínač. To by nám tam nedali, takovej těžkej úkol. Ale byl to asi zvonek u dveří. Ten tam byl slyšet, ale tys nevěděl, že to k tomu patří, vid’? (*Míša souhlasně přikyvuje*) Hm, tak to nevadí. A tohle, tohle je co? (*podívá se na ostatní děti, které mírně hlučí*) Víte co, děti, pojd’te se podívat sem k Míšovi, pojd’te sem blíž (*všechny děti hned přiběhnou*). To je zvonek..“

Míša: „Od kola.“

U: „Na kole. Tohle je ...“

- **Chybějící vzorce, popř. prvky:**

Skupinový způsob práce by bylo možné ještě zefektivnit tak, aby se děti hromadně „nestěhovaly“ od jednoho obrázku k druhému, při těchto přesunech snadno ztrácejí pozornost.

Převládají krátké komunikační výměny, je jich však stále poměrně málo za sebou (otázka – odpověď), pouze místy je dále rozvíjí a rozpracovává. Také někdy nechává málo prostoru pro reakce dětí.

- **Zpětnovazebný rozhovor s učitelkou:**

V první části rozhovoru jsme sledovaly zadávání úkolu – zda jsou děti aktivované, jestli věnují pozornost a jak toho učitelka docílila. Propátrávaly jsme, jakým způsobem rozvíjí myšlení dětí – ptá se na zadání, pomáhá ho dětem strukturovat a formulovat pomocí postupných otázek.

Hledaly jsme další možnosti, jak využít tuto fázi práce pro další rozvoj myšlenkových strategií dětí – např. poté, co děti odpovědí na otázku: „*Kolik tam máte obrázků?*“ „*Šest.*“ lze místo informace: „*Dám vám tedy šest žetonků.*“ využít otázku: „*A kolik vám tedy dám žetonků?*“ protože děti znají základní princip zadání a mohly by jej zkusit aplikovat na řešení této otázky.

Také při závěrečné kontrole, která probíhala poněkud mechanicky, by bylo vhodné více využívat složitější otázky, vedoucí k uvědomění procesu řešení úlohy: „*Podle čeho jste na nahrávce poznali, že je to kolotoč?*“ (podle zvuků pouti – hudby, dětských hlasů apod.)

V rámci dalších pracovních bodů by učitelka ráda pracovala na organizaci, resp. vylepšení skupinové formy práce tak, aby nedocházelo ke zbytečným přesunům a podobným rušivým faktorům. Také chce nechávat více prostoru pro reakce dětí, více je rozpracovávat a využívat pro rozvoj kognitivních dovedností.

**Rozbor nahrávky č. 6** (kompletní přepis rozhovorů na nahrávce viz příloha č. 17):

- **Obecný popis nahrávky:**

Závěrečné natáčení zachycuje činnost zaměřenou na rozvoj prostorové orientace, pojmenování prostorových vztahů a grafomotorických dovedností. Aktivita je složena ze tří dílčích úkolů (úvod do činnosti – opakování názvů pozic v prostoru; práce s kartičkami, při níž každé dítě pojmenuje pozici kočky v prostoru na obrázku; kreslení klubíček), celkově je poměrně dlouhá, avšak po většinu doby se učitelce daří udržet pozornost dětí, mj. zřejmě díky prostorovému uspořádání. Děti sedí v kroužku, jsou různými způsoby zapojovány do skupinové činnosti, mají možnost vzájemně se sledovat, věnovat si pozornost, udržovat kontakt s učitelkou i se spolužáky.

K výraznému poklesu pozornosti ze strany dětí, nárůstu hluku a tzv. rušivého chování dochází v závěrečné části nahrávky, kdy je po celkově dlouho trvající činnosti zařazeno individuální závěrečné hodnocení grafomotorické činnosti. Učitelka se stále snaží věnovat dost prostoru každému dítěti, zbytek skupinky už však není zapojen, děti jsou neklidné, roztěkané, věnují se jiným činnostem, zívají.

- **Prvky dynamického přístupu:**

Na mnoha místech nahrávky je patrné, že se učitelka snaží poskytovat dětem mnohem více **prostoru a zároveň vedení napomáhající ke zdárnému průběhu myšlenkových procesů a adekvátní vyjádření odpovědi**. Např. na následující ukázce pomáhá principem analogie Danovi, který se „ztratil“ v systému označování prostorových vztahů. Vyjádření: „Daneček určitě na to přijde“ signalizuje ostatním dětem, že mu mají také nechat více prostoru k odpovědi, Danečkovi zprostředkovává pocit kompetence:

U: „Tak, Daneček ukáže. Ta spinká ta, kočička, někde leží, kde leží ta kočička, Danečku?“

Dan: „U boty.“

U: „A kde u boty? Je za ní, nebo vedle ní? (*Dan neslyšně odpovídá*) Prosím?“

Dan: „Že je vlevo.“

U: (*vrtí hlavou*) „Vlevo, já bych neřekla.“

Děti: „Za ní.“

U: „Daneček určitě na to přijde, kdepak je? (*Daneček něco neslyšně říká, asi „Vpravo.“*) Je vzadu, myslíš, že je vzadu?“

Dan: „Ne, je vepředu.“

U: „Tak, správně. Tak Lukášek.“

S narůstající potřebou učitelky rozvíjet myšlenkové procesy dětí **stoupá také počet komunikačních výměn vztahujících se k jednomu tématu:**

U: „Elinko, kde ty máš kočičku? Kdepak sedí ta kočička?“

Eliška: „U auta.“

U: „U auta. A můžeš to ještě upřesnit, kde u auta je?“

Eliška: „U červenýho.“

U: „A myslíš, že je u auta jako vedle auta? Nebo za autem, nebo před autem?“

Míša: „Před autem.“

U: „Pšt“ (*ukazuje na Elišku*).

Eliška: „Před svíčkem.“

U: „Před světlem, před světlem, sedí před autem, ano? Tak, šikulka. Míša, kde má Míša kočičku?“

Ve stejné souvislosti také učitelka často **propátrává, jak dítě dospělo k odpovědi, zda jí skutečně rozumí:**

U: „...no, dobře. Ale když si říkal tohle, tak co se ti na něm líbí? (*Odpověď Ákocse není slyšet.*) Když se podíváš na tohle klubíčko, jsou stejný?“

Ákocs: „Nejsou“ (*zbytek odpovědi není slyšet, učitelka pak musí odběhnout k mladším dětem*).

U: „Co je na tom jiné?“

Tomášek: „Paní učitelko.“

U: „Tomášku, hned tam jdu. (*Ákocs se stále snaží vymyslet rozdíl mezi dvěma klubíčky, ale není slyšet.*)

Větší možná trošičku je, a dlouhé, ono jak jsi poznal, že tohleto je dlouhé a tohle ne? Není tak za..“ (*krouží rukou po lavici*)

Ákocs: „Zamotané.“

U: „Zamotané, přesně tak. Není tolik zamotané, dobře. Tak tohle je myslíš víc zamotané než tohle? (*Ákocs kýve*) A je podobnější zamotané?“ (*ukazuje na vzorové klubíčko, Ákocs kýve*).

Ačkoli učitelka věnuje značný prostor podpoře myšlenkových procesů dítěte, které je právě na řadě v rámci střídání se v kruhu, daří se jí do této činnosti zapojovat i ostatní děti. V následující ukázce děti pomáhají odpovídat vietnamské holčičce, která má zatím

značné obtíže se správným označováním prostorového vztahu. Učitelka se jí snaží **zprostředkovat rozdíl** mezi její chybnou a správnou odpovědí prostřednictvím rozdílů obrázků:

U: „No, je to správně děti?“

Děti: „Ne..“

U: „Přemýšlej, Aničko, kde sedí ta kočička. Na košíku by to bylo asi trochu jinak. Na košíku by bylo, kdyby ta kočička byla, tohle by bylo na košíku (*ukazuje holčičce obrázek*). Tak ještě přemýšlej chvíli, kde je ta kočička. Kde je ta kočička?“ (*Vezme Aničce obrázek a ukazuje ho dětem.*)

Děti: „Vevnitř.“

U: „Vevnitř, v košíku spinká, ano? Vevnitř v košíku“ (*Anička kýve*).

V rámci hodnocení této úloh se pak učitelka k vietnamské holčičce ještě vrací ve snaze **zprostředkovat dětem kulturní odlišnost, resp. podstatu jazykové bariéry**, Aničce zároveň **zprostředkovává pocit kompetence zdůrazněním přechodného charakteru jejich současných obtíží** „Anička s tím má *ještě* trochu problém“, nikoli „Anička to neumí“:

U: „Všichni jste to řekli správně, akorát někdo trošičku váhal, ale můžu vás moc pochválit, že jste to řekli všichni správně, to jste mě překvapili. Aničce jsme trošku pomohli, vid', Ani, ale Anička má ještě trošičku ještě problémy s tím, že mluví doma někdy vietnamsky s maminkou, vid'? (*Anička kýve*) Tak má ještě s tím trošku problém, co to slovíčko přesně znamená. Ona to věděla, kde ta kočička je, akorát to neuměla tak pojmenovat, vid', Ani?“ (*Anička kýve*)

V následující ukázce využívá **zprostředkování rozdílů také pro rozvoj sebehodnotících schopností** u Péti.

*Péťa je zaujatý, soustředí se na propátrávání obrázku pod vedením učitelky:*

U: „A proč se ti dařilo?“

Péťa: „Počkejte, já se podívám.“ (*Prohlíží si papír, krouží nad ním rukou, nakonec zavrtí hlavou.*)

U: „Nevíš? Tak jak jsi dělal klubíčka? Co tohle klubíčko třeba? (*odpověď Péti není slyšet*) Ty jsme začali spolu, vid'? (*Péťa souhlasně přikyvuje*) No a co je na nich jiného? (*část věty opět zaniká v šumu*) Tak víte co? Kdo už to ... (*podívá se k Péťovi, který krouží rukou nad papírem a říká: „...zvětšovalo a zvětšovalo.“*) Ano, přesně – přesně tak, že bylo..“

Péťa: „Zvětšovalo a zvětšovalo.“

U: „Zvětšovalo a zvětšovalo. Najdeš tam podobné, jako je tohle, ještě? U kterého se to to ještě povedlo?“

*Péťa nachází další podobná klubíčka, zbytek rozhovoru s učitelkou už není slyšet.*

Učitelka často **využívá otázky propojující výsledek s procesem:**

U: „... a co se ti na něm povedlo?“

Dan: „Že je hezky takhle velký.“ (*Zřejmě, je špatně slyšet.*)

U: „Hezky – a co ještě se ti na něm povedlo?“

Dan: „Krásně zatočený.“

U: „Krásně zatočený. A proč – proč se to povedlo tak hezky zatočit, co myslíš?“

Dan: (*zřejmě, je špatně slyšet*) „Protože jsem tu ruku měl uvolněnou.“

U: „Dobře, měl jsi uvolněnou ruku, a odkud jsi začal? (*část hovoru je nesrozumitelná*) ... zvětšoval, zvětšoval, a tak se to povedlo ho takhle zamotat.“

- **Přítomné pozitivní komunikační vzorce:**

Vzhledem k vhodné organizační formě věnují děti většinu nahrávky pozornost učitelce i sobě navzájem, mají iniciativy, které učitelka přijímá a rozpracovává. Učitelce se daří zapojovat děti do činnosti. Objevuje se větší množství krátkých komunikačních výměn vztahujících se k jednomu tématu, což podporuje rozvoj myšlenkových i komunikačních dovedností dětí.

- **Chybějící vzorce, popř. prvky:**

V závěru nahrávky výrazně opadá naladění dětí na činnost i věnování pozornosti, zřejmě vzhledem k časové náročnosti celé činnosti i k uspořádání závěrečného hodnocení, které stále probíhá individuálně, učitelka udržuje kontakt pouze s jedním dítětem, ostatní se již věnují jiným činnostem, zdají se neklidné a unavené.

- **Zpětnovazebný rozhovor s učitelkou:**

V rámci zpětnovazebného rozhovoru jsme se orientovaly především na nově nabyté dovednosti v průběhu práce s metodou VTI. Učitelka velmi pozitivně hodnotí průběh celé spolupráce, k níž na začátku přistupovala váhavě, především z důvodů obav z natáčení videokamerou.

Vnímá, že se jí nyní daří prostřednictvím otázek na proces, rozdílů apod. vést děti k sebehodnocení, ale také k celkovému rozvoji jejich myšlenkových procesů. Je si vědoma, že nechává dětem mnohem více prostoru ke zpracování a vyjádření odpovědi, někdy však ještě přechází příliš rychle ke kompenzaci (viz např. v případě Aničky v minulé nahrávce).

Během rozhovoru jsme také dále propátrávaly výhody skupinové organizační formy hodnocení výtvarných prací, která by napomohla k lepší koncentraci pozornosti všech dětí a k celkově příznivější pracovní atmosféře.

Učitelka uvádí, že si během naší spolupráce uvědomila význam skutečnosti, že na naprostou většinu otázek neexistuje jen jedna správná odpověď, což jí umožní otevřenější postoj k méně očekávatelným způsobům odpovědí. Také se začala domnívat, že by systematická předškolní příprava neměla probíhat jen v posledním školním roce.

### **Kontrolní natáčení ve školním roce 2012/2013**

V září roku 2012 proběhla kontrolní natáčení obou učitelek, jejichž cílem bylo ověřit, zda budou principy dynamického přístupu v práci učitelek prokazatelné také s delším časovým odstupem. Obě natáčení se odehrávala v prostředí nové MŠ č. 4, v níž obě učitelky nyní působí a která je v řadě ukazatelů srovnatelná s ostatními mateřskými školami zařazenými do výzkumu (podobný celkový počet dětí i předškoláků, městské prostředí sídlištního charakteru, viz také příloha č. 4).

Za nejzásadnější rozdíly lze z pohledu výzkumu považovat fakt, že ve třídách MŠ 4 působí souběžně dvě učitelky, během natáčení se jedna z nich vždy věnovala skupině předškoláků a druhá ostatním dětem, nahrávky tak působí celkově klidnějším dojmem, učitelka může věnovat pozornost výlučně skupině předškoláků. Dalším relativně důležitým rozdílem je absence dětí s odkladem školní docházky v natáčené skupině předškoláků. Obě natáčení probíhala ve stejné třídě, v níž bylo vždy přítomno osm předškoláků.

**Rozbor nahrávky č. 7** (kompletní přepis rozhovorů na nahrávce viz příloha č. 18):

- **Obecný popis nahrávky:**

Během natáčení probíhá cvičení na rozvoj sluchové diferenciaci (určování přítomnosti hlásky ve slově), jedná se o činnost, kterou učitelka provádí s dětmi poprvé. Vzhledem k nepřítomnosti dalších dětí „v pozadí“ působí nahrávka celkově klidnějším dojmem. Učitelka sedí se všemi dětmi kolem jednoho stolu, podobně jako při závěrečné nahrávce naší spolupráce metodou VTI, vzájemně se s dětmi sleduje a udržuje jejich pozornost. Probíhají krátké komunikační výměny mezi učitelkou a dětmi, učitelka se snaží o relativně rovnoměrné zapojení všech dětí.

Vzhledem ke kontrolnímu charakteru natáčení nenásledovaly zpětnovazebné rozhovory s učitelkami, analýza videozáznamu byla tedy orientována většinou na identifikaci prvků dynamického přístupu spíše než na další možnosti rozvoje učitelky.

- **Prvky dynamického přístupu:**

Učitelka během cvičení **nechává značný prostor, vede děti k propátrávání, promyšlení řešení** namísto rychlých, impulzivních odpovědí, pomáhá prostřednictvím otázek a zprostředkovávání rozdílů:

U: „Tak když řeknu slovo auto – auto, řekněte si auto.“

Děti: „Auto.“

U: „Slyšíte tam písmenko C?“

Děti: „Ne.“

Ondra: „Já ho slyším.“

U: „V autě? Řekni si auto.“

Ondra: „Auto.“

U: „To by bylo cauto, nebo autoc, a ono je to jenom auto. Myslíš, že je tam C? (*Ondra kýve*) Ty ho tam slyšíš, Ondro? (*kýve*) Ještě ho tam někdo slyšíte?“

Děti: „Nee.“

U: „Jak by to vypadalo, kdyby tam bylo to C? Řekni to, zkus to říct. Kdyby tam bylo C ve slově auto. (*Ondra mlčí*) Tak by se to jmenovalo třeba cauto, nebo autoc. Ono je to auto. Je to tak?“ (*děti přikyvuji*)

**K propátrávání, upřesnění odpovědí vede děti i v případě, že prvotní reakce byla správná:**

U: „A když řeknu slovo opice, opice, řekněte si to.“

Děti: „Opice.“

U: „A jestli si myslíte, že je ve slově opice je písmenko C, tak tu opičku zakroužkujte. Slovo opice zakroužkujte, jestli je tam C.“

Děti: „Jo, je tam C.“

U: „Tak si to řekni, Ani, ještě jednou.“

Anička: „Opice.“

U: „Nahlas.“

Děti: „Opice.“

U: „Opice. Kde to C je?“

Anička: „Na konci.“

U: „Úplně skoro na konci. O-pi-ce. Výborně. Tak myslíte, že jsme udělali dobře, když jsme zakroužkovali slovo opice.“

Různými komunikačními prvky **zprostředkovává vzájemnost** – např. pozicí těla, když sedí na stejné úrovni s dětmi, ale také tím, že do značné míry nechává kontrolu správnosti řešení na dětech, čímž jim zároveň **zprostředkovává pocit kompetence**:

U: „A co takové to zvířátko úplně tady na konci.“



Děti: „Mravenec.“

U: „Řekněte si ho – mravenec, mravenec (*zdůrazňuje poslední písmeno, děti opakují*). Slyšíš tam to C? Teď ho slyšíš? (*ptá se Ondry, ten kýve*) Samíku. (*děti opakují slovo mravenec*) A teď to všichni popořadě řekněte jako já – mravenec (*výrazně zesílí poslední písmeno, vyjmenovává jednotlivé děti v pořadí kolem stolu, postupně opakují*). Mravenec, kde je to písmenko, kam se schovalo?“

Honzík: „Úplně na konci.“

Ostatní děti: „Na konci.“

U: „Takže má Honzík pravdu, že je úplně na konci, Aničko? (*děti kývou*) Tak myslíte, že můžeme kroužkovat?“ (*děti kývou*)

V mnoha případech se učitelce daří podněcovat **velké množství krátkých komunikačních výměn**, vztahujících se k jednomu tématu:

U: „Řekněte si to slovo tady.“

Děti: „Pštros.“

U: „A je to pštros nebo pštrosc?“

Děti: „Pštros.“

U: „Slyšíte tam písmenko C, když řeknete slovo pštros?“

Děti: „Ne, jo...“

U: „Ty ho tam slyšíš? Tak si ho řekni.“

Honzík: „Pštros.“

U: „Kdo si myslí, že tam je, tak toho pštrosa zakroužkuje, kdo si myslí, že tam není, tak ho kroužkovat nebude.“

Ondra: „Já si myslím, že tam je.“

U: „Ty si myslíš, že tam je. Myslíte, že má Ondra pravdu, Anežko? Koukám, že váháš. Řekni si slovo pštros. Řekněte si to nahlas – pštros (*děti opakují*). Zavřete si očička a řekněte si to ještě jednou – pštros (*děti opakují*). Je tam písmenko C někde?“

Anežka: „Ne.“

Prováděné cvičení učitelka **propojuje s širším kontextem** (zprostředkuje přesah, resp. využití osvojeného principu nad rámec používaného pracovního listu):

U: „A zkusíte přemýšlet, jestli byste přišli na nějaké slovo, kde je písmenko C, co není vůbec tady na obrázku?“

Honzík: „Céčka.“

U: „Céčka, dobře, céčka, tak to řekni hezky-céčka.“

Děti: Céčka.“

U: „Ještě byste přišel někdo na něco, co je na C, nebo končí na C, nebo kde je písmenko C?“

Eliška: „Cedule.“

U: „Výborně, Eliško. Cedule, souhlasíte s Eliškou?“

Děti: „Jo.“

U: „Výborně. Ještě někdo? A zkusíte přemýšlet, jestli byste přišli na nějaké slovo, kde je písmenko C, co není vůbec tady na obrázku?“

Honzík: „Céčka.“

U: „Céčka, dobře, céčka, tak to řekni hezky-céčka.“

Děti: „Céčka.“

U: „Ještě byste přišel někdo na něco, co je na C, nebo končí na C, nebo kde je písmenko C?“

Eliška: „Cedule.“

U: „Výborně, Eliško. Cedule, souhlasíte s Eliškou?“

Děti: „Jo.“

U: „Výborně. Ještě někdo?“

Lze konstatovat, že se při práci s dětmi učitelka pohybuje **v rámci zóny proximálního vývoje** – jedná se o zcela nový způsob procvičování dovednosti, kterou děti dosud explicitně netrénovaly; lze se domnívat, že při samostatné práci by pro ně úloha byla příliš těžká. Za pomoci učitelky se jim však daří dospět ke správným řešením:

U: „Tak já zkusím také najít. A já si myslím, že, Ondro, bude – nosí to kluci na hlavě, někdy i holčičky, Ondro...“

Děti: „Čepice.“

U: „Čepice, říkáme jí kšiltovka. Je tam, čepice? Řekni si čepice.“

Ondra: „Čepice.“

U: „Je tam? (*Ondra kýve*) Teď to tam slyšíš?“

Anička: „Na začátku.“

U: „Ani, na začátku, nevím – souhlasíte s Aničkou?“

Děti: „Jo.“

U: „Tak si řekněte čepice.“

Děti: „Čepice.“

U: „Ona je to cepice?“

Děti: „Ne.“

U: „Ona je to čepice.“ (*zdůrazní poslední slabiku*)

Děti: Čepice.“

Honzík: „Úplně poslední.“

U: „Úplně skoro poslední. Souhlasíte s Honzíkem? Řekněte si to ještě jednou.“

Děti: „Čepice.“

- **Přítomné pozitivní komunikační vzorce:**

Učitelka sedí s dětmi na stejné úrovni u kulatého stolu, což umožňuje vzájemné věnování pozornosti, usiluje o udržování očního kontaktu („Teď chci vidět všechna

očička.“), k udržování pozornosti dětí mj. využívá výraznou intonaci hlasu a mimiku, pojmenování a propojování dětí („Myslíš, že má Ondra pravdu, Anežko? Koukám, že váháš.“). Děti jsou relativně zapojené, naladěné na činnost (s mírnými poklesy, které jsou pochopitelné vzhledem k tomu, že jde o poměrně dlouhou činnost a v daný den jde už o druhou aktivitu v rámci úseku předškolní přípravu).

**Rozbor nahrávky č. 8** (kompletní přepis rozhovorů na nahrávce viz příloha č. 19):

- **Obecný popis nahrávky:**

V průběhu natáčení učitelka s dětmi procvičovala specifické znalosti a třídění. Během natáčení seděly děti kolem dvou stolečků, učitelka střídala skupinové vedení a individuální práci s dětmi. Po konci natáčení učitelka podotkla, že se cítila nervózní, což se zřejmě projevovalo zejména zpočátku nahrávky, kdy výrazně sklouzávala k monologům, relativně málo zapojovala děti, hovořila relativně rychle, neklidně.

V průběhu činnosti zřejmě docházelo k poklesu nervozity, učitelka postupně působila klidnějším, přirozenějším dojmem, více interagovala s dětmi. Prvky dynamického přístupu jsou na nahrávce patrné relativně řídké, což je zřejmě zapříčiněno kombinací vlivů situačních, osobnostních a organizačních faktory výzkumu (podrobněji viz kap. 11).

Určitým posunem oproti předchozí spolupráci s učitelkou metodou VTI je organizace závěrečné kontroly, resp. hodnocení práce. Zatímco v předchozích natáčeních byla téměř výlučně individuální a následovala ihned po činnosti, na této nahrávce probíhá v závěru práce skupinová kontrola, která byla v další části dne doplněna individuálními rozbory práce s dětmi. Díky této organizační formě jsou děti na konci činnosti zapojenější a méně unavené, komunikace tak získala na efektivitě.

- **Prvky dynamického přístupu:**

Rozlišování jednotlivých druhů ovoce a zeleniny se pokouší zefektivnit **propojováním s širším kontextem**, resp. s aktuálním děním v MŠ, čímž zároveň **zprostředkovává určitý význam** činnosti:

U: „Jahůdka je taky ovoce. Co myslíš, že patří do zeleniny ještě? (*odpověď není slyšet*) To je taky ovoce. Tak třeba paprika. My jsme si to říkali i ráno při svačině, protože jsme měli – jaké jsme měli, co jsme měli dneska k tomu rohlíku? Měli jsme..“

Někdo z dětí: „Papriku.“

U: „Papriku a říkali jsme si, že to je zelenina, a ještě jsme měli..“

Někdo z dětí: „Ovoce.“

U: „Ovoce.“

U: „Ovoce – a jaké ovoce?“

Děti: „Hrušku.“

U: „Hrušku, správně.“

Z průběhu činnosti je patrné, že některým dětem se zatím třídění příliš nedaří, učitelka jim pomáhá **zprostředkováním pracovního postupu, resp. klíčů ke třídění:**

U: „Mrkvička? Mrkvička není ovoce, mrkvička je taky – tady jí máš, podívej, tady už na ní koukáš. Ve které je misce? Se ze...“

Sam: „Se zeleninou.“

U: „Se zeleninou. Tak je to – zelenina. Tak a třešně... (*Samík mlčí*) Děti, jestlipak víte, podle čeho my vlastně poznáme – vždyť jsme si to už říkali – co, jak poznáme, že je to zelenina nebo ovoce. Jak poznáme, že je to zelenina nebo ovoce? Kde roste ovoce?“

Děti: „Na stromě.“

U: Na stromě nebo na keříčku, ano. A zelenina většinou roste přímo ....“

Děti: „V zemi.“

U: „Na zemi nebo v zemi. Většinou to tak je. Jedině rajčátko roste na takovém keříku, ale je to také zelenina. Ale říkali jsme si to, o tom jsme si už povídali, vy jste to zapomněli, vid’.“

V průběhu natáčení můžeme pozorovat **nárůst počtu komunikačních výměn** k určitému tématu:

U: „Honzík má – co je tohle, Honzíku?“

Honzík: „Mrkev.“

U: „Tohle?“

Terežka (*ukáže na prac. listu*): „Tady je mrkev.“

U: „Ano. To jsme měli ráno ke svačině. Co jsme měli ráno ke svačině?“

Terežka: „Papriku.“

U: „Papriku. Ale ty to znáš, tys to zapomněl, kam patří paprika?“

Honzík: „Do zeleniny.“

U: „Ano, do zeleniny, správně.“

Zejména v počátku nahrávky má komunikace často charakter monologu, oproti spolupráci formou VTI děti celkově **méně zapojuje také do rozboru chyb:**

U: „A tady v té misce máme taky ovoce. Tak od té jahůdky uděláš čáru k té mističce s tím ovocem, ano? Takhle si přidrž ručičkou ten papír, aby ti neklouzal, výborně. A tadyhle jsi udělala čáru odkud? Tadyta čára tam asi nepatří, vid’? To je omyl, ta čárka, jo? Tady máš od mrkvičky, mrkvičku jsi dala správně sem. A nebudeme dělat čáru mezi mrkvičkou a paprikou. Kde je paprika, najdi mi papriku na obrázku.“

(Terežka ukáže) Tak od té papriky uděláš čáru až k té misticce, ano? Nebudeme spojovat čarami ovoce nebo zeleninu mezi sebou, ale vždycky jenom s tou miskou, kam to patří.“

- **Přítomné pozitivní komunikační vzorce:**

Učitelka se snaží o zajištění možnosti očního kontaktu s dětmi:

U: „Maliny, ano. A maliny – ty na mě nevidíš, Adélko, pojď si hačnout tady, jo? A Sami, Samiku, pojď se přestěhovat tady vedle Ondry, ty na mě nevidíš. Pojď si tu hačnout, abyste se mohli dívat.“

Během individuální práce s dětmi zaujímá pozici těla, která posiluje vzájemnost v komunikaci (sedí na stejné úrovni s dítětem, což jí umožňuje dobře rozdělovat pozornost mezi dítě a prac. list). Má klidnou, příjemnou intonaci hlasu, často se usmívá, zaznamenává iniciativy dětí a reaguje na ně.

## 9.4 Shrnutí výsledků a jejich interpretace

### 1) Které principy jsou klíčové pro využití dynamického přístupu k pedagogicko-psychologické diagnostice a intervenci v mateřských školách?

Význam konkrétních principů dynamického přístupu pro zvýšení efektivity edukačního procesu bylo možné pozorovat zejména v intenzivní fázi výzkumu, tedy při práci s metodou VTI v MŠ 3 a 4.

Učitelky, které se zúčastnily výzkumu, byly o základech dynamického přístupu informovány nejprve prostřednictvím krátkého textu. Během následné spolupráce, využívající metodu VTI, byly při implementaci dynamického přístupu k diagnostice a intervenci opakovaně uplatňovány tyto principy:

**Tabulka č. 8:** Principy dynamického přístupu v MŠ 3 ve školním roce 2008/09

1. natáčení	2. natáčení	3. natáčení
<b>zprostředkování pocitu kompetence</b>	<b>pojmenovávání pracovních a myšlenkových procesů</b>	<b>střídání s dětmi v krátkých komunikačních výměnách.</b>
<b>zvýšená orientace na proces oproti zaměření na samotný výkon</b>	zprostředkování vzájemnosti	zprostředkování vzájemnosti
	zprostředkování pocitu kompetence	<b>zprostředkování regulace chování od impulzivních, nahodilých reakcí k promyšlenějším odpovědím</b>

	<b>konkrétní, pro děti dobře představitelné zprostředkování významu a propojování s širším kontextem</b>	zvýšená orientace na proces
	<b>akceptace (resp. podpora) nestandardních řešení</b>	<b>více prostoru k promyšlení a vyjádření odpovědi, provázení dětí při zpracovávání pro ně obtížných otázek – i se zapojením ostatních dětí</b>
		<b>propojování s významem, přenos naučeného do nových situací.</b>
		<b>práce v rámci zóny proximálního vývoje</b>
		zprostředkování pocitu kompetence
		<b>vedení k efektivní kontrole</b>

**Tabulka č. 9 :** Principy dynamického přístupu v MŠ 3 ve školním roce 2009/10

1. natáčení	2. natáčení	3. natáčení
<b>zprostředkování sebehodnotících procesů prostřednictvím dotazů na konkrétní momenty práce</b>	<b>zapojování dětí do procesu zadávání úkolu (pomáhá strukturovat, formulovat zadání)</b>	<b>poskytování prostoru i vedení napomáhající ke zdárnému průběhu myšlenkových procesů a adekvátní vyjádření odpovědi</b>
zprostředkování významu	zprostředkování kompetence	<b>nárůst počet komunikačních výměn vztahujících se k jednomu tématu</b>
zprostředkování kompetence	zprostředkování vzájemnosti	<b>propátrávání, jak dítě dospělo k odpovědi</b>
	orientace na proces	<b>zprostředkování rozdílu mezi chybnou a správnou odpovědí</b>
		<b>zprostředkování kulturní odlišnosti</b>
		zprostředkování pocitu kompetence zdůrazněním přechodného charakteru současných obtíží
		zprostředkování rozdílu pro rozvoj sebehodnotících schopností

		<b>otázky propojující výsledek s procesem</b>
--	--	---

## 2) Jaká je účinnost metodiky založené na principech dynamického přístupu ve srovnání s běžným programem předškolní přípravy?

Tato otázka byla zkoumána zejména v rámci extenzivní fáze výzkumného šetření, jejíž cíle a rozsahy výzkumných vzorků poskytly údaje pro relevantní statistické zpracování dat. Souhrnné výsledky deskriptivní statistiky z této fáze hovoří pro vyšší účinnost metodiky založené na dynamickém přístupu, aplikované v MŠ 1 oproti standardnímu programu předškolní přípravy ve srovnávací MŠ 2. Signifikance těchto zjištění byla zkoumána metodami induktivní statistiky. S ohledem na charakter zkoumaného problému a k rozsahu výzkumných vzorků byl pro další zpracování dat zvolen Wilcoxonův test pro dva nezávislé výběry. Na základě jeho výstupů je zřejmé, že při zvolené hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  lze v rámci subtestů screeningového vyšetření hovořit o statisticky signifikantním výsledku pouze v případě **sluchové analýzy** ( $Z = -2,27$ ;  $p = 0,02$ ). Dosažená hladina významnosti u výstupu analýzy celkových skóre je také poměrně nízká ( $p = 0,17$ ), nelze ji však označit za statisticky signifikantní. Intenzivní fáze výzkumu nebyla primárně zacílena na získávání dat kvantitativního charakteru, výsledky screeningových vyšetření tedy umožňují srovnávání experimentální a srovnávací skupiny z MŠ 3 pouze na úrovni deskriptivních ukazatelů. Porovnání výstupů deskriptivní statistiky zaměřené na rozdíly celkových skóre ze screeningu **neprokázalo významnější rozdíl mezi posunem experimentálního a srovnávacího výzkumného souboru během školního roku.**

V rámci porovnání skóre z jednotlivých oblastí screeningu byl v experimentální skupině pozorován výraznější posun v rámci úloh zaměřených na zrakovou i sluchovou percepci a matematické představy, zatímco u srovnávací skupiny dominoval pokrok v oblasti grafomotoriky. Toto zjištění dokládá, že **v rámci experimentální skupiny, kde byl zaváděn dynamický přístup pomocí metody VTI, došlo ke zlepšení v úlohách vyžadujících komplexnější zapojení kognitivních procesů, zatímco účastníci srovnávací skupiny bez výzkumné intervence se zlepšili spíše v úlohách mechanického charakteru.** Dané závěry mají však velmi omezenou platnost bez možnosti generalizace, a to vzhledem k užšímu rozsahu výzkumných vzorků.

Vzhledem k odlišné koncepci obou fází výzkumu a z nich vyplývajících rozsahů výzkumných vzorků nebylo možné provést vzájemné, statisticky signifikantní srovnávání screeningových výsledků.

### 3) Jak lze využít metodu videotréninku interakcí k podpoře dynamické diagnostiky školní zralosti v mateřských školách (resp. k edukaci učitelek)?

Na základě pozorování v obou fázích výzkumu lze shrnout, že zavádění dynamicky orientované předškolní přípravy prostřednictvím metody VTI využívá principu scaffoldingu – **navazuje na konkrétní potřeby učitelky, vycházející z konkrétní zakázky učitelky** a z vstupní diagnostiky jejích silných stránek a potřeb během prvního natáčení. Učitelka může během spolupráce sama sebe vidět v situaci, kdy úspěšně využívá principy dynamického přístupu, čímž si bezprostředně ověřuje jejich účinnost, sama pak dokáže navrhnout jejich využití v dalších vhodných momentech na nahrávce. Také prostřednictvím **zvyšování citlivosti ke komunikačním signálům dětí metoda VTI přispívá k efektivnímu zavádění dynamického přístupu k diagnostice a intervenci do MŠ.**

Zavádění dynamického přístupu formou jednorázových seminářů v PPP se v tomto srovnání jeví jako výrazně méně efektivní, neboť postrádá systematičtější koncepci, prožitkovou složku a možnost dlouhodobějšího sledování a ovlivňování práce učitelky v souladu s principy dynamického přístupu.

### 4) Lze předpokládat, že osvojené principy dynamického přístupu mají trvalost v čase?

V průběhu kontrolních natáčení bylo zaznamenáno intenzivnější využívání principů u učitelky, která byla zařazena do výzkumu ve školním roce 2008/09. Během natáčení využívala **propojování činnosti s širším kontextem, zprostředkování vzájemnosti a pocitu kompetence, nechávala dětem značný prostor k promyšlení a zpracování odpovědi, vedla je ke správným odpovědím prostřednictvím otázek rozvíjejících kognitivní procesy.** Opakovaně podněcovala k propátrávání a upřesňování odpovědi i v případech, že původní reakce byla správná. Často bylo možné zaznamenat **větší množství komunikačních výměn** k jednomu tématu. Práce s dětmi celkově nesla rysy **asistovaného učení v zóně proximálního vývoje** – umožnila dětem úspěšné zvládnutí úloh, které by při samostatné práci byly s největší pravděpodobností ještě příliš obtížné. U učitelky, která spolupracovala ve výzkumu ve školním roce 2009/10 a odstup kontrolního natáčení byl tedy menší, bylo paradoxně identifikováno méně principů dynamického přístupu během nahrávky. Bylo zaznamenáno určité **propojování činnosti s širším kontextem, zprostředkovávání efektivnější pracovní strategie, resp. klíče ke třídění položek,** v průběhu natáčení (zřejmě v souvislosti s poklesem



nervozity) také narůstalo **množství komunikačních výměn k danému tématu** (podrobněji viz kap. 11).

## 10 Návrh modelu komplexní aplikace předškolní přípravy založené na dynamickém přístupu

Uvedený model vznikl v bezprostřední návaznosti na výsledky obou fází teoretického zkoumání. Shrnuje některé aspekty **zavádění a komplexního využívání metody předškolní přípravy založené na dynamickém přístupu**, jeho teoretickým inspiračním zdrojem je **systemový pohled na problematiku školní zralosti** (viz např. Mertin, 2004; Mertin, 2010), který byl pro dané účely rozšířen a specifikován. Jednotlivé prvky tohoto systému, které již byly specifikovány v rámci 4. kapitoly, zde budou popsány především z hlediska svých vzájemných vazeb a funkce v oblasti dynamicky orientované předškolní přípravy. Tento pohled vychází z definice systému, jež nelze pojímat jen jako sumu svých částí, jde o „*vzájemně propojenou soustavu prvků, která je účelně organizována tak, aby něčeho dosáhla*“ (Meadows, 2008, str. 11, přel. autor). Systém tedy vždy musí obsahovat prvky, vzájemné vazby a funkci či záměr (Meadows, 2008).

Cílem modelu je návrh komplexního a efektivního způsobu využití dynamického pojetí předškolní přípravy, který však nemá striktní a závazný charakter, jeho komponenty lze uzpůsobit podle aktuálních potřeb mateřských škol i ostatních zúčastněných.

### Mateřská škola

Dynamický přístup k pedagogicko-psychologické diagnostice a intervenci v MŠ může napomoci zkvalitňovat úroveň předškolní zralosti a připravenosti ve všech jejích složkách (viz kap. 4).

Jednoznačný přínos principů dynamického přístupu lze sledovat v oblasti **kognice**. Díky zprostředkování efektivních pracovních postupů a regulace chování dokážou děti lépe řešit úlohy zaměřené na **zrakovou a sluchovou percepci**. Z vývoje na videonahrávkách je také patrné, že vedení dětí prostřednictvím rozvíjejících otázek, propojování se širším kontextem a zvýšené věnování prostoru odpovědi dítěte vyúsťuje ve **zvědomování jednotlivých kroků pracovních procesů i v řečově i myšlenkově propracovanější odpovědi**. Díky zvýšené orientaci na proces oproti samotnému výsledku se také rozšiřuje slovní zásoba dětí, umožňující pojmenovat a popsat jednotlivé fáze pracovního procesu. Specifický způsob dotazování ve fázi sebereflexe („*Který z tvých obrázků je podobnější předloze? Jak budeš postupovat příště?*“) napomáhá rozvoji **představivosti a plánování**.

Uvedené prvky dynamického přístupu také napomáhají zdokonalování **koncentrace pozornosti** a **pracovní zralosti** (regulace chování od impulzivního, nahodilého k plánovitému; zapojování dětí do zadávání úkolu: „*Co myslíte, že budeme s tímhle obrázkem dělat? Jak budeme postupovat?*“ i do fáze hodnocení).

Zprostředkovávání pocitu kompetence a vzájemnosti přispívá mj. k rozvoji **emocionální a sociální** zralosti dětí. Práce v zóně proximálního vývoje jim umožňuje zažít úspěch při řešení úkolů, které by byly pro ně samotné příliš náročné, zároveň však implikuje potřebu spolupráce a adekvátní komunikace.

Způsob zavádění dynamického přístupu k diagnostice a intervenci do MŠ může mít řadu podob. Mezi jednu z optimálních variant patří **absolvování kurzu FIE-B** (Feuersteinovo instrumentální obohacení – základní). Nejedná se sice přímo o Feuersteinovu diagnostickou baterii, neboť kurz metod LPAD u nás zatím není dostupný. Avšak diagnostika a intervence jsou v rámci dynamického přístupu chápány jako nedílné procesy, kurzy FIE navíc velmi podrobným a systematickým způsobem seznamují s Feuersteinovými koncepcemi kognitivní modifikovatelnosti a zkušenosti zprostředkovaného učení, jež jsou pro většinu přístupů dynamické diagnostiky naprosto zásadní.

Další vhodnou možností je **spolupráce MŠ s videotrénem**. Metoda videotréninku interakcí byla pro implementaci dynamického přístupu s úspěchem využita u nás i v zahraničí (viz kap. 11), a to jako nástroj umožňující zvyšování citlivosti učitelek ke komunikačním signálům dětí, což umožňuje přesnější hodnocení a intenzivnější rozvoj schopností. Vzhledem k tomu, že dynamická diagnostika a zprostředkované učení představují jedny z inspiračních zdrojů metody VTI, s videotrénem lze efektivně pracovat také na komunikačních postupech směřujících k rozvoji kognitivních funkcí u dětí. Tento druh intervence může učitelkám MŠ sloužit jako velice vhodná forma supervize.

Zajímavou možností dynamické diagnostiky předškolních dětí **přináší metoda ACFS** (Aplikace kognitivně funkční škály; viz kap. 2.6), jejíž vydání jako první ucelené metody dynamické diagnostiky v ČR připravuje nakladatelství Propsyco. Rozšíření této metody v ČR by významně systematizovalo a podpořilo využívání dynamického přístupu v mateřských školách.

Protože výše uvedené možnosti (absolvování kurzu FIE a spolupráce s videotrénem) nebývají zpravidla dostupné pro všechny pracovníky MŠ, je třeba se zamýšlet nad dalšími možnostmi implementace dynamického přístupu do MŠ. Jak ukazují zkušenosti

z empirické části disertační práce, zavádění dynamického přístupu pouze prostřednictvím **krátkodobých seminářů** je třeba podpořit dalšími prostředky, vhodným doplněním by mohla být např. **informační brožura o dynamickém přístupu k diagnostice a intervenci, doplněná videonahrávkami úspěšné komunikace mezi učitelkou a dítětem v MŠ**. Podle zkušeností z intenzivní fáze tohoto výzkumu lze očekávat, že k nárůstu efektivity zavádění dynamického přístupu může významně přispět **vzájemné sdílení zkušeností učitelek**, v ideálním případě vedené absolventkou kurzu či spolupráce s videotrenérem. Tuto formu práce by mohly významně podpořit skupinové rozборы videonahrávek práce s dítětem, díky nimž by si učitelky mohly ověřovat užitečnost některých postupů dynamického přístupu a zprostředkovaného učení.

Intenzivní fáze výzkumu se zabývala převážně intervenční částí dynamického přístupu, je však nezbytné, aby učitelky vytvářely také podrobné záznamy o svých diagnostických pozorováních. Zřejmě by nebylo zcela žádoucí, kdyby zavádění dynamické diagnostiky do MŠ vyžadovalo vyplňování nových formulářů, protože mnohé mateřské školy mají navyklý funkční způsob zpracovávání diagnostických profilů dítěte, které stačí pro účely dynamické diagnostiky rozšířit či upravit.

Tyto záznamy by měly **pokrývat všechny složky školní zralosti** (v souladu s materiálem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání., 2006), měla by být podrobně rozpracována mj. oblast kognice, myšlenkových a pracovních strategií. Diagnostický záznam o schopnostech dítěte by také měl následovat **koncept zóny proximálního vývoje**, tj. kromě informací o aktuální úrovni schopností by měly popisovat to, co dítě dokáže za asistence dospělého a jaké konkrétní formy pomoci k tomu potřebuje. Tento druh informací je velice cenný pro další rozvoj schopností dítěte.

K optimistickému pohledu na možnosti zavádění dynamického přístupu k diagnostice a intervenci v MŠ přispívá dlouhodobě vysoká poptávka předškolních pedagogů po dalším vzdělávání, kterou konstatují např. autoři Monitorování realizace kurikulární reformy v mateřských školách (2011).

## **Rodiče**

Nezbytnou podmínkou efektivního rozvoje schopností dítěte je funkční komunikace mezi MŠ a rodiči. Některá doporučení pro podporu spolupráce MŠ s rodiči při

využívání dynamicky orientované metodiky předškolní přípravy viz Chuchutová (2007a,b).

V rámci rozvoje schopností dítěte v domácím prostředí často není třeba zadávat v MŠ „domácí úkoly“ či materiály k procvičování, které by dítě s rodiči systematicky vypracovávalo, mnohdy stačí adekvátní formou rodičům vysvětlit, jak danou schopnost přirozeně rozvíjet při společných činnostech, při hře, během cestování apod.

Je velmi žádoucí sdílet s rodiči informace o aktuální struktuře schopností dítěte, ale také o funkčních možnostech pomoci dítěti v rámci zóny proximálního vývoje.

### **Základní škola**

Pokud učitelka v MŠ zpracovává materiál o struktuře schopností dítěte a jejím vývoji během školního roku, založený na informacích o aktuální i proximální zóně vývoje a o efektivních způsobech konkrétní podpory rozvoje schopností dítěte, bude tento materiál cenným zdrojem informací pro učitelku první třídy, kam dítě nastupuje – jedná se o důležité vstupní diagnostické údaje, které jí pomohou efektivním způsobem individualizovat přístup k dítěti. Dítěti by tato opatření značně zjednodušila přechod mezi mateřskou a základní školou. Tento způsob komunikace mezi oběma vzdělávacími stupni by také mohl napomoci sladit konkrétní cíle vzdělávání v mateřské škole a požadované dovednosti v první třídě základní školy.

### **Poradenská zařízení**

Ačkoli dítě v poradenských zařízeních vyšetřují specializovaní pracovníci, učitelka MŠ má oproti nim výhodu dlouhodobé práce s dítětem a zároveň možnosti dlouhodobého, průběžného vyhodnocování výsledků této práce. Tyto důležité diagnostické informace se k poradenským pracovníkům dostávají často jen ve velmi stručné formě strukturovaného dotazníku. Podrobné a strukturované diagnostické záznamy učitelk MŠ by mohly napomoci efektivitě celého diagnostického procesu včetně podrobných a specifických návrhů další intervence.

## 11 Diskuse

Obsahem **smíšené empirické studie s převažujícími prvky kvalitativního výzkumu** bylo nejprve sledování účinnosti metodiky předškolní přípravy, založené na principech dynamického přístupu k pedagogicko-psychologické diagnostice a intervenci v MŠ, a to formou extenzivní komparativní studie. V rámci navazující intenzivní fáze byly zkoumány možnosti implementace dynamického přístupu do MŠ za pomoci metody videotréninku interakcí. Tato etapa vyústila v identifikaci a podrobnou deskripci těch principů dynamického přístupu, které lze v rámci diagnostické a edukativní činnosti v MŠ označit za klíčové. Výstupy obou fází výzkumu byly využity v závěrečné, aplikační fázi návrhu modelu předškolní přípravy, založeném na principech dynamického přístupu.

Extenzivní komparace byla provedena s využitím několika metod: screeningové vyšetření školní zralosti a připravenosti v obou souborech na počátku a v závěru školního roku (tj. před a po aplikaci příslušné metodiky) a pozorování práce s danou metodikou v MŠ. Výsledky statistického zpracování dat, získaných ze screeningových vyšetření, poukazují na **statisticky významně vyšší naměřené hodnoty v oblasti sluchové analýzy** po aplikaci různých metodik v rámci experimentální MŠ oproti MŠ srovnávací. Ačkoli výstupy metod deskriptivní statistiky hovoří o markantnějším pokroku v experimentální MŠ také v dalších oblastech (např. řečové dovednosti) a v celkovém skóre (viz příloha č. 7 a 8), Wilcoxonův test pro dva nezávislé výběry neprokázal statistickou signifikanci těchto rozdílů.

Na **důležitost časně diagnostiky sluchové analýzy** poukazuje v souvislosti s problematikou SPU Zelinková (2003), když cituje výzkum z let 1986 – 1990, jehož cílem byla identifikace rizikových faktorů pro rozvoj obtíží se čtením a psaním u 150 dětí předškolního věku. Dle závěrů výzkumu byl nejvýznamnějším prediktorem obtíží v psaní podle diktátu právě nedostatečný rozvoj sluchového vnímání. Obtíže ve čtení se projevíly při současném výskytu nedostatků ve zrakové a sluchové percepci a v oblasti řeči.

K interpretaci uvedených výsledků extenzivní fáze výzkumu je třeba přistupovat s opatrností, a to vzhledem **k některým nežádoucím vlivům**. Jedná se především o možné působení **zrání a učení**, které nelze podceňovat zejména vzhledem k věku respondentů a k longitudinálnímu zaměření celé studie. Tyto proměnné se však autorka

snažila ve výzkumu do jisté míry kontrolovat zařazováním srovnávacích skupin respondentů.

Za další nedostatek, který se výrazně projevil zejména v intenzivní fázi výzkumu, lze považovat **vysokou experimentální mortalitu** – úbytek respondentů během školního roku mnohdy činil téměř polovinu původního výzkumného vzorku (podrobněji viz kap. 8.2). Tato skutečnost byla nejčastěji zapříčiněna nepovinným charakterem docházky do mateřské školy, dále také vyšší nemocností dětí předškolního věku i počátkem sezóny rodinných dovolených v závěru školního roku, kdy probíhala druhá fáze screeningových vyšetření.

Screeningové vyšetření školní zralosti absolvovali respondenti z experimentální MŠ 1 v říjnu 2005 (děti s OŠD pro rok 2005/06 již v říjnu 2004). Diagnostiku prováděli pracovníci PPP pro Prahu 11 a 12. Ve srovnávací MŠ 2 bylo autorkou práce zrealizováno totéž vyšetření školní zralosti na přelomu října a listopadu 2005. V závěru školního roku byla provedena vyšetření školní zralosti v obou MŠ v červnu 2006 autorkou práce.

Fakt **rozdílnosti examinátorů u obou souborů** v začátku školního roku lze považovat za nežádoucí proměnnou, které však z organizačních důvodů nebylo možné zabránit (pracovníci PPP provádějí screening školní zralosti ve všech mateřských školách, náležejících do jejich spádové oblasti, a při případném opakování autorkou práce v daném období lze předpokládat značný nežádoucí efekt způsobený učením). Ve snaze minimalizovat negativní vliv rozdílnosti examinátorů v obou MŠ absolvovala autorka práce podrobné zaškolení administrace i vyhodnocování daného screeningového vyšetření (včetně práce pod supervizí) u pracovníků PPP pro Prahu 11 a 12.

Za méně markantní nedostatek v organizaci výzkumného šetření lze považovat okolnost zařazování respondentů s odkladem povinné školní docházky (viz kap. 8.2) – respondenti s OŠD pro rok 2005/06 z experimentální skupiny byli vyšetřováni pracovníky PPP již v roce 2004 (tj. o rok dříve než ostatní účastníci výzkumu). Vzhledem k tomu, že předškolní příprava je u těchto respondentů rozložena do dvou let, lze považovat jejich zařazení do výzkumného souboru za legitimní. Určitým nedostatkem je ovšem fakt, že ve srovnávací skupině nebyl z organizačních důvodů tento postup totožný – 2 respondenti s OŠD pro rok 2005/06 prošli screeningem až v roce 2005, tj. v polovině programu předškolní přípravy.

Za problematické lze považovat rovněž zařazení respondentů s OŠD pro rok 2006/07, jejichž zastoupení je v obou skupinách odlišné (3 respondenti v MŠ experimentální, 5

respondentů v MŠ srovnávací). Eliminovat tyto nežádoucí efekty by znamenalo nezahrnout probandy s OŠD do analýzy dat. Tento krok by značně snížil počty výzkumných osob (z n=20 na n=13 v obou skupinách), především by však znemožnil komparaci, neboť nově vzniklé soubory jsou velmi odlišné z hlediska výsledků v počátečních screeningových vyšetřeních (viz příloha č. 9). K získaným výstupům je tedy nezbytné přistupovat s vědomím výše uvedených nedostatků, jež se však při analýze získaných dat nezdají mít určující vliv.

Prostřednictvím **pozorování práce s metodikou předškolní přípravy** byly v mateřských školách 1 a 2 zjištěny odlišnosti, které lze z hlediska zaměření extenzivní fáze výzkumného šetření (tj. ověřit účinnost metodiky založené na dynamickém přístupu) označit za klíčové.

Jedná se především o **propojení diagnostického a edukačního procesu, o relativně rozsáhlou práci se zpětnou vazbou, o orientaci na proces vedoucí k výkonu a na oblast metakognice** a v neposlední řadě o snahu o spolupráci systému „rodiče – mateřská škola – PPP“. Všechny z uvedených prvků, vycházející především z filozofie dynamického přístupu, byly zjištěny v experimentální MŠ oproti srovnávací MŠ, v níž lze na základě pozorování konstatovat orientaci na výkon, minimální práci se zpětnou vazbou, relativně omezenou spolupráci s rodiči a s PPP ve věci předškolní přípravy.

Je však třeba poznamenat, že **uvedené principy dynamického přístupu by bylo možné aplikovat systematictěji, s vyšší úrovní rozpracovaností**. To by vyžadovalo intenzivnější zkoumání možností implementace dynamického přístupu, resp. způsobů efektivní edukace učitelek, která by jim umožnila hlubší porozumění principům dynamického přístupu k diagnostice a intervenci.

Odraz uvedených rozdílů v obou programech předškolní přípravy byl patrný při screeningových vyšetřeních školní zralosti a připravenosti v závěru školního roku, tj. po aplikaci předškolní přípravy – **v experimentální skupině byla často pozorována samostatnost a dobré porozumění instrukcím, po nichž obvykle následovala volba vlastních pracovních strategií, v MŠ srovnávací byla mnohdy zaznamenána nesamostatnost a potřeba vedení**.

Ačkoli se výše uvedená zjištění o pracovní zralosti dětí z obou výzkumných souborů jeví jako relevantní vzhledem ke způsobu práce s metodikami předškolní přípravy, lze se domnívat, že autorčina znalost totožnosti respondentů, stejně jako vědomí cíle výzkumného šetření mohly snížit objektivitu pozorování. Proto by bylo velice žádoucí, kdyby podobná pozorování zopakoval administrátor, jemuž by nebyla známá



příslušnost zkoumaných osob do experimentální či srovnávací skupiny – tj. **realizace dvojité slepé studie**.

Další zkoumání účinnosti dynamického přístupu v MŠ bylo vzhledem k působnosti autorky přesunuto do nového prostředí mateřských škol na Kladensku. Cíle **intenzivní fáze výzkumu** bezprostředně vycházely ze závěrů předchozí etapy, které sice dokládají určitý způsob využívání některých principů dynamického přístupu v experimentální MŠ, zároveň však hovoří o **potřebě jejich systematictějšího a intenzivnějšího zapojování**.

V reakci na tato zjištění byl zvolen intenzivní charakter výzkumného šetření, jehož cílem bylo **zmapovat nový způsob implementace dynamického přístupu do MŠ**, a to za pomoci metody videotréninku interakcí. Cílem této fáze bylo podrobněji **prozkoumat ty principy dynamického přístupu, které se v rámci využívání při předškolní přípravě jeví jako klíčové, a zároveň vytvořit u učitelek MŠ kompetence k erudovanému využívání těchto principů**.

S kombinací dynamického přístupu a metody VTI výzkumně pracovala např. Landor (2006), přičemž se primárně zaměřovala na účinky sdělování výsledků dynamického vyšetření klientům poradenských psychologů, které mělo formu ústního sdělení kombinovaného s prezentací videonahrávek.

Metoda VTI byla jako podpůrný nástroj zavádění dynamického přístupu do MŠ využita v našem prostředí – Strnádková (2005) zrealizovala v rámci své diplomové práce průkopnickou studii zkoumající možnosti využití dynamické diagnostiky a současně diagnostiky dětí při hře s využitím metody videotréninku interakcí. Hlavním úkolem výzkumu bylo vytvoření a pilotní ověření nové metodiky dynamické diagnostiky dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy. Případové studie pěti předškolních dětí byly postaveny na opakovaném pozorování při volné hře, při řízené a sebeobslužné činnosti a při práci s pracovními listy. Dané činnosti byly natáčeny na videokameru a sloužily jako výchozí materiál pro rozbory s učitelkami pomocí metody VTI.

I přes autorkou uváděná omezení (malý rozsah výzkumného vzorku a ověřování metodiky v relativně krátkých časových úsecích – 3 natáčení po cca 6 týdnech) výsledky výzkumu podpořily užitečnost a uplatnitelnost metodiky dynamické diagnostiky v mateřských školách jako jednoho z efektivních nástrojů pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí předškolního věku. Ačkoli navrhovaná metodika významně přispívá nejenom k rozvoji jednotlivých dětí, ale podporuje i rozvoj profesní

kompetence učitelek mateřských škol, výsledky poukazují na nutnost přípravy a edukace pedagogického personálu mateřské školy při zavádění metodiky dynamické diagnostiky do jejich běžné praxe (Strnádková, 2005).

Autorka disertační práce navázala na uvedenou pionýrskou studii zejména v intenzivní fázi výzkumu disertační práce. Oproti výzkumu Strnádkové se zaměřila na sledování rozsáhlejších výzkumných vzorků v delších časových úsecích. V rámci využívání metody videotréninku interakcí kladla zvýšený důraz na identifikaci těch principů dynamického přístupu, které zvyšují efektivitu edukačního procesu v rámci systematické předškolní přípravy v MŠ.

Na základě intenzivního zkoumání videonahrávek předškolní přípravy byla za klíčové principy označena některá **kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení podle Feuersteina a asistovaného učení, resp. práce v rámci zóny proximálního vývoje podle Vygotského** (zprostředkování vzájemnosti, transcendence, smyslu, pocitu kompetence, odlišnosti, regulace impulzivního chování; větší množství komunikačních výměn vztahujících se k jednomu tématu, akceptace, resp. podpora nestandardních řešení; zapojování dětí do procesu zadávání úkolů), a některé **další nosné principy dynamické diagnostiky** (přesun orientace na výkon k orientaci na proces, jimž děti k výkonu dospěly; odklon od interindividuálního srovnávání; snaha o zmapování toho, jak dítě reaguje na intervenci – resp. čeho je schopné dosáhnout za asistence dospělého a jaký druh pomoci k tomu potřebuje).

Ačkoli k dominantním metodologickým problémům celé této studie patří experimentální mortalita respondentů, kolísání počtu předškoláků, kteří se účastnili jednotlivých natáčení (viz příloha č. 5), není třeba ve vztahu k cílům výzkumu považovat za nežádoucí proměnnou, neboť daná fáze výzkumu byla zaměřena především na rozvoj pedagogických kompetencí učitelek.

Při využívání metody VTI působila autorka práce jako videotrenérka zúčastněných učitelek. Tato skutečnost mohla do jisté míry snížit spolehlivost závěrů z rozborů videozáznamu, zároveň však umožnila flexibilní začleňování dílčích výstupů práce s VTI do dalších výzkumných plánů. Autorka usilovala o objektivizaci a srozumitelnost získaných závěrů propojováním s konkrétními úseky videonahrávek (viz kap. 9), ke zvýšení reliability výzkumných závěrů by mohlo přispět např. nezávislé posouzení videonahrávek dalšími odborníky. Tento krok by byl přínosnou součástí dalšího, extenzivněji zaměřeného ověřování výsledků toho výzkumu.

Uvedené závěry by bylo vysoce žádoucí podpořit a rozšířit **opakováním intenzivní fáze výzkumu s rozsáhlejšími vzorky učitelek**, jež však k vzhledem k intenzivnímu a longitudinálnímu zaměření studie nebylo v možnostech této práce. Získané závěry mohly být do jisté míry zkresleny aktuální dovednostní a poznatkovou základnou i osobnostními předpoklady zúčastněných učitelek, k odlišným závěrům by pravděpodobně vedla práce s méně motivovanými učitelkami či s učitelkami s jinou strukturou profesních dovedností. Na klíčovou úlohu motivace učitelek i celé mateřské školy v tomto typu výzkumu upozorňuje např. Strnádková (2005).

V rámci intenzivní studie byl jako **doplňující evaluační nástroj** využit **screening školní zralosti**, aplikovaný také v předchozí fázi výzkumu. Vzhledem k absenci srovnávací skupiny ve školním roce 2009/10 a k nižšímu počtu respondentů (což však koresponduje s intenzivním výzkumným zaměřením i cíli výzkumu) nebylo možné zpracování výsledků screeningových vyšetření metodami induktivní statistiky. Porovnání ukazatelů deskriptivní statistiky zaměřené na rozdíly celkových skóre ze screeningu **neprokázalo významnější rozdíl mezi posunem experimentálního a srovnávacího výzkumného souboru během školního roku**.

Tento fakt lze vysvětlit určitou **nekompatibilitou zaměření statických a dynamických diagnostických metod** (které ve vztahu k podobnému charakteru výsledků konstatuje ve svém výzkumu např. Málková, 2008), ale také nerovnoměrností výsledků obou skupin již v začátku školního roku – výrazně lepší výsledky experimentální skupiny vyústily ve **stropový efekt v závěrečném hodnocení**, tj. použitý nástroj neumožnil sledování pokroku dětí z experimentální skupiny v plném rozsahu. Vzájemné porovnávání bylo v rámci této fáze komplikováno také odlišným poměrovým zastoupením respondentů s OŠD, stejně jako nerovnoměrným rozložením chlapců a děvčat v obou skupinách.

K danému charakteru získaných výsledků mohl přispět také fakt, že bodovacímu systému screeningu chybí převod na vážené skóre, celkové skóre zde tedy není postačujícím ukazatelem. Tabulky v přílohách č. 10 a 11 dokládají, že u experimentální skupiny došlo k posunu především v rámci úloh zaměřených na zrakovou i sluchovou percepci a matematické představy, zatímco u srovnávací skupiny dominoval posun v oblasti grafomotoriky. Toto zjištění dokládá, že u experimentální skupiny, kde byl zaváděn dynamický přístup pomocí metody VTI, došlo ke **zlepšení v úlohách vyžadujících komplexnější zapojení kognitivních procesů**, zatímco účastníci srovnávací skupiny se zlepšili spíše v úlohách mechanického charakteru.

Zavádění dynamického přístupu do MŠ prostřednictvím metody VTI se projevilo jako efektivní způsob edukace učitelek, který přímo nasedá na aktuální potřeby i silné stránky konkrétních učitelek, efektivně u nich rozvíjí **dovednosti využívání principů dynamického přístupu i schopnost sebereflexe**. Určitou nevýhodou tohoto postupu může být jistá časová i finanční náročnost spolupráce s videotrenérem, která nemusí být dostupná pro všechny učitelky dané mateřské školy. Návrh dalších možností implementace i komplexního využívání dynamického přístupu k diagnostice a intervenci v MŠ viz kap. 10.

Kontrolní natáčení s odstupem 3-4 roky po intervenci formou metody VTI prokázala určitý pokles využívání principů dynamického přístupu u jedné z učitelek (podrobněji viz kap. 9). Tento fakt může být zapříčiněn různými **vlivy osobnostními** (učitelka může mít slabší dovednosti sebereflexe, což vyústilo k postupnému opomíjení jednotlivých prvků dynamického přístupu při výuce, příp. obecně rychleji zapomíná naučené), **situačními** (učitelka může i v současné době uplatňovat prvky dynamického přístupu, avšak vzhledem k tenzi během natáčení sklouzla k mechaničtějšímu přístupu, který méně rozvíjí kognitivní procesy dětí apod.) i **organizačními faktory výzkumu** (vzhledem k menším časovým odstupům jednotlivých natáčení se u této učitelky méně upevňovaly jednotlivé získané komunikační dovednosti, event. byly některé principy dynamického přístupu méně zvnitřněny prostřednictvím metody VTI, protože učitelka jejich využití přejala od kolegyně, která si je osvojila v předchozím roce výzkumu apod.).

Relativně důležitým prvkem při realizaci kontrolních natáčení bylo nové prostředí natáčení, účastnice výzkumu si v mezidobí po intervenci metodou VTI založily vlastní mateřskou školu. Za nejpodstatnější novou okolnost lze ve vztahu k natáčení považovat přítomnost dvou učitelek ve třídě, takže jedna z nich se mohla věnovat skupince mladších dětí, což vedlo k významnému zklidnění celé nahrávky a zejména učitelky pracující s předškoláky.

Významnost těchto specifických faktorů organizace výzkumu by bylo žádoucí prověřit s rozsáhlejšími výzkumnými soubory, lze se však domnívat, že **prodloužení intervalů mezi jednotlivými natáčeními přispěje k výraznějšímu upevnění jednotlivých dovedností. Je žádoucí zvědomovat a systematizovat využívání prvků dynamického přístupu, které lze u učitelek pozorovat již v začátku spolupráce.**

Je třeba poznamenat, že ani u jedné ze zúčastněných učitelek nebyly během kontrolních natáčení identifikovány veškeré principy dynamického přístupu, které využívaly během

spolupráce metodou VTI. Tato skutečnost je však do značné míry zapříčiněna větším množstvím natočeného materiálu během spolupráce VTI a tudíž i větší varietou realizovaných činností i komunikačních situací, které poskytly více příležitostí k využití jednotlivých principů dynamického přístupu.

V návaznosti na výsledky obou fází výzkumu, ale také na některé teoretické koncepty (zejména systémový pohled na školní zralost) byl **vytvořen návrh modelu implementace dynamického přístupu** k pedagogicko-psychologické diagnostice a intervenci v MŠ.

Jedná se o souhrnný aplikační výstup celého empirického šetření, orientovaný především na realizační aspekty ve vztahu k jednotlivým prvkům celého systému „předškolní dítě, jeho diagnostika, edukace a nástup do ZŠ“, jejich vzájemným vazbám a cílům. Navazující zkoumání účinnosti tohoto modelu v praxi by napomohlo jeho specifikaci a zpětnovazebné korekci.

## 12 Závěr

Prvořadým záměrem teoretické části práce bylo poskytnout stručný, avšak ilustrativní a strukturovaný pohled na dynamickou diagnostiku, která u nás představuje relativně nový a doposud nepříliš rozpracovaný proud psychologického testování, v zahraniční literatuře se však lze setkat s různorodými a poměrně rozsáhlými zdroji informací.

Další, související cíl spočíval v mapování kompetencí učitelek MŠ zejména ve vztahu k tématu školní zralosti s poukazem na současný stav problematiky a na tendence ve vývoji diagnostiky předškolních dětí, které formulují potřebu změnit tradiční přístup k testování tak, aby přinášel průkaznější a bezprostředně využitelné výsledky. Daný text hovoří pro začlenění metod dynamického přístupu do předškolní psychologie a pedagogiky.

Tuto linii sledovala také empirická část práce, strukturovaná do tří fází, jejichž souhrnným cílem bylo ověření účinnosti metodiky předškolní přípravy, založené na dynamickém přístupu, a navazující intenzivní zkoumání její optimalizace. Výstupy extenzivní a intenzivní fáze zkoumání, využívající postupy kvalitativního i kvantitativního charakteru, byly v rámci aplikační fáze výzkumu zapracovány do návrhu modelu předškolní přípravy, který by – s využitím principů dynamického přístupu – umožnil efektivní pedagogicko-psychologickou diagnostiku a následnou specifickou intervenci, umožňující zdárný přechod do systému základního vzdělávání. Aplikaci navrženého modelu do konkrétních podmínek mateřských škol a souvisejících institucí by bylo vysoce žádoucí zmapovat navazující výzkumnou práci, která by mohla přinést podněty pro další optimalizaci daného návrhu.

Celý text je koncipován tak, aby prostřednictvím sumarizace vědeckých poznatků o dynamickém přístupu k diagnostice a intervenci, jejich empirickým ověřováním ve specifickém kontextu i souvisejícími aplikačními výstupy napomohl rozšiřování tohoto diagnosticko-intervenčního směru, představujícího smysluplnou alternativu zejména pro jedince, jejichž učební potenciál by mohl za využití standardních metod zůstat skrytý.

## 13 Použitá literatura

BARR, M. P.; SAMUELS, T. M. Dynamic Assessment of Cognitive and Affective Factors Contributing to Learning Difficulties in Adults. *Professional Psychology: Research and Practice*. 1988, vol. 19, no. 1, s. 6-13. ISSN 0735-7028.

BEAUFORTOVÁ, K. Videotrénink interakcí (základy metody a její využití) [online]. Praha: SPIN ČR, 2002. 28 s. [cit. 2012-3-3] Dostupné z : <<http://intranet.spinlink.eu/files#2294>>

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BIDLOVÁ, E. Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení [disertační práce]. Praha, 2005. 176 s. Vedoucí práce Ilona Gillernová.

CAFFREY, E; FUCHS, D.; FUCHS, L. The Predictive Validity of Dynamic Assessment. *The Journal of Special Education*. 2008, vol. 41, no. 4, s. 254-270.

CAN, H. a kol.: Teachers, teaching and educational psychology. Istanbul, Boğaziçi University, 2002. [cit. 2012-9-20] Dostupné z WWW:<[http://www.udlap.mx/~tesis/lps/echeverri\\_f\\_s/bibliografia.pdf](http://www.udlap.mx/~tesis/lps/echeverri_f_s/bibliografia.pdf)>

CENTRUM COGITO. *Úvodní stránka – COGITO – Centrum kognitivní edukace*. © 2012 [cit. 2012-4-5]. Dostupné z WWW: <<http://www.centrum-cogito.cz/>>

CENTRUM ROZUM. *Centrum Rozum v. o. s.* © 2011 [cit. 2012-4-5]. Dostupné z WWW: <<http://www.centrumrozum.cz/home>>

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 413 s. ISBN 80-7066-534-3.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

DOCKETT, S.; PERRY, B. Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2009, vol. 34, no. 1, s. 20 – 26. *Australasian Journal of Early Childhood*. ISSN 0312-5033.

DŽUKA, J.; KOVALČÍKOVÁ, I. Dynamické testovanie latentných učebných schopností. *Československá psychologie*. 2008, vol. 52, no. 4, s. 366 – 377. ISSN 0009-062X.

FARRAN, D. C. Rethinking School Readiness. *Exceptionality Education International*. 2011, vol. 21, no. 2, s. 5-15. ISSN 1918-5227

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-367-6.

FEUERSTEIN, R. Podpora inkluzivního a kognitivního vyučování ve školách. In V. POKORNÁ (ed.). *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2006. s. 10 - 21. ISBN 80-7290-258-X

FEUERSTEIN, R. S. Dynamic Cognitive Assessment and the Instrumental Enrichment Program: Origins and Development. In In A. KOZULIN; Y. RAND. *Experience of Mediated Learning. An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology*. 1. vyd. Amsterdam: Pergamon, 2000. s. 147 - 165. ISBN 0-08-043647-1.

FEUERSTEIN, R. a kol. The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability. The Learning Propensity Assessment Device: Theory, Instruments and Techniques. 2. vyd. Jerusalem: ICELP Press, 2002, 630 s. ISBN 965-90490-0-5.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-7178-063-4.



FUKKINK, R., TAVECCHIO, L. Effect of Video Interaction Guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*. 2010, vol. 26, no. 8, s. 1652-1659.

GILLERNOVÁ, I. Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In V. MERTIN; I. GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 230s. ISBN 80-7178-799-X.

GUTHKE, J.; BECKMAN, J. Learnig Test Concepts and Dynamic Assessment. In A. KOZULIN; Y. RAND. *Experience of Mediated Learning. An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology*. 1. vyd. Amsterdam: Pergamon, 2000. s. 175 – 190. ISBN 0-08-043647-1.

HAYWOOD, C.; LIDZ, C. *Dynamic Assessment in Practice. Clinical and Educational Applicationc*. 1. vyd. New York: Cambridge University Press, 2007. 399s. ISBN 978-0-521-61412-2.

HAYWOOD, C; TZURIEL, D. Applications and Challenges in Dynamic Assessment. *Peabody Journal of Education*. 2002, vol. 77, no. 2, s. 40–63.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HINDLS, R.; HRONOVÁ, S.; SEGER, J. *Statistika pro ekonomy*. 4. vyd. Praha: Professional Publishing, 2003. 415 s. ISBN 80-86419-59-2.

CHAILKIN, S. The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In A. KOZULIN a kol. (eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. 1. vyd. New York: Cambridge University Press, 2003. s. 39 - 64. ISBN 0-521-52883-6.

CHUCHUTOVÁ, K. Dynamické hodnocení a jeho využití v diagnostice školní zralosti a připravenosti [diplomová práce]. Praha, 2007a. 80 s. Vedoucí práce Eva Bidlová.

CHUCHUTOVÁ, K. Dynamické hodnocení - s důrazem na přístup Reuvena Feuersteina - a jeho využití v oblasti předškolní přípravy [rigorózní práce]. Praha, 2007b. 98 s. Vedoucí práce Eva Šírová.

JEAN AND ALEXANDER HEARD LIBRARY VANDERBILT UNIVERSITY. *Dynamic Assessment - Research Guides at Vanderbilt University* [online] 2010. [cit. 2012-10-08]. Dostupné z WWW: <[http://campusguides.library.vanderbilt.edu/PBDY\\_DA](http://campusguides.library.vanderbilt.edu/PBDY_DA)>

JIRÁSEK, J. Orientační test školní zralosti. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.

KARGEROVÁ, J.; KREJČOVÁ, V. Ověření přínosu programu Začít spolu-dlouhodobý výzkum v Začít spolu. *Učitel'ské listy* [Pravidelná informační příloha Step by Step], 2002/2003, vol. X, no. 4, s. 1-5. ISSN 1210-6313.

KARPOV, Y; TZURIEL, D. Dynamic Assessment: Progress, Problems, and Prospects. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 2009, vol. 8, no. 3, s. 228-237.

KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001, 224 s. ISBN 80-247-0180-4.

*Konkretizované očekávané výstupy RVP PV* [Materiál pro PV, č.j. MŠMT 9482/2012-22] [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. 26 s. [cit. 2012-10-08] Dostupné z WWW:<<http://www.msmt.cz/file/21827>>

KOZULIN, A. *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. 1. vyd. London: Harvard University Press, 1998. 192 s. ISBN 978-0-674-72141-8.

KOZULIN, A. Psychological Tools and Mediated Learning. In A. KOZULIN a kol. (ed.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. 1. vyd. New York: Cambridge University Press, 2003. s. 15 - 38. ISBN 0-521-52883-6.

KOZULIN, A.; GARB, E. Dynamic assessment of literacy: English as a third language. *European Journal of Psychology of Education*. 2004. vol. XIX, no 1, s. 65-77.

KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

LANDOR, M. An exploration of the perceived effects of giving verbal and video feedback to the child, following dynamic assessment [diplomová práce]. Dundee, 2006. 183 s. University of Dundee, MSc Educational Psychology.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

LANGMEIER, J.; MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. 3., dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1974, 397 s.

LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 262 s. ISBN 80-7367-103-4.

LESCARRET *Školní úspěšnost a rodinná dynamika u dítěte raného věku*. In ŠULOVÁ, L. - ZAOUCHE – GAUDRON, CH.: *Předškolní dítě a jeho svět*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 242-254. ISBN 80-246-0752-2.

LIDZ, C. *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. 1. vyd. New York : Guilford Press, 1991. 210 s. ISBN 0-89862-242-5.

LIDZ, C.; GINDS, B. Dynamic Assessment of the Evolving Cognitive Functions in Children. In A. KOZULIN a kol. (eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. 1. vyd. New York: Cambridge University Press, 2003. s. 99 – 116. ISBN 0-521-52883-6.

MACKINTOSH, N., J. *IQ a inteligence*. Praha: Grada, 2000. 400s. ISBN 80-7169-948-9.

MÁLKOVÁ, G. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. 1. vyd. Praha: TOGGA, 2008, 121 s. ISBN 978-80-87258-02-6.

MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. 335 s. ISBN 80-04-24526-9.

MEADOWS, D. H. *Thinking in Systems*. 1. vyd. Vermont: Chelsea Green Publishing Company, 2008. 218 s. ISBN 978-1-60358-055-7.

MERTIN, V.; BIDLOVÁ, E. Psychologická a pedagogická diagnostika v činnosti učitele. *Rodina a škola*. 2005, no. 7, s. 14 – 17.

MERTIN, V. Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti. In V. MERTIN; I. GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 235 – 247. ISBN 80-7178-799-X.

MERTIN, V. *Ze zkušeností dětského psychologa*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2004, 178 s. ISBN 80-7183-316-9.

MERTIN, V. *Výchovné maličkosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 275 s. ISBN 978-80-7367-857-9.

MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. (eds.) *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 343 s. ISBN 978-80-7357-679-0.

MIKŠÍK, O. *Úvod do psychologické metodologie II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 118 s.

MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 257 s. ISBN 80-246-0240-7.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

*Monitorování realizace kurikulární reformy v mateřských školách – zpráva.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 6 s. [cit. 2012-9-05]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/12/PV\\_závěrečná-zpráva.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/12/PV_závěrečná-zpráva.pdf)>.

PECK, M. *Nevyšlapanou cestou.* 3. vyd. Praha: Argo, 1996, 274 s. ISBN 80-7203-036-1.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum, 1998, 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence.* 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.

POKORNÁ, V. *Intervenční program instrumentálního obohacení (Instrumental Enrichment) Reuvena Feuersteina.* Interní materiál kurzu FIE – I, 2003.

POKORNÁ, V. *Systémový přístup v péči o děti se specifickými potřebami.* In POKORNÁ, Věra (ed.). *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek.* Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2006. s. 76 – 83. ISBN 80-7290-258-X

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2012-10-01]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)>.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy.* 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 48 s. [cit. 2012-09-20]. ISBN 978-80-87000-10-6. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/VUP\\_Metodika\\_PV-2007-07-18.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/VUP_Metodika_PV-2007-07-18.pdf)>

SOUTHEASTERN CENTRE FOR THE ENHANCEMENT OF LEARNING. *About Us – Who is Professor Feuerstein?* [online]. © 2004a [cit. 2011-10-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.scel.org/aboutus/feuerstein.asp>>

SOUTHEASTERN CENTRE FOR THE ENHANCEMENT OF LEARNING. *SCEL-resources – LPAD* [online]. © 2004b [cit. 2011-10-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.scel.org/resources/lpad.asp>>

SPIN – sdružení pro videotrénink interakcí v ČR. *Úvodní stránka SPIN VTI*. [online]. © 2012 [cit. 2012-09-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.spin-vti.cz/metod.html>>

STERNBERG R. J., GRIGORENKO E. L. *Dynamic Testing. The Nature and Measurement of Learning Potential*. 1. vyd. New York: Cambridge University Press, 2002. 230 s. ISBN 978-0-521-77128-3.

STRNÁDKOVÁ, Jana. Příspěvek k dynamické diagnostice předškolních dětí [diplomová práce]. Praha, 2005. 92 s. Vedoucí práce Eva Bidlová.

SUZUKI, L.; ARONSON, J. The Cultural Malleability of Intelligence and its Impact on the Racial/Ethnic Hierarchy. *Psychology, Public Policy, and Law*. 2005, vol. 11, no. 2, s. 320 – 327.

ŠEBOVÁ, A. *Screening konvenčních ukazatelů školní zralosti a připravenosti předškoláků v modřanských MŠ*. Praha, 2004. Závěrečná práce v Inovačním kursu školní psychologie. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

ŠILHÁNOVÁ, K. *Manuál pro VTI ve škole* [online] Praha: SPIN, o.s., 2008. 56 s. [cit. 2011-09-20] Dostupné z WWW: <<http://intranet.spinlink.eu/files#2302>>

ŠÍROVÁ, E.; KREJČOVÁ, K. The Role of the Video Interaction Guidance in the Enrichment of Student Teachers' Social Skills. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. 2011, vol. 4, no. 4, s. 162-169. ISSN 1803-1617.

ŠMELOVÁ, E.; SOURALOVÁ, E. School Readiness of Children in the View of Preschool Pedagogues. *Psichopedagogia copilului*. 2010, vol. LXII, no. 1B/2010, s. 99 – 107. ISSN 1583-2783.

ŠTURMA, J. Školní zralost a její poruchy. In P. ŘÍČAN; D. KREJČÍŘOVÁ (eds.). *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1997. s. 225 - 232 ISBN 80-7169-512-2.

ŠULOVÁ, Lenka. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In V. MERTIN; I. GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 13 – 22. ISBN 80-7178-799-X.

TAYLOR, M. H. *Dynamic Assessment With Pre-school Children: Implementation Integrity and Perceptions by Various Stakeholders of Relative Usefulness*. Dundee: University of Dundee, 2000.

THE INTERNATIONAL CENTER FOR THE ENHANCEMENT OF LEARNING POTENTIAL. *Message from Professor Feuerstein* [online]. © 2000a. [cit. 2012-01-12] Dostupné z WWW: <<http://www.icelp.org/asp/Message.shtm>>

THE INTERNATIONAL CENTER FOR THE ENHANCEMENT OF LEARNING POTENTIAL. *Basic Theory* [online]. © 2000b. [cit. 2012-01-12] Dostupné z WWW: <[http://www.icelp.org/asp/Basic\\_Theory.shtm#1](http://www.icelp.org/asp/Basic_Theory.shtm#1)>

TRUNDA, J. *Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 19 s. ISBN: 978-80-87063-62-0. [cit. 2012-09-12]. Dostupné z WWW: <[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/09\\_Profesni\\_portfolio\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/09_Profesni_portfolio_ucitele.pdf)>

TZURIEL, D. *Dynamic Assessment of Young Children*. 1. vyd. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2001a. 241 s. ISBN 0-306-46510-8.

TZURIEL, D. *Prof. David Tzuriel* [online]. © 2001b. [cit. 2012-02-25] Dostupné z WWW: <<http://faculty.biu.ac.il/~tzuried/>>

TZURIEL, D. *CSTM preview* [online]. © 2001c. [cit. 2012-02-25] Dostupné z WWW: <<http://faculty.biu.ac.il/~tzuried/CSTM-short.html>>

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTOVÁ, L. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In Z. KOLLÁRIKOVÁ; B. PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 219-232. ISBN 80-7178-585-7.

VANČUROVÁ, J. RE: odklady školní docházky [elektronická pošta]. 12. 1. 2012, 14:56 CET. Osobní komunikace.

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. 1. vyd. Praha: SPN, 1970. 295 s.

VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

WIEDL, K.; SCHÖTTKE, H.; CALERO, M. Dynamic Assessment of Cognitive Rehabilitation Potential in Schizophrenic Persons and in Elderly Persons With and Without Dementia. *European Journal of Psychological Assessment*. 2001, vol. 17, no. 2, s. 112 – 119.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

ZEMANOVÁ, J.; ŠEBOVÁ, A. Pedagogicko-psychologická prevence výchovných a vzdělávacích potíží u předškoláků (a školáků) v PPP pro Prahu 4-Modřany. In A. KUCHARSKÁ, E. CHALUPOVÁ (eds.) *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2005*. s. 178-180. 1. vyd. Praha: IPPP ČR, 2005. 222 s. ISBN 80-8656-13-5.



## Seznam příloh

Příloha č. 1: Screening školní zralosti a připravenosti	I
Příloha č. 2: Způsob vyhodnocování screeningu školní zralosti a připravenosti	III
Příloha č. 3: Principy úspěšné komunikace	V
Příloha č. 4: Charakteristiky výzkumných objektů	VI
Příloha č. 5: Věkové rozložení respondentů	VII
Příloha č. 6: Videotrénink interakcí – počty přítomných předškoláků	VIII
Příloha č. 7: Výsledky screeningových vyšetření v MŠ 1 a 2 na začátku školního roku 2005/06	IX
Příloha č. 8: Výsledky screeningových vyšetření v MŠ 1 a 2 na konci školního roku 2005/06	X
Příloha č. 9: výsledky screeningových vyšetření na začátku školního roku 2005/06 (bez respondentů s OŠD v roce 2005/06 a 2006/07)	XI
Příloha č. 10: Výsledky screeningových vyšetření v MŠ 3 na začátku školního roku 2008/09	XII
Příloha č. 11: Výsledky screeningových vyšetření v MŠ 3 na konci školního roku 2008/09	XIII
Příloha č. 12: MŠ 3, šk. rok 2008/09 – 1. natáčení	XIV
Příloha č. 13: MŠ 3, šk. rok 2008/09 – 2. natáčení	XXI
Příloha č. 14: MŠ 3, šk. rok 2008/09 – 3. natáčení	XXVI
Příloha č. 15: MŠ 3, šk. rok 2009/10 – 1. natáčení	XXXIV
Příloha č. 16: MŠ 3, šk. rok 2009/10 – 2. natáčení	XXXVIII
Příloha č. 17: MŠ 3, šk. rok 2009/10 – 3. natáčení	XLIII
Příloha č. 18: MŠ 4, šk. rok 2012/13 – 1. natáčení	LI
Příloha č. 19: MŠ 4, šk. rok 2012/13 – 2. natáčení	LXI

# Příloha č. 1: Screening školní zralosti a připravenosti

1.

Tady je kolečko, křížek, čtvereček. Kresli je také, až na konec řádku.

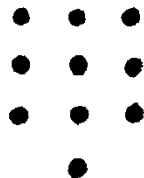


A teď tyhle obrázky.











*Lev na li.*

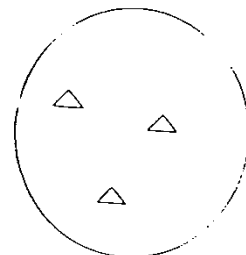
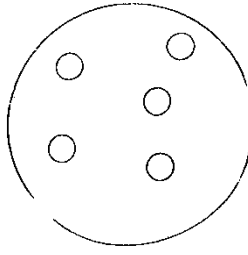
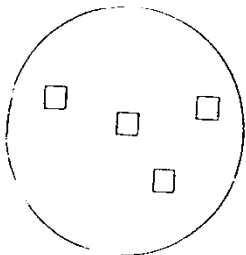
Tady jsou takové puntíky. Žkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.

2.

- a/ Ukaž  a řekni kolik jich je
- b/ a teď spočítej 
- c/ Čeho je víc  nebo 
- d/ Čeho je mén  nebo 
- e/ Kolik je dohromady  a 

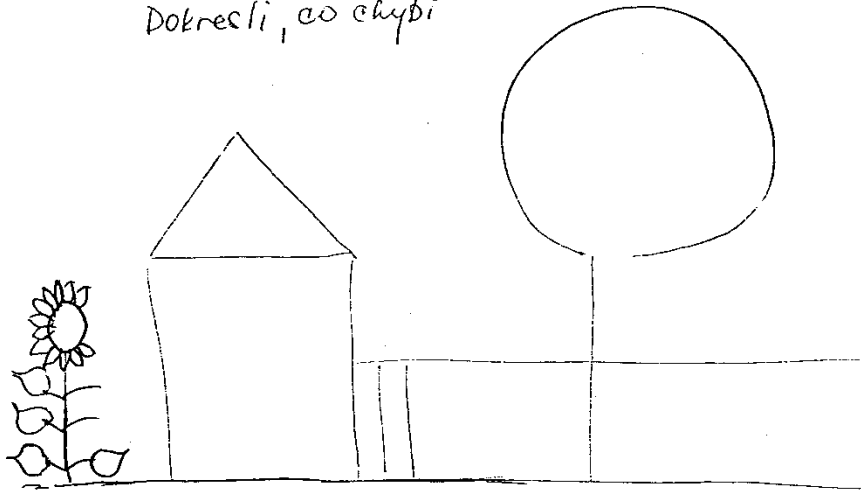


6. Opakuj po mně :

Obilí, vlak, někdo, věta, sysel, zajíc, žížala, šiška,  
česnek, sestřičce, dříví, kouř, trnka, Petr, Rumcajs.

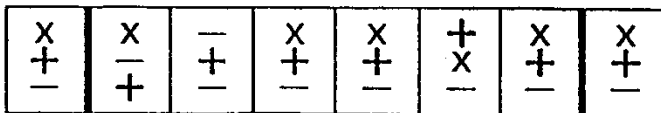
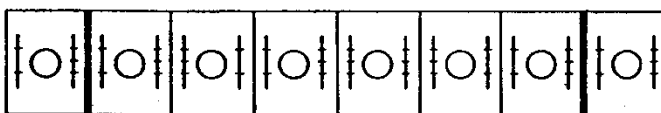
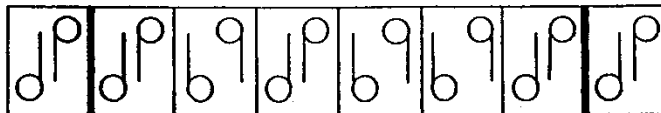
3)

Dokresli, čo chýbi



4)

Zálohik - diferenciejace



l, ve slově lev  
 led  
 myš  
 oko  
 sen  
 len  
 hop

l, ve slově tank  
 noc  
 strop  
 med  
 súl  
 noc  
 host  
 nůž

5)

## **Příloha č. 2: Způsob vyhodnocování screeningu školní zralosti a připravenosti**

**TVARY** (úloha 1 – viz příloha č. 1)

Respondenti obdrželi 1 bod za každou správně obkreslenou trojici, přičemž správnost zobrazení byla hodnocena podle kritérií používaných PPP pro Prahu 11 a 12.

Horní bodovou hranici teoreticky tvoří maximální počet správně zobrazených trojic, jež lze obkreslit do připravených rámečků.

**PÍSMO, PUNTÍKY** (úloha 1 – viz příloha č. 1)

Způsob hodnocení těchto úloh vycházel z kritérií, která byla formulována Jiráskem (1992). Odlišnost od standardního systému bodování spočívá ve způsobu skórování – zatímco Jiráskův test běžně využívá „školní“ pětibodovou klasifikaci, v rámci tohoto výzkumu byly udělovány body za dosažení kritérií, jejichž váha byla stanovena podle klasifikačního systému navrženého Jiráskem (1992).

V subtestu Písmo bylo možné dosáhnout 0 – 13 bodů, v Puntících 0 – 12 bodů.

**MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY** (úloha 2 – viz příloha č. 1)

Systém hodnocení tohoto subtestu byl kompletně převzat z PPP pro Prahu 11 a 12 – po 1 bodu lze získat za správné rozlišování tvarů, chápání počtu, množství a součtu, celkem tedy bylo možné dosáhnout maximálně 4 bodů.

V úloze 1 i 2 (kromě subtestu Tvary) byly udělovány půlbody, a to při částečném vyhovění požadavku, nebo při dosažení kritéria relativně nižší váhy.

**PROČLENĚNOST ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ** (úloha 3 – viz příloha č. 1)

Také zde způsob bodování kopíruje hodnocení využívané v PPP pro Prahu 11 a 12 – obrázek je rozčleněn do 7 ploch, jež lze doplnit, a to vždy se ziskem 1 bodu. Maximální možný skór dosažený v této úloze tedy činí 7 bodů.

**ZRAKOVÁ DIFERENCIACE** (úloha 4 – viz příloha č. 1)

Stejně jako v PPP pro Prahu 11 a 12, i v rámci tohoto výzkumu byl udělován 1 bod za každou správně vyřešenou položku, celkem tedy bylo možné dosáhnout 30 bodů.

### SLUCHOVÁ ANALÝZA (úloha 5 – viz příloha č. 1)

Zde respondent obdržel 1 bod za každou správnou odpověď, maximální zisk činil 15 bodů. Pokud ovšem dítě zjevně hádalo správnou odpověď, reagovalo stereotypně („ano“ či „ne“ minimálně během poloviny úkolu), dílčí vyšetření bylo označeno za nevalidní a ohodnoceno 0 body, stejně jako při screeningu prováděném pracovníky PPP.

### ŘEČ (úloha 6 – viz příloha č. 1)

Rovněž v této úloze bylo možné získat celkem 15 bodů, a to po 1 bodu za každou správně vyslovenou položku.

## Příloha č. 3: Principy úspěšné komunikace

# PRINCIPY ÚSPĚŠNÉ KOMUNIKACE



## Klaster I: Iniciativa a příjem (0 – 6 let)

Základní otázka: Kdo je nejvíce iniciativní? Jsou tyto iniciativy přijímány?

### VZOREC: VĚNOVÁNÍ POZORNOSTI

Otázky: Věnují účastníci jeden druhému pozornost? Sledují se navzájem?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- obrácení se k druhému
- oční kontakt
- přátelská pozice těla
- přátelský výraz tváře
- výrazné signály
- rozdělování pozornosti
- naslouchání
- projevení zájmu

### VZOREC: NALADĚNÍ SE

Otázky: Jsou iniciativy druhého přijímány? Jak?

PRVKY: Které **neverbální** prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- účast na tom, co druhý/á dělá
- otočení se jako odpověď na pozici těla druhého
- opětvování očního kontaktu
- souhlasné přitakávání
- usmívání se
- příjemná hlasová intonace
- příjemný výraz obličeje

PRVKY: Které **verbální** prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- vokalizování, žvatlání
- pojmenování toho, co vidím, že dělá druhý
- pojmenování toho, co dělám já
- pojmenování toho, co cítím, myslím
- pojmenování toho, co cítí, myslí druhý/á
- ptní se
- pojmenování se souhlasem
- říkání „ano“

## Klaster II: Vzájemné interakce (výměny v kruhu) (6 – 12 let)

Základní otázka: Je každý účastníkem interakce? Kdo a jak v tom komu pomáhá?

### VZOREC: UTVÁŘENÍ SKUPINY

Otázka: Máš pocit, že zde existuje „skupina“, „rodina“ nebo „tým“?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- zapojení do skupiny
- rozhlížení se
- potvrzení příjmu

### VZOREC: STŘÍDÁNÍ SE

Otázka: Máš pocit, že mezi účastníky interakce existuje střídání se?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- předání a vzeti si slova (řady)
- pravidelné střídání se

### VZOREC: KOOPERACE

Otázka: Máš pocit, že mezi účastníky existuje vzájemná spolupráce?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- dávání a brání si věci
- společné jednání
- vzájemná pomoc
- rozdělení rolí

## Klaster III: Vzájemné domlouvání se – dialog, diskuse (12 – 16 let)

Základní otázka: Jsou účastníci společně vtaženi do diskuse, dialogu?

### VZOREC: UTVÁŘENÍ NÁZORŮ

Otázka: Je rozvíjení, sdílení myšlenek a názorů vzájemně očekáváno a vyjadřováno?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- předávání názorů
- přijímání názorů
- vzájemná výměna názorů
- povzbuzování k vyjádření rozdílných názorů
- prozkoumávání názorů
- vyjasňování / ověřování názorů

### VZOREC: ROZVÍJENÍ OBSAHU

Otázky: Hovoří účastníci o stejném tématu? Dopřívají, nabízejí nebo žádají účastníci nové informace, pokud je to potřebné?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- zmínka o tématu
- rozvíjení tématu
- doptávání se
- hluboká diskuse o předmětu / tématu
- hledání významů

### VZOREC: PŘIJÍMÁNÍ ZAVĚRŮ

Otázka: Podílejí se účastníci na dojednávání, formulování dohod, transakcí?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- navrhování
- poopravení, pozměnění dohod, stanovisek, plánů
- přijímání dohod, stanovisek, plánů
- shrnování

## Klaster IV: Řešení rozporů – zvládnutí konfliktu (16 let +)

Základní otázka: Zvládají členové skupiny existující rozpory nebo konflikty?

### VZOREC: POJMENOVÁNÍ ROZPORŮ

Otázka: Jsou si účastníci vědomi odlišných názorů, záměrů, jednání?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- potvrzení, že slyším názor, vidím jednání
- pojmenování emocí
- prozkoumávání jednotlivých záměrů
- propojení pocitů a pozorovaného chování
- vyjasňování pozic aktérů konfliktu

### VZOREC: OBNOVENÍ KONTAKTU

Otázka: Jsou přítomny vzorce I., II. a III. klastru nebo se o to účastníci snaží?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- udržení očního kontaktu
- pojmenování
- návrat ke klastrům I nebo II nebo III

### VZOREC: VYTVÁŘENÍ DOHOD, PRAVIDEL

Otázka: Existuje vzájemně přijatelná dohoda o možném vyřešení rozporů / konfliktu?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- zaujímání stanovisek nebo akceptování stanovisek druhého
- domlouvání možné dohody
- stanovení pravidel nebo přizpůsobení se stávajícím pravidlům
- vyjádření obecných principů a hodnot

#### Příloha č. 4: Charakteristiky výzkumných objektů

Základní charakteristiky	MŠ 1	MŠ 2	MŠ 4
Počet dětí	101	115	90
Pohlaví (chlapci : dívky)	50 : 51	66 : 49	43 : 47
Věk. rozsah	3-7 let	3-7 let	3-7 let
Počet „předškoláků“	39	40	50
Pohlaví (chlapci : dívky)	16 : 23	24 : 16	24 : 26

Organizační struktura	MŠ 1	MŠ 2	MŠ 3	MŠ 4
<b>Počet pracovníků a jejich profesní zařazení</b>	7 pedagogických 6 provozních	8 pedagogických 5 provozních	-	7 pedagogických 4 provozní
<b>Rozdělení do tříd (vždy věkově smíšené)</b>	4 třídy s max. 26 dětmi	4 třídy – 25 dětí 1 třída – 15 dětí	4 třídy s cca 25 dětmi	3 třídy – 25 dětí 1 třída – 15 dětí
<b>Počet pedagog. pracovníků ve třídě<sup>10</sup></b>	1	1	1	2

<sup>10</sup> V MŠ 1 a 2 dochází ve 3 třídách ke střídání ranní a odpolední směny, ve zbývajících třídách působí 1 učitelka celodenně.

## **Příloha č. 5: Věkové rozložení respondentů**

*Věkové rozložení respondentů, použitých pro analýzu dat (stav na začátku školního roku)<sup>11</sup>*

<b>Skupina</b>	<b>MŠ 1</b>	<b>MŠ 2</b>	<b>MŠ 3,sk. A</b>	<b>MŠ 3,sk. B</b>
<b>Aritmetický průměr</b>	5,56	5,65	5,68	5,57
<b>Medián</b>	5,54	5,54	5,75	5,67
<b>Směrodatná odchylka</b>	0,23	0,42	0,44	0,26
<b>Minimum</b>	5,17	5,17	5,00	5,17
<b>Maximum</b>	6,00	6,50	6,17	5,83

---

<sup>11</sup> Do údajů o věkovém rozložení nejsou zahrnuty informace o některých respondentech z MŠ 3, kteří se účastnili výzkumu ve šk. roce 2009/10, a to z důvodu organizačních změn v dané MŠ.



**Příloha č. 6: Videotrénink interakcí – počty přítomných předškoláků**

<b>MŠ 3</b>	<b>2008/2009</b>		<b>2009/2010</b>	
	<b>Počet předškoláků</b>	<b>Datum natáčení</b>	<b>Počet předškoláků</b>	<b>Datum natáčení</b>
<b>1. natáčení</b>	10	15. 10. 2008	10	18. 9. 2009
<b>2. natáčení</b>	9	10. 12. 2008	10	29. 9. 2009
<b>3. natáčení</b>	8	18. 3. 2009	12	12. 10. 2009
<b>Kontrolní natáčení</b>	8	18. 9. 2012	8	18. 9. 2012

**Příloha č. 7: Výsledky screeningových vyšetření v MŠ 1 a 2 na začátku školního roku 2005/06**

Skupina		Dílčí vyšetření								Celek
		Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. díf.	Sluch. analýza	Řeč	
MŠ 1	<b>n</b>	19	19	19	19	19	20	19	19	20
	<b>Medián</b>	8	8,5	9,5	4	6	29	0	10	73,5
	<b>Arit. prům.</b>	7,11	7,74	8,68	3,63	5,37	27,3	5,05	9,42	71,95
	<b>Sm. odch.</b>	3,11	3,63	3,45	0,57	1,77	2,68	6,14	4,56	19,71
MŠ 2	<b>n</b>	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	<b>Medián</b>	8	7,5	10	3,75	4	26	0	9,5	71,75
	<b>Arit. prům.</b>	7,55	7,1	8,48	3,53	4,1	25,05	5,15	9,8	70,75
	<b>Sm. odch.</b>	3,27	3,56	3,8	0,55	1,55	4,43	6	2,57	16,27

**Příloha č. 8: Výsledky screeningových vyšetření v MŠ 1 a 2 na konci školního roku 2005/06**

Skupina		Dílčí vyšetření								Celk
		Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. dif.	Sluch. analýza	Řeč	
<b>MŠ 1</b>	<b>n</b>	20	20	20	19	20	20	20	19	20
	<b>Medián</b>	8	12	10,5	4	6,5	30	13	14	96,75
	<b>Arit. prům.</b>	7,85	11,2	10,6	3,95	6,3	29,2	13,1	13,16	94,5
	<b>Sm. odch.</b>	2,06	2,44	1,01	0,23	0,86	1,24	1,52	1,83	7,74
<b>MŠ 2</b>	<b>n</b>	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	<b>Medián</b>	8	10	11	4	5,5	28	11	11,5	83,5
	<b>Arit. prům.</b>	8,15	10	9,95	3,95	5,25	26,8	8,3	11,85	84,25
	<b>Sm. odch.</b>	2,8	1,59	2,86	0,22	1,62	3,68	5,92	2,81	9,71

**Příloha č. 9: výsledky screeningových vyšetření na začátku školního roku 2005/06  
(bez respondentů s OŠD v roce 2005/06 a 2006/07)**

Skupina		Dílčí vyšetření								Celek
		Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. dif.	Sluch. analýza	Řeč	
<b>MŠ 1</b>	<b>n</b>	12	12	12	12	12	13	12	12	12
	<b>Medián</b>	8,5	8,75	10,5	4	6	29	11	11	84,25
	<b>Arit. prům.</b>	7,75	8,04	10	3,75	5,5	27,92	8	10,42	81,29
	<b>Sm. odch.</b>	2,73	3,73	2,15	0,45	1,62	2,56	6	4,72	16,59
<b>MŠ 2</b>	<b>n</b>	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	<b>Medián</b>	8	8	10,5	4	4	26	10	10	75,5
	<b>Arit. prům.</b>	8,46	8,19	9,73	3,73	4	26,46	6,38	10,23	77,19
	<b>Sm. odch.</b>	2,73	0,45	2,44	2,87	1,72	0,40	1,63	2,71	4,92

**Příloha č. 10: Výsledky screeningových vyšetření v MŠ 3 na začátku školního roku 2008/09**

Skupina		Dílčí vyšetření								Celk
		Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. dif.	Sluch. analýza	Řeč	
<b>A</b>	<b>n</b>	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	<b>Medián</b>	5	9,75	10,25	3,5	4	27	12	12,5	79,25
	<b>Arit. prům.</b>	4,7	8,1	8,55	3,4	3,7	21,6	10,1	11,3	71,45
	<b>Sm. odch.</b>	2,45	3,82	4,57	0,7	1,7	11,6	4,46	3,95	21,38
<b>B</b>	<b>n</b>	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	<b>Medián</b>	3	1,25	8	3,25	4	26	0	7,75	54,25
	<b>Arit. prům.</b>	3,08	3,75	6,5	3,33	3,83	20,5	3,17	7,25	51,42
	<b>Sm. odch.</b>	0,8	4,87	5,28	0,6	1,47	10,95	5	2,52	13,56

**Příloha č. 11: Výsledky screeningových vyšetření v MŠ 3 na konci školního roku 2008/09**

Skupina		Dílčí vyšetření								Celek
		Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. dif.	Sluch. analýza	Řeč	
<b>A</b>	<b>n</b>	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	<b>Medián</b>	8	12,25	11,5	4	6	29	12,5	14	94,5
	<b>Arit. prům.</b>	6,8	11,75	9,45	3,9	5,8	28,1	12,3	13,3	91,4
	<b>Sm. odch.</b>	2,25	1,44	4,73	0,32	1,03	2,51	2,71	2,31	11,05
<b>B</b>	<b>n</b>	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	<b>Medián</b>	8,5	9,75	11,75	4	5,5	26,5	0	11	76,25
	<b>Arit. prům.</b>	7,67	8,75	9,58	3,67	5,33	22,67	2,4	10,5	70,2
	<b>Sm. odch.</b>	1,75	4,68	4,76	0,52	1,21	11,2	5,37	3,45	18,14

## **Příloha č. 12: MŠ 3, šk. rok 2008/09 – 1. natáčení<sup>1</sup>**

*Nahrávka zachycuje práci s grafomotorickými listy, cílem činnosti je uvolnění ruky prostřednictvím kresby kruhových tvarů (klubíčka, švestky apod.). Předškoláci<sup>2</sup> jsou shromáždění okolo dvou stolečků. Učitelka stojí nad nimi, organizuje je a zadává instrukce, sleduje průběh jejich práce. Střídá pozornost mezi předškoláky a skupinku mladších dětí v pozadí, slyšitelnost nahrávky je zhoršena mírným šumem této skupinky.*

0:00 – 0:10

*Přichází učitelka (dále jen U), děti si tiše povídají.*

0:10 – 0:38

*U organizuje sezení dětí, děti plní pokyny.*

U: „Tomášku, ty se sem asi už nevejdeš, tak pojď. Žofinko, ty jsi menší, pojď si sednout tady k tomu stolečku, pojď; vzrůstem jsi menší, pojď. Pát'o, Mát'o, vy jste taky menší, pojďte se posadit sem. Tak - Tomášek bude tady. Tady to šoupneme trošku, dobrý.“

0:39 – 2:42

*U zadává instrukce, děti ji sledují.*

U: „Tak dostali jste tam ode mě obrázek, je tam napsáno „Kočka leze dírou, pes oknem“. Máte tady v rohu co? Co to tam je za zvířátko?“

Děti: „Pes“.

U: „A tady?“

Děti: „Kočka“.

U: „My si vezmeme tužičku, já vám dám barevnou, a vy zkusíte kočičce udělat pořádný pelíšek, takhle (*krouží rukou kolem kočky na obrázku*). Kolem kočičky zkusíte udělat pelíšek.“

Filip (*komentuje a ukazuje na obrázku*): „Tady to musíme udělat.“

U: „Zkuste to, vůbec se ničeho nebojte. Tak, zkuste to, vyberte si rychle barvičku, tak, a procvičujeme kolečka.“ (*rozdává dětem pastelky*)

Filip (*paralelně komentuje, ukazuje Ester a Petře*): „Tydle ty kočičky, tohle to“.

U: „Vůbec se ničeho nebojte, nemusí to být..“

Filip (*doplňuje*): „... uvolněte ruku...“

---

<sup>1</sup> Ve snaze o zachování autenticity byl vytvořen přepis reálného znění nahrávky bez jazykové korektury.

<sup>2</sup> Děti, které jdou v daném školním roce k zápisu do základní školy, a děti s odkladem školní docházky.

U: „...přesně, ano, přesně tak Fildo, nemusí to být naprosto přesné kolečko, uvolňujeme si ruku, jako to vždycky děláme. Michalko, na tebe nezbyla kočička? (*Michalka rychle zavrtí hlavou*) Tak tobě dám něco jiného.“

Ester: „Já jsem Michalce dávala.“

U: „Tak jí to asi někdo vzal. Míšo, pojď si sednout tady k holčičkám. Tak Michalko, ty si budeš tady uvolňovat ručičku tak, že tady namaluješ švestičku. A já vám ukážu – vůbec se toho nebojte, vy už minule, když jsme dělali ty šnečky, teda ty kolečka, tak vy jste mi tam dělali šnečky. Chytněte si tu pastelku a pořádně, vůbec se toho nebojte. Pořádně namalujte kolečko.“

Filip: „Ukažte, jak?“ (*jde se podívat, U kreslí na stole, takže všechny děti to dobře nevidí*)

U: „Já vám tady čmárnou – vidíš, takhle, vůbec se ničeho neboj, pořádně tu kočičku zamaluj, udělej jí pořádný pelíšek, ať je jí tam dobře (*stojí nad Petrou, kreslí do jejího papíru*). Nebo třeba klubíčko – nemusí to být zrovna pelíšek, může to být klubíčko, víte, že kočičky mají rády klubíčka (*kreslí do papíru Žofce*). Vůbec se toho nebojte – nebo takhle, jako má Michalka tu švestičku. Vůbec se neboj, maluj. Vůbec se toho neboj, uvolňujeme si ručičku. Výborně, Žofi“.

2:43 – 3:38

*U se věnuje skupince mladších dětí. Předškoláci kreslí podle návodu U, občas se dívají k sobě navzájem, příp. si vymění pár poznámek, které však kvůli šumu v okolí nejsou slyšitelné.*

3:39 – 4:09

*U se vrací zpět k předškolákům, obchází jednotlivé děti, sleduje a komentuje jejich výkresy.*

U: „No, vůbec se neboj, výborně, Žofi, a zkus namalovat jiné kočičce pelíšek. Výborně. Tome, sedni si pořádně k tomu stolku (*přistrkuje Tomáše ke stolku*). Zkus ještě tady obmalovat pelíšek, Adélko. A víte co – zbylo vám tam okýnko kolem pejska, tak mu tam taky udělejte pelíšek.“

Filip: „Pelíšek?“

U: „Hm, kolem pejska, kolem okýnka.“

Filip: „Kolem okýnka?“

4:10 – 4:32

*U se věnuje mladším dětem, předškoláci zaujatě kreslí, občas se dívají na výkresy ostatních dětí.*



4:32 – 5:12

*U se vrací k předškolákům.*

U (*k Patrikovi*): „Pát’o, neboj se, pořádně si to takhle dej, takhle si to přidrž, tak. (*k ostatním*) Vůbec nevadí, že ten kroužek bude veliký, to vůbec nevadí - jako Štěpánka tady. (*ke Štěpánce*) Ještě klidně tady zamaluj tuhle kočičku. (*k ostatním*) A až to budete mít, tak si ten papírek obraťte, tam nemáte žádné zvířátko, a zkuste si (*stoupne si nad Adélku a vezme její ruku do své, krouží s ní do papíru*), vůbec se ničeho neboj, pořádně tady takhle rozmalovat ruku. Vůbec se toho neboj, pořádné klubíčko si tam zkus udělat. Když ti nebude psát pastelka, přijď si pro jinou Adélko.“

5:12 - 5:32

*Děti kreslí velká kola, některá spíše koukají k ostatním. U si připravuje další materiály.*

5:33 – 7:20

*U jde sledovat práci dětí.*

U: „No vidíš, Žofi, máš krásná růžová klubíčka. Michalko, vůbec se toho neboj, pořádně (*zbytek sdělení Michalce zanikne v šumu*). To nevybarvuj, Štěpi, to nevybarvuj, vem si pastelku a pořádně udělej té kočičce klubíčko, ták (*stojí nad Štěpánkou, drží její ruku ve své a kreslí velká kola*). A když to budeš mít, obrať si to – chceš jinou pastelku, chceš jinou barvičku? (*Štěpánka přikyvuje, U se otáčí pro pastelku*) Tak já ti tady dám krásnou zelenou. Je to určitě zelená, není to žlutá? (*Štěpánka se zamýšlí a odpovídá, zřejmě správně, ale odpověď zaniká v šumu*) Tak Tome, zkus si obrátit, a zkus ještě jednou pořádně klubíčko (*naznačuje kroužením rukou*), vůbec se toho neboj. Tak kdo to má (*část sdělení zaniká v sílícím šumu*) – Adélko, zkus si tady udělat ještě švestičky. (*k Filipovi*) Výborně. (*nejdřív vezme jeho výkres a dá mu čistý papír na švestičky, pak mu ale hotový výkres vrátí*) Víš co, Filípku, nech si to u sebe, pak se na to ještě podíváme.“

7:20 – 8:15

*Rozdává ostatním dětem papíry na švestičky.*

U: „Petruško, zkus si švestičky, vůbec se toho neboj, když přetáhneš, tak se vůbec nic neděje, nemusí to být dokonalá švestička. Žofinko, obrať si to, a zkus si na druhé straně pořádné klubíčko. (*Žofka se zvedá*) Nikam nechod’ – takhle si to vezmi, takhle si to obrať a zkus krásná klubíčka. Tak, prima Tomí, zkus si ještě tu švestičku, tadyto si nech. “

8:15 – 9:10

*Střih, změna pozice videokamery, U obchází děti, dává instrukce k dalšímu úkolu.*

U: „Tak, z ... klubička vám vznikne švestička. Takhle Štěpi. Zkus si to ještě jednou, tyhle tři švestičky. Já ti dám takhle fialovou, tak. Tak – obrať si to, Michalko, vůbec se neboj. Tak, Tomi, vůbec se toho neboj (*část sdělení zaniká v šumu*) že vlastně ta švestička je vlastně další klubičko. A když přečárneš, nic se neděje. Ta švestička klidně může být větší než ta, co je tam namalovaná. Udělejte si velikou švestku, máte úrodu.“  
(*zbytek sdělení zaniká v šumu, zejm. od mladších dětí*)

9:10 – 9:48

*U je u mladších dětí, předškoláci dokončují výkresy a porovnávají si je.*

9:49 – 13:50

*Vrací se k předškolákům, stále stejně kontroluje a koriguje jejich práci.*

U: „Tou si obtáhni ty švestičky, ještě jednou, uvolni si ruku. Tak obrátíme, a zkusíš si tadyhle ještě jednou, vůbec se toho neboj (*stojí nad Tomáškem, bere jeho ruku do své a krouží s ní, sdělení Tomáškově zaniká v šumu*) Štěpi, to nemusíš mít úplně přesně (*sdělení opět zaniká v silicím šumu, U přechází k dalším dětem*). Máte tu ručičku už uvolněnou? Ukaž, Adélko, já se podívám, jak ti dopadly ty švestičky. Hm, tak víš co, pojd' si zkusit ještě jednou tu švestičku. (*bere její ruku do své a krouží po papíře*) Vůbec se toho neboj, klidně ta švestička může být i větší (*k Filipovi*). Ukaž – tak dobře, můžeš pokračovat. Tak Páťo, já ti tady dám papír, zkusíš si švestičku.“

Vedle Máťa k Páťovi: „Máš pětku.“

U (*k Páťovi*): „Tak, Myslíš, že už sis tu ruku uvolnil? Já ti dám tady takhle červenou, zkus to ještě jednou, nech si ty (*zbytek zaniká v šumu*). Tak, Máťo, ty to děláš úplně skoro přesně. Jo ty jsi levák, promiň. Zkus mi to ukázat ještě jednou, jak to kreslíš.“

*Sílí šum, ozývá se: „Paní učitelko, já už to mám.“*

U: „Tak vydrž. (*k Máťovi*) Vůbec se neboj, pořádně se rozmáchni. Výborně, můžu se podívat na ty kolečka, na ty klubička? Hm. Tak hele, tadyhle mám ještě jedno, tak ti půjčím tu kopii, barvu tadyhle jakou, jaká to je?

Páťa: „Oranžová.“

U: „Tak. Můžeš zkusit švestičky, vůbec se toho neboj. Vůbec se toho neboj, ta švestička může být klidně větší, než je tahle. Ta je jenom na obrázku, že je to švestka. Uka Michalko, výborně, a teď si vezmi tadyhle žlutou, šup, chytní ji, jseš pravanda, vid'? (*Michalka kýve, U dává Michalce do ruky pastelku, bere ruku do své a kreslí*) A tu švestku udělej takhle přes celý ten papír pořádně velikou, vůbec se toho neboj, máš tam tu křeč v té ruce teda.. Žofinko, tobě dám takovouhle, třeba, třeba zelenou, a Žofi – udělej klubičko přes celý ten papír. Máťo, zkus to, vůbec se toho neboj. Tak – Petruško,

ty sis to tu i vybarvila koukám (*mírně nesouhlasným tónem*). Tak Pét'o, tady zkus švestičku. (*bere ruku holčičky do své a kroužní s ní po papíře, souběžně reaguje na sdělení Esterky*)

Ester: „Paní učitelko, já už to mám.“

U: „Takže Esterko, otoč si to a zkoušej jako Pét'a:“

Tomáš: „Já už to mám.“

U: „No nemáš, nemáš, ještě tady máš místečko, takhle pracuj, ještě tady máš místečko (*stojí nad Tomáškem, vzala jeho ruku do své a kreslí s ním kruhy po papíře*). Pracuj sám, pracuj sám. Štěpi, drž si ten papír pořádně. A víš co, Adélko, ty můžeš tady tu švestku ještě udělat jednou a můžeš ji klidně zvětšit. A klidně jí tam můžete udělat šťopku, jestli máte švestku. Nebo jestli máte klubíčko.. Štěpi, co nám tu zlobíš, puč mi to, takhle čáru (*nakreslí čáru na Štěpánčin papír*). A zasun si tu židličku, jseš strašně daleko, spadneš bradou na stůl. Michalka taky – zasunout židličku.“

13:51 – 13:55

*U přechází k mladším dětem.*

13:56 – 14:23

*Strih k další aktivitě – uvolňování prstů cvičením, učitelka předcvičuje, děti stále sedí na svých místech a plní pokyny učitelky*

U: „...zamávejte prstíčky, zamávejte a ještě jednou zamávejte. A nad hlavu, a vyklepem, a zařukáme si na prstíčky (*přechází do šepotu, nesrozumitelné*).“

14:24 – 15:45

*Děti pokračují na pokyn U v dalším kroužení rukou po papíře.*

U: „Tohleto je, Matý, tvoje? (*Matýsek kývne*) Já vám to podepíšu, abysme to mohli schovat pro maminky. Dneska máme (*hledá datum v kalendáři*).“

Děti: „Paní učitelko, já už to mám.“

U: „Já se přijdu, holčičky, podívat (*mezitím vyměnila pastelku Patrikovi, stojí nad ním*). Ukaž mi, jak držíš tu pastelku. Ty se tady totiž předvádíš (*zbytek zaniká v šumu, U si sedá vedle Patrika*).“

Mladší děti: „Paní učitelko, já už to mam hotový.“

U: „Maty, já tam přijdu. Neboj se, větší udělej, ještě větší. Vůbec se toho neboj, ještě větší. A Pát'o – zkus si ten papírek obrátit, ty už tam máš něco namalováno? Nemáš. Obrat' si to a zkus udělat obrovskou švestku. Drž si ten papír, drž si ho, nikam nespěchej. Nikam nespěchej, pomalu, nikam nespěchej, nic ti neuteče. Klidně jí zvětš až támhle do rohu, to vůbec nevádí. Jako Žofka, podívej, Žofka, ta se toho vůbec nebojí.“

*(Patrik snaživě plní pokyny U, U podepisuje jeho výkres, Žofka intenzivně krouží po papíře)*

15:46 – 18:40

*U obchází děti jednotlivě a ptá se, zda si myslí, že se jim výkres povedl. Tato činnost má vést děti k sebereflexi při práci.*

U: „Žofinko, ty už se teď předvádíš, ty už nekreslíš. Ukaž – tak co myslíš, povedlo se ti klubíčko nakreslit? *(Žofka kývne)* Určitě se ti povedlo, já si myslím, že máš krásné domečky pro kočičky. Já to tady už schovám pro maminku *(obráť výkres)*. Tady, Žofinko, už jsi se nějak předvedla, vid', co? *(Žofka kývne)* ...i na stole *(část věty zaniká v šumu, U čistí pastelku ze stolu)*. Takže Žofinko, běž nám uklidit pastelku, běž si umýt ruce, tohle mi tady nech, můžeš to ukázat samozřejmě i dětem. Tak Máťo, pokračujem. *(stojí nad Pétou)* Tajhle, Pét'o, si nám vybarvila švestičky, ale měla jsi dělat kroužky, vid'? *(mrkne na Pétu, ta lehce pokývne)* Měla jsi dělat takovýchle kruh *(kreslí na Pétin papír)*, kroužek, jenom si ruku uvolnit, neměli jste to takhle začarávat *(opět mrkne na Pétu, ta pokývne)*. Měli jste si, Pet'ulko, tohleto takhle uvolnit. Proč to děláme, to kolečko, ten kroužek, proč to, Pét'o, děláme? *(krátce na ni mrkne a sama odpovídá)* No abychom si uvolnili přece ruku na psaní *(Pét'a souhlasně kýve)*. Tak dobře Pét'o. Co myslíš tady ty domečky, povedly se ti? *(z nahvrávky není patrná žádná reakce Pétí)* Dobře. Tak napíšem Pét'a. Schováme to tam pro maminku, aby to viděla *(Pét'a už věnuje pozornost Žofce, která ukazuje ostatním svůj výkres)*. Tak, Petruško, můžeš to ukázat dětem, jak se ti to povedlo.“

Ester: „Paní učitelko, já už to mam.“

U: „Hm, tak vydrž, já jsem tady teďko u Tomáše. Tak co, Tomi, myslíš, že se ti povedly domečky pro kočičky? I ty švestičky? *(Tom kouká na výkres Žofky, která mu právě přinesla obrázek ukázat)* Koukni se na Žofku, jak se jí to povedlo, no vidíš, Žofi. Já myslím Tomáši, že určitě *(podepisuje jeho výkres, Tom zatím kouká na výkres Pétí)*. Počkej, Tomáš teďko kouká na svoje *(zbytek sdělení zaniká ve stále sílícím šumu)*. A kdepak máme Štěpánku? Štěpánka nám utekla, nebo šla čůrat? *(podepisuje další výkres, Štěpánka se mezitím vrací od mladších dětí)* Tak co Esterko, povedlo se ti to? *(sdělení Esterky zcela zaniká v silném šumu)* Určitě. Ukaž mi tu švestičku. Tady jsi se trošku švestičky bála *(zbytek zaniká v šumu)*. Tak co ty, Fildo. Domečky, myslíš, že se ti povedly domečky? Tady jsi klidně moh ještě udělat. Vůbec se toho neboj, jo, Fildo? *(až nyní naváže s Fildou oční kontakt)* ... můžeš to ukázat dětem.“

18:41 – 19:20

*Podobným způsobem probíhá hodnocení obrázku Adélky, detailní obsah sdělení je však neslyšitelný.*

U: „A kdepak máme tu Štěpánku? Štěpánko, jak to, že jsi mi utekla? Tak položte si to tady na stolek...”

Filda: „A kam, paní učitelko, a kam?“

U: „Kde je Štěpánka?“ (*Nachází Štěpánku ve skupince mladších dětí, kam znovu „utekla“.*)

### **Příloha č. 13: MŠ 3, šk. rok 2008/09 – 2. natáčení**

*Děti vystřihují a nalepují součásti krmítka pro ptáčky. Opět sedí okolo stolků, učitelka chodí mezi nimi, střídavě věnuje pozornost skupince mladších dětí v zadní části třídy. Učitelka je stále příliš zaměřena na činnost, v kontaktu s dětmi zaujímá pozici těla, která jí neumožňuje navázat s dětmi oční kontakt, zřejmě není ani dětem příjemná. Snaží se využívat aktivační otázky, které by umožnily dětem samostatně zhodnotit svůj výkon, ale i pracovní proces („Jak se ti to dělalo? Co se ti dělalo nejlépe?“), po chvíli však přechází ke kompenzujícím, negativním iniciativám ve formě rad („Tys totiž začal špatně, nejdřív jsi měl dělat...“).*

0:00 – 1:50

D: „Paní učitelko, tohle je– takhle toto je spojený.“

U: „To nevádí. Nech si to tam vedle – prostě je to kvůli tomu, abys neumazala ten stolek. Nalepuj si to takhle na tom kousku (*dá další podložku Pátovi*). Nalepuj si to tady na tom. Hm, to bude krásné, tohle (*v reakci na jeden z výkresů, není vidět, komu patří*). Žofi, jak to jde, jde to? (*Žofka kýve*) Ty si děláš rovné krmítko? A ty si ho děláš takhle po celém obvodu čtvrtky? (*U naznačuje prstem ve vzduchu, Žofka kýve*) Záleží na tobě, jak chceš ty. Je to tvůj výtvar. No Aňo, ty sis to krásně tadyhle ustříhla, vid’? To tě napadlo samotnou? Ještě ti to tady přechuže, zkus to zkrátit. No vidíš. Teda já jsem ani nečekala, že vám to takhle bude teda. To jsem opravdu nečekala. Jsem úplně překvapená.“

Kačenka: „Paní učitelko.“

U: „No výborně, takže ty sis to postavila a teď to budeš lepit. „

Kačenka: „Hm.“

U: „Kterou částí začneš?“

Kačenka: (*ukazuje na základnu krmítka*) „Tady tou.“

U: „Hm, pojď si to tady dát na stranu, já ti to dám ke mně, ať tady máš místečko (*odstraňuje nepotřebné pomůcky*). Tadyhle máš lepitko, tohle ti dám taky na stranu.“

1:50 – 2:31

*U řeší s kuchařkou obědy, děti soustředěně pracují.*

2:32 – 3:33

U: (*k Péťe, která začala nalepováním šikmých částí střechy*) „Péťo, nechtěla bys si radši začít, co myslíš, nebude to lepší – ten spodek nejdřív? (*Péťa kýve*) Zkus si to, zkus si spodek. Ty už jsi si tohle nalepila? Zkus si to odlepit, udělej si nejdřív spodek, já si myslím, že když si uděláš spodek, (*naznačuje na papíře, popisuje, není slyšet*), tak že ti

to půjde lépe, že se lépe trefíš (*Pěťa kýve*). Štěpi, ty jsi začla takhlen, tohle máš, tak teďko si zkus tu stříšku. Že je to lepší, Štěpánko? (*Štěpánka kýve*) Dělal se ti to lépe, když si začla tady odspoda? (*Štěpánka kýve, U se dívá na Pěťu, která zkouší nový pracovní postup*) Vidíš, Pěťo, a zkus si to nalepit tady. Páťo, ty už lepší? Dobrý, dobrý, tohle máš. Tak čím budeš jako druhým pokračovat? (*Páťa ukazuje na stěny budky*) Hm, tak dobře.“

3:34 – 5:06

*U obchází hotové děti.*

U: „No Áňo, ty to máš teda krásné, co myslíš? Co se ti dělalo nejlépe? (*Áňa ukazuje na základnu*) Já teda – tady jsem teda na tebe koukala, tady jsi mě překvapila, jak sis tu stříšku takhle ustříhla teda, to jsem ani nečekala. Vy s mamčou doma vyrábíte hodně, vid’? (*Áňa kýve*) Je to vidět. Tak pojď si vzít pastelku nějakou, tohle ti zavřu, ať tam můžeš nějakého toho ptáčka namalovat, udělej jich tam hodně, když je to krmítko. Já jsem si myslela Áňo, že jsi opisovala od Adělky a ona to má úplně jiný. Fildo, a udělej ještě tadyhle nahoře možná ptáčky, protože víš, že když jsme pozorovali to krmítko, tak ty ptáčci byli i nahoře na střeše.“

*Organizační pokyny, částečně zanikají v šumu.*

5:07 – 6:53

U: „Žofi, jde ti to? Potřebuješ s něčím pomoci? Tohleto ti dám na stranu, ať se ti to tu neplete.“

Filda: „Paní učitelko, tenhle pták se mi trochu nepoved.“

U: „Ten se ti nepoved? (*nedává prostor pro reakci*) No tak to udělej, jako že má schovaný ocásek, tady mu udělej hlavu a ocásek. (*Filda kýve, pokračuje v práci*) Žofi, dej si to rovně. Maty a co budeš dělat tady s tím kouskem prázdným, nechceš si vystříhnout ještě jeden hořejšek tadyhle nahoře? (*Matýsek vrtí hlavou*) No podívej, to ti nebudou prkýnka držet pohromadě, když tam bude mezera. Zkus si ještě jednou udělat tady ten hořejšek, naměřit si to, aby ti to vycházelo ... To ti tam nebude držet. Když by si takhle udělal budku, tak ti spadne ten hořejšek. Ukaž, ti to nevychází vid’? (*porovnává na papíře*) Ba ne, vychází, podívej. Tak si zkus ustříhnout ještě jeden proužek a takhle budeš mít hořejšek. (*k Fildovi*) Ty si zasuň židličku.“

Štěpánka (*vytrvale, ale nesměle volá*): „Paní učitelko, paní učitelko.“ (*ukazuje nad hlavou výkres*)

U: „No vidíš. Ale tady máš, Štěpánko, asi, tadyhles nám to nějak naměřila (*ukazuje na díru ve střeše*) Tak to tam zamaluj černě, ať se ti ta budka spojí, nebo ti ty prkýnka spadnou dolu.“

6:54 – 7:13

*U se věnuje mladším dětem, děti soustředěně lepší.*

7:14 – 8:39

U: (*stojí nad Patrikem*) „...povedlo se ti to? Co se to dělalo nejlépe? (*Patrik ukazuje základnu*) Ta základna. A nejhůře?“

Patrik: „Tohlensto.“ (*ukazuje střechu*)

U: „Ta střecha. Proč si myslíš, že se ti dělala nejhůře ta střecha tady?“

Patrik: „Protože to je šikmo.“

U: „Je to šikmo. Ty si si totiž udělal tadyhle střechu a tu základnu jsi tam tadyhle dal potom. Vid', že jo? (*z nahrávky není patrná žádná reakce Patrika*) Hm, ty sis měl totiž dělat nejdřív tajhle ty tečky a pak jsi si měl dělat stříšku, vid'?“

Patrik: „Hm.“

U: „Hm. Kačenka taky, podívej. Teďko to tam právě dává, aby jí to vyšlo. Ukazovala jsem vám, že máte začít tím spodkem, pak si máte udělat tady tu základnu, a podle toho udělat stříšku. Podívej, teď jí to tam nejde. Tak to, Kačko dej ještě tadyhle ti to vyjde do té stříšky, jinak ti ten domeček celý spadne. Uhlad' si to. Tohle máš, tu základnu přidělanou?“

Kačka: „Jo.“

U: „No, a teprve teď si tam zkus poskládat stříšku.“

Kačka: „Hm.“

U: „Že je to lepší, vid'?“ (*Kačka kýve*)

8:40 – 9:25

*Adélka žádá paní učitelku o modrou vodovku na pozadí budky, v šumu není vše slyšet.*

U: „Ty už chceš začít? Tak tam ještě udělej ptáčky.“

Máťa: „Paní učitelko, Žofka je smutná, že to nemá hezký a má.“

U: „Má to hezký. Akorát, Žofinko, ty jsi říkala, že budeš mít rovnou střechu, tak jsem právě tady si myslela, že to tam máš schválně, co když si to takhle teďko odlepíš kousek, a tady si to upravíš podle střechy? Co? Je to tvůj domeček, je mi to jedno. Chceš tam mít tyhle rohy, nebo si to chceš takhle upravit?“

Žofka špitne: „Rohy.“



U: „Chceš tam rohy, dobře, tak to tam ještě přilepíme. To budeš mít jako bidýlka pro ptáčky? (*Žofka přikyvuje*) Dobrá. Já si myslím, Žofi, že ti to vyšlo docela dobře, že jsi se i trefila tady, proč se ti to nelíbí?“

Žofka: „Mně se to líbí.“

U: „Tak vidíš.“

9:26 – 9:53

U: „Tak co tady, Mát'o, zkoumáš? Drž si to, tak no. Ale víš že – počkej, já to ještě takhle – podívej, tady ti to nedrží, půjč mi to. Takhle si to dej, já ti to tady podržím, nalep to, druhou rukou si taky pomáhej.“

9:54 – 10:19

*Střih – U obchází děti, které už jsou hotové.*

Žofka: „...aby to tam měli barevný.“

U: „To je to krmítko zevnitř takhle barevné. Hm (*zbytek komunikace mezi U a Žofkou neslyšitelný*).“

10:21 – 13:45

*Střih kvůli změně místa.*

U: (*ke Kačce*) „Cos to tady vytvořila? To jsou ty mraky? Tak je ještě vybarvi modře.“

*Žofinka nese U svůj výkres a vysvětluje jí vnitřní „vybavení“ krmítka, kvůli šumu část není slyšet.*

U: „Co ta kolečka? (*Žofka neslyšně vysvětluje*) To je ta výzdoba. Ty jsi jim krmítko pomalovala, aby ho neměli tak černé? Aby nebylo takové smutné? (*Žofka kýve*) Dobře. Já myslela, že je to takhle, že koukáš jako tím krmítkem a že tam vzadu je nějaký obrázek. Nebo to je vevnitř v tom krmítku.“

Žofka: „Vzadu.“

U: „Vzadu. Na nějakým druhým... (*zbytek sdělení Žofce zaniká v sílícím šumu*). Pát'o, tady si vyhrň rukáv, vůbec se neboj takhle tam máznout (*šum*) vůbec se toho neboj, podívej. Ty jsi si vybarvil správně ptáčky, těm to vůbec neublíží. Tady máš ruku, tady si drž ten papírek. Vali, támhle se jdi podívat, tamhle už mají děti hotovo. Uka Petruško, (*šum*) nechceš si to vybarvit? Co myslíš, povedlo se ti to?“

Petruška: „Jo.“

U: „Co se ti dělalo nejhůře?“ (*zřejmě, otázka je hůře slyšitelná*)

Petruška: „... se mi dělalo...“ (*odpovídá celou větou, není však slyšitelná*)

U: „No já jsem to viděla, že sisi nevěděla rady. Ale zvládla je úplně v pohodě. Tady ten ptáček má nějaké dlouhé nohy, vid'?" Ale povedli se ti ty ptáčci, opravdu. Tajhle ti

stojí na sněhu, koukám. (*Péťa kýve*) Víš co Áňo, tajhle ti budka lítá v povětří, když tadyhle máš modrou. Kdybys tam tady udělala ještě nějakou čárku jako kolík, (*k Pětě*) nebo si tady udělej taky kolík takhle do země (*šum*). Tady okolo necháš sníh? (*šum*) Když to totiž vybarvíš, támhle se podívej na ty obrázky, když to tadyhle vybarvíš zevnitř, tak se podívej tam na ty obrázky, tajhle ty ptáčci – lépe je uvidíš, lépe ti vylezou z toho. (*k Pátovi*) Už to máš? No tak se běž pochlubit dětem, ukaž jim to, co jsi udělal. Nezvrhni si to.“

Kačenka: „Pani učitelko, můžu si to takhle...“

U: „Počkej, teď se tady stojí fronta, teď je tady Žofinka. (*k Pátovi*) Můžeš to ukázat dětem, teď se soustřed', řekni jim, co jsi dělal (*věnuje se Kačence, ale komunikace není slyšet*). Péťo, víš co, nechceš si tady udělat modrou, než bude mít Žofinka (*pak sdělení zaniká v šumu*). Počkáš si na to? (*Péťa kýve*) Ukazovalas to dětem?“ (*Péťa opět souhlasně kýve.*)

### **Příloha č. 14: MŠ 3, šk. rok 2008/09 – 3. natáčení**

*Na třetí nahrávce probíhá procvičování sluchové percepce formou vyhledávání obrázků z pracovního listu, které obsahují písmeno H. Učitelka sedí na stejné úrovni s dětmi, má možnost očního kontaktu se všemi, děti ji mohou lépe sledovat, ona může lépe zachycovat iniciativy dětí a reagovat na ně.*

0:00 – 0:45

*Děti sedí okolo stolu i s U, procvičují sluchovou diferenciaci – oproti minulým nahrávkám dochází výrazně častěji ke střídání, slyšíme mnohem více dětí.*

U: „Začneme takhle popořadě povídat, koukněte se na ty obrázky, tak, co vidíte na obrázku, začne první Filda. Co vidíš, Fildo, na obrázku?“

Filda: „Holuba.“

U: „Holuba, dobře, holuba. Tak toho vidíme všichni, ukažte si na něj a řekneme si: holub.“

Děti: „Holub.“

U: „Tak, co vidí Tomášek?“

Tomášek: „Auto.“

U: „Auto, tak hledám auto, auto – vidíme?“

Děti: „Jo.“

U: „Vidíme všichni auto? Hm, tak co Esterka vidí?“

Ester: „Já vidím víno.“

0:46 – 14:53

*Střih – změna pozice kamery*

U: „Tak, řekneme si to.“

Děti: „Harmonika.“

U: „Tak, co vidí Štěpánka?“

Štěpánka: „Jahodu.“

U: „Jahoda (*hledá jahodu, horší slyšitelnost*) ano, jahoda. Řekněte si..“

Děti: „Jahoda.“

U: „Tak co tam máme dál, Petruško?“

Petruška: „Šnek.“

U: „Šnek – anebo víte, jak se mu říká jinak?“

Část dětí: „Hlemýžď.“

U: „Hlemýžď, výborně, řekněte si ...“

Děti: „Hlemýžď.“

U: „Co Páťa, co tam vidíš dál?“

Páťa: „Dýně.“

U: „Dýně. Vidíte všichni?“

Děti: „Jo.“

U: „Dýně.“

Děti: „Dýně.“

U: „Dýně. Tak pokračuj.“

Filda: „Klobouk.“

U: „Ano, vidím klobouk. Vidíte? Páťo, máš mít ručičku před sebou, ukazuj si rukou, si to pak počmáráš. Klobouk, ano. Tome, co tam vidíš ještě, co jsme neříkali?“

Někdo z dětí: „Paní učitelko, tady je jedna tužka.“

U: „Tak jí dej“ (*zbytek není slyšet*).

Tomáš (*mezitím*): „Noha.“

Filda: „Noha prej.“

U: „Noha, ano, noha, ano. Můžeme říct i chodidlo, ale jinak to bude určitě noha, výborně.“

Ester: „Já vidím hrábě.“

U: „Hrábě. Já vidím taky hrábě. Vidíte hrábě?“

Děti: „Jo.“

U: „Také vidím hrábě, co vidí ještě Michalka, co jsme neměli?“

Michalka: „Lampičku.“

U: „Lampička, řekněte si: lampička.“

Děti: „Lampička.“

U: „Lampička.“

Štěpánka: „Rajčátko.“

U: „Rajčátko, ano.“

Petruška: „Hrníček.“

Páťa: „Houpačka.“

U: „Výborně, hrníček. Řekněte si: hrníček.“

Děti: „Hrníček.“

U: „Hrníček. Houpačka už byla, nebyla?“

Děti: „Ne.“

Páťa: „Houpačka.“

U: „Ještě nám to řekni jednou.“

Páťa: „Houpačka.“

U: „Houpačka. Řekněte si...“

Děti : „Houpačka.“

U: „Tak já zkusím taky nějaké slovo. A my už jsme asi měli – měli jsme nos?“

Děti: „Ne.“

U: „Tak já říkám nos. Řekněte si: nos.“

Děti: „Nos.“

Esterka: „Ani sněhuláka.“ (*zřejmě, špatně slyšitelné*)

U: „Výborně, Esterka na to přišla. Sněhulák nám chybí. Tak ukaž sněhuláka, kde ho máš. My ho tam máme taky.“

Esterka: „Tady.“

U: „Ano, kde je na obrázku? Kde je sněhulák na obrázku?“

Děti: „Tady.“

U: „Ne tady.“

Děti: „Dole.“

U: „Dole, úplně dole, ano. Tak sně-hu-lák – řekněte si.“

Děti: „Sně-hu-lák.“

U: „A teď si řekněte úplně obyčejně: sněhulák.“ (*zřejmě, není slyšet*)

Děti: „Sněhulák.“

U: „Teď si vezměte tužičku. Teďko poslouchejte dobře. Budeme mít úkol a my si ten úkol budeme plnit všichni dohromady. Já budu říkat slova, asi možná zavřu dveře, protože já slyším hluk odvedle (*jde zavřít dveře*). Budu říkat slova, vy budete pořádně napínat ouška, a jestli v těch slovech, uslyšíte písmenko, co teďko říkám..“

Filda: „H.“

U: „H. Ty ho znáš, to písmenko, Filipe, je tady někde napsané, že to víš?“

*Péťa a Páťa ukážou na písmeno.*

U: „Dobře. Tohle je písmenko H, H, a když ho v těch slovech uslyšíme, tak ho můžeme ...“

Filda: „Tak ho zakroužkujeme.“

U: „... zakroužkovat, ano. Tak pozor – budu říkat slovo hroznové víno. Myslíte si, že je tam H? Hroznové víno. Řekni si to, Štěpánko.“

Štěpánka: „Hroznové víno.“

U: „Je tam H?“

*Štěpánka kýve.*

U: „A kde je to H? Hroznové víno, je to tak?“

*Děti kývou, kroužkují.*

U: „Tak si zakroužkujte, jestli si myslíte, že je to hroznové víno. Tomáši, myslíš si to taky? *(Tomáš kouká na U a neodpovídá)* Tak si to řekni, hroznové víno.“

Tomáš: „Hroznové víno.“

U: „Je tam H, slyšíš ho tam? *(Tomáš kýve)* Dobře. Tak pozor – další slovo: lampička. Lampička – slyšíte tam H?“

Děti: „Ne.“

U: „A jaké písmenko je na začátku slova lampička?“

Některé děti: „L.“

U: „Výborně, Esterka už to říkala. Tak pozor – hlemýžď, hlemýžď. Kdo si myslí, že je tam H, tak toho hlemýždě zakroužkuje. A řekněte si to – hlemýžď, hlemýžď *(děti si opakují slovo, kroužkují)*. Myslíš si, že je tam hlemýžď – H? Že je H hlemýžď? Myslíš si to, ano nebo ne? *(Tomáš vrtí hlavou)* Tak ho nekroužkuj, když si myslíš, že tam není. Teď si to slovo řekni – hlemýžď.“

Tomáš: „Hlemýžď.“

U: „A co je teda na začátku? Jaké je první písmenko u slova hlemýžď? *(Esterka se hlásí, ale U naznačí, že teď bude odpovídat Tomáš)* Tak si to řekni – hlemýžď.“

Tomáš: „Hlemýžď.“

U: „A jaké tam slyšíš písmenko, úplně na začátku? *(nechává prostor, ale Tomáš neodpovídá)* Esterko, tak mu napověz.“

Ester: „H:“

U: „H, je to to písmenko H. H-le-mýžď. Hlemýžď. Slyšíš to tam? *(Tomáš kýve)* No, nejsem si jistá. Tak si to tam zakroužkuj. Tak pozor...“

Ester: „Lampičku.“

U: „Lampičku, ale proč jí kroužkuješ, ty tam slyšíš H? Řekni si lampička. *(Filda se směje, U ho napomene)* No. Slyšíš tam lampička? Filipe, co je na začátku – lampička. “

Filda: „L.“

U: „Vytleskej nám slovo lampička.“

Filda *(vytleskává slovo s tužkou v ruce)*: „Lam – pič – ka.“

U: „Bez tužky.“

Filda *(položí tužku a vytleskává)*: „Lam-pič-ka.“

U: „Slyšeli jste tam někde L, H?“

Část dětí: „Jo.“ Druhá část: „Ne.“

U: „L jsme tam slyšeli, je to tak?“

Děti: „Jo.“

U (*k Fildovi*): „A ty toho nechej, prosím tě. Tak pozor – hrnek, hrnek. (*k Esterce*) Řekni si to slovo.“

Ester: „Hrnek.“

U: „Slyšíš tam H? (*na Esterku není vidět, U však souhlasně kýve*)

U (*k přichozí paní, zřejmě kuchařce*): „Dobrý den.“

Paní: „Přišel Mát'a ještě, jo?“

U: „Jo, dobře. (*k Esterce*) Slyšíš tam H? Tak si to řekni. Nahlas si to řekni. Řekněte si to všichni.“

Děti: „Hrnek.“

U: „Kde je to H?“

Pát'a: „Na začátku.“

U: „Na začátku, ano. Tak zakroužkujeme slovo hrnek. A pozor – další slovo bude slovo noha. No-ha, no-ha.“

Tatínek Matýska: „Dobrý den.“

U: „Dobrý den. Tak pojd', Matýsku, pojd' rovnou k nám. Na shledanou. Pojd' rovnou k nám, posad' se. Noha (*děti si opakují „noha, noha“ Matýsek si sedá na místo*). Noha. Tak – teďko to chvilku přerušte.“

Filda: „Přerušit.“

U: „Ty sed', Mát'o, já ti dám tužku. Vysvětlíte teďko Mát'ovi, Filip vysvětlí, co děláme. Mát'a bude poslouchat.“

(*U jde ke kuchařce domlouvát obědy*)

Filda: „Říkáme, co je...“

Pát'a: „Paní učitelka říká slova, který jsou... slova..“

Filda: „Paní učitelka říká slova, který jsou od H:“

Esterka: „Písmenka.“

Filda: „Písmenka. Teda písmenka..“

U: „Říkám slova, a v tom slově musí být písmenko, a to je jaké písmenko?“

Filda: „H.“

U: „A Mát'o, podívej se na ty obrázky, a než spočítám tady docházku, tak si s Mát'ou zopakujete, co je tam za slova, na to obrázku.“

Ester: „Šneka jsme ještě neměli.“

Děti: „Hlemýžď.“

U: „Není to šnek, to je hlemýžď, Esterko, na tom obrázku (*děti nesměle povídají*). Nestyd'te se mluvit nahlas.“

Děti (*nesměle*): „Hlemýžď.“

Filda: „Tady je, hlemýžď, vidím ho. Hlemýžď je tady. Mát'o, najdi si hlemýždě.“  
(*Péťa mu ho ukazuje tužkou, děti se dohadují o dalším slově.*)

Filda: „My máme čtyři slova zakroužkovaný.“

U: „Tak co jste tomu Mát'ovi poradili? Co jste Mát'ovi poradili? Mát'o, řekli ti, jaká jsou tam slova? Zopakovali jste si je? (*z nahrávky není patrná reakce Máti*) Tak ještě jednou s Mát'ou. Položte si tužičky. Úplně tady nahoře je...“

Děti: „Houpačka.“

U: „Pak tam máme...“

Děti: „Hrnek.“

U: „Pak tam máme lampičku (*k Mát'ovi*). Vidíš lampičku? Ukaž si jí, ukazuj si. Pak tam máme“

Děti: „Hroznové víno.“

U: „Hroznové víno. A nemusíte takhle vedle sebe, můžete různě. No, Esterko.“

Ester: „Sněhulák.“

U: „Sněhulák. A co tam vidí Mát'a? Třeba, nějaký obrázek si najdi, co tam vidíš.“

Mát'a: „Hrábě.“

U: „Hrábě, ano. Nebo tam ještě můžeš vidět co? (*dává hodně prostoru, i ostatní děti čekají*) Neboj, povídej. Co je v tom čtverečku veprostřed?“

Mát'a: „Holub.“

U: „Holub, ano. Co tam vidí Filip?“

Filda: „Auto.“

U: „Auto. Já tam vidím rajské jablko, nebo rajče. Co tam vidí Tomáš (*zřejmě říká příjmení*)? Je to mezi hroznovým vínem a...“ (*není slyšet*)

Mát'a: „Basa.“

U: „Basa, co to je? Koukni se tam pořádně. To je basa? Jdi ty.“

Děti: „Harmonika.“

U: „Harmonika. (*k Mát'ovi*) A ty jsi Tomáš? Tomáši, je to harmonika? Je mezi hroznovým vínem a dýní harmonika? Tak mi ji ukaž. Kde je hornové víno? A kde je dýně? Tak. (*Tomáš vše ukáže*) No a co jsme ještě neřikali pro Mát'u? Říkali jsme klobouk? Vidíš klobouk? A vidíš tu harmoniku, co jsme říkali? (*Mát'a vše ukáže*) Tak.



A my jsme si tady už zakroužkovali – podívej se, Mát'ó, hroznové víno. A zakroužkovali jsme si ho, proč, víš to? Říkali ti to písmenko, děti, jaké máme poznávat? (*Mát'a kýve*) Jaké?“

Mát'a: „H.“

U: „H. A proč jsme si tedy tady zakroužkovali hroznové víno, proč jsme si zakroužkovali, Michalko, hroznové víno?“

Michalka: „Protože je v něm H.“

U: „Protože je v něm H, ano, tak si ho taky zakroužkuj. Proč jsme si, Petruško, a říkej to Mát'ovi, ne mě, proč jsme si zakroužkovali hrnek?“

Pét'a: „Protože tam je H.“

U (*k Mát'ovi*): „Slyšíš tam to H? Řekni si slovo hrnek. A hroznové víno. (*Mát'a oboje zopakuje*) Tak si tam ten hrnek zakroužkuj. Souhlasíš s tím? Proč, Mát'ó, myslíš, že jsme si zakroužkovali tady dole toho hlemýždě? Tajhle ho máš zakroužkovaného už.“ (*ukazuje*)

Mát'a: „Protože jeho první písmenko je H.“

U: „Výborně, protože jeho první písmenko je H. Tak – teďko další slovíčko jsme říkali, že to bude slovíčko noha. Myslíte si, že tam je písmeno H? Noha?“

Děti: „Jo.“

Štěpánka: „Poslední.“

U (*vrtí hlavou*): „Poslední asi... co myslíte, poslední?“

Někdo z dětí: „Předposlední.“

U: „To nemusíte takhle říkat – poslední, předposlední. Ale poslední to není, Štěpánko. Co je na konci? Řekni si – no-ha. Co je na konci?“

Štěpánka: „N.“

U: „To by bylo non. Nohan. To by bylo nohan. Tam není N. Řekni si to – no-ha.“

Štěpánka: „No – ha.“

U: „No-ha, řekni si to, klidně si zavři oči, my jsme ticho.“

Štěpánka: „Noha. N.“

U: „Mm, to je první“

14:54 – 18:58

*Z tech. důvodů stříh*

Děti: „Protože jsme dobře poslouchaly písmenko ...H.“

U: „H, ano, dobře, protože jste poslouchaly dobře písmenko H. A ta ostatní slova nejsou zakroužkovaná.“

Děti: „Protože tam není písmenko H.“

U: „Ano výborně. Tak já si myslím, že vám ta chvilka už teďko i stačí, už se mi tady začínáte vrtět. Tak já si myslím, že byste si sami takhle ten papírek mohli nechat před sebou, a jestli si myslíte, že jste udělali ten svůj obrázek dobře, tak si ho můžete označit sluníčkem za odměnu. Kdo si myslí, že to má dobře, tak si může ten svůj obrázek označit za odměnu sluníčkem (*všechny děti kreslí sluníčko*). No a teďko, já pustím tady, vlastně nepustím. Támhle Esterka s Michalkou ještě by se mohly spolu na ten obrázek podívat a zkontrolovat si spolu ty svoje vlastní obrázky, jestli to mají dobře, Petruška s Štěpánkou by mohly spolu. Pát'a Mát'a spolu a kluci vy dva spolu, podívejte se na to, zkontrolujte si to, můžete si i říkat ústně, co tam vidíte, ne jenom se podívat a jestli si myslíte, že ten váš soused to má dobře, tak mu tam můžete taky namalovat sluníčko. Dejte si to k sobě, bavte se spolu, co tam vidíte na obrázku, Pát'o, pak si to sluníčko uděláš. Zkontrolujte si to, jestli máte ty obrázky, můžete si říct, jak se jmenují ty obrázky v kroužku. A ne že bude mluvit jenom jeden, můžete mluvit všichni, Esterko, povídej si. Máte to tak holky, v pořádku...“

*Děti nesměle, ale soustředěně pracují ve dvojicích.*

Filda: „No dyť jsem říkal..“

U: „Ale on tě Tomáš dobře opravil. Holky, povídejte, co tam máte. Máte to stejně, nebo to máte jinak? Michalko, řekni Esterce, co tam máš. Tak to máte asi dobře, holky. (*k někomu z dětí*) Kontroluj to, jestli to máš taky tak. Míšo, soustřed' se na svůj obrázek, teď ti to tam Esterka říká. Říkala ti – ještě jednou jí to pověz. (*Esterka vyjmenovává, Míša soustředěně kouká do svého papíru*) Michalko, když Esterka neví, tak jí porad'. Tak co vy tady, co tam máte?“

Mát'a: „Já si to říkám v duchu.“

U: „Tak si to řekni i s Pát'ou, jestli to říká dobře, protože mu pak asi budeš dávat taky sluníčko. Koukni – máš houpačku taky? Říká ti hrneček. Holčičky, vy už jste si to řekly? A máte to dobře? No tak si tam udělejte sluníčka. Nebo kytičku, to je jedno, nějak se odměňte. Máte to dobře? Myslíte si, že je to dobře? Tak si dodělejte vaše sluníčka a pak si to můžete vyměnit a oznámkovat si kolegy.“

Holčičky: „My jsme si to vyměnily.“

U: „Dobře. Tak co vy tady, kluci?“

### **Příloha č. 15: MŠ 3, šk. rok 2009/10 – 1. natáčení**

*Nahrávka zachycuje průběh grafomotorického cvičení, cílem je zřejmě procvičování kruhových tvarů. Učitelka uvozuje činnost povídáním o podzimu, následně zadává dětem úkol – část z nich maluje na prázdný papír jablíčka, druhá část počítá a vybarvuje obrázky natištěné na druhé straně papíru (což je zřejmě doplňková činnost, aby tak učitelka mohla lépe sledovat děti kreslící jablíčka).*

0:00 – 0:30

*Děti sedí i s učitelkou kolem stolu, probíhá úvodní povídání k tématu, učitelka neslyšně hovoří s holčičkou sedící vedle ní.*

0:30 – 3:04

U: „Ano, my jsme si povídali o podzimu, o ročních obdobích a o tom, které měsíce patří do toho ročního období a co se v ten podzim všechno dělá, jak poznáte podzim“ (*zbytek zaniká v okolním hluku, U vyvolá hlásící se Stázku, její odpověď ale také není slyšet*).

U: „Ano, že je uložíme, že je očeseme a uložíme je do sklepa, to jsme si všechno říkali. Takže jste šikulky, pamatujete si to (*zbytek věty není slyšet*). A já jsem si pro vás tady něco připravila. My jsme si minule zkoušeli, měli jsme takového toho slona a zkoušeli jsme si ty kroužky. Pamatujete si to, jak jsme dělali ty kroužky?

Děti: „Jo.“

U: „Tak. Takže teď si jenom tady vezmete každý jednu tužku, na, Kristýnko, pošli to dál, Kristýnko (*Kristýnka plní pokyn, postrkuje nádobu s tužkami po stole, děti si berou tužky, posouvá však stále Kristýnka, i když to má už daleko*). A my si nejdřív tak ve vzduchu zkusíme ten tvar (*zbytek věty není slyšet, učitelka krouží rukou ve vzduchu, děti napodobují*). A já vám k tomu řeknu takovou říkanku Kristýnko, ty nemusíš už, každý to pošle dál – vezme si tužku a pošle to Tomáškoví, tak, Sárince, tak.“ (*Pak řeší požadavek dítěte z mladší skupinky, nádoba s tužkami zatím dokoluje až k učitelce.*)

Kristýnka: „A paní učitelce.“ (*Některé děti to po ní opakují*)

U: „A paní učitelka dostane taky. Tak. Takhle si všichni (*chytí ve vzduchu tužku, děti napodobují*) – dívám se, jestli umíte hezky držet tužku, Kristýnko, jak se drží správně tužka (*přelétne pohledem ruku s tužkou všech dětí*). A budeme malovat nejdřív ve vzduchu: Maluje sluníčko červené jablíčko, maluje sluníčko červené jablíčko (*krouží rukou, děti napodobují*). A zkusíme to všichni směrem k pravé ruce. Maluje sluníčko červené jablíčko. Péťo, ty máš levou ruku. (*Péťo si trochu zmateně přendá tužku do druhé ruky.*) Ne, tužku držíš dobře, ale na tuhleto stranu začínáme, ano, (*naznačí rukou správný směr kroužení*) sem začneme, ke mně, a vy začnete tam (*ukáže směr dětem*

*sedícím naproti*). Maluje sluníčko červené jablíčko. Hezky uvolníme tu ručičku (*vezme ruku holčičky sedící velde a krouží*). Maluje sluníčko červené jablíčko. Sárinka krásně, Tomášku, dívám se, na druhou stranu to zkus, na druhou stranu, tak. Výborně Ákocs, taky. Eliško – a chytň si tu tužku takhle níž, Eli, jo - takhle se drží tužka, takhle dole. Tak, správně (*obchází a kontroluje zbytek dětí, ale není slyšet*). Výborně.“

3:05 – 4:43

U: „Takže já vám dám teďko takhle ty papíry, tuhle tu stranu začne dělat jenom někdo, já vám pak řeknu, a ostatní si budou vybarvovat jablíčka a hrušky, pak je spočítáme a napíšeme tam nahoru (*zbytek věty zanika v šumu, rozdává papíry*). Tohleto jsou hrušky. Co tam je, Kristýnko, na tom obrázku. (*odpověď není slyšet*) A lístečky, dobře. A dole jsou..“

Kristýnka: „Kytičky.“

U: „Takže to všechno potom spočítáme, nejdřív si to vybarvíš, Ondrášek taky.“

Kristýnka: „Mám začít?“

U: „Můžeš začít. Tady máte pastelky. Pastelkama, pastelkama“ (*směrem ke Kristýnce, která maluje tužkou*).

Někdo z dětí: „Já chci taky.“

U: „Míša a Stázička. Tak a my ostatní si vezmeme ten papír z druhé strany, ještě může Anička začít, tak já vám dám ještě jedny pastelky, abyste to měli, abyste to neměli daleko. Stázičko, ty máš tady s Aničkou pastelky, jo? A my si ten papír necháme z téhle strany a zkusíme tam malovat ta jablíčka, tak, jak jsme si to teďko povídali, tak takhle (*předkresluje dětem a komentuje, na nahrávce však není slyšitelné*). A pak jim můžete klidně udělat i tu stopku. Všechna jablíčka, kolik jich - já ti dám čistý papír. Netlačíme na tužku.“ (*Obchází děti a rozdává papíry, neslyšně komentuje.*)

4:45 – 5:02

*Předškoláci pracují na zadaném úkolu, učitelka se věnuje skupince mladších dětí.*

5:03 – 12:53

*Učitelka obchází a kontroluje předškoláky.*

U: „Tomášku, Tomášku, já se dívám, netlač a snaž se nepřetahovat. Jenom to jablíčko vybarvi, ne okolí, ano? (*Tomášova reakce není slyšet*) Dobře. Aničko, zkus to taky na druhou stranu.“

Anička: „Už jsem to zkusila.“

U: „Jo? (*Dále komentuje práci Aničky, ale není slyšet*) Míša to ještě nezkusil (*zbytek věty není slyšet*) .. vezme si tužku obyčejnou a zkus si to jablíčko.“

Eliška: „Já už to mám.“

U: „Výborně. Tak – Anička ještě. Tak Eliško, ukaž, kolik jsi těch deštníčků vybarvila, se podívám. No výborně – máš to správně? (*Eliška kýve*) Ukaž, co máš na druhé straně – co myslíš, povedly se ti ty jablíčka? (*Eliška tiše odpovídá*) Myslíš, že se ti povedly, já si taky myslím, že se ti povedly. Co se ti na nich líbí?“

Eliška: „Jsou zelený“ (*zřejmě, je špatně slyšet*).

U: (*usměje se*) „Držela jsi hezky tužku a netlačila si. Máš to vidět, že to ne-, že jsi na to netlačila, že to nemáš, že to nemáš moc tlusté, ty čáry, ano? Máš to hezké. Ákocsi, ukaž mi to, dobře. Ukážeš mi ty jablíčka z druhé strany, jak máš? Co myslíš, povedlo se ti to, Ákocsi? (*Ákocs kýve*) A co si myslíš, že se ti na tom nepovedlo, nepovedlo se ti něco? (*Ákocs gestikuluje rukou nad papírem, možná tiše komentuje*) Že to nemáš po jedné čáře? (*Ákocs kýve*) No, to nevádí, to se naučíš ještě. Tady to nahoře máš moc hezký, tady ty dvě jablíčka. Tady už jsi začal asi pospíchat, vid’?“ (*Zbytek sdělení zaniká v šumu, Ákocs ještě zřejmě něco vysvětluje, gestikuluje rukou nad papírem, U ho pohladí a jde k Pét’ovi.*)

U (*k Pét’ovi, hůře slyšitelné*): „Tak Pét’o, ukážeš mi taky tvoje jablíčka? ... vybarvuješ. Ukaž já se ještě podívám ... Myslíš, že by to šlo ještě líp? Tohleto jablíčko, to je moc povedené. Proč není tohleto tak povedené?“

Pét’a (*zřejmě, není dobře slyšet*): „Protože není moc vybarvené.“

U: „Není moc vybarvené, ano. Je tam hodně místa. A tady – jak se ti to malovalo, Pét’o, šlo ti to dobře? (*Pét’a vyměňuje se sousedem pastelku*) Ty ne – ty máš pastelku tady, Tomášku, nemusí ti půjčovat Pét’a. Pét’o, řekneš mi, jak se ti to malovalo, nebo proč se ti to povedlo? Nebo co se ti nepovedlo?“

Pét’a: „Protože jsem dělal velký kruhy“ (*krouží tužkou po papíře*).

U: „Veliké kruhy – to nevádí, jestli jsou velké nebo malé. Jablíčka taky nejsou všechna stejná. Některé jsou malé, některé jsou velké. Ale co myslíš, že na tomhleto jablíčku není tak povedené.“

Eliška: „Paní učitelko..“ (*ukazuje k sousedovi Míšovi*).

U: „Co? Míša – ty jsi udělal celé jablíčko, celé jablíčko jsi mi vyzdobil ale udělej jich tam víc, ano? Pét’o, co je - jaký je rozdíl mezi třeba tímhle jablíčkem a tímto – co myslíš, že jsi dělal tady jinak? (*Mezitím učitelku osloví někdo z dětí, tiše odpovídá, že tam přijde.*) Co jsi dělal jinak? (*Pét’a neodpovídá.*) Tady jsi asi moc – tady jsi na to moc tlačil (*dál rozvádí, přes hluk zejména mladších dětí však není slyšet*). Tady se můžeš ještě snažit jezdit pořád po té jedné čáře. Tomášek mi ukáže, jak vybarvuje, Tomášku,

co myslíš, povedl se ti tenhle ten obrázek? *(Tomášek krčí rameny)* Nevíš? Když se na něj podíváš, líbí se ti? *(Tomášek kýve)* Líbí? Mně se taky líbí – jenom se musíš víc snažit, aby si nepřetahoval přes ty čáry, ano. Vidíš? Tady má to jablíčko nějaké trny, vidíš? *(Další věty nejsou slyšet přes vzrůstající hluk mladší skupinky, učitelka instruuje mladší děti, aby začaly uklízet. Tomášek zřejmě říká, že má na obrázku něco špatně.)* Je to špatně. A proč je to špatně? *(Tomášková odpověď není slyšet)* Dobře i špatně? A co ti na tomhle šlo špatně, Tomášku?“

Tomášek: „Tyhle ty, tady ty malý“ *(ukazuje rukou)*.

U: „Tady ty malý ti šly špatně? A proč myslíš, že ti šly špatně ty malý? *(Tomášek krčí rameny)* Špatně se ti dělaly ty malý? Líp se ti dělaly ty větší? Jo? *(Tomášek kýve, dívá se k sousedům)* Tak dobře Tomí *(zbytek věty není slyšet)*. Sárinko, co ty? Tak Sárinko - Sárinku musím pochválit, protože vůbec nepřetahuje, ukaž Sárinko, ukážu dětem – jak má vybarvený obrázek, krásný, vůbec nepřetahuje.“ *(děti se se zájmem dívají)*.

Tomášek: „Ale má tady jednu čárku.“

U: „No trošičku tady *(vrátí papír Sárince)*. Tak Sárí, a co jablíčka? Jak se ti povedly jablíčka *(všechny děti se zvedají, aby viděly Sárinky výkres)*. Jak se ti kreslily? *(Sárinka zřejmě odpovídá, že dobře, ale není slyšet)*. Nic ti nedělalo problémy? *(Sárinka vrtí hlavou)* Dobře.“

Tomášek *(ukazuje do Sárina výkresu)*: „Co je tam tohle?“

U: „No to je – všechna jablíčka nemusí být malinka, některé jsou větší. Akorát že jsou ty jablíčka trošku kulatější *(zbytek věty není slyšet)* ... jo? *(pohládí Sárinku po hlavě a jde k dalšímu)*. Tak Anička i Stázička *(U komentuje a koriguje práci Aničky, avšak není slyšet)*. A Stázička se asi dívala k Aničce, vid', Stázi? *(Část sdělení Stázičce zaniká v šumu.)* Co myslíš, povedlo se ti to, Stázi? *(Stázička nereaguje, učitelka si klekne k ní a znovu se ptá, Stázička neslyšně odpovídá.)* Nedívalal jsi se k Aničce? Tak se Anička dívala k tobě? Anička se dívala k tobě, na tvůj obrázek? *(S úsměvem se obrací k Aničce, která přikývnutím potvrzuje.)* ... jste to dělaly podle sebe navzájem, dobře. Kristýnka – Kristýnka tady má jablíček, teda. Kristýnko, jak se ti to dělalo *(Kristýnka se otočí k U a tiše odpovídá.)* Dobře? Ukaž mi ještě, jak děláš to jablíčko, obtáhni ho. Výborně. A proč myslíš, že to to jde tak dobře, tak lehce?“

Kristýnka: „Protože tu stranu dělám pořád samou“ *(zřejmě, není dobře slyšet)*.

U: „Pořád na stejnou stranu – ale tím to není, moc hezky držíš tužku a máš tu ručičku hezky uvolněnou *(pohládí Kristýnku a jde dál)*. Lukášku, ukaž mi to, tebe už to nebaví *(Lukášek rozhodně vrtí hlavou)*. No ale podívej, cos udělal jablíček, povedly se ti? *(Není*

*slyšet žádná slovní odpověď, ale Lukášek vrtí hlavou.)* Já si myslím taky, že se ti povedly. Podívej, to je krásné jablíčko.“

Lukáš: „To všechny.“ *(Zřejmě, opět není slyšet.)*

U: „No všechny, tady jsi akorát už moc pospíchal *(ukazuje na jablíčka ke konci stránky)*, že jo? *(Lukáš kýve.)* Aby si to ml rychle za sebou. Tak co ten Míša ještě?

Míšo, ukaž mi ještě, já jsem na tebe neviděla, když jsi to jablíčko maloval.“

## **Příloha č. 16: MŠ 3, šk. rok 2009/10 – 2. natáčení**

*Natáčení zachycuje průběh cvičení na rozvoj sluchové diferenciacce pomocí výukového CD, reprodukcujícího zvuky různých přístrojů, dopravních prostředků apod. Děti na základě poslechu přiřazovaly obrázky věcí vydávajících daný zvuk.*

*Na nahrávce je zaznamenáno zadávání úkolu a následné hodnocení činnosti, které tentokrát probíhalo skupinovou formou, je tedy oproti minulé nahrávce výrazně slyšitelnější a celkově přehlednější.*

0:00 – 1:01

*Děti jsou rozmístěny vsedě na koberci, učitelka chystá CD v přehrávači.*

U: „Budeme poslouchat tady to cédecčko, a když tam uslyšíme nějaký zvuk, tak co s tím uděláme?“

Ákocs: „Tak na to, tak na to dáme... (není rozumět)“

U: „Dáme na to ty žetonky. Takže každý tam má – kolik obrázků máte na tom velkém obrázku?“

Děti: „Jedna, dvě, tři, čtyři, pět – pět, šest!“

U: „Šest, správně. Takže vám dám každému šest žetonků.“

*Rozdá Tomáškovi pět žetonků.*

U: „Kolik jich máš, těch žetonků?“

Tomášek: „Jedna, dvě, tři, čtyři, pět.“

U: (přidá šestý) „Šest, jo? (V pozadí se ozývá jedna z holčiček: „Já mám šest.“) Pět'o, dej každému šest žetonků, vyber si šest a dej každému šest žetonků. (Eliška se posunula ze svého místa k žetonkům) Eliško, běž zpátky, Pět'a dá každému šest žetonků.“

Někdo z dětí: „Eliško, běž zpátky.“

*Pět'a rozdává, děti kontrolují počty žetonků.*

U: „Aničko, běž dál od Natálky. Pět'o, ale pospěš si s tím, ano?“

1:02 – 07:45

*Střih, U a děti kontrolují individuální práci.*

U: „My si teďko zkontrolujeme, jestli jsme to řekli všechno správně. Pustíme si to ještě jednou a budeme to říkat nahlas, to, co jsme tam slyšeli. Myslím si, že Klárka to opravdu slyšela všechno, má to tady – sprchování tam bylo, akorát to tady, co je to, co myslíš, Kláři?“

*Ostatní děti se zvědavě přesouvají k obrázkům Klárky.*

U: „Počkej, já tam přijdu k tobě.“



Někdo z dětí: „Já jsem taky slyšel všechno.“

Klárka: *(tiše)* „Bouchání na dveře.“

U: „Já si myslím, že tohle není bouchání na dveře. Bouchání na dveře je, že když by tam byla ruka a bouchala na dveře. Ale tady ten chlapeček – co dělá s těmi dveřmi? *(Děti se přesouvají, aby na obrázky Klárky dobře viděly.)* Běžte zpátky. Ona na to Klárka... Vy to tam budete mít možná někde taky. Tak já to takhle sundám a ukážu vám to. *(Zvedá obrázek tak, aby ho všichni viděli.)* Co tam dělá někdo na tom s těma dveřma, co ten chlapeček, co tam stojí, dělá s těma dveřma?“

Ákocs: „Otevírá je.“

U: „Pěťa to tam má taky. Co tam dělá?“

Ákocs: „Otevírá je.“

U: „Otevírá je. Takže tam určitě někde bylo vrzání dveří. To jsme asi špatně poslouchali, bylo tam vrzání dveří. Takže Klárka tady měla – Klárko, cos tady měla všechno na obrázku za zvuky?“

Klárka: „Píšťalu, zvon,

U: „Tak, co tam měl Tomášek za zvuky? Tomášku, ty jsi neslyšel tohle, co to je?“

Tomášek: „Fén.“

U: „Fénování. Takže Tomášek tam měl co, říkej, Tomášku, cos tam měl všechno.“

Tomášek: „Zvon, fén..“

U: „Fénování *(dál zřejmě opakuje výroky Péti, které však na nahrávce nejsou slyšet)*, rozbité okno...“ *(děti se opět přesouvají k obrázku Tomáška).*

Pěťa: „Mně to připadá jako televize.“

U: „... řezání pilou, zácpa. A co dělají ty auta – ta auta v té zácpě?“

Zřejmě Ákocs: „Čekaj.“

U: „No tam byly slyšet zvuky. Co dělají ta auta?“

Míša: „Troubí.“

U: „Troubí. Popojíždějí a troubí. Nervózní řidiči troubí *(pak vrací děti na svá místa neslyšným pokynem, jde k Míšovi)*. Ty jsi tam taky něco nenašel. Co jsi tam neslyšel na tom obrázku? *(Míša ukazuje a něco říká, není však slyšet, shromažďují se k němu další děti)*. No já si myslím, že to může být i zvonek u dveří. To by asi nebylo slyšet, že se rozsvěcí a zhasíná světlo.“

Míša: „Jo..“

U: „To neslyšíme, cvaknout vypínač. To by nám tam nedali, takovej těžkej úkol. Ale byl to asi zvonek u dveří. Ten tam byl slyšet, ale tys nevěděl, že to k tomu patří, vid’?

*(Míša souhlasně přikyvuje)* Hm, tak to nevádí. A tohle, tohle je co? *(Podívá se na ostatní děti, které mírně hlučí.)* Víte co, děti, pojd'te se podívat sem k Míšovi, pojd'te sem blíž *(všechny děti hned přiběhnou)*. To je zvonek..“

Míša: „Od kola.“

U: „Na kole. Tohle je ...“

*Ukazuje na obrázky a děti říkají, jaký zvuk k obrázku patří, část není slyšet.*

U: „Vláček, ale jaký vláček?“

Děti: „Umělý.“

U: „Umělý elektrický vláček, který jezdí po kolejích. Tady ho máme lépe vidět *(ukazuje velký obrázek)*. To je doma, doma to má někdo postavený, tady má kulisy, a to má takový specifický zvuk. Tak si to potom pustíme všechno ještě jednou. Teď se podíváme k Danečkovi tady, pojd'te se k Danečkovi podívat.“

*Děti se shromáždí u Danečkova obrázku, chvíli je hůře slyšet.*

U: „Dáme ty žetonky na stranu, abychom na to viděli, a ty nám popiš ty obrázky. Tohle je ...“ *(ukazuje)*.

Dan: „Motorka.“

U: „Motorka, tohle je..“

Děti: „Hodiny, vrtulník, letadlo, zácpa.“

U: *(vrtí hlavou)* „Co se stalo?“

Děti: „Nabouraný auto.“

U: „Bouračka, ano, tady..“

Děti: „Bouchání na dveře... ťuká.“

U: „Ano, to bylo to bouchání na dveře. Takže ty jsi to poznal, Daní *(zbytek není slyšet)*. Takže půjdeme dál *(všechny děti se s učitelkou přesouvají k dalšímu obrázku)*. Takže tady máme co na obrázku? Eliška všechno našla *(neslyšná věta)*. Eliška nám to řekne *(Anička se stranou ptá Dana, zda umí jezdit na kole)*. Aničko, půjdeš sem k nám poslouchat? Tomášku, pojd'te sem k nám poslouchat, Natálko, pojd' sem k nám“ *(učitelka ukazuje na další obrázky, děti říkají, co vidí, část opět není slyšet)*.

Děti: „...že ho někdo spláchnul.“

U: „Ano, že ho někdo spláchnul. A tady..“

Děti: „Kolotoč.“

U: „A byly tam slyšet hlasy na pouti, hraje tam hudba. A tady..“

Děti: „Mobil.“

U: „To nebyl mobil.“

Děti: „Telefon.

U: „Klasický telefon. A tohle?“

Děti: „Sanitka.“

U: „Ano, správně. Tak další, Natálka měla – Míšo, běž si to dát zpátky, ten obrázek, ještě se tam k tomu vrátíme – a Natálka měla ..“

*Děti učitelce hlásí problémovou situaci, na nahrávce tomu ale není dobře rozumět.*

U: „Ty jí nemáš brát, Tomášku, ten žetonek, to jsou její žetonky, ty máš tam svoje.“

Tomášek: „Ale já jsem chtěl...“

U: „A Natálka jí nebude.. Natálka nebude nikomu ubližovat, protože jsme tady všichni kamarádi a nikdo si nebude ubližovat, ano? (*Natálka kývne*) Tak ho pohlad', řekni mu promiň (*Natálka splní pokyn*) a už to nechci slyšet, že byste si ubližovali. (*Mezitím přicházejí malé děti.*) Vy si běžte ke stolečku, pak si to zítra budeme dělat všichni i s malými dětmi, tamto lehčí, tohle by bylo moc těžké. Tak co tady máme?“

Děti: „Letadlo.“

U: „Tady? Natálka říká. (*Natálka odpovídá neslyšně, učitelka po ní opakuje.*) Pila, tady je sprchování, ... výborně. A kdo nám ještě neříkal, co tam měl za obrázky? (*Několik dětí se přihlásí a volá: „Já“.*) Anička, tak tady Anička, Ani, řekni nám (*ukazuje a opět po holčičce opakuje*) kolotoč, telefon, vláček, ano, tady je.. vrtulník, ano a tady... hodiny. Velké hodiny. A co dělají ty hodiny velké? Ťikají, ano.“

07:46 – 11:50

*Strih, děti ještě jednou společně poslouchají zvuky na CD, heslovitě říkají, co slyší.*

11:51 – 14:24

U: „Takže pojd'te sem ještě ke mně, musím vás na jednu stranu moc pochválit, jak jste pracovaly, jenom se mi nelíbilo, že Daneček kouká okolo, neposlouchá (*tiše něco říká Danečkovi*). Líbilo se vám to?“

Děti: „Jo.“

U: „Poznaly jsme všechno?“

Děti: „Jo.“

U: „Myslíte, že všechno?“

Část dětí: „Jo.“

U: „Kdo si myslí, že jsme něco nepoznali? Já si myslím, že si tam nejsme úplně jistí, tam jsme říkali, že to bylo vrzání dveřmi, ale ono to pak nebylo, protože jsme to tam pak slyšeli ještě jednou, vid', Péťo. Tak to asi bylo něco jiného, musíme na to přijít. Příště si ještě rozdělíme ty obrázky z druhé strany a rozlišíme všechny zvuky, které

vlastně tak byly, takže na to přijdeme, co jsme vlastně tam nepoznali. A ještě to taky bylo tím, že příště vezmeme mezi sebe malé děti, rozdělíme se do skupinek (*část není slyšet*) a budete jim pomáhat. Protože když si tam hrají, tak neslyšíme. Tak pojděte, půjdeme si hačnout na svačinu.“

### **Příloha č. 17: MŠ 3, šk. rok 2009/10 – 3. natáčení**

*Závěrečné natáčení zachycuje cvičení na rozvoj prostorové orientace, pojmenování prostorových vztahů a grafomotorických dovedností. Děti sedí v kroužku, jsou různými způsoby zapojovány do skupinové činnosti, mají možnost vzájemně se sledovat, věnovat si pozornost, udržovat kontakt s učitelkou i se spolužáky.*

*K výraznému poklesu pozornost ze strany dětí, nárůstu hluku a tzv. rušivého chování dochází v závěrečné části nahrávky, učitelka se snaží věnovat dost prostoru každému dítěti, zbytek skupinky už však není zapojen, děti jsou neklidné, roztěkané, věnují se jiným činnostem, zívají.*

00:00 – 00:50

U: „Tohle klubíčko je..“

Sárinka: „Růžové.“

U: „Tohle klubíčko je...“

Děti: „Já vím, já vím...“

U: „Pst, Eliška.“

Eliška: „Šedivé.“

U: „Ono je takové šedivé, nebo bysme mohli říct zelené. Ono je spíš zelené, tak budeme říkat zelené. Tohle klubíčko je, Danečku,..“

Dan: „Oranžové.“

U: „Oranžové. A tohle, tohle klubíčko je..“

Někdo z dětí: „Modré.“

U: „To je šedivé, nebo by mohlo být modré.“

Děti: „Modrošedivé.“

U: „Modrošedé, tak budeme říkat modré, ano? Tak tyhle klubíčka měla babička..“

*Střih, krátce řeší požadavek jednoho z mladších dětí.*

00:51 – 3:04

U: „...a ta kočička měla klubíčka moc ráda, ráda si s nima hrála, a tak ta klubíčka každou chvíličku vysypala z košíku a klubíčka se různě rozkutálely. A babička je musela hledat. Tak takhle nějak ta kočička klubíčka poschovávala. Jedno klubíčko pod židli, jedno klubíčko nad židli, jedno klubíčko před židli, jedno dala vedle židle a jedno za židli. Takhle si je všechna rozkutálela. A teď babička přišla a – Míšo, nesahej na to – babička přišla a vidí, košíček je prázdný. Kdepak mám všechna ta klubíčka? Pomůžeme jí ty klubíčka děti najít?“

Děti: „Ano.“

U: „Babička hledá, hledá, kdepak mám zelené klubíčko? (*Děti chtějí klubíčko učitelce podat.*) Počkej, nechte to, budem říkat. Kdepak mám zelené klubíčko?“

Děti: „Támhle.“

U: „No a co to znamená támhle, Sárinko?“

Děti: „Vedle židle.“

U: „Vedle židle, výborně. A jakou má barvu, Sárinko?“

Děti: „Zelenou.“

U: „Tak, teď dá klubíčko zase zpátky do košíku. Běžte dál, Míša taky. (*Děti se vracejí na svá místa.*) Tak, kdepak mám svoje červené klubíčko?“

Děti (*ukazují*): „Tady.“

U: „Pst, tak, kdo to ví, zvedne ruku, jsme se domluvili. Tak“ (*ukáže na Dana*).

Dan: „Pod židlí.“

U: „Pod židlí, pod židlí, výborně, jakou barvu má to klubíčko?“

Děti: „Červenou.“

U: „Daneček, Dáňo..“

Dan: „Červenou.“

U: „Dobře. Babička našla červené klubíčko. Natálko, sedni si hezky. Kdepak mám svoje oranžové klubíčko?“

Děti (*hlásí se*): „Já.“

U: „Aničko (*Anička mlčí*), Lukášku...“

Lukáš: „Před židlí.“

(*Někdo z dětí nesrozumitelně vyjadřuje nespokojenost, že nebyl vyvolán on.*)

U: „Protože na mě pokřikujete. Já si vás nebudu volat, když na mě budete pokřikovat. Kristýnko, a máte sedět na kytičce (*směrem k Lukáškovu*). Před židlí? (*Lukášek kýve*) Před židlí. A jakou má barvu to klubíčko?“

Děti: „Oranžovou.“

3:05 – 3:31

*Střih, další aktivita.*

U: „... a ještě si ho sama – prohlídla sis ho? A kde sedí ta kytička?“

Sára: „Kočička.“

U: „Kočička.“

Sára: „Vedle košíku.“

U: „Vedle košíku. Je to správně, děti? Podívejte se na obrázek.“

Děti: „Ano.“

*Strih, U je odvolána ke skupince mladších dětí.*

3:32 – 8:20

U: „No, je to správně děti?“

Děti: „Ne.“

U: „Přemýšlej, Aničko, kde sedí ta kočička. Na košíku by to bylo asi trošku jinak. Na košíku by bylo, kdyby ta kočička byla, tohle by bylo na košíku (*ukazuje holčičce obrázek*). Tak ještě přemýšlej chvíli, kde je ta kočička. Kde je ta kočička?“ (*Vezme Aničce obrázek a ukazuje ho dětem.*)

Děti: „Vevnitř.“

U: „Vevnitř, v košíku spinká, ano? Vevnitř v košíku (*Anička kýve*). Tak, správně.

Elinko, kde ty máš kočičku? Kdepak sedí ta kočička?“

Eliška: „U auta.“

U: „U auta. A můžeš to ještě upřesnit, kde u auta je?“

Eliška: „U červenýho.“

U: „A myslíš, že je u auta jako vedle auta? Nebo za autem, nebo před autem?“

Míša: „Před autem.“

U: „Pšt“ (*ukazuje na Elišku*).

Eliška: „Před svíčkem.“

U: „Před světlem, před světlem, sedí před autem, ano? Tak, šikulka. Míša, kde má Míša kočičku?“

Míša: „Pod botou.“

U: „Pod botou, výborně, ta kočička leží pod botou, vykukuje na nás. Tomášek, kde má kočičku?“

Tomáš: „Já mam vzadu.“

U: „Kde vzadu?“

Tomáš: „V autu vzadu.“

U: „V autě, ano, v autě. Tak ukaž dětem obrázek, kde je, když je v autě. Tak, je uvnitř auta, výborně. Kristýnka..“

Kristýna: „V botě.“

U: „Leze do boty, leze do boty, ano, je v botě. Správně. Pét'a..(*reakce Péti je hůře slyšitelná*). Před košíkem, ano, výborně. A ukaž to dětem, jak to vypadá, když sedí kočička před košíkem. Tak, správně.“

Ákocs: „Já to neviděl.“

U: „Takhle hezky všem to ukaž. Ákocs ... *(reakce Ákocse je hůře slyšitelná)*. Vedle boty, výborně. A dokázal by jsi, Ákocsi, říct, kde vedle boty, jestli vpravo, nebo vlevo? Na které straně? Když se na to ty díváš? *(Odpověď opět není slyšet.)* Vpravo, výborně, ano. Správně. *(na Sárinku)* Ty máš – na které, na které straně stojí?“

Sára: „Vpravo.“

U: „Taky vpravo. Tak, Dána nám ukáže obrázek..“

Dan: „Já mám vedle auta.“

U: „Vedle auta, výborně. A kde vedle auta by si dokázal říct, na které straně? *(Daneček neodpovídá)* No když se podíváš takhle od kočičky, tak by to bylo ... *(doplňují děti, ale není slyšet)*, ale když se na to díváš ty, tak .. je vpravo, ty jí vidíš vpravo *(Míša se hlásí)*. Ano, Míšo, co jsi chtěl? *(Odpověď Míši není srozumitelná, jasně je slyšet jen slovo „vlevo“.)* Vlevo je ta kočička když se ona, když je ona zezadu, tak je vlevo, ale když my se na ní díváme, tak ji máme po pravé ruce, to znamená, že je vpravo, ano? *(Míša kýve)* Tak, Daneček ukáže. Ta spinká, ta, kočička, někde leží, kde leží ta kočička, Danečku? “

Dan: „U boty.“

U: „A kde u boty? Je za ní, nebo vedle ní? *(Dan neslyšně odpovídá)* Prosím?“

Dan: „Že je vlevo.“

U: *(vrtí hlavou)* „Vlevo, já bych neřekla.“

Děti: „Za ní.“

U: „Daneček určitě na to přijde, kdepak je? *(Daneček něco neslyšně říká, asi „vpravo.“)* Je vzadu, myslíš, že je vzadu?“

Dan: „Ne, je vepředu.“

U: „Tak, správně. Tak Lukášek..“

Lukášek: *(začátek věty není slyšet)* „...pod autem.“

U: „Výborně, ano, tady je kočička a leží pod autem. A Natálka *(Natálka tiše říká odpověď)*. Ještě nahlas, aby tě slyšely i děti vzadu.“

Natálka: „Leze do bedny.“

U: „Leze do bedny, ano, leze do bedny, výborně, ukaž to dětem, jak ten obrázek vypadá, leze do bedny. Tak takováhle nezbedná kočička to byla. A my teď ještě zkusíme, my teď ještě zkusíme jednu věc. Všichni jste to řekli správně, akorát někdo trošičku váhal, ale můžu vás moc pochválit, že jste to řekli všichni správně, to jste mě překvapili. Aničce jsme trošku pomohli, vid', Ani, ale Anička má ještě trošičku ještě problémy s tím, že mluví doma někdy vietnamsky s maminkou, vid'? *(Anička kýve)* Tak



má ještě s tím trošku problém, co to slovíčko přesně znamená. Ona to věděla, kde ta kočička je, akorát to neuměla tak pojmenovat, vid', Ani?" (*Anička kýve*) Tak, Barunka sebere od dětí ty obrázky, a já vám teďko ještě tady dám..“

8:21 – 9:40

*Střih, další činnost*

U: „...klubíčko? A co ještě máme na obrázku? (*děti mluví přes sebe, není slyšet*) Poslouchej, Aničko. Míša nám něco říká. Tak co tam máme? (*odpověď není slyšet*) A tam dole? Tam dole na tom obrázku? Co tam máme na tom obrázku dole? (*Odpovědi nejsou srozumitelné.*)Babičku. To je ta babička, jak – co dělá ta babička, Sárí?“

Sára: „Plete ponožku.“

U: „Plete, plete ponožku. Plete dlouhou ponožku. A na to pletení jsme řekli, že potřebuje, Kristýnko..“

Kristýnka: „Vlnu.“

U: „Vlnu. A ta vlna je zamotaná v čem?“

Děti: „V klubíčkách.“

U: „V klubíčkách, ano. Takže máme babičku, jak plete, a máme spoustu klubíček. Ale tady na tom velkém obrázku je klubíčko – kolik jich tam je, těch klubíček?“

Děti: „Dvě, jedno.“

U: „Jedno. Takže tady máme takovou..“

Někdo z dětí: „Paní učitelko, mě bolí břicho.“

U: „Bolí tě břicho? To už asi máš hlad. Tak za chvíličku budeme svačit, jo? Tak zkusíme tou tužkou tady od toho středu, toho klubíčka, nejdřív po té čáře objíždět to klubíčko, ...“

9:41 – 13:45

*Střih k závěrečnému hodnocení.*

U: „...no, dobře. Ale když si říkal tohle, tak co se ti na něm líbí? (*Odpověď Ákocse není slyšet*) Když se podíváš na tohle klubíčko, jsou stejný?“

Ákocs: „Nejsou“ (*zbytek odpovědi není slyšet, učitelka pak musí odběhnout k mladším dětem*).

U: „Co je na tom jiné?“

Tomášek: „Paní učitelko..“

U: „Tomášku, hned tam jdu (*Ákocs se stále snaží vymýšlet rozdíl mezi dvěma klubíčky, ale není slyšet*). Větší možná trošičku je a dlouhé, ono jak jsi poznal, že tohleto je dlouhé a tohle ne? Není tak za..“ (*krouží rukou po lavici*).

Ákocs: „Zamotané.“

U: „Zamotané, přesně tak. Není tolik zamotané, dobře. Tak tohle je myslíš víc zamotané než tohle? (*Ákocs kýve*) A je podobnější zamotané?“ (*ukazuje na vzorové klubíčko, Ákocs kýve*).

Někdo z dětí: „Paní učitelko..“

U: „Přijdu tam. Tomášku, já už tam přijdu, jdi si sednout, já tam dojdu. Já vás takhle obejdu všechny. Kristýnko, co myslíš tobě, které se povedlo nejvíc?“

Kristýnka: (*ukazuje*) „Tohle.“

U: „Tohle? A proč myslíš, že tohle?“

Kristýnka: „Protože jsem ho udělala takhle, takhle“ (*naznačuje rukou kroužení*).

U: „A tak tohleto třeba se mi taky líbí.“

Kristýnka: „Mně taky.“

U: „Já si myslím, že .. Který se ti nepovedlo, co myslíš, který se ti nepovedlo? (*Kristýnka ukazuje a neslyšně komentuje*) ... že je špičaté. Ale jinak to máš všechno hezké. Já bych řekla, že nejpodobnější je tohle, protože je skoro tak zamotané jako tadyto. Aničko. Péťo, ty mi tady vypícheš oko tužkou. Jak se drží tužka? (*Další část rozhovoru mezi učitelkou a Péťou není - vzhledem ke vzrůstajícímu šumu - slyšet.*) To se ti dařilo? A proč se ti dařilo?“

Péťa: „Počkejte, já se podívám“ (*prohlíží si papír, krouží nad ním rukou, nakonec zavrtí hlavou*).

U: „Nevíš? Tak jak jsi dělal klubíčka? Co tohle klubíčko třeba? (*Odpověď Péti není slyšet.*) Ty jsme začali spolu, vid’? (*Péťa souhlasně přikyvuje*) No a co je na nich jiného? (*Část věty opět zaniká v šumu.*) Tak víte co? Kdo už to ... (*podívá se k Péťovi, který krouží rukou nad papírem a říká: „...zvětšovalo a zvětšovalo.“*) Ano, přesně – přesně tak, že bylo..“

Péťa: „Zvětšovalo a zvětšovalo.“

U: „Zvětšovalo a zvětšovalo. Najdeš tam podobné, jako je tohle, ještě? U kterého se to to ještě povedlo?“

*Péťa nachází další podobná klubíčka, zbytek rozhovoru s učitelkou už není slyšet.*

U: „Tak u koho jsme si to už prohlídli, může si to podepsat, kdo to umí, kdo ne, tak já mu to pak podepíšu.“

Některé děti: „Paní učitelko..“

U: „Já tam už přijdu. Co Sárinka? Danečku, u tebe jsem ještě nebyla. No výborně, Sári, které klubíčko se to povedlo nejvíc, co myslíš? (*Sárinka zjevně zdařile nachází a*

*zdůvodňuje, z rozhovoru jsou však slyšet pouze útržky)* Ale máš je skoro všechny tak hezky zatočené. A které se ti nepovedlo, Sárinko?“

Děti: „Paní učitelko, paní učitelko,..“

U: „Já tam přijdu, Lukášku. Tohle se ti nepovedlo? A proč se ti nepovedlo?“

Sárinka: „Protože není tak zatočené.“

U: „Není tak zatočené.. *(chvíli si prohlíží Sárinky výkres)*. Tak si to podepiš sama.“

13:46 – 18:49

*Strih, učitelka se chvíli věnuje organizaci, pak přejde k Danovi, začátek rozhovoru není slyšet.*

U: „... a co se ti na něm povedlo?“

Dan: „Že je hezky takhle velký.“ *(Zřejmě, je špatně slyšet.)*

U: „Hezky – a co ještě se ti na něm povedlo?“

Dan: „Krásně zatočený.“

U: „Krásně zatočený. A proč – proč se to povedlo tak hezky zatočit, co myslíš?“

Dan: *(zřejmě, je špatně slyšet)* „Protože jsem tu ruku měl uvolněnou.“

U: „Dobře, měl jsi uvolněnou ruku, a odkud jsi začal? *(část hovoru je nesrozumitelná)* ... zvětšoval, zvětšoval, a tak se to povedlo ho takhle zamotat“ *(instruuje Dana, aby si obrázek podepsal, opět není slyšet)*.

*Učitelka hovoří o obrázku s Aničkou, začátek rozhovoru je nesrozumitelný*

U: ... Dařilo se ti to? No já si myslím, že dařilo. Které se ti nejvíc líbí? *(Anička ukáže prstem)* To malinký? *(Další úsek rozhovoru je opět hůře slyšitelný, ale do rozhovoru o obrázku se spontánně zapojí i dvě další děti)*. Které se ti nepovedlo? Nepovedlo se ti nějaké, nebo se ti povedly všechny? *(Anička krčí rameny, učitelka volá na běžící děti.)* Pomaloučku.. *(zpět k Aničce)*. Které se ti nepovedlo? *(Odpověď Aničky není vůbec slyšitelná, učitelka se usmívá a kýve.)* Tak si to podepiš, Ani. Tomášku, co se dělá s tužkou, řekni mi *(učitelka mezitím odpoví skupince mladších dětí)*. Co se dělá s tužkou? Nebubnuje. A na co máme tužku? Na malování. *(Na obě otázky zřejmě odpoví nejprve Tomáš, ale není slyšet. Další rozhovor s Tomáškem zaniká v šumu, ostatní děti se dožadují svačiny)* No Natálko, výborně. *(k ostatním dětem)* – ne, neberte si svačinku, počkáte ještě na děti. A kam si s tou svačinou sedneš, Ákocsi? Míšo, kam si s tou svačinou sedneš? Běž to tam položit zatím. A kdo má umyté ruce, tak si jde sednout na koberec a počká na mě. A máte uklizenou, Aničko? *(Z podrobného rozhovoru s Natálkou o jejím obrázku i z dalšího rozhovoru s Eliškou jsou slyšet jen útržkovitá vyjádření.)*

## **Příloha č. 18: MŠ 4, šk. rok 2012/13 – 1. natáčení**

*Učitelka sedí s dětmi na stejné úrovni u stolu, probíhá cvičení sluchové diferenciacce (určování přítomnosti hlásky ve slově). Cvičení tohoto typu provádějí natáčené děti poprvé.*

U: „Takže každý si tady vezme jednu tužičku a pošlete to dál. Kam já si stoupnu?“

Děti: „Pošlete to dál.“

U: „Tak já jdu takhle mezi vás. Nehádejte se. Tady máš tužičku. Každý dostane jeden papír a jak ho dostanete, nic nepíšete. Jenom se na ten papírek podíváte, co tam je. Nic nepíšem, Aničko. Jen si ho dobře prohlédni. Samí, myslíš, že by si se mohl šoupnout ještě trošinku? Takhle. Co kdyby si se takhle šoupnul, takhle si dal.. Jo, můžem takhle? Tak, máme všichni před sebou obrázek, podívejte se na něj – co tam na obrázku je, Ondro?“

Ondra: „Letadlo.“

U: „Tak například letadlo. Tak pojd'te, koukneme se na ty obrázky a řekneme si, co všechno tam je. Tak Ondra tam vidí letadlo. Co tam vidí Samík?“

Sam: „Opičku.“

U: „Opičku, já bych jí i nazvala opici, opice. Takže je tam letadlo – a všichni si na to ukážou prstíčkem a řeknou si se mnou, co tam je (*děti zopakují po učitelce letadlo a opici, pak už samy pojmenovávají obrázky a učitelka po nich opakuje*). Letadlo, Samík vidí opice, jablko, Eliška ještě jednou – chobotnice, výborně, oko, auto, mravenec – řekněme si ještě jednou mravenec. Já si myslím, že tady mezi autem a mravencem bude..“

Někdo z dětí: „Citrón.“

U: „Citrón, výborně, Aničko, citrón. A tady – poslední řádek dole – pštros, zkuste si to všichni vyslovit, (*všichni*) pštros. A řekněte si to i pro sebe – pštros. Vedle pštrosa je ci...“

Děti: „Cibule.“

U: „CibuLE. Terezko, řekni si to ještě jednou, (*všichni*) cibule. Není to cibul, je to cibule. Ještě jednou (*všichni*) cibule. Vedle cibule ...“

Děti: „Čepice... kšiltovka.“

U: „Já si myslím, že bychom mohli říkat jako Terezka – čepice. Čepice (*děti opakuji*). A vedle čepice naše oblíbená ...“

Děti: „Žába, žabička.“

U: „Žabička. Tak – ještě si takhle k tomu sedněte, zamyslete se nad obrázky, a ještě jednou si to pro sebe řekněte, co tam je - letadlo, opice, jablko, chobotnice, auto, auto, citrón, mravenec, pštros, cibule, čepice, žába, nebo žabička, to je jedno. A proč máme teďko ty tužičky. Krásně si jí chytáme a já budu říkat ty názvy, a když vy uslyšíte – to jsme ještě nikdy nedělali – v tom slově, které vyslovím, písmenko C, tak si to – ten obrázek – tak si ho zakroužkujeme. Slyšíte – když řeknu letadlo – je tam C?“

Děti: „Ne, L, je tam L.“

U: „Na začátku je L a C slyšíte tam? C? Řekněte si písmenko C.“

Děti: „C“

U: „Takže když řeknu letadlo – slyšíte ho?“

Děti: „Ne.“

Tereška: „Jo.“

U: „Ty ho slyšíš, Tereško? Tak řekni si letadlo.“

Tereška: „Letadlo.“

U: „A já tam C neslyším. Ty tam slyšíš? Ještě jednou si to řekni.“

Tereška: „Letadlo.“

U: „Je to letadlo, vid', není to cetadlo, třeba, nebo letadloc. Je to letadlo. Takže to C je tam, Eliško?“

Eliška a ostatní děti: „Ne.“

U: „Slyšíš ho tam?“

Děti: „Mm.“

U: „Vyndej si ručičku z pusinky. Tak když řeknu slovo auto – auto, řekněte si auto.“

Děti: „Auto.“

U: „Slyšíte tam písmenko C?“

Děti: „Ne.“

Ondra: „Já ho slyším.“

U: „V autě? Řekni si auto.“

Ondra: „Auto.“

U: „To by bylo cauto, nebo autoc, a ono je to jenom auto. Myslíš, že je tam C? (*Ondra kýve*) Ty ho tam slyšíš, Ondro? (*kýve*) Ještě ho tam někdo slyšíte?“

Děti: „Nee.“

U: „Jak by to vypadalo, kdyby tam bylo to C? Řekni to, zkus to říct. Kdyby tam bylo C ve slově auto (*Ondra mlčí*). Tak by se to jmenovalo třeba cauto, nebo autoc. Ono je to

auto. Je to tak? (*děti přikyvuji*) Tak dávejte pozor dál. A když řeknu slovo opice, opice, řekněte si to.“

Děti: „Opice.“

U: „A jestli si myslíte, že je ve slově opice je písmenko C, tak tu opičku zakroužkujte. Slovo opice zakroužkujte, jestli je tam C.“

Děti: „Jo, je tam C.“

U: „Tak si to řekni, Ani, ještě jednou.“

Anička: „Opice.“

U: „Nahlas.“

Děti: „Opice.“

U: „Opice. Kde to C je?“

Anička: „Na konci.“

U: „Úplně skoro na konci. O-pi-ce. Výborně. Tak myslíte, že jsme udělali dobře, když jsme zakroužkovali slovo opice. Teď tam máme slovo například jablko.“

Děti: „Ja-bl-ko.“

U: „Je tam písmenko C, jablko?“

Děti: „Ne.“

U: „Já vám věřím. Chobotnice. Chobotnice.“

*Střih, učitelka běží zvednout telefon.*

6:57 – 21:04

U: „Chobotnice, řekněte si to.“

Děti: „Chobotnice.“

U: „Slyšíte tam písmenko C?“

Děti: „Jo.“

U: „Kdo ho tam neslyší? (*nikdo se nehlásí*) A kdo ho tam slyší?“

Děti: „Já.“

U: „Terezko, ty ho tam neslyšíš? (*Terezka nejistě pokyvuje*) Řekni si chobotnice.“

Terezka: „Chobotnice.“

U: „Cho-bot-ni-Ce (*děti po ní opakují i se zdůrazněným C*). Slyšíš ho tam?“ (*Na Ondru, ten vrtí hlavou.*)

Děti (*společně s učitelkou*): „Cho-bot-ni-ce.“

U: „Tak úplně skoro na konci je písmenko C. Kdo si myslí, že je tam opravdu, tak si zakroužkuje písmenko C (*děti, kroužkují, polohlasně si slabikují slovo chobotnice*). Tak

máme tam například, Honzíku, ještě spoustu jiných slov. Kde si, Honzo, myslíš, že je ještě písmenko C, v jakém slově?“

Ostatní děti: „Citrón.“

U: „Honzo, Honzo.“

Honza: „Citrón.“

U: „Tak řekni nám to ještě jednou.“

Honza: „Citrón.“

U: „Tak, souhlasíte s Honzíkem?“

Děti: „Jo.“

U: „Je tam slovo, ve slově citrón, je tam písmenko C?“

Děti: „Jo.“

U: „A jestlipak Honzíku víš, kde to písmenko je?“

Honzík: „První.“

U: „Úplně první. Výborně. Ondro, slyšíš citrón, citrón?“ (*Ondra kýve, ostatní děti opakují slovo citrón.*)

Ondra: „Ano.“

U: „Slyšíš tam písmenko C? ... tam slyšíš písmenko C?“

Ondra: „Ano.“

U: „Řekni si citrón.“

Ondra: „Citrón.“

U: „Citrón. Tak já si myslím, že si můžeme všichni zakroužkovat písmenko C. Tak, Anežko, máme tam ještě další slova, co jsme ještě neříkali? Zvládal by si najít nějaké slovo, kde je písmenko C?“

Někdo z dětí: „Cibule.“

U: „Anežko. Podívej se... Tak to řekni nahlas, ničeho se neboj.“

Anežka s dětmi: „Cibule. Cibule.“

U: „Tak ještě jednou.“

Děti: „Cibule.“

U: „A Anežka sama.“

Anežka: „Cibule.“

U: „Já jsem tě špatně slyšela..“

Anežka: „Cibule.“

U: „Ondro, řekni slovo cibule.“

Ondra: „Cibule.“

U: „Samiku, řekni cibule.“

Sam: „Cibule.“

U: „Kde si Samik myslí, že to písmenko cibule je?“

Děti: „Na...“

U: „Samiku.“

Sam (*ukáže*): „Tady.“

U: „No, tam je to slovo, tak je namalované. A kde je ve slově cibule to písmenko? (*Děti nesrozumitelně napovídají, U pobízí Sama.*) Samiku, Samiku. Tak si to řekni ještě jednou.“

Sam: „Cibule.“

U: „Ještě jednou.“

Sam: „Cibule.“

U: „Cibule. Tak kde asi bude? Kdyby bylo na konci, tak by to byla ibulec. A ona je to cibule. Ondra, slyšíš C, cibule?“

Ondra: „Jo.“

U: „Kde je to písmenko, kam se schovalo? Na konec, na začátek, doprostřed? Kam se schovalo?“

Ondra: „Doprostřed.“

U: „To by byla, to ani neumím vyslovit. Ibulec. Ani to neumím vyslovit.“

*Honzík se hlásí.*

U: „Úplně na začátek. Řekni si cibule.“

Ondra: „Cibule.“

U: „Slyšíš tam C? (*Ondra kýve*) A teď se na mě koukněte a dejte ty tužičky z pusinky, držte je v ručičce a zkuste si slovo cibule říct takhle jako já: cibule (*zdůrazňuje první písmeno*), cibule, ještě jednou – cibule (*děti opakují*). Takže kde je to písmenko?“

Děti: „Na začátku.“

U: „Úplně na začátku. Tak ho můžeme zakroužkovat. Děláme dobře, Samíku? Když jsme zakroužkovali cibule? (*Samík kýve.*) Mohla by Eliška. Tak, Eliško, najdeš ještě nějaké slovo, kde je písmenko C? Anežko, nevybarvuj, to si vybarvíš potom. Poslouchej, kde máme ještě nějaké písmenko, C. Samíku, dívej se na obrázky, ne na Elišku. Na obrázky se koukni. Adélko, nevybarvuj si žabičku, máš najít ještě něco, co začíná, nebo končí, nebo kde je písmenko C. Uměla bys? Tak si - projděte si znovu ty obrázky, řekněte si je, kromě těch, co máme zakroužkované, co jsme ještě nedělali.“

Děti: „Oko.“



U: „A tam je C?“

Děti: „Ne.“

U: „A co takové to zvířátko úplně tady na konci.“

Děti: „Mravenec.“

U: „Řekněte si ho – mravenec, mravenec (*zdůrazňuje poslední písmeno, děti opakují*). Slyšíš tam to C? Teď ho slyšíš? (*Ptá se Ondry, ten kýve.*) Samíku. (*Děti opakují slovo mravenec.*) A teď to všichni popořadě řekněte jako já – mravenec (*výrazně zesílí poslední písmeno, vyjmenovává jednotlivé děti v pořadí kolem stolu, postupně opakují*). Mravenec, kde je to písmenko, kam se schovalo?“

Honzík: „Úplně na konci.“

Ostatní děti: „Na konci.“

U: „Takže má Honzík pravdu, že je úplně na konci, Aničko? (*Děti kývou.*) Tak myslíte, že můžeme kroužkovat? (*Děti kývou.*) Kroužkujem... Tak já zkusím také najít. A já si myslím, že, Ondro, bude – nosí to kluci na hlavě, někdy i holčičky, Ondro...“

Děti: „Čepice.“

U: „Čepice, říkáme jí kšiltovka. Je tam, čepice? Řekni si čepice.“

Ondra: „Čepice.“

U: „Je tam? (*Ondra kýve*) Teď to tam slyšíš?“

Anička: „Na začátku.“

U: „Ani, na začátku, nevím – souhlasíte s Aničkou?“

Děti: „Jo.“

U: „Tak si řekněte čepice.“

Děti: „Čepice.“

U: „Ona je to cepice?“

Děti: „Ne.“

U: „Ona je to čepice“ (*zdůrazní poslední slabiku*).

Děti: „Čepice.“

Honzík: „Úplně poslední.“

U: „Úplně skoro poslední. Souhlasíte s Honzíkem? Řekněte si to ještě jednou.“

Děti: „Čepice.“

U: „Aničko, dej tu ručičku z pusinky. A řekni si slovo čepice (*děti opakují slovo, zkouší umísťovat C na různé pozice*). Ano, na začátku je úplně jiné písmenko. Čepice, čepice. Skoro na konci, jak to říkal Honzík. Řekni si to.“

Děti: „Čepice, čepice.“

U: „Tak, myslíte, že můžeme zakroužkovat?“

Děti: „Ano.“

U: „A co taková žába, žabička? (*Reakce dětí nejsou srozumitelné.*) Žába, žabička? Řekněte si to. Žabička.“

Děti: „Žabička.“

U: „A když řeknu žabicka?“

Děti: „Žabička.“

U: „Ona je to žabička (*zdůrazní písmeno č*). Slyšíte tam písmenko C?“

Děti: „Ne.“

U: (*k Ondrovi*) „Slyšíš tam C? Řekni si žabička.“

Ondra: „Žabička.“

U: „Kdyby tam bylo C, Honzíku, jak by to vypadalo, to slovo? (*Honzík přemýšlí*) To by byla žabicka. A ona je to žabička.“

Děti: „Žába.“

U: „Nebo žába, jednoduše. A slyšíte ve slově žába C? (*Ondra kýve*) Ona je to žábac? (*Děti se smějí.*) Nesměj se, Honzo, řekni si to. Slyšíš tam to C? Slyšíte ve slově žába C?“

Děti: „Ne.“

U: „Jediná vedle holčička, co tam byla, tak nám říkala, že jsme žabice. Tak – to C tam slyším. Ale ta to neuměla říct a říkala nám přece žabice. Ale my jsme žáby nebo žabičky a tam to C určitě slyšet není. Najdete ještě nějaké slovo, které máme tady na obrázku, které - kde je písmenko C? Které začíná, končí, nebo je někde uprostřed? Jedno jsme tam zapomněli.“

Ondra: „Je úplně na konci.“

U: „Tady je na konci, jak říká Ondra. Ale ono není na konci, je na začátku, ale já, já nevím. Řekněte si to slovo tady.“

Děti: „Pštros.“

U: „A je to pštros nebo pštroc?“

Děti: „Pštros.“

U: „Slyšíte tam písmenko C, když řeknete slovo pštros?“

Děti: „Ne, jo...“

U: „Ty ho tam slyšíš? Tak si ho řekni.“

Honzík: „Pštros.“

U: „Kdo si myslí, že tam je, tak toho pštrosa zakroužkuje, kdo si myslí, že tam není, tak ho kroužkovat nebude.“

Ondra: „Já si myslím, že tam je.“

U: „Ty si myslíš, že tam je. Myslíte, že má Ondra pravdu, Anežko? Koukám, že váháš. Řekni si slovo pštros. Řekněte si to nahlas – pštros (*děti opakují*). Zavřete si očička a řekněte si to ještě jednou – pštros (*děti opakují*). Je tam písmenko C někde?“

Anička: „Ne.“

U: „Já si myslím, že můžeme souhlasit s Aničkou, že tam není písmenko C. Tak všechna ta slova – podívejme se, jestli jsme na něco nezapomněli, máme jich kolik zakroužkovaných? (*Počítá s dětmi do šesti.*) A my si tam slova ještě jednou vyjmenujeme. Eliško, začni.“

Eliška: „Opice.“

U: „Opice. Tam je písmenko...“

Děti: „C.“

U: „C. Terezko, řekni nám další zakroužkované slovo.“

Terezka: „Chobotnice.“

U: (*opakuje s dětmi*) „Chobotnice. Tam je písmenko C. Samíku, tady se dívej, na obrázek, na svůj, ne na můj, třeba to mám špatně. A ta kšiltovka se jmenuje, Honzíku..“

Honzík: „Čepice.“

U: „Čepice. Tam je také písmenko C. Samí, co je tohle, za ovoce. Je to velmi kyselé, dává se to do čaje...“

Děti: „Citrón.“

U: „Citrón, ano Samí. Adélko, co je tady, co máš tady zakroužkováno? (*Ukáže.*)“

Adélka (*s dětmi*): „Mravenec.“

U: „Mravenec, je tam písmenko C?“

Děti: „Ne.“

U: „A proč jsme ho zakroužkovali, Aničko, když tam není? Řekni si ho ještě jednou.“

Děti: „MraveneC.“

U: „Ani, vyndej tu ručičku. Slyšíš ho tam? (*Anička kýve*) Výborně. Takže myslíte, že máme všechny obrázky, kde je písmenko C na začátku, uprostřed, na konci, nakreslené? (*Děti kývají.*) Není tam ještě nějaké, které by mělo být zakreslené? Podívejte se pořádně a řekněte si je ještě jednou, pro sebe si je řekněte“ (*Děti se dívají do obrázků.*) Adélko, nekrůť se tak, ještě chvíli to vydrž. A zkusíte přemýšlet, jestli byste přišli na nějaké slovo, kde je písmenko C, co není vůbec tady na obrázku?“

Honzík: „Céčka.“

U: „Céčka, dobře, céčka, tak to řekni hezky-céčka.“

Děti: „Céčka.“

U: „Ještě byste přišel někdo na něco, co je na C, nebo končí na C, nebo kde je písmenko C?“

Eliška: „Cedule.“

U: „Výborně, Eliško. Cedule, souhlasíte s Eliškou?“

Děti: „Jo.“

U: „Výborně. Ještě někdo?“

Anička: „Had.“

U: „Tam asi, Ani, nebude. Zkus si říct had.“

Anička: „Had.“

U: „C, písmenko C, jestli ještě na něco přijdete. (*k Elišce*) Můžu ti říct, že by mě cedule nenapadla, teda, výborně.“

Ondra: „Citrón.“

U: „Citrón jsme si říkali.“

Ondra: „Já vím, co jsme si dobře neříkali.“

U: „Co jsme si dobře neříkali?“

Ondra: „Cibuli.“

U: „Cibuli jsme si dobře říkali, vid', Same? Kde je cibule tady na obrázku?““

Děti: „Tady je.“

U: „A už tam co C slyšíš?“ (*Ondra kýve*) Cibule, řekni si to..“

Ondra: „Cibule.“

U: „Cibule. Tak víte co, abychom to nějak ukončili, tak si teď ještě jednou vyjmenujeme slova, která – kde je písmenko C na začátku, na konci, nebo uprostřed. Já to řeknu a vy ho po mě zopakujete. Položte si tužičky. Ručičky si dejte do klína. Opice (*děti opakují*) – chci vidět všechna očička. Opice (*děti opakují*) – ano. Citrón, mravenec, mravenec, čepice, čepice, cibule, chobotnice (*děti vše opakují*), tak já si myslím, že si můžete zatleskat dneska. Na to, že jsme to dělali poprvé dneska, že jsme to nikdy nezkoušeli – písmenka, tak si myslím, že byste si zasloužili jedničku s hvězdičkou. A asi si tam napíšeme vaše jméno a schováme si to. Tak já si tady napíšu svoje a vy mi to podáte, já vám to také podepíšu...“

Děti: „Já se umím podepsat, já taky...“

U: „Tak se podepiš. Nahoru malým písmenkem. Ne přes celou – přes celý obrázek. Ať je vidět, jak jste pracovali.“

## **Příloha č. 19: MŠ 4, šk. rok 2012/13 – 2. natáčení**

*V průběhu natáčení učitelka s dětmi procvičovala specifické znalosti a třídění. Během natáčení seděli předškoláci kolem dvou stolečků, učitelka střídala skupinové vedení a individuální práci s dětmi. Vzhledem k nepřítomnosti skupinky mladších dětí je i tato nahrávka relativně dobře slyšitelná a přehledná.*

0:00 – 14:45

U: „Tak a já jsem si tady pro vás dneska něco připravila. Já vám říkala už minule, čím bych ... překvapila. Podívejte se sem všichni ke mně, já si asi stoupnu tak – Samiku, zatím se otoč. Co vidíte na tomhle obrázku?“

Děti: „Mrkvičku, jahodu...“

U: „A můžete mi někdo říct, jak se to jmenuje celé?“

Děti: „Zelenina.“

U: „Zelenina a ...“

Děti: „A ovoce.“

U: „A ovoce, výborně. A tady dole jsou ty mističky. A ty mističky jsou rozdělené. Na jedné mističce je...“

Děti: „Zelenina.“

U: „A na druhé je...“

Děti: „Ovoce.“

U: „Výborně. A vy jste takové šikovné děti, že teď si zkusíme, jestli všechno to ovoce a zeleninu známe, já vám rozdám tady ty krásné listy a vy zkusíte každé – každý ten kousek ovoce nebo zeleniny přemístit do té mističky, do které patří, ano? Ovoce dáme do té misky s ovocem a zeleninu dáme do misky se zeleninou. Nebudete si říkat, kamarádovi napovídat, každý bude pracovat sám, ano? (*Některé děti kývou.*) A já mezi vámi budu chodit a řekneme si, jak to děláte správně, nebo ne, správně, ano? Tak, Adélce dám papír, Aničko, rozdej si tady holčičkám papíry a Honzík tady rozdá klukům listy, když vám to zbyde, tak to vrátíte zpátky. Tak. Vezměte si do ruky tužku, všichni víme, jak se drží tužka, ukažte mi, jak se drží tužka, než začneme pracovat, výborně, já si tady jednu půjčím, takhle máme krásně udělanou tu špetičku na tužce a takhle si zkusíme nejdřív ve vzduchu (*krouží zápěstím*), tak, abychom si uvolnili ručičky. Netlačíme na tužku, lehce a můžete začít pracovat, ano? Tak, Adélko, najdi si nějaký obrázek, jaký si vybereš, třeba? Tak, co to je na tom obrázku? (*Odpověď není slyšet.*) Tak tu mrkvičku – do které misky patří ta mrkvička? (*Adélka ukáže*) Tam ne, co je tady na té mističce?“

Honzík: „Asi jablko.“ (*Adélka zřejmě tiše říká: „Ovoce.“*)

U: „Ovoce. A tohle je zelenina. Tak od té mrkvičky uděláš čáru až do té mističky. Rozumíte tomu všichni, děti?“

Děti: „Jo.“

U: „Výborně Eliško. A jaké si teďko vybereš? Co si vybereš?“

Eliška: „Jahodu.“

U: „Jahůdku. A bude, kam přijde ta jahůdkka?“

Eliška: „Do ovoce.“

U: „Do ovoce, výborně. Krásně, správně. Tak, co Anežka? Anežce to jde výborně, Anežka to už bude mít skoro všechno hotové. Aničko, ty tolik netlač na tu tužku, lehce jenom. Jinak to máš krásně, správně, jak to patří. Výborně, Anežko. Víš, co by si, Anežko, mohla se snažit, když to budeš dávat do té misky, nedělat tu čáru přes to – přes tu zeleninu a ovoce, ale zkusit to dělat třeba okolo, jo? Nebo mezi, mezi těma obrázkama, ano? Tak – a ke druhému stolečku se ještě podívám – Terezko, Terinko, co sis teď vybrala? Mrkvičku si dala kam? (*Terezka ukáže*) Tam do té misky. A jestlipak víš, kam patří jahůdkka? Kde je jahůdkka?“

Někdo z děvčat: „Hotovo, paní učitelko.“

U: „Dobře, kdo bude mít hotovo, položí si tužičku, abych viděla, že je hotový, já se přijdu podívat ještě.“

Terezka: „Sem se dává.“

U: „A co tam je, na té misce?“

Terezka: „Zelenina.“

U: „Jahůdkka je...“

Terezka: „Ovoce.“

U: „A tady v té misce máme taky ovoce. Tak od té jahůdky uděláš čáru k té mističce s tím ovocem, ano? Takhle si přidrž ručičkou ten papír, aby ti neklouzal, výborně. A tadyhle jsi udělala čáru odkud? Tadyta čára tam asi nepatří, vid’? To je omyl, ta čárka, jo? Tady máš od mrkvičky, mrkvičku jsi dala správně sem. A nebudeme dělat čáru mezi mrkvičkou a paprikou. Kde je paprika, najdi mi papriku na obrázku (*Terezka ukáže*). Tak od té papriky uděláš čáru až k té mističce, ano? Nebudeme spojovat čárami ovoce nebo zeleninu mezi sebou, ale vždycky jenom s tou miskou, kam to patří. Výborně, Ondro. Ondra má – co jsi tam dal? Co je to?“

Ondra: „Jablko.“

U: „Jablko, ano, a kam patří to jablíčko? Co je na té misce? Jak se tomu říká? Jak tomu říkáme?“

Ondra: „Jablko.“

U: „To je jablko a tomu všemu říkáme..“

Ondra: „Zelenina.“

U: „No, jablíčko je o...“

Ondra: „Zelenina.“

Někdo z dětí: „Ovoce.“

U: „Ovoce.“

Ondra: „Ovoce.“

U: „Ale máš to správně, správně jsi to přiřadil. Tohle je co?“

Ondra: „Maliny.“

U: „A maliny jsou ovoce, nebo zelenina? (*Odpověď není slyšet.*) Ty to máš správně, ale říkáš tomu správně (*někdo z dětí říká: „ovoce“*), je to taky ovoce. I maliny jsou ovoce. A co patří třeba do zeleniny, najdi mi nějakou zeleninu.“

Ondra: „Jahody.“

U: „Jahůdka je taky ovoce. Co myslíš, že patří do zeleniny ještě? (*Odpověď není slyšet.*) To je taky ovoce. Tak třeba paprika. My jsme si to říkali i ráno při svačině, protože jsme měli – jaké jsme měli, co jsme měli dneska k tomu rohlíku? Měli jsme..“

Někdo z dětí: „Papriku.“

U: „Papriku a říkali jsme si, že to je zelenina, a ještě jsme měli..“

Někdo z dětí: „Ovoce.“

U: „Ovoce.“

U: „Ovoce – a jaké ovoce?“

Děti: „Hrušku.“

U: „Hrušku, správně. To jsme ráno si říkali, že to tak je, a všichni jsme to věděli. Ondra si to taky už bude pamatovat, ano?“

Ondra: „Tadyto je cibule.“

U: „To je cibule. A to je docela těžké, kam patří cibule? Na kterou misku by si dal tu cibuli? (*Ondra ukáže*) Tam, ano. A jak se tam miska jmenuje?“

Ondra: „Ovoce.“

U: (*zasměje se a pohladí Ondru*): „Zelenina. Tak zkus teďko tu cibuli dát do té misky a tu papriku, to jsme si řekli, že je zelenina. Jinak tužku držíš dobře. Co Samík, jak to jde Samíkovi? Výborně. Samík udělal..“



Sam: „Jablko.“

U: „Jablko, kam jsi dal jablíčko?“

Sam: (*ukáže*) „Sem.“

U: „Výborně. A co tam je, na té misce?“

Sam: „Zelenina.“

U: „Zelenina. Zelenina ne, je tam.. Zelenina je tady. Tady je...“

Sam: „Ovoce.“

U: „Výborně. Výborně, ovoce. A teď dáváš – co je tohle?“

Sam: „Ovoce.“

U: „Ovoce. A jak tomu říkáme? Víš to, znáš to? To jsou ma..“

Sam: „Maliny.“

U: „Maliny, ano, ty patří do ovoce, tak tu čárku dodělej a vybereme spolu další. Jestlipak víš, co je tohle.“

Sam: „Rajčátko.“

U: „Ano, výborně, rajské jablíčko. A kam patří rajče? Do které misky bys ho dal?“

Sam: „Na tuhle.“

U: „Na tuhle? A proč myslíš, že na tuhle? Co to je rajče, ovoce, nebo zelenina? (*Sam přemýšlí*) Rajče je zelenina. Patří na tuhle misku. A do tohohle ovoce, co by si ještě vybral? Co myslíš, že z těch ostatních věcí, které jsou tu na obrázku, je ještě ovoce?“

Sam: „Tohle.“

U: „Tohle? Co to je?“

Sam: „Mrkvička.“

U: „Mrkvička? Mrkvička není ovoce, mrkvička je taky – tady jí máš, podívej, tady už na ní koukáš. Ve které je misce? Se ze...“

Sam: „Se zeleninou.“

U: „Se zeleninou. Tak je to - zelenina. Tak a třešně... (*Samík mlčí*) Děti, jestlipak víte, podle čeho my vlastně poznáme – vždyť jsme si to už říkali – co, jak poznáme, že je to zelenina nebo ovoce. Jak poznáme, že je to zelenina nebo ovoce? Kde roste ovoce?“

Děti: „Na stromě.“

U: Na stromě nebo na keříčku, ano. A zelenina většinou roste přímo ....“

Děti: „V zemi.“

U: „Na zemi nebo v zemi. Většinou to tak je. Jedině rajčátko roste na takovém keříku, ale je to také zelenina. Ale říkali jsme si to, o tom jsme si už povídali, vy jste to zapoměli, vid'. (*k Samíkovi*) Tak, můžeš pracovat ještě. Co je tohle, Samí? Tak si to

teď děti řekneme ještě společně – ještě u Honzíka jsem ale nebyla, vid', Honzíku. Honzík má – co je tohle, Honzíku?“

Honzík: „Mrkev.“

U: „Tohle?“

Terezka (*ukáže na prac. listu*): „Tady je mrkev.“

U: „Ano. To jsme měli ráno ke svačině. Co jsme měli ráno ke svačině?“

Terezka: „Papriku.“

U: „Papriku. Ale ty to znáš, tys to zapomněl, kam patří paprika?“

Honzík: „Do zeleniny.“

U: „Ano, do zeleniny, správně. Když máš – když mluvíš, tak si dej ručičku dolů, já ti nerozumím, ano? A ty jsi dal, co je tohle?“

Honzík: „Cibule.“

U: „Cibule. Kam patří? (*Honzík přemýšlí, neodpovídá*) Do zeleniny.“

Honzík: „Do zeleniny.“

U: „Udělal jsi to dobře, ale ty jenom si nemůžeš vzpomenout, jestli je to ovoce nebo zelenina, vid'? Tak dětičky, podívejte se sem kdyžtak ke mně ještě všichni, zkontrolujeme si to spolu. Budeme říkat všichni, ano? Takže na obrázku máme nejdřív nahoře“

Děti: „Jablíčko.“

U: „Jablíčko. A jablíčko je“

Děti: „Ovoce.“

U: „Ovoce. Takže bysme měli mít všichni čáru od jablíčka k misce s ovocem. Máte to tak všichni? Podívejte se.“

Děti: „Jo, já taky jo.“

U: „Tak se na to potom ještě spolu podíváme. Další máme na obrázku – co je tady?“

Děti: „Maliny.“

U: „Maliny, ano. A maliny - ty na mě nevidíš, Adélko, pojd' si hačnout tady, jo? A Sami, Samiku, pojd' se přestěhovat tady vedle Ondry, ty na mě nevidíš. Pojd' si tu hačnout, abyste se mohli dívat. Maliny jsou – Anička to řekla už..“

Anička: „Ovoce.“

U: „Ovoce, výborně. Takže maliny máme na misce s ovocem. Další obrázek je..“

Děti: „Zelenina.“

U: „A co to je?“

Děti: „Paprika.“

U: „Paprika, ano. Paprika je zelenina, patří na misku se zeleninou, výborně Elinko. Tady máme..“

Děti: „Třešně.“

U: „Třešně jsou, Ondro, ovoce nebo zelenina?“

Někdo z děvčat: „Ovoce.“

Někdo z chlapců: „Zelenina.“

U: „Ovoce, Eliška to řekla dobře. Takže kde máme ovoce?“

Eliška: „Tady.“

U: „Tak, tady. Takže i třešničky budou na misce s ovocem. Pak tam máme..“

Anička: „Jahodu.“

U: „Jahodu, Aničko, kam patří jahoda?“

Děti: „Ovoce.“

U: „Do ovoce. Terezko, ještě zůstaň sedět chvíličku, ano? Si to povíme všichni. Pak tady máme – jsme si říkali s klukama..“

Děti: „Cibule.“

U: „A cibule patří..“

Děti: „Do zeleniny.“

U: „Do zeleniny. Adélka ještě nemá propojenou cibuli, Adélko, cibuli si dej do té misky, kam patří, ano?“

Někdo z děvčat: „A hrušku.“

U: „Pak tady máme..“

Děvčata: „Hrušku.“

U: „Co tady máme ještě?“

Děti: „Borůvky.“

U: „A borůvky rostou na keříčku, borůvky jsou..“

Děti: „Ovoce.“

U: „Ovoce. Ano, patří mezi ovoce. A patří do které misky?“

Děti: „Do ovoce.“

U: „Do ovoce. Pak tady máme..“

Děti: „Zelí.“

U: „A zelí patří..“

Děti: „Do zeleniny.“

U: „Do zeleniny, výborně. A pak tady máme, dneska jsme měli..“

Děti: „Hrušku.“

U: „A hruška je..“

Děti: „Patří do zeleniny.... Do ovoce.“

U: „Do ovoce, ano, hruška je ovoce. Pak tu máme..“

Děti: „Rajče.“

U: „Rajčátko, správně a rajče patří..“

Děti: „Do zeleniny.“

U: „Do zeleniny. A poslední je tu..“

Děti: „Česnek a ten patří do zeleniny.“

U: „Do zeleniny, výborně. Tak, kdo umí se podepsat, tak se tam hezky podepíše, kdo neumí, tak mu s tím pomůžu, Adélce pomůžu. Kdo umí aspoň první písmenko, tak mně to stačí, já si to tam dodělám, dopíšu. Anička umí, Eliška taky umí, Ondrovi pomůžu.“

Ondra: „Já jsem neudělal úplně všechno.“

U: „Tak si s tím můžeš ještě chvíli zkusit, a když ti to nepůjde, tak to doděláme zítra, ano? Ano? Uděláme to spolu zítra? Nebo po obědě to doděláme. Tak ještě můžeš, ještě to dopíšeme. (*Honzík něco nesrozumitelně říká učitelce*) No, takhle mi to stačí, a já tě tady podepíšu takhle. Terezka výborně, a Samíkovi pomůžu? Samíku, víš aspoň to první písmenko, jak začíná tvoje jméno?“

Sam: „S.“

U: „S, ano, S se píše takhle. Samík, výborně, tak. Tak děti, po obědce- já si to vyberu, podívám se na to, jestli to máte správně – pak si k tomu sedneme, ano? S některými z vás to ještě zkontrolujeme po obědě.“