

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

**MOŽNOSTI DIAGNOSTIKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE**  
**POSSIBILITIES OF DIAGNOSIS IN NURSERY SCHOOL**

Vedoucí práce: Mgr. Renata Jandová

Vypracovala: Hana Kašpírková

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2013

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Plzni dne 6. března 2013

Hana Kašpírková

### **Poděkování**

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Renatě Jandové za metodické vedení práce. Dále děkuji personálu 63. Mateřské školy v Plzni za spolupráci při získávání informací. Tato pomoc výrazně přispěla ke zhotovení mé práce.

## **ABSTRAKT**

V této bakalářské práci na téma Možnosti diagnostiky v mateřské škole, jsem se v teoretické části nejprve zabývala definicí pedagogicko-psychologické diagnostiky a pojmy s tím souvisejícími. Dále jsem zde uvedla jednotlivá vývojová období dítěte předškolního věku, nastínila funkci mateřské školy a následně jsem se zaměřila na jednotlivé diagnostické metody, které mohou běžně používat učitelky mateřských škol.

V praktické části jsem se zabývala pozorováním dětí v mateřské škole, zejména dětí předškolního věku. Pozorování jsem doplnila diagnostickými testy a projektivními metodami, které jsem v konečné fázi vyhodnotila. Dále jsem uplatnila metodu rozhovoru, který jsem vedla s jednotlivými dětmi. Na závěr praktické části jsem zařadila přehled diagnostických metod, které se v mateřské škole používají nejčastěji.

## **ABSTRAKT**

In this thesis - Possibilities of diagnosis in nursery school – I was deal with definition of pedagogical-psychological diagnosis and related terms. Here are too each developmental periods of preschool child, I described function of nursery school and I was focused on each diagnostical methods, which can use teachers in nursery school.

In practical part I did observation of children in nursery school, I was focused on preschool children. I completed my observation by diagnostical tests and projective methods, which were evaluated in final phase. Next I performed the method of interview with each child. In the last part of practical section is overview of diagnosis methods, that are most used in nursery school.



# Obsah

1.	PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA .....	1
1.1	Definice pedagogicko-psychologické diagnostiky .....	1
1.2	Co je a k čemu se používá pedagogicko-psychologická diagnostika .....	1
1.3	Pedagogická diagnostika versus pedagogicko-psychologická diagnostika .....	2
1.4	Obsahové problémy pedagogicko-psychologické diagnostiky .....	2
2.	CHARAKTERISTIKA VÝVOJOVÉHO OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE..	3
2.1	Činitelé psychického vývoje .....	3
2.2	Vývoj dětské osobnosti .....	3
2.3	Předškolní období.....	4
2.3.1	Charakteristika předškolního věku .....	4
2.4	Vývoj poznávacích procesů .....	4
2.4.1	Způsob nazírání na svět .....	5
2.4.2	Způsob zpracování informací .....	5
2.4.3	Způsob uvažování mladších předškolních dětí .....	6
2.4.4	Způsob uvažování starších předškolních dětí .....	7
2.4.5	Kresba, hra a pohádky .....	8
2.4.6	Chápání prostoru, času a počtu .....	9
2.4.7	Vývoj paměti.....	10
2.5	Vývoj verbálních schopností.....	12
2.6	Emoční vývoj .....	13
2.6.1	Způsoby emočního prožívání předškolních dětí .....	13
2.6.2	Emoční vývoj.....	14
2.7	Shrnutí vývoje předškolního věku .....	16
3.	FUNKCE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	17
3.1	Základní funkce mateřské školy.....	17

3.2	Úkoly předškolního vzdělávání.....	17
4.	DIAGNOSTICKÉ METODY.....	19
4.1	Psychodiagnostika, diagnostická metoda, diagnostická činnost.....	19
4.2	Základní metodologické požadavky .....	20
4.3	Etapy diagnostického postupu.....	20
4.4	Metodologická pravidla .....	21
4.5	Metody pedagogicko-psychologické diagnostiky.....	22
4.5.1	Pozorování .....	23
4.5.2	Rozhovor.....	23
4.5.3	Dotazník.....	24
4.5.4	Metoda ústní a písemné zkoušky .....	24
4.5.5	Didaktický test .....	24
4.5.6	Analýza výkonů, výtvorů a výsledků dětí .....	24
4.5.7	Sociometrické metody .....	25
4.5.8	Analýza pedagogické dokumentace.....	25
4.5.9	Anamnestické a retrospektivní metody.....	25
5.	PRAKTICKÁ ČÁST .....	26
5.1	Úvod do praktické části.....	26
5.2	Použité testovací metody.....	26
5.3	Diagnostika jednotlivých dětí .....	31
6.	ZÁVĚR .....	38
7.	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	40
8.	PŘÍLOHY .....	41

# **1. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA**

## **1.1 Definice pedagogicko-psychologické diagnostiky**

„Pedagogicko-psychologickou diagnostiku podle Hrabala chápeme jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti vychovávaného žáka s orientací na prognózu a s vyústěním v návrh na optimalizaci jeho rozvoje.“ (HRABAL, 1989, s. 9)

## **1.2 Co je a k čemu se používá pedagogicko-psychologická diagnostika**

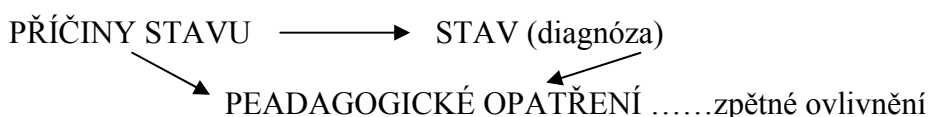
„Pedagogicko-psychologická diagnostika není pouze jednorázové zjištění aktuálního stavu diagnostikovaného jedince, ale je nezbytnou součástí každodenní, dlouhodobé, soustavné práce, na které se nepodílí jen učitel dané třídy, ale vyžaduje spolupráci všech učitelů mateřské školy, kteří s konkrétním dítětem přijdou do styku a získají o něm určité poznatky, které sdělí učiteli, jenž diagnostiku tohoto dítěte provádí. Podílí-li se takto na pedagogicko psychologické diagnostice dítěte více učitelů, je zajištěn jistý stupeň objektivity tohoto procesu. Hlubší diagnostiku v mateřské škole, je-li to u některého dítěte zapotřebí, provádí psycholog. Povinností ředitele mateřské školy je výsledky pedagogicko psychologické diagnostiky analyzovat a činit podle jejich výsledků příslušné další kroky ve prospěch konkrétního dítěte. V současné době se trend pedagogicko-psychologické diagnostiky rozšiřuje o diagnostiku školní, kde se sleduje zejména třída jako sociální skupina a vztahy mezi dětmi v ní. Uplatňuje se i diagnostika učitele, která se nazývá autodiagnostikou.“ (DITTRICH, 1992,1993, s. 7)

„Cílem pedagogicko-psychologické diagnostiky v mateřské škole je optimalizace rozvoje každého dítěte, optimalizace vztahů ve třídě a optimalizace řízeného výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole. K tomu směřují určité úrovně diagnostické činnosti. Prvotní diagnostickou činností je bezprostřední mikrodignóza prováděná učitelem při konkrétním kontaktu s dítětem. Dále úroveň stoupá na denní diagnózu a nejvyšší formou je celková, tzn. dlouhodobá, komplexní diagnóza.“ (DITTRICH, 1992,1993, s. 7)

### 1.3 Pedagogická diagnostika versus pedagogicko-psychologická diagnostika

„Pedagogická diagnostika podle Chrásky je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu.“ (DITTRICH, 1992,1993, s. 8)

„Základní triáda propojených úkolů



Při zjištění určitých příčin daného stavu a jeho popisu, pedagog vypracovává popis a následně pedagogickou diagnózu. Pedagogická diagnóza je hodnotící závěr, který zjišťuje úroveň a rozvoj žáka. Tato diagnóza pak dále slouží jako východisko pro opatření a další práci s žákem. Pedagogická diagnostika je podle Singuleho chápána ve dvou významech. První je praktická diagnostická činnost, druhý je diagnostická práce v procesu výchovy. Pedagogové mají spíše tendenci mluvit o pedagogické diagnostice a zařazovat ji do pedagogických věd. Psychologové se spíše přiklání k pojmu pedagogicko-psychologická diagnostika (Maydlová, Hellus, Hrabal) a za základ považují psychologickou diagnostiku aplikovanou v pedagogické situaci. V pedagogicko-psychologické diagnostice se nevyužívá jen pedagogických poznatků ale poznatků i z vývojové psychologie, sociální psychologie, obecné psychologie a psychologie osobnosti. Dále se využívají různé teorie výchovy, speciální pedagogika, a mnoho dalších důležitých disciplín, které jsou právě potřeba dle daného diagnostikovaného případu. Teorie diagnostiky je tak spatřována v hraničním pásmu mezi pedagogikou a psychologii.“ (DITTRICH, 1992,1993, s. 8)

### 1.4 Obsahové problémy pedagogicko-psychologické diagnostiky

„Obsahem pedagogicko psychologické diagnostiky v podmínkách mateřské školy je diagnostika vlastností a chování dítěte. To znamená jeho projevy, chování plynoucí z jeho temperamentu, zjišťování jeho potřeb a zájmů. Dále sem patří diagnostika školní zralosti, tj. připravenosti dítěte na vstup do školy. Posuzují se sociální vztahy dítěte ve třídě. Důležitá je diagnostika rodinného prostředí. Součástí je diagnostika dětí se

speciálními poruchami chování. Patří sem i problematika diagnostiky související s integrací handicapovaných dětí a samotná problematika hendikepovaných dětí při docházce do mateřské školy. V neposlední řadě patří mezi obsahové problémy pedagogicko-psychologické diagnostiky i autodiagnostika učitele, tj. učitelova percepce dítěte, úspěšnost vlastního působení na dítě, úroveň pedagogických dovedností učitele a analýza řízené činnosti včetně posouzení její efektivnosti.“(DITTRICH, 1992,1993, s. 8)

## **2. CHARAKTERISTIKA VÝVOJOVÉHO OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE**

### **2.1 Činitelé psychického vývoje**

„Vývoj nejrůznějších psychických vlastností a funkcí, jejich běžných i méně obvyklých variant, je závislý na mnoha faktorech. Tyto faktory nemusí mít v jednotlivých případech stejně významnou roli. Rozvoj dílčích psychických vlastností i celé osobnosti je dán individuálně variabilní dispoziční složkou a komplexem nejrůznějších vnějších vlivů a situací, které přispívají ke vzniku určité zkušenosti. Způsob zpracování těchto podnětů je skoro vždycky, i když v různé míře, předurčen genetickými předpoklady. Průběh psychického vývoje závisí na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a komplexu různých vlivů prostředí.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 160)

### **2.2 Vývoj dětské osobnosti**

„Důležitým zdrojem vývojové dynamiky je rovnováha, mezi potřebou emancipace, osamostatňování a potřebou stability, jistoty a bezpečí, v krajním případě až stereotypu. Dítě se může osamostatnit jen tehdy, kdy je natolik zralé, aby mělo všechny, či alespoň většinu potřebných kompetencí. Jestliže je z nějakého důvodu nemá, potřeba emancipace se nevytváří a převládne tendence udržení jistoty, to znamená i větší závislosti. Dítě dá přednost zachování současného stavu. K útlumu emancipačního vývoje a preferenci závislosti může vést i negativní zkušenost. Pasivita a závislost jako preferovaný způsob řešení se může za určitých okolností stát trvalejším

rysem dětské osobnosti. Značný význam zde mají postoje a chování rodičů.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 160)

## **2.3 Předškolní období**

„Předškolní období trvá od 3 do 6 až 7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 173)

### **2.3.1 Charakteristika předškolního věku**

"Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a potřebám. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu. Předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. K postupné diferenciaci dochází i v sociální oblasti, pro niž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti. Aby to bylo možné, musí dítě přijmout řád, který chování k různým lidem upravuje. Musí se naučit prosadit i spolupracovat, to je důležité především v rovnocenné vrstevnické skupině. Vývojově podmíněné změny se odrazí ve hře. V předškolním období je novým projevem chování sdílená aktivita, vyžadující jak sebeprosazení, tak prosociální chování.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 173, 174)

## **2.4 Vývoj poznávacích procesů**

„Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává, ale nejde o zásadní kvalitativní proměnu poznávacích strategií [Piaget (1970) označil tuto fázi kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí jako období názorného intuitivního myšlení]. Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, je tudíž nepřesné, má mnohá omezení.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 174)

### **2.4.1 Způsob nazírání na svět**

„Způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá, lze vyjádřit podle typických znaků uvažování předškolního dítěte, kterými jsou centrace, egocentrismus, fenomenismus, presentismus.

Centrace je subjektivně podmíněná redukce informací. Je to tendence k ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný, a přehlížení jiných, méně výrazných, i když mnohdy objektivně významnějších. Předškolní děti nedovedou uvažovat komplexněji, vzít v úvahu více než jeden aspekt situace.

Egocentrismus je ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, které mohou být odlišné. Egocentrický způsob uvažování v sobě zahrnuje přesvědčení, že je jedině možný, tj. předpoklad apriorní správnosti a platnosti. Předškolní dítě nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek. Jestliže chybí představa o možné pluralitě názorů, pak schází impuls k hledání objektivní pravdy. Je to tendence zkreslovat úsudky na základě vlastního postoje a preferencí.

Fenomenismus je důraz na určitou zjevnou podobu světa, eventuálně na takovou představu. Pro dítě je důležité jak se mu situace jeví. Svět je pro ně takový, jak vypadá, jeho podstatu vesměs ztotožňuje s viditelnými znaky.

Prezentismus je přetrvávající vázanost na přítomnost a na aktuální podobu světa, která s fenomenismem souvisí. Významnost aktuálně vnímaného obrazu světa spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu: je to doopravdy tak, protože dítě to tak vidí.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 174,175)

### **2.4.2 Způsob zpracování informací**

„Způsob, jakým dítě předškolního věku získané informace zpracovává, a jak svá zjištění interpretuje, je nazýván magičnost, animismus, resp. antropomorfismus, arteficialismus, absolutismus.

Magičnost je tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí.

Animismus, resp. antropomorfismus, je přiřítání vlastností živých, resp. lidských bytostí, i neživým objektům. Dítě světu lépe rozumí, když jej může takto interpretovat. Předškolní děti jsou přesvědčeny, že fyzikální pohyb a proměny také sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány. Umí odlišit živé a neživé, ale stále ještě jsou schopné tyto rozdíly přehlížet a očekávat od neživých věcí projevy živých bytostí.

Arteficialismus je způsob výkladu vzniku okolního světa, resp. jeto typických znaků, někdo (rozumí se, že nejspíš nějaký člověk) jej udělal.

Absolutismus je přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Relativita názoru dospělých je pro předškolní děti nepochopitelná.

Pro předškolní dítě má aktuální zjevná podoba světa natolik dominantní význam, že její zásadní proměnu chápe jako ztrátu původní totožnosti. Dítě nechápe trvalost podstaty a její nezávislosti na změně vnější podoby. Objekt se může měnit a zase vrátet do původního stavu a bude to stále též objekt.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 175, 176)

### **2.4.3 Způsob uvažování mladších předškolních dětí**

„Mladší předškolní děti ještě dobře nerozumí souvislostem a vztahům mezi jednotlivými formami existence. Neberou v úvahu možnost, že nové uspořádání může být navráceno do původního stavu. Když něco nějak vypadá, tak to dle jejich názoru také takové musí být, a naopak. V pěti letech už jsou děti schopné mnohé z těchto proměn rozpoznat. Ke konci předškolního věku dítě chápe dočasnou či zdánlivou změnu, jako jednu z možných variant.

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces, ve kterém se dítě učí rozumět vratnosti různých proměn postupně, v závislosti na jejich složitosti. Jakmile by se jich změnilo víc, dítě by souvislosti této proměny, resp. vzájemný vztah jednotlivých aspektů, nepochopilo. Předškolní děti ignorují informace, které by jim překážely a komplikovaly pohled na svět.

Velkou roli zde hraje skutečnost, že předškolní dítě má sice vytvořen pojem trvalosti jednoho předmětu v čase a prostoru, ale nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů. Věří, že změna vizuální podoby vede nezbytně ke změně množství, protože se to tak jeví. Typické pro ně je, že buď vnímají objekt globálně a nevnímají si



jeho detailů, nebo se zaměří jen na detail, obvykle hodně nápadný, a neberou v úvahu žádnou další vlastnost. Proto si nevšimnou ani její změny. Dětská pozornost bývá upoutávána tím, co je nejnápadnější.

Výběr informací je v předškolním věku ovlivněn neschopností systematické aktivní explorační, tj. systematického zkoumání jedné části po druhé. Děti ještě nemají rozvinuty všechny potřebné složky pozornosti a ani jejich pracovní paměť nemá dostatečnou kapacitu. Neumí vnímat celek jako soubor detailů a nevšímají si souvislosti a vztahů mezi nimi.

Pro centrický, resp. egocentrický, způsob uvažování je významnější pohled subjektu, než kvalita objektu. Tato tendence je zřejmá i z preference nápadných vlastností objektu (křiklavá barva) nebo podnětů, které jsou pro dítě atraktivní a mají význam pro uspokojení jeho momentálních potřeb. Intuitivní a prelogické uvažování předškolních dětí se projevuje nejenom implicitní, neuvědomělou selekcí informací, ale i ve způsobu jejich zpracování. Předškolní děti znají relevantní pojmy, například vědí, co jsou zvířata a co jsou vozidla, ale nedovedou svoje znalosti vždycky správně aplikovat. K posunu od povrchnějších kritérií dochází ve starším předškolním věku. Často užívaným způsobem myšlení je analogické uvažování. Analogie děti využívají při odvozování a vymezování pojmů, ale činí tak mnohdy nepřesně. Aby analogické myšlení vedlo ke správnému výsledku, vyžaduje odlišení podstatných a nepodstatných znaků, ignorování nevýznamných rozdílů, zejména vzhledu a zaměření na podstatné souvislosti, to je pro předškolní děti obtížné.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 176, 177, 178, 179)

#### **2.4.4 Způsob uvažování starších předškolních dětí**

„Starší předškolní děti dovedou uvažovat podle náročnějších kritérií. (Goswami a Brown, 1990; Goswami, 1996, Deloache a kol., 1998). Uvažují tak podle funkčních vlastností, například vlak i auto jede a může něco vozit. Dále podle příčinné souvislosti např. čokoláda a rozteklá čokoláda = led a ? (voda). Také podle stupně vyjádření, dovedou uvažovat v dimenzi poklesu, respektive nárůstu, např. malý pes a velký pes = malý pták a ? (velký pták).

Aby mohli děti správně analogicky uvažovat, musí mít potřebné znalosti a musí chápat vztah pouhé podobnosti, nejenom totožnost a rozdílnost. I na této úrovni dochází k vývojovému posunu, k většímu důrazu na funkční vztahy.

Předškolní děti nedovedou rozlišovat mezi induktivním a deduktivním úsudkem, tj. mezi logicky nezbytným a empiricky pravděpodobným závěrem. Předškolní děti mají potřebu všechno si empiricky potvrdit, zatím co starším stačí, když si příslušný závěr logicky odvodí.

Typický způsob uvažování předškolních dětí se projevuje v přístupu k různým problémům. Řešení problémů závidí na míře pochopení jejich podstaty. Předškolní děti nedovedou potlačit nevýznamné informace. Je pro ně obtížné, stanovení jakéhokoli systematictějšího plánu při hledání vhodných řešení a jejich realizaci. Nedovedou plánovat a spoléhají na pomoc druhých. Protože ještě mnohému dění nerozumějí, vysvětlí si realitu, jak umí, respektive jak se jim to hodí. Realitu interpretují tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná, proto se uchylují i k nepravé lži, tzv. konfabulaci, kombinují vzpomínky s fantazijními představami. Typickým znakem myšlení předškolních dětí je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí komplexní přístup. Předškolní děti se leccos naučí od dospělých a starších dětí. Učení je efektivnější, když dospělí postaví problém tak, aby byl pro dítě řešitelný, byť s určitou pomocí.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 176, 177, 178, 179)

#### **2.4.5 Kresba, hra a pohádky**

„Předškolní děti svůj názor na svět vyjadřují v kresbě, vyprávění nebo ve hře. V kresbě zobrazují realitu, jak ji chápou. I vývoj kresby prochází několika fázemi. Dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality, postoje k světu i k sobě samému, je hra. Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání se s realitou, která je nějak zatěžuje. Tematická hra na něco, slouží jako procvičování budoucích rolí, například hra na školu, na maminku a tatínka, na válčení atd. Způsobu uvažování předškolních dětí odpovídají pohádky, v nichž je děj zjednodušený a řídí se jednoznačnými pravidly, dobro zvítězí a zlo je potrestáno, role jednotlivých postav jsou jasně vymezeny jako dobré a zlé. Pohádky uspokojují potřebu naděje, protože nakonec všechno dobře dopadne.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 183, 184, 185, 186, 187)

#### 2.4.6 Chápání prostoru, času a počtu

„Egocentrická perspektiva je charakterizována i pro orientaci v prostoru. Předškolní děti mají tendenci přeceňovat velikost různých nejbližších objektů, protože se jim zdají velké, a podceňovat velikost vzdálenějších, protože je vidí naopak jako malé. Neumí dobře odhadovat prostorové vztahy. Posuzují je přirozeně podle toho, jak se jim jeví. Předškolní dítě dovede celkem dobře rozlišovat polohu nahoře a dole, ale pravolevou orientaci ještě nezvládne, protože je ještě nevyzrálé. Nemalou roli zde hraje dozrávání lateralizace, tj. mechanismy čistě biologického zrání.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 188, 189, 190)

„Pojem času se rozvíjí u dítěte předškolního věku velmi pomalu. Většinou děti zvládnou pojmy „dříve“ a „později“. Rozlišují také kratší a delší dobu. Pětileté děti by měly chápat souvislosti mezi počátkem, koncem a průběhem události. Prezentismus v nazírání světa se projevuje koncentrací na přítomnost, dítě je vázané na aktuálně vnímané dění. Pro členění času využívají předškolní děti nanejvýš dnů v týdnu, delší jednotky jako jsou měsíce či roční období umí jen vyjmenovat a částečně znají obsah těchto pojmů. Časové pojmy zahrnující minulost a zejména budoucnost nemají v tomto věku přesnější obsah. Vztah předškolního dítěte a času je pro dítě nedůležitý a mnohdy je dokonce obtěžující. Dítě nespěchá, protože je pro ně významnější přítomnost než budoucnost.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 188, 189, 190)

„Předškolní dítě se naučí chápat pojem počet jako jedno z možných klasifikačních kritérií. Dítě se stále setkává s tím, že někdo něco počítá, a tak to na něj působí i sociokulturně, a proto se snaží dělat totéž. Porozumění počtu, se objevuje již na počátku předškolního věku, kdy děti znají názvy čísel, ale ještě zcela nechápou podstatu číselného pojmu. Chápou základní kategorie jako je „málo“ a „hodně“. Vědí taky, že když něco přidáme, tak se celkový počet zvýší, a když něco ubereme, celkový počet se sníží. Předškolní děti posuzují množství především vizuálně, tj. percepčním odhadem. Předškolní dítě většinou umí z paměti základní číselnou řadu, tzn., dovede přeflékat čísla, jak jdou za sebou, často ale nechápe význam jednotlivých čísel ani logiku jejich řazení. Počítání předškolních dětí má určité charakteristické rysy. Předškolní děti mají tendenci přiřadit objektu jedno číslo, i když občas nějaký vynechají a jiný počítají dvakrát. Není jim ještě zcela jasné, že pořadí čísel je závazné a že nelze nějaké přeskočit nebo je

použít dvakrát. Nemusí si vždycky uvědomovat, že poslední číslo v řadě označuje celkový počet.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 188, 189, 190)

#### 2.4.7 Vývoj paměti

„Rozvoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur, na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti.

Vývoj **explicitní sémantické paměti** se projevuje ve třech fázích (Singler, 1998; Singler a kol., 2003):

Zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování informací. To znamená, že rozvoj v této oblasti podmiňuje zrání příslušných mozkových struktur, pozitivně jej ovlivňuje i specifická stimulace (např. paměťové hry). Významně závisí na schopnosti selektivního a systematického zaměření pozornosti, které se zlepšuje již mezi 3. a 6. rokem dítěte. Je rovněž vázán na zralost centrální nervové soustavy. Kapacita pracovní paměti roste s věkem. Pokud bychom ji měřili počtem zapamatovaných nezávislých jednotek, tj. například čísel, roste v průměru o jednotku za rok. K udržení v paměti přispívá míra informovanosti o dané oblasti, která je předpokladem ke snadnějšímu zakódování, tj. zpracování aktuální informace. To znamená, že důvod, proč si děti v předškolním věku pamatují méně, je jejich způsob uvažování a limitované znalosti.

Rozvoj paměťových strategií, tj. způsobů, které slouží k lepšímu zapamatování a uchování informací, je v předškolním věku ještě velmi omezený. Ani starší předškolní děti (5-6leté) si ještě neuvědomují, že existují způsoby, které by jim usnadnily zapamatování, a tudíž spontánně nepoužívají žádné specifické strategie. Pokud si něco zapamatují, děje se to bezděčně, bez předchozího úmyslu. Pod vedením dospělého jsou 5leté děti schopné používat základní strategie (např. ukazování, pojmenování a opakování), ale budou takový postup používat jen v situaci, v níž se to naučili, resp. bezprostředně po instrukci. Děti předškolního věku ještě nejsou schopné aplikovat zkušenosti získané v jedné oblasti na jinou, nejsou schopné jejich generalizace. Kromě toho by je náročnost soustředění na takový postup zatěžovala na tolik, že by stejně neměla potřebný efekt (Schneider a Bjorklund, 1998; Siegler a kol., 2003). Vzhledem k neschopnosti používat paměťové strategie usnadňující úmyslné zapamatování může být v předškolním věku neúmyslné zapamatování efektivnější. Ve školním věku se pak neúmyslná paměť významněji nerozvíjí.

Rozvoj metapaměti, tj. rozvoj obecných znalostí o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech, je v předškolním věku na nízké úrovni. Děti předškolního věku nedovedou ani rámcově odhadnout úroveň svých paměťových schopností. Mají tendenci se přeceňovat, bývají neadekvátně optimistické. Domnívají se, že si budou pamatovat víc, než je reálné. Ještě nechápou, že zapamatování pozitivně ovlivňuje pochopení logických souvislostí nebo vztahů.

**Explicitní epizodickou paměť** lze chápat jako specifickou, protože zpracovává a uchovává osobně prožité události. První trvalejší osobní vzpomínky se vytvářejí před 4. rokem, ale do 6 let bývají jen útržkovité a je jich málo. Předškolní děti bývají značně sugestibilní, a proto jsou jejich vzpomínky snadno ovlivnitelné. Kromě toho rychle zapominají. Rozvoj epizodické paměti je spojen s vývojem jazykových schopností. Rodiče učí děti používat jazyka jako prostředku pro zformulování svých zážitků. Verbalizace jim dává potřebný význam a podporuje jejich uchovávání v paměti. Epizodická paměť se rozvíjí v interakci s jinými lidmi, především pak dospělými. Pro její vývoj je důležité, že dospělí sdílejí s dětmi společné vzpomínky a zážitky. Paměť pro vzpomínky nemá jen kognitivní hodnotu, ale i sociální a emoční význam (Nelson, 1993). Epizodická paměť nevychází jen z aktuálního zážitku, ale i z předcházejících zkušeností a znalostí. Děti užívají scénářů pro zpracování vlastních zkušeností, příběhů jiných lidí a dokonce i pohádek. Podle Farrara a Goodmana (1990) probíhá zpracování a uložení informací na bázi scénáře ve dvou fázích. První fáze potvrzení schématu – dítě interpretuje událost určitým způsobem a vzhledem k tomu si zvolí konkrétní scénář. Ve druhé fázi rozvinutí schématu – dítě zpracovává informace, které jsou specifické a obecný scénář přesahují.

**Implicitní, procedurální paměť** se rozvíjí kontinuálně, bez nápadností a kvalitativních změn. V předškolním věku dochází v této oblasti jen k velmi malým změnám. Implicitní paměť má velký význam v každodenních situacích, kdy se děti učí pozorováním jiných lidí. Projeví se tím osvojení různých dovedností.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 191, 192, 193, 194)

## 2.5 Vývoj verbálních schopností

„Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovávány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení určitého jedince. Vzhledem k tomu musí být sdělení vždycky chápáno v souladu se záměrem mluvčího. Verbální komunikace předškolního dítěte se zdokonaluje v obsahu i formě. Děti se rozvíjejí především v komunikaci s dospělými, mohou je ovlivnit i média a také komunikace s vrstevníky. Novým slovům se učí v rámci daného kontextu. Otázky typu „proč“ a „jak“ mají význam nejenom pro obohacení znalostí, tzn. dětského slovníku, ale také pro rozvoj správného vyjadřování. Děti se takto učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty a zároveň i užívat příslušné slovní výrazy, např. příslovce, spojky, předložky apod. Zlepšuje se pochopení mnohočetného významu slov. Předškolní děti nepřejímají všechno, co slyší. Většinou si zapamatují jen určitou část sdělení, kterou opakují bezprostředně poté, co ji slyšely (McTear, 1985). Napodobování slovního sdělení, ať už je pro dítě zajímavý jeho obsah nebo forma, dítě později použije ve svém vlastním projevu. Předškolní děti experimentují s novými výrazy, například složeným slovem nebo slovním spojením a spontánně je různým způsobem modifikují.

V rámci komunikace si děti osvojují, resp. upřesňují, platnost gramatických pravidel. Mladší předškoláci je ještě používají rigidním způsobem, dělají chyby, které svědčí o relativně pomalém rozvoji jazykového citu. Od 4 let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, pozdě i v souvětích. Ve 4 letech dovedou správně užívat budoucího času, mezi 4-6 roky si osvojí veškeré způsoby užívání sloves. Avšak stále dělají chyby, zejména pokud chtějí vyjádřit složitější vztahy, např. časové.

Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou vývoje tzv. egocentrická řeč, která není primárně určená pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením. Řeč určená pro sebe má jiný obsah i formu, než má komunikace, která musí počítat s partnerem. Egocentrická řeč je řečí pro sebe, tudíž nepotřebuje posluchače. Je zkratkovitá, dítě si povídá pro sebe, přesněji řečeno bez ohledu na jiné, a proto nemusí říkat všechno.

Egocentrická řeč může mít různý význam. Expresivní – dítě bez ohledu na potencionální posluchače vyjadřuje slovně své pocity. Regulační – předškolní děti řídí

takovým způsobem své vlastní jednání (Vygotský, 1971). Dělalí to obdobně, jak by to činili jejich rodiče. Dávají si různé pokyny, připomínají si, co mají ještě dnes udělat atd. Kognitivní – může fungovat jako prostředek uvažování, dítě komentuje své jednání a to mu pomáhá pochopit situaci. Verbální komentář usnadňuje i zapamatování.

Egocentrická řeč má pro předškolní dítě i ten význam, že se nemusí přizpůsobovat požadavkům komunikačního partnera. Zejména v komunikaci s dospělým musí dítě brát ohled na jejich myšlení a běžná pravidla. Pokud si povídá pro sebe, nemusí se přizpůsobovat ničemu. Egocentrická řeč slouží také k zjednodušení orientace, uvědomování si a řešení problémů. Postupně tato řeč přechází na úroveň vnitřní řeči, která není artikulována.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 194, 195, 196)

## **2.6 Emoční vývoj**

„Emoční prožívání předškolních dětí je charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností, než jaká byla typická pro batolecí věk. Jejich citové prožitky bývají intenzivnější, stále snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, např. se střídá smích a pláč. Většina emočních prožitků je stále vázána na aktuální situace, je nějak spojena s momentálním uspokojením a nespokojením. Postupně se rozvíjí emoční paměť, jež má implicitní charakter. Děti předškolního věku bývají častěji pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí. Proměna charakteru emočního prožívání je závislá na dosažení větší zralosti CNS, ale i na úrovni uvažování. Předškolní děti dovedou svou nespokojenost vyjádřit i jiným způsobem, eventuálně se s ní umí lépe vyrovnat.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 196, 197, 198, 199, 200, 201)

### **2.6.1 Způsoby emočního prožívání předškolních dětí**

„Vztek a zlost nebývají tak časté, protože děti chápou lépe příčiny vzniku nepříjemných situací, jejich nezbytnost, resp. význam úmyslu jiné osoby. Zlostné reakce se objevují zejména v kontaktu s vrstevníky a dále při kumulaci příkazů a zákazů, to je tehdy, když je dítě frustrováno a jeho ještě nerozvinutá kontrola emočních projevů selže.

Některé projevy strachu bývají v předškolním věku vázány na rozvoj dětské představivosti, na schopnost vytvořit si imaginární bytosti, různá strašidla a podobně. Děti mívají tendenci se vzájemně strašit, navozovat si tak pocity spojené s příjemným

vzrušením. V závislosti na typu temperamentu se míra úzkosti, resp. bázlivosti, u jednotlivých dětí liší, reagují tak na obdobné podněty různým způsobem. Tendence k prožívání strachu může někdy být velmi silná, může se projevit odmítáním samostatnosti a ulpíváním na dospělé osobě. Strach může navodit negativní zkušenost, která se zafixovala a postupně nabyla na intenzitě.

Typickým pozitivním emočním stavem je v předškolním věku veselost, rozvíjí se tím smysl pro humor. Způsob chápání humorných situací odpovídá uvažování dětí tohoto věku. Dětské žerty bývají z kognitivního hlediska jednoduché. Ve 4 letech považují děti za legrační opakování nesmyslných nebo tabuizovaných slov. Schopnost bavit se navzájem různými vtipy, která se objevuje v předškolním věku, je považována za projev důvěrnosti kamarádského vztahu. Sdílení legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů. (Matějček, 1999; Mills a Duck, 2000)

Předškolní dítě, které chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, dovede prožívat uspokojení v rámci jejího očekávání, dokáže se na něco těšit. Anticipace mívá pochopitelně i svou negativní stránku, dítě se může budoucího dění obávat.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 196, 197, 198, 199, 200, 201)

### **2.6.2 Emoční vývoj**

Emoční vývoj pokračuje od porozumění, tj. pochopení kvality a významu jednotlivých emocí i jejich projevů, k postupnému chápání kauzálních vztahů, tj. příčiny vzniku různých emocí. Předškolní děti chápou aktuální význam emocí, vědí, že vyjadřují pozitivní či negativní hodnocení a s ním spojené uspokojení či neuspokojení. Ve 4-5 letech už dovedou své emoční zkušenosti a znalosti o citovém prožívání uplatnit i při odhadu budoucích citových prožitků, ať už jde o vlastní emoční očekávání či odhad pocitů jiných lidí. (Saarni a kol., 1998).

Orientace v základních emocích je pro děti tohoto věku snadná, porozumění komplexnějším emocím je obtížnější. Čtyř až pětileté děti si většinou ještě vůbec neuvědomují, že lidé mohou zároveň prožívat různé emoce, spíše je chápou jako po sobě jdoucí reakce na různé události. Porozumění emoční ambivalenci je obtížné, teprve 6leté dítě pochopí, že lidé se mohou za určitých okolností cítit dobře i špatně. Pochopení komplikovanějších emocí závisí na kognitivním zpracování a na interpretaci situace.



V předškolním věku začínají děti chápat příčiny emočních reakcí, uvědomují si, že určité situace obvykle vyvolávají stejné pocity. Od 3 let dovedou bez problémů identifikovat dění, které má pozitivní účinky, například navození pocitu štěstí. Příčiny negativních emocí jsou obtížněji identifikovatelné, proto dovedou některé situace vyvolávat zlost nebo strach. V pozdějším předškolním věku dítě pochopí, proč se někdo tak cítí v určité situaci. K takovému porozumění jim pomáhají zkušenosti s vlastními prožitky i s reakcemi jiných. Často se zde uplatní mechanismus projekce, děti budou rozlišovat jednotlivé události podle toho, jak by se v nich cítily ony samy, budou přesvědčeny, že všichni lidé musí reagovat stejně.

V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity, dovedou projevit empatii k emočním prožitkům jiných lidí, oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně ovládat své citové projevy. Od předškolních dětí lidé vyžadují, aby svoje emoce ovládaly, především projevy aktivizující negativní emoce, jako je zlost, vztek, rozmrzelost a podrážděnost. Ve 4-5 letech začínají děti svým emočním projevům lépe rozumět, začínají svoje citové projevy ovládat.

V předškolním věku se také rozvíjí i vztahové emoce. V sociálním kontextu se objevují city, jako je láska, sympatie a nesympatie, ale i soucit či pocity sounáležitosti. Není překvapující, že u dítěte, které má bezpečné zázemí, převažují pozitivní emoce a lepší porozumění citového ladění jiných osob. Dítě, které potřebné jistoty nedosáhlo, reaguje častěji negativně a ostatním lidem dobře nerozumí. Citová rovnováha předškolního dítěte ve značné míře závisí na reakci ostatních, zejména pak blízkých osob (deLéonardis a Laterrasse, 2003). Nelibost odmítání určitého člověka, se obvykle projeví silnou reakcí, která nemívá delší trvání. Pozitivní vztahové emoce trvají déle a projevují se radostí ze sdílení něčeho, z pocitu sounáležitosti a soucitu.

V předškolním věku se dále rozvíjí orientace v emocích jiných lidí i schopnost empatie, která je považovaná za součást emoční inteligence. Mladší předškolní děti posuzují emoční projevy jiných lidí subjektivně a situačně. Dítě staršího předškolního věku chápe, že výraz nemusí mít vždycky jednoznačný význam, že může klamat a také vědí, že lidé svoje emoce nemusí vždycky dávat najevo. Vcítění do emočního naladění jiného člověka, především pokud je dítěti nějak blízký, může vést k indukci stejného prožitku či hodnocení. Děti, které dokázaly přesněji diferencovat pocity jiných lidí, byly

u svých vrstevníků oblíbenější. Je třeba připomenout, že to častěji byly děti, které měly možnost získat potřebnou představu.

Sebehodnocení emocí mohou být pozitivní i negativní. Předškolní děti dovedou prožívat hrdost na své kompetence, respektive chování. Nově se objevují pocity viny, které jsou vázány na dosažení určitého stupně morálního uvažování, na přijetí obecných pravidel chování a ztotožnění se s nimi. Předškolní dítě pochopí, jak může vlastní emoční bilanci zlepšit, např. že se lze nepříjemných pocitů zbavit nápravou situace. (Siegler a kol., 2003).“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 196, 197, 198, 199, 200, 201)

## **2.7 Shrnutí vývoje předškolního věku**

„Předškolní věk je charakteristický diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou. Myšlení předškolního dítěte je charakteristické egocentriem, uplíváním na zjevných znacích a magičností. Dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná, i když si občas musí vypomáhat zkreslením či vyloučením některých informací. Tento způsob uvažování uspokojuje jeho potřebu jistoty orientace. Úroveň myšlení ovlivňuje i způsob verbálního vyjadřování a zpracování presentovaných informací. Postupně se diferencuje egocentrická řeč, která slouží jako prostředek uvažování či autoregulace. Významnou neverbální symbolickou funkcí je kresba, která se rozvíjí od fantazijního způsobu zpracování tématu k realistickému pojetí. Důležitá je i symbolická hra, která dítěti umožňuje, zvládnou problematiku situace přijatelným způsobem. Rozvíjí se porozumění prostoru, času a počtu, orientace v těchto oblastech je ovlivněna zatím omezenou schopností abstrakce. Vyvíjí se všechny složky paměti, rozvoj epizodické paměti pozitivně ovlivňuje schopnost zformulovat vlastní zážitky verbálně. V emoční oblasti je důležitý rozvoj emoční inteligence, porozumění vlastním i komplexnějším emocím a citovým projevům jiných lidí.“ (VÁGNEROVÁ, 2008, s. 201)

## **3. FUNKCE MATEŘSKÉ ŠKOLY**

### **3.1 Základní funkce mateřské školy**

„Základní funkcí mateřské školy je předškolní vzdělávání. Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 (7)let.“ (§ 33 a 34§ odst.1 ZÁKONA č. 561/2004 Sb.)

„Předškolní vzdělávání je instituciálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem), popř. je realizováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. V procesu vzdělávání i v jeho organizaci se proto řídí obdobnými pravidly jako školy ostatní. Poskytování předškolního vzdělávání je podle školského zákona veřejnou službou.“ (RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ s. 5)

### **3.2 Úkoly předškolního vzdělávání**

„Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podmětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném obdobně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožití v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání. Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnosti dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat jej k dalšímu poznávání a učení,

učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané. Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. Znamená to, že v etapě předškolního vzdělávání jsou osobnostní rozdíly mezi dětmi, a stejně tak i rozdíly v jejich individuálních výkonech, pokládány za přirozené a samozřejmé a že předškolní vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje, jeho úkolem není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance.“ (RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ s. 5, 6)

„Na základě dlouhodobého a každodenního vztyku s dítětem i s jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dětem, které to potřebují (s nerovnoměrností ve vývoji, se zdravotním postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním), má předškolní vzdělávání, na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dítěte i jeho dalších rozvojových možností, poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči a tím zlepšovat jejich životní i vzdělávací šance.“ (RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ s. 5, 6)

„Z uvedeného je zřejmé, že se předškolní vzdělávání nevztahuje pouze k rozvoji rozumových schopností ale i k osvojování sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem k emocionálnímu a volnímu rozvoji a schopnosti jedince uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a na trhu práce.

Od roku 1989 prochází české školství významnými kvalitativními změnami. Záměry a cíle vzdělávací politiky jsou zpracovány ve strategických dokumentech. Jedním s těchto dokumentů je Národním program rozvoje vzdělávání v České Republice tzv. Bílá kniha. Záměry a doporučení tam uvedené byli postupně zakotvené do školské legislativy“. (SVOBODOVÁ, 2010, s. 15, 16, 21)

Předškolní vzdělávání vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, ve kterém jsou uvedeny hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro

instucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách.

## **4. DIAGNOSTICKÉ METODY**

### **4.1 Psychodiagnostika, diagnostická metoda, diagnostická činnost**

„Psychodiagnostiku lze definovat jako aplikovanou psychologickou disciplínu, jejímž úkolem je zjišťování a měření duševních vlastností a stavů, popřípadě dalších charakteristik individua. Hartl (2000) ji ve svém Psychologickém slovníku definuje jako rozpoznání rozdílnosti stavů člověka v daném okamžiku proti minulému stavu či v porovnání s jinými lidmi.

Diagnostická činnost je souhrn operací, postupů a technik, jejichž cílem je stanovit diagnózu (psychický stav jedince), a to podle konkrétního cíle, kterým může být určení stupně vývoje, zjištění příčin odchýlného vývoje od věkové normy, zjištění individuálních zvláštností osobnosti, zjištění podstaty, podmínek a příčin individuálních rozdílů, prognóza nebo predikce.

Diagnostickou činnost lze pojímat jako proces, který jde od metody (tj. souboru podnětů) k reakcím (tj. ke vzorku chování) a od reakcí k vlastnostem osobnosti nebo k celku chování. První část tohoto procesu (metoda - reakce) je tvořena pozorováním a měřením, druhá část (reakce – vlastnosti osobnosti či celek jejího chování) vyplývá s interpretace a hodnocení.

Psychologická diagnóza je poznání, zjištění, zkoumání tělesných a duševních stavů a bytí prostřednictvím anamnézy, explorace a zkoumání.

Psychodiagnostické vyšetření je proces získávání relevantních údajů o psychických jevech člověka, tím nejobjektivnějším a nejspolehlivějším a vědecky platným způsobem, který dovoluje jejich adekvátní hodnocení a interpretaci ve formě nálezu.

Psychodiagnostická metoda je soustava podnětů, úkolů, otázek a situací, které evokují projevení typických znaků dovolujících blíže charakterizovat zkoumanou osobu nebo její jisté stránky ve smyslu diagnózy. Je to exaktní způsob vedoucí ke zjišťování jevů, faktů a jejich souvislostí. Existují dva základní diagnostické postupy – klinický a

testový. Klinickými jsou postupy vázané přísnými pravidly, které nemají statistický základ a umožňují lépe poznat konkrétní případ obměňováním svých postupů. Testové metody používají standardizovaný způsob vyšetření, přičemž u všech zkoumaných osob se používá stejný podnětový materiál za stejných podmínek. Odpovědi jsou registrovány předepsaným způsobem a jednotně vyhodnocovány.“ (SVOBODA, KREJČÍŘOVÁ, VÁGNEROVÁ, 2001. s. 13, 14, 15)

## **4.2 Základní metodologické požadavky**

„Aby testy mohly sloužit svému účelu, musejí splňovat některé základní metodologické požadavky, musejí vyhovovat podmínkám kvality.

Objektivita – test je objektivní, jsou li jeho výsledky nezávislé na osobě, která jej předkládá a která jej vyhodnocuje. Dále je důležité, aby instrukce a podmínky pro práci s testem byli pro všechny vyšetřované osoby stejné. Jednotné musí být i vyhodnocování výsledků (výsledky testu jsou měřitelné v nějakých objektivních jednotkách).

Standardizace – je souhrnné označení pro zjištění reliability, pro validizaci, stanovení norem, prověření účinnosti jednotlivých částí testu, stanovení jednotné instrukce a způsobu administrace.

Reliabilita – je spolehlivost, se kterou test měří to, co má měřit. Jde o přesnost tohoto měření.

Validita – je platnost testu, která vypovídá o jeho praktické užitečnosti. Udává, zda test skutečně měří to co měřit má.“ (SVOBODA, KREJČÍŘOVÁ, VÁGNEROVÁ, 2001. s. 15, 16, 17)

## **4.3 Etapy diagnostického postupu**

„Postup diagnostické činnosti je didakticky a logicky uspořádán. Některé etapy ale probíhají zpravidla současně či cyklicky. Jedná se o následující:

- Formulace a upřesnění otázek a vstupní hypotézy formulované učitelem, rodičem nebo dítětem.
- Záměrné a zaměřené získávání diagnostických údajů pomocí adekvátních metod.
- Zpracování, utřídění a analýza získaných údajů.

- Interpretace a hodnocení na základě vnitřních a vnějších podmínek.
- Syntéza dat o prostředí osobnosti, která nám umožní stanovení si diagnostického závěru a pedagogického opatření.
- Stanovení diagnostického závěru a pedagogického hodnocení.“

(DITTRICH, 1992, 1993, s. 11, 12)

#### 4.4 Metodologická pravidla

„Zásady, které lze chápat jako pravidla předznamenávající další práci s dítětem po stránce diagnostické a poradenské.“ (DITTRICH, 1992, 1993, s. 12, 13)

Rozdělují se na:

- **Etiologické hledisko**

„Máme-li v konkrétní situaci navrhnout určitá opatření, musíme na prvním místě hledat příčiny obtíží dítěte. Konstatování (popis, zaměření) určitého daného stavu nám k tomu neposkytuje všechny podklady.

- **Komplexní hledisko**

Příčiny daných jevů, resp. zvláštností, jsou velmi nejednotné, často i protikladné. Každý případ je podmíněn multifaktoriálně, přičemž jsou tyto faktory z různých oblastí. Proto není dobré se v praxi nechat svést tím, že již v subjektivní anamnéze či v subjektivním popisu problému dítěte ze strany rodičů se nabízí jednoduchý klíč k rozluštění. Rozbor daného případu musí být jak dostatečně analytický (musí jít do hloubky), tak syntetický (musí postihovat různost a vztahy symptomů). Nabízí se zde paralela se systémovým přístupem, kdy žádný jev není chápán jako izolovaný, ale naopak jako určitý prvek systému v určitých vztazích. Případ dítěte tedy není jen případem jeho samotného, ale případem celé rodiny, třídy, školy a podobně.

- **Komplexní hledisko – spolupráce více pozorovatelů**

Spolupráce více pozorovatelů znamená vzájemné konzultace, reference, sdělování názorů, výsledků či dílčích diagnóz. Pro školní oblast to platí obzvlášť

důrazně. Jde o výměnu informací mezi učitelem a rodičem. Důležitou roli zde hrají také výpovědi třetích osob.

- **Longitudinální hledisko**

Jde o dlouhodobé sledování. Diagnostický závěr učiněný z jednoho krátkodobého pozorování a hodnocení není vždy dostatečně přesný, hluboký, komplexní, jednoznačný, umožňující pregnantní stanovení diagnózy a nápravných opatření. Diagnostická práce ve školách má výhodu v tom, že je možné v přirozených podmínkách delší dobu studovat projevy dítěte a hledat strukturu příčin a potíží.

- **Hledisko individuálního přístupu**

Individuální přístup k dítěti je sice v podmínkách mateřské školy těžší uplatnit, na rozdíl od podmínek v pedagogicko-psychologické poradně, ale měl by i tak být samozřejmostí. Je totiž základním předpokladem porozumění mezi učitelem a dítětem, předpokladem pro úspěšné hledání a uskutečňování pedagogických opatření.“ (DITTRICH, 1992, 1993, s. 12, 13)

#### **4.5 Metody pedagogicko-psychologické diagnostiky**

„Mezi metody a speciální techniky dostupné pedagogickým pracovníkům patří tyto:

- Pozorování
- Rozhovor
- Dotazník
- Ústní a písemná zkouška
- Didaktický test
- Analýza výkonů a výtvorů, analýza výsledků práce dětí
- Sociometrické metody
- Analýza pedagogické dokumentace
- Anamnestické a retrospektivní metody (životopis)“

(DITTRICH, 1992, 1993, s. 12, 13)



#### **4.5.1 Pozorování**

„Pozorování patří mezi nejběžněji a nejčastěji používané metody pedagogiky a psychologie. Je to nezastupitelný způsob shromažďování dat v průběhu pedagogické reality. Diagnostika využívá dvou způsobů pozorování. Extrospekce, je pozorování jiných a introspekce je sebezpozorování. Při této metodě musíme brát zřetel na působení jiných faktorů, které nás mohou ovlivňovat. Jsou to zejména haló-efekt, předsudky, stereotypizace, analogie, vztah figura – pozadí, tendence k průměrnému hodnocení a mnohé jiné. Proto byla vyvinuta řada deskriptivních metod a technik, které umožňují objektivizovat záznam pozorované pedagogické reality. Jde o techniku znakového jazyka A.A. Belacka (pro interakci učitel, - žák), techniku frekvenční a sekvenční analýzy a o různé pozorovací škály.

Pozorování (cizím slovem observace) rozdělujeme na běžné lidské pozorování a z hlediska vědy pak na vědecké pozorování. Zde se budeme zabývat právě vědeckým pozorováním. Lidské pozorování se kromě běžné lidské každodenní činnosti využívá například v medicíně (observace pacientů), ve vojenství, v námořnictví, v letectví, v praxi tajných policejních složek, u tajných služeb atd.“ (DITTRICH, 1992, 1993, s. 12, 13)

#### **4.5.2 Rozhovor**

„Rozhovor je spolu s pozorováním nejčastější používanou metodou. Používá se buď jako diagnostický rozhovor, nebo sám o sobě. Používá se také jako nestrukturovaný rozhovor, který doplňuje různé další metody. Velkou výhodou rozhovoru je osobní kontakt, možnost řídit výpovědi respondenta dle naší potřeby a momentální situace. Zároveň nám velmi poslouží k překlenutí ostychu a rozpaků, které člověk zažívá v situaci, kdy je sám předmětem diagnostikování. Je však potřeba znát a dodržovat pravidla vedení rozhovoru a jeho záznamu.

Rozhovor může být konverzace (mezilidská komunikace), dialog, interview, interview (sociologie), osobní pohovor, skupinový rozhovor.“ (DITTRICH, 1992, 1993, s. 12, 13)

### **4.5.3 Dotazník**

„Dotazník slouží ke sběru základních diagnostických údajů o dětech, o jejich zájmech. Pro diagnostickou práci je nutné používat dotazníky spolu s dalšími diagnostickými metodami, aby se vyloučily některé nedostatky dotazníkové metody. [6]

Obecně lze říci, že dotazníky slouží k zjišťování informací v populaci nebo i v nějaké menší skupině osob. Na jejich základě dochází k vyhodnocování určitých skutečností (názorů, postojů, preferencí) a orientaci dalších kroků. Pokud má papírovou nebo elektronickou formu obvykle se jedná o jednoúčelový formulář (případně sadu formulářů). Dotazníky mohou sloužit například k průzkumům veřejného mínění. Dělí se na několik typů, např. písemné, online a podobně.“ (WIKIPEDIA, DOTAZNÍK)

### **4.5.4 Metoda ústní a písemné zkoušky**

„Metoda, která se v mateřské škole nepoužívá, ale zmiňuji ji proto, že patří mezi metody pedagogicko-psychologické diagnostiky. Z hlediska diagnostiky je třeba individuálně volit mezi metodami slovními a písemnými. Tyto metody, především pak písemné, skýtají dostatek materiálu pro kvantitativní i kvalitativní analýzu chyb a hledání jejich příčin. Písemné zkoušky lze objektivizovat pomocí didaktických testů.

### **4.5.5 Didaktický test**

Didaktický test je zkouška, která se zaměřuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Od běžné zkoušky se liší tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých předem stanovených pravidel. Je to nástroj systematického zjišťování výsledků výuky v obou sférách, tj. v rozsahu a kvalitě vědomostí a zároveň v úrovni dovedností. Kvalitně připravený didaktický test je jednou z možností, jak může pedagog získat informace o tom, jak probíhá výuka a jakých výsledků žáci dosahují (Průcha, 2009).

### **4.5.6 Analýza výkonů, výtvorů a výsledků dětí**

Metoda analýzy výkonů, výtvorů a výsledků dětí přináší mnoho cenných poznatků. Uplatní se při různých činnostech, činnosti hrové, pracovní, učební. Výsledky těchto činností poskytují nové, mnohdy jinými metodami nedostupné údaje.

#### **4.5.7 Sociometrické metody**

Sociometrické metody jsou tvořeny různými diagnostickými postupy. Pro učitele je běžně dostupný sociometrický test dle J.L. Morena a sociometricko-ratingový dotazník SO-RA-D, který slouží k diagnostikování sociability žáků ve škole. V mateřské škole lze pomocí otázek kladených dětem zjistit klima ve třídě a vztahy mezi dětmi.

#### **4.5.8 Analýza pedagogické dokumentace**

Pomocí analýzy pedagogické dokumentace si lze lépe uvědomit širší rámec řízené činnosti v mateřské škole.

#### **4.5.9 Anamnestické a retrospektivní metody**

Jsou v praxi vázány především na anamnestický rozhovor a písemné dotazování. Jejich pomocí zjišťujeme data o samotném dítěti, rodinnou anamnézu, vlastní vývojovou anamnézu dítěte. Anamnéza se používá zejména u dětí s výchovnými a vzdělávacími obtížemi a často poskytuje základní klíč k pochopení problému dítěte.“ (DITTRICH, 1992, 1993, s. 12, 13)

## **5. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5.1 Úvod do praktické části**

V praktické části mé bakalářské práce jsem užila diagnostické metody, které mohou běžně používat učitelky mateřských škol, a to pozorování, rozhovor, didaktický test, anamnestickou a retrospektivní metodu.

Pro svoji pedagogicko-psychologickou diagnostiku jsem si vybrala pět dětí ve věku 6 až 7 let (tři chlapce a dvě děvčata). Pro účely této práce jsem jejich jména změnila. Jednalo se o děti předškolního věku, které navštěvovaly smíšenou třídu mateřské školy, v níž jsou děti od 3 do 7 let. V této třídě je celkem 27 dětí (18 chlapců a 9 děvčat), z toho 12 dětí je předškolního věku. Jde o třídu uvedeným způsobem složenou na začátku školního roku. V této třídě jsem učitelkou.

### **5.2 Použité testovací metody**

Nejprve jsem sbírala potřebné informace o každém z dětí a ty jsem uplatnila v rámci metody anamnestické a retrospektivní. U každého z diagnostikovaných dětí jsem uvedla informace zjištěné o tomto dítěti samotném a jeho rodinou anamnézu.

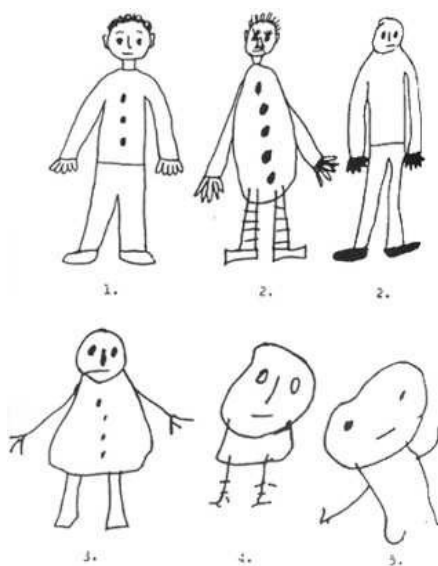
Dále jsem použila metodu pozorování. U každého z dětí jsem pozorovala jeho začlenění do kolektivu ve třídě, jeho chování a způsob řešení případných problémů s ostatními dětmi. Pozorovala jsem, o jaký druh spontánní činnosti má dítě zájem a jaká řízená činnost jej zaujala nejvíce, příp. ve které nejlépe osvědčil své dovednosti. Pozorovala jsem také, jaké má každé z dětí návyky z domova, jak zvládá svoji sebeobsluhu, jak dokáže být samostatné při zajišťování svých běžných denních potřeb. Pozorovala jsem tyto děti, i jak se projevují při společných dopoledních procházkách a jak při návštěvách divadelních představení nebo zoologické zahrady. Měla jsem možnost pozorovat je i při pobytu ve škole v přírodě.

Testování formou rozhovoru jsem s dětmi prováděla jednak v kolektivu ostatních dětí, kdy jsem předložila určité téma, o kterém byl následně rozhovor veden (např. co se ti líbilo na drakiádě pořádané mateřskou školou; proč se nebojíme, když spíme všichni přes noc v mateřské škole), jednak individuálně, kdy jsem rozhovor vedla ve třídě stranou ostatních dětí nebo o samotě v kuchyňce, když k tomu byla vhodná příležitost.

Nechtěla jsem, aby dítě takový rozhovor vnímalo jako diagnostickou metodu, ale aby bylo spontánní nebálo se mluvit, např. i o tom, co se mu líbí nebo nelíbí obecně, v mateřské škole, doma.

Při testování pomocí didaktického testu jsem si zvala děti jednotlivě do místnosti oddělené od třídy, kde byl připravený malý stoleček s křeslem, kde se děti pohodlně usadily, měly k dispozici příslušný papír a obyčejnou tužku. Testy jsem prováděla v rozmezí několika týdnů, neboť jsem dbala na to, aby každé z tetovaných dětí bylo odpočaté a soustředěné. Testy jsem tedy prováděla převážně ráno, ojediněle odpoledne po té, kdy se děti vyspaly. Nepřipadalo také v úvahu provádět současně dva didaktické testy, ale oba dále jmenované testy jsem s dětmi prováděla postupně.

K testování jsem nejprve použila Jiráskův test, orientační grafický test, kterým se zjišťuje školní zralost, tedy, zda je dítě připravené na základní vzdělávání. Prostřednictvím testu se zjišťuje vyspělost jemné motoriky a schopnost vizuálně motorické koordinace. Test se skládá ze tří úkolů. Prvním úkolem je napodobení psacího písma. Dítě dostane papír, na kterém je psacím písmem napsána věta „Eva je tu.“. Dítě má za úkol tuto větu přepsat nebo překreslit podle vzoru. Při plnění druhého úkolu dostane dítě papír, na kterém je nakresleno uskupení deseti teček, které má dítě zcela shodně překreslit. Třetím úkolem je kresba mužské postavy. Výkony v testu posuzujeme stupnicí 1 - 5 (1 = nejlepší výkon), podle těchto kritérií:



1 = Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (případně pod čepicí nebo pod kloboukem) a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou, nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Nutným požadavkem je syntetický způsob zobrazení.

2 = Splnění těchto požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části, (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje), mohou být prominuty, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.

3 = Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou kresleny dvojčarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.

4 = Primitivní kresba s trupem. Končetiny, (stačí jen jeden pár), jsou vyjádřeny jednou čarou.

5 = Chybí jasně zobrazený trup, ("hlavonožec" nebo "překonávání hlavonožce"), nebo oba páry končetin.

Napodobení věty "Eva je tu" (obr.2.):

1 = Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno "E" má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad "j". Opsaná věta se od vodorovné linie neodchyluje o více než o 30o.

2 = Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.

3 = Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň 4 písmena předlohy.

4 = S předlohou jsou si podobná alespoň 2 písmena. Celek ještě tvoří řádku "písmena".

5 = Čmárání.

Obrázek 2

Eva je tu.  
EVA JE TU  
EVA JE TU  
EVA JE TU  
EVA JE TU  
EVA JE TU

Obkreslení skupiny bodů (obr.3.):

1 = Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou

2 = Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tři teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.

3 = Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být 10, ale nesmí jich být více než 20 a méně než 7. Toleruje se jakékoli pootočení - i o 180o.

4 = Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na jejich počtu a na velikosti obrazce nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné.

5 = Čmárání.

Obrázek 3



### Hodnocení dosažených bodů

Celkový výsledek v testu tvoří součet známek v jednotlivých úlohách, t.j. hodnoty od 3 (3 jedničky), do 15 (3 pětky).

### Výsledek

Známky 3 až 6 představuje nadprůměr a zároveň vysokou pravděpodobnost úspěchu ve škole; 7 až 11 je výsledek průměrný; 12 až 15 je výsledek podprůměrný, v tomto

případě je nutné test po třech měsících zopakovat. Pokud zůstává výsledek podprůměrný, je třeba doporučit speciální šetření u praktického dětského lékaře a u psychologa. [1]

Dále jsem k testování použila test z knihy Předcházíme poruchám učení od Brigitte Sindelarové, která vyšla ve vydavatelství Portál, Praha 1996. Jednalo se o metodu ke zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku. Test se skládá z 19 různých úkolů, jejichž výsledky se zapisují do obrázku stromu, na jehož kmeni jsou čísla. Každá větev má své číslo, které je číslem konkrétního úkolu. Každý splněný úkol odpovídá označenému úseku na větvi. To znamená, že s každou vyřešenou úlohou roste i větev. Jestliže jsou všechna správná řešení úloh přenesena na všechny větve stromů, je přehledně vidět, která větev je nejkratší, tj. nejslabší místo dítěte. Prvním úkolem je poznat rozdíly v párových obrázcích. Dítěti se ukáže vždy jen jeden pár obrázků a jeho úkolem je pozorně si prohlédnout obrázek a říct, zda jsou stejné nebo ne. Druhým úkolem je stejným způsobem najít rozdíly v párových tvarech. Třetím úkolem je najít ukryté tvary. Na papíře je nahoře nakreslen tvar, který se vyskytuje ve spodním obrázku ještě jednou. Dítě má ukázat, kam se tvar v obrázku schoval. Čtvrtým úkolem je poznat rozdíly mezi dvěma slovy. Dítěti se řeknou dvě slova a ono řekne, zda jsou stejná nebo rozdílná. Pátým úkolem je poznávání rozdílů mezi dvěma slovy nemajícími smysl. Dítěti se řeknou dvě slova a upozorní se, že jsou to slova beze smyslu a dítě má říci, zda jsou obě slova stejná. Šestým úkolem je najít ukrytá slova. Dítěti se řekne jedno slovo a ono má říci, kdy ve slově uslyší slabiku „pří“ (přízeň, vyhledat, napříč, nevinný, křehký, například). Sedmým úkolem je zjistit spojení mezi viděným a slyšeným vjemem. Dítě má před sebou pět obrázků kreslených zvířátek. Ukážeme mu jednotlivé obrázky a ke každému řekneme, které zvířátko jej kreslilo. Tuto informaci zopakujeme dvakrát ve stejném pořadí. Dítě má správně zodpovědět otázku, kdo konkrétní obrázek, který je mu ukázán, nakreslil. Osmým úkolem je spojení mezi slyšeným a viděným vjemem. Dítě má před sebou sadu obrázků kreslenou zvířaty. Dítě ukazuje na jednotlivé obrázky jako reakci na otázku, který obrázek nakreslila např. ovečka. Devátým úkolem je paměť na obrázky. Dítěti se ukážou obrázky a řekne se mu, aby si dalo jazyk mezi zuby a obrázky si dobře zapamatovalo. Jazyk mezi zuby slouží k tomu, aby si dítě nepomáhalo pojmenováváním obrázků, tedy sluchem, nýbrž jen zrakem. Před dítě položíme osm kartiček a ukazujeme na ně beze slova. Pak je obrátíme obrázkem dolů. Dítěti dáme



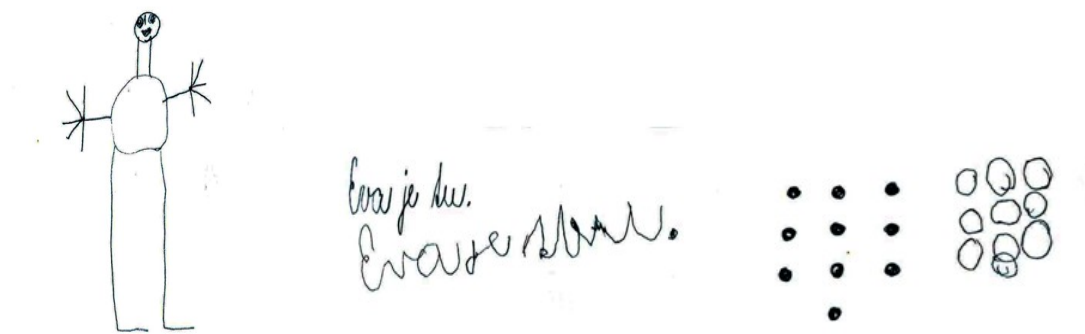
dalších osm stejných kartiček a má za úkol přiřadit je správně k obráceným kartičkám. Desátý úkol je stejný, ale místo obrázků jsou na kartičkách tvary. Jedenáctým úkolem je zapamatovat si řadu slov. Dítěti řekneme řadu slov (kamna, ulice, stůl, kůl) a dítě by je mělo zopakovat, a to i ve správném pořadí. Dvanáctý úkol je rovněž stejný, ale místo slov si dítě musí zapamatovat řadu slabik (vis, duk, vap, mer). Třináctým úkolem je zapamatovat si obrázky a vyjádřit je slovy. Před dítě položíme pět obrázků, které po té, kdy si je dítě prohlédne, uklidíme, a dítě řekne, co na obrázcích vidělo. Čtrnáctým úkolem je zapamatovat si slova a vyhledat k nim obrázky. Dítěti se řeknou čtyři slova, která má za úkol podle kartiček vyskládat ve stejném pořadí. Patnáctým úkolem je pohotovost mluvidel. Dítěti se říkají slova s tím, že se má pokusit je opakovat, i když jsou těžká (teploměr, moskyti, reflektor, organizátor, deduktivní). Šestnáctým úkolem je koordinace ruky a oka při psaní. Dítě má před sebou namalovanou silnici. Tužkou jede uprostřed silnice, aniž by narazil na okraj nebo vyjel ven. Sedmnáctým úkolem je vyhledávání obrázků. Dítěti je předložen papír, kde jsou v dolní části nakresleny hvězdy, kruhy, křížky a čtverce a v horní části hvězda. Dítě má v různých tvarech najít hvězdy a přeškrtnout je. Osmnáctým úkolem je vyhledávání slov. Dítěti je přečteno vyprávění o srnce a pokaždé, když uslyší slovo srnka, klepne do stolu. Devatenáctým úkolem je vnímání vlastního těla a prostoru. Dítěti předvádíme různé pozice těla s tím, že má zaujmout stejnou pozici.

### **5.3 Diagnostika jednotlivých dětí**

#### **René 6 let**

René vyrůstá v úplné rodině, kde je jediným dítětem. Do mateřské školy chodí upravený a vždy v čistém. Při předávání Reného má matka i otec velký zájem a neustále se na syna ptají. Chlapec měl problém s agresivitou vůči malým dětem, proto bylo rodičům doporučeno navštívit psychologa. Po dvou měsících pravidelného docházení k psychologovi se Reného chování značně změnilo. Začal být mazlivý, což jsme dříve neznaly, protože když se dříve jiné dítě přišlo pomazlit, začal na něj křičet, že je „trapné“. Situace se změnila na tolik, že při oblékání se nejdříve sám rychle oblékne a spěchá pomoci malým dětem. René si dokáže hrát sám, samota mu nevádí. Na druhé

straně, je-li příležitost, rád si povídá. Má hodně zaměstnané rodiče, proto je ve školce od rána do pozdního odpoledne. Je-li ráno ve školce málo dětí, dokáže souvisle povídat delší dobu o svých zájmech, hračkách, o tom, co dělal předchozí den. Dokáže se vyjadřovat ve větách, které dávají smysl. Dělá mu radost pomáhat při přípravě různých činností a má rád pocit, že je za určitou činnost zodpovědný. Moc rád pracuje s papírem a vyrábí podle vlastní fantazie různé výrobky. Lepidlo, papír a nůžky ho dokážou zabavit na celé dopoledne. Jeho jemná motorika je velmi dobrá. Je trpělivý a vydrží pečlivě pracovat s časopisem pro předškoláky Včelička. Baví ho, má-li zadány konkrétní úkoly. Agrese vůči malým dětem se však ještě občas projeví, když vyhrožuje malým dětem, které pláčou, kdy pro ně přijde maminka, že zůstanou přes noc v mateřské škole.



#### **Vyhodnocení Jiráskova testu:**

**Kresba postavy** – nakreslená postava má hlavu, trup a končetiny. Na hlavě má nakreslené oči, pusku, nos. Nic dalšího na hlavě není. Dále je zde nakreslený krk, břicho. Jednou čarou jsou namalované ruce a nohy. Na rukou jsou krátkými čarami nakreslené prsty ve správném počtu. Hodnotím číslem 3.

**Opis věty Eva je tu** – opis je čitelný. Slova jsou rozdělena. Písmo zvolna stoupá vzhůru. Hodnotím číslem 2.

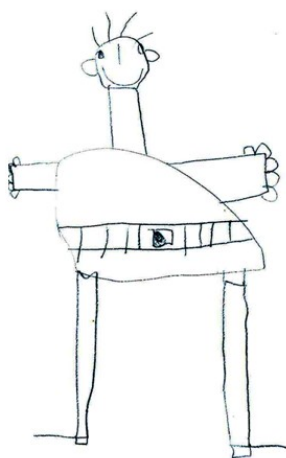
**Obkreslení skupiny bodů** – skupina bodů je obkreslena ve správném počtu. Rozdíl je ve velikosti bodů oproti předloze. Jeden bod je vychýlen z osy. Hodnotím číslem 3.

**Celkový výsledek testu je 8 bodů. Výsledek je tedy průměrný.**

**Diagnostický test** – výsledek testu byl velmi dobrý. Neodhalil nedostatek v žádném zadaném úkolu, kromě jedné chyby ve visuomotorice.

## Zora 6 let

Zora je na svůj věk velmi pozorná, pečlivá, starostlivá a také velmi upovídaná. Vyrůstá bez biologického otce, ale přesto v úplné rodině, kde roli otce plní manžel matky. Matka je podruhé vdaná a jejímu manželovi Zora říká táto. Se svým biologickým otcem se nestýká a ani ho nezná. Zora má ještě mladšího sourozence, který od září nastoupí rovněž do mateřské školy. Ve třídě Zora na ostatní děti působí velmi dobře. Berou ji jako svoji útěchu. Zora jim se vším pomůže, poradí, ukáže. Je zvyklá z domova pomáhat mamince se sourozencem a s domácími pracemi. Je hodně empatická, když některé dítě brečí, snaží se ho utěšit. Při oblékání pomáhá ostatním dětem. Žádný úkol pro ni není překážkou. Baví jí všechny nabídnuté činnosti. Nejraději si ale hraje v kolektivu dětí v kuchyňce nebo v pokojíčku na rodinu. Ve většině her je vedoucí. Na první pohled působí drze, ale zdání v tomhle případě velice klame. Domnívám se, že v budoucnu bude mojí kolegyní. Už teď, kdy jsme ve třídě dvě učitelky, ji baví zastávat místo třetí „paní učitelky“ (viz např. „Prosím Tě, Lukášek se ti počůral.“)



Eva je tu.  
Gm je tu.



### Vyhodnocení Jiráskova testu:

**Kresba postavy** – nakreslená postava má hlavu. Na hlavě má oči, pusku, nos, uši a vlasy. Následuje krk, na který navazuje břicho. Na břicho navazují ruce a nohy, které jsou nakresleny dvojitou čarou. Kolem břicha má namalovaný pásek. Na ruce má nekreslené prsty ve správném počtu. Na nohy má boty. Hodnotím číslem 2.

**Opis věty Eva je tu** – opis je čitelný, rozdělený na tři části. Písmo stoupá vzhůru. Hodnotím číslem 3.

**Obkreslení skupiny bodů** – skupina bodů je obkreslena co do počtu bodů dobře. Jedna strana vybočuje z řady, a proto hodnotím číslem 2.

**Celkový výsledek testu je 7 bodů. Výsledek je tedy průměrný.**

**Diagnostický test** – výsledek testu odhalil nedostatek v optickém členění abstraktních obrázků. V dalších sedmi úkolech se vyskytovala jedna až dvě chyby, ostatní úkoly byly zcela bez chyby.

### **Beáta 7 let**

Beáta je v mateřské škole již o rok déle. Dostala odklad díky jazykové bariéře. Beáta není české národnosti, je to Ukrajinka. Narodila se ale zde v České republice. Do 4 let žila jen s matkou. Matka s Beátou žili na ubytovně, a tak spadaly mezi sociálně slabší. Beáta chodila ušmudlaná, hladová a velmi unavená, českému jazyku nerozuměla. Její adaptace v mateřské škole byla díky této bariéře velmi těžká. Matka velmi špatně rozumí a mluví česky. Doma se mluví rusky někdy ukrajinsky, podle toho, jak Beáta na matku začne zrovna mluvit. Ve čtyřech letech Beáty se k rodině vrátil otec. Přestěhovali se z ubytovny do bytu, a bylo patrné, že je jejich rodinná a finanční situace o poznání lepší. Od té doby se jazyková bariéra protrhla. Je to zejména tím, že otec žije v České republice již 20 let a hovoří plyně česky. I přesto Beáta dostala odklad školní docházky, protože její jazykové schopnosti nebyly ještě dostatečné pro vstup do základního vzdělávání. Beáta je kromě jazykové bariéry také extrémně pomalá. Do mateřské školy si většinou pro pocit většího bezpečí nosí svoje hračky z domova. Hraje si s ostatními dětmi, ale používá při tom svoje hračky, které nikomu jinému nepůjčí. Ve třídě má jen pár kamarádů, s ostatními dětmi se nebaví. Beáta velmi pěkně kreslí, její obrázky jsou nakreslené velmi pečlivě. Je vychytralá, je-li potřeba něco udělat rychle, je ochotná to udělat za slíbenou odměnu. Čeká na okamžik, kdy nebude viděna učitelkou, a v případě např. odpoledního spánku, budí ostatní děti.



Eva je tu.  
Cvokovna



### **Vyhodnocení Jiráskova testu:**

**Kresba postavy** – postava má nakreslenou hlavu, trup a dolní končetiny. Na hlavě má nakreslené oči, pusu a nos a nepatrný náznak vlasů. Na hlavu navazuje trup a na trup dolní končetiny nakreslené dvojitou čarou. Na konci nohou jsou boty. Na postavě chybí ruce. Hodnotím číslem 4.

**Opis věty Eva je tu** – opis je nečitelný. Při bližším zkoumání je zřejmé, že je rozdělen do tří částí. Písmo klesá směrem dolů. Hodnotím číslem 4.

**Obkreslení skupiny bodů** – body jsou obkresleny ve správném počtu. Na rozdíl od předlohy jsou nakresleny menší. Hodnotím číslem 2.

**Celkový výsledek testu je 10 bodů. Výsledek je tedy průměrný, na hranici podprůměru.**

**Diagnostický test** – Beáta měla v testu značné problémy, zejména v oblasti optického členění abstraktních obrázků, verbálně akustického členění, optické paměti – obrázky, optické paměti – geometrické tvary. Dále nezvládla verbálně akustickou paměť. Problémy má i v oblasti zaměřenosti akustické pozornosti a ve schématu těla a prostorové orientaci.

### **Hugo 7 let**

Hugo vyrůstá v úplné rodině, je jedináček. Rodiče měli problém s počítáním, takže Hugo je vytoužené dítě. Hugo dostal odklad školní docházky díky emoční a tělesné nevyspělosti. Rodiče se Hugovi velmi věnují. Hugo hraje s otcem fotbal, chodí s ním i cvičit. Má moc rád jakýkoliv sport. Je velmi hodný. Je jedním z mála dětí ještě vychovaným ke slušnému chování a pokoře. Díky své mírné povaze se však nechá lehce strhnout k lumpárně ostatními dětmi. Když se mu však vysvětlí, že nemůže provádět to, co právě dělá, zapřemýšlí a od těch, kteří jej k lumpárně svedli, se odtrhne a dokáže se

s nimi třeba i celý den nebavit a ignorovat je. Takže na lidi, kteří jej neznají, působí jako zlobivý. Hugo byl velmi nesoustředěný, nedokázal si zapamatovat žádný zadaný úkol a téměř žádný úkol nedokázal dokončit. Posledním rokem, kdy je v mateřské škole po odkladu školní docházky, ho začali zajímat všechny logické a společenské hry. Vyhledává spíše stolní hry, u kterých vydrží on, ale dokáže u hry udržet i ostatní děti.



#### **Vyhodnocení Jiráskova testu:**

**Kresba postavy** – Hugo nakreslil dvě postavy, které mají hlavu trup a dolní končetiny. Na hlavě má jedna z postav nakreslené oči, pusku a nos, u druhé je zřetelná jen puska. Obě postavy mají vlasy. Z trupu vedou dolní končetiny nakreslené jednou čarou. Ani jedna z postav nemá horní končetiny. Hodnotím číslem 2.

**Opis věty Eva je tu** – opis je čitelný, rozdělený na tři části. Písmo není umístěné v jedné linii, každé slovo začíná na jiné úrovni. Hodnotím číslem 2.

**Obkreslení skupiny bodů** – skupina bodů je obkreslena co do tvaru a počtu bodů správně. Hodnotím číslem 2.

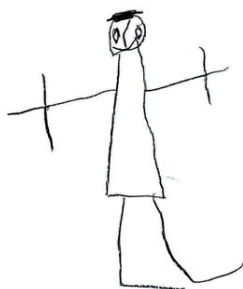
**Celkový výsledek testu je 6 bodů. Výsledek je tedy průměrný.**

**Diagnostický test** – výsledek testu odhalil nedostatek v optické paměti – obrázky, optické paměti – geometrické tvary a ve verbálně akustické paměti – nesmyslná slova. V dalších osmi úkolech měl jednu až dvě chyby, ostatní úkoly byly zcela bez chyby.

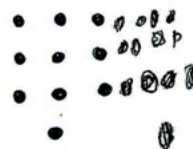
#### **Boris 7 let**

Boris žije jen s matkou, se kterou se neustále stěhují z místa na místo. Jeho otec je bezdomovec, je závislý na návykových látkách a s Borisem má zakázaný styk. Boris se narodil z druhého manželství matky a má dva straší bratry (25 a 30 let), u kterých občas

tráví víkendy, což se odráží na jeho slovníku. Borisova matka nepracuje. Boris chodí do mateřské školy jen zřídka, od září byl ve škole sotva 20 dní. Boris je velmi drzý a nevychovaný, zejména na svoji matku. Ve škole neposlechne, dělá si, co chce. Je velmi pomalý, když dostane úkol, dělá jako by se ho to netýkalo. Boris nosí brýle, které ale v jednom kuse někde nechává, nebo je zapomíná doma. Má čtyři dioptrie na dálku, takže vidí velmi špatně. Matka si s tím ale hlavu neláme, když nenajdou brýle, Boris nejde do školy například čtrnáct dní, než je najdou. Je nesoustředěný, nechápe zadání úkolu, většinou nedodělá žádný úkol do konce. Veliký problém mu dělá učení krátkých textů. Je tvrdohlavý. Nejraději si hraje na nadpřirozené bytosti. Dokáže si o nich a jiných postavách znázorněných na kartičkách získaných ze supermarketů dlouze povídat. Jako jediný ze třídy umí číst jednoduché texty.



Eva je tu.  
OPIS



#### **Vyhodnocení Jiráskova testu:**

**Kresba postavy** – nakreslená postava má hlavu, trup a horní i dolní končetiny. Na hlavě má oči, nos, pusku a vlasy, nemá uši. Na hlavu je napojen trup, z něhož vedou horní a dolní končetiny nakreslené jednou čarou, stejně tak jako tři prsty na ruce. Hodnotím číslem 4.

**Opis věty Eva je tu** – opis je nečitelný. Jedná se o čmárání v jedné rovině. Hodnotím číslem 5.

**Obkreslení skupiny bodů** – skupina bodů je obkreslena ve větším počtu než předloha. Nejsou v zákrytu. Hodnotím číslem 3.

**Celkový výsledek testu je 12 bodů. Výsledek je podprůměrný.**

**Diagnostický test** – výsledek testu odhalil nedostatek v optickém členění abstraktních obrázků a ve visuomotorice. V dalších třech úkolech měl jednu až dvě chyby. Ostatní úkoly byly zcela bez chyby.

## 6. ZÁVĚR

Závěrem mé bakalářské práce bych chtěla shrnout získané poznatky z pedagogicko-psychologické diagnostiky. Podle mého názoru má pedagogicko-psychologická diagnostika v mateřské škole svůj nezastupitelný význam. Díky jejím metodám lze zjistit, jak přistupovat ke konkrétnímu dítěti, v čem je třeba jej podporovat, které jeho povahové rysy je naopak třeba utlumovat a v čem je potřeba mu pomoci, aby byl kvalitně připraven na školní docházku.

Při zde prezentovaném testování dětí, ale i v mé dosavadní krátké praxi učitelky v mateřské škole, se mi nejvíce osvědčila metoda pozorování. Myslím si, že pozorováním lze získat bezprostřední informace o dítěti a je o to zajímavější, že lze pozorovat nejen momentální projevy dítěte, ale i změny v chování a jednání dítěte související s jeho postupným začleňováním do kolektivu třídy, s osvojováním si návyků spojených s každodenním pobytem v mateřské škole a s jeho vyspělostí s přibývajícím věkem, a tím mám na mysli i třeba jen období od začátku školního roku, tedy od září, do prosince. Dle sdělení kolegyně je velmi zajímavé srovnání, jaké bylo dítě při vstupu do mateřské školy a jaké je jako předškolák opouštějící mateřskou školu. Pozorováním lze rovněž zjistit, že má dítě nějaký problém, že jej něco trápí, jaké je momentální ovzduší v jeho rodině. Učitelky v mateřské škole jsou s dítětem ve všední den mnohdy déle než rodiče. Pro všechna tato zjištění je proto základní metodou pozorování.

Další metodou pedagogicko-psychologické diagnostiky je metoda na pozorování bezprostředně navazující, a tou je rozhovor. Rozhovorem lze zjistit jak to, co je zřejmé z pozorování, tak ale i to, co pozorováním zjistit nelze, to znamená vnitřní pocity dítěte, jeho názory, reakce, jeho myšlenkové pochody, informace o něm samém, o rodině, o dění mimo školku, které se jej dotýká, nebo jeho zážitky, se kterými se děti rádi svěřují. Rozhovor je stejně tak jako pozorování každodenní metodou diagnostiky dětí v mateřské škole.

Pro mateřské školy je vhodnou i metoda didaktického testu. Didaktických testů je celá řada. Většinou však jsou vhodné pro děti předškolního věku, které jsou schopné při didaktickém testu s učitelkou spolupracovat a udržet pozornost, aby měl provedený test nějakou vypovídací hodnotu. Zjišťovala jsem od zkušených kolegyně, se kterými



didaktickými testy nejvíce pracují, a zjistila jsem, že se v naší mateřské škole nejvíce osvědčily výše uvedené dva testy, které jsem použila i já ve své bakalářské práci.

Přínosná je i anamnestická metoda, jejíž pomocí lze získat bližší informace o samotném dítěti a o jeho rodině, což je důležité pro každodenní práci s dítětem v mateřské škole.

Jak jsem zjistila při praxích, které jsem absolvovala v rámci studia, a nyní, kdy jsem sama vstoupila do praxe jako učitelka mateřské školy, je pedagogicko-psychologická diagnostika dětí v mateřské škole naprosto nutná a lze říci, že různé její metody jsou součástí každodenní práce učitelky mateřské školy s dětmi. Dle mého zjištění k této problematice učitelky (a u nás v mateřské škole i učitel) přistupují velmi zodpovědně, což se pochopitelně odráží v kvalitě pedagogické práce a v pozitivním působení na dítě v mateřské škole.

## 7. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

HRABAL, V.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha, SPN 1989,

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha H a H, 1992, 1993  
ISBN 80-85467-06-2

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Univerzita Karlova v Praze,  
Nakladatelství Karolinum 2008. ISBN 80-246-0956-8.

*Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném  
vzdělávání (Školský zákon) § 33 a 34§ odst.1;* ISBN 978-80-7208-835-6

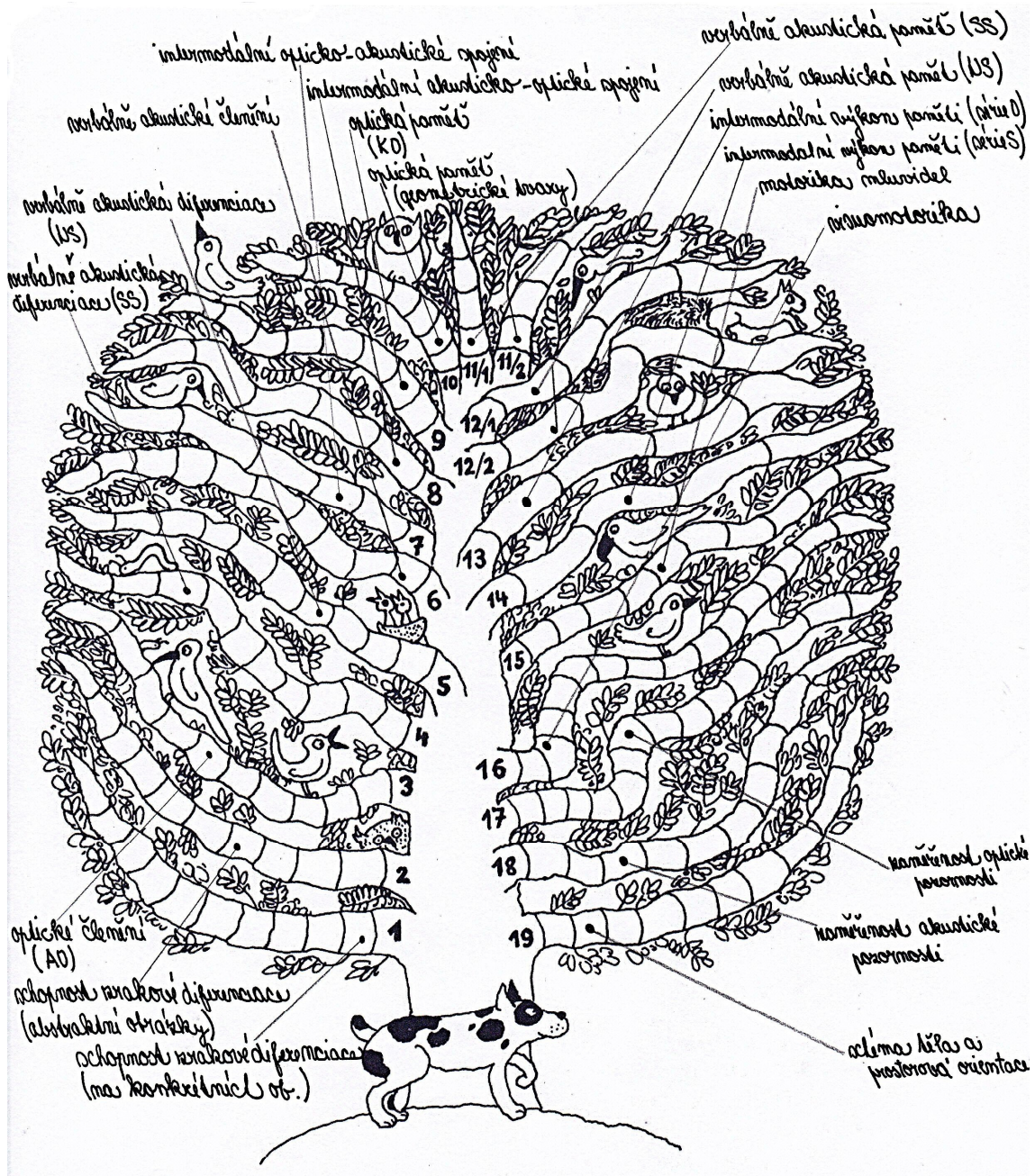
Výzkumný ústav pedagogický, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*  
Praha 2004

24 SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole* Portál, Praha 2010, ISBN  
978-80-7367-774-9

25 SVOBODA M, KREJČÍŘOVÁ D, VÁGNEROVÁ M, *Psychodiagnostika dětí a  
dospívajících* Portál, Praha 2001,. ISBN 80-7178-545-8

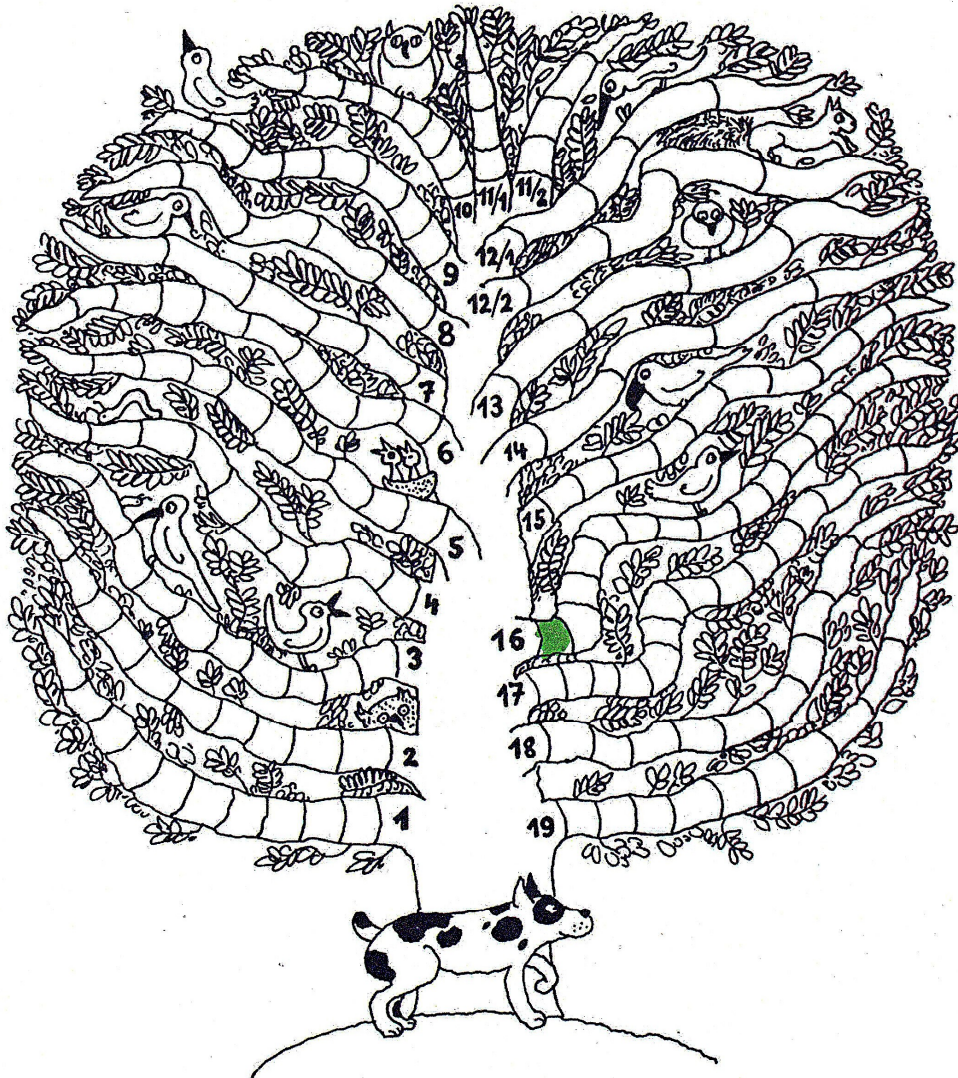
7 internet - <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dotazník>

# 8. PŘÍLOHY

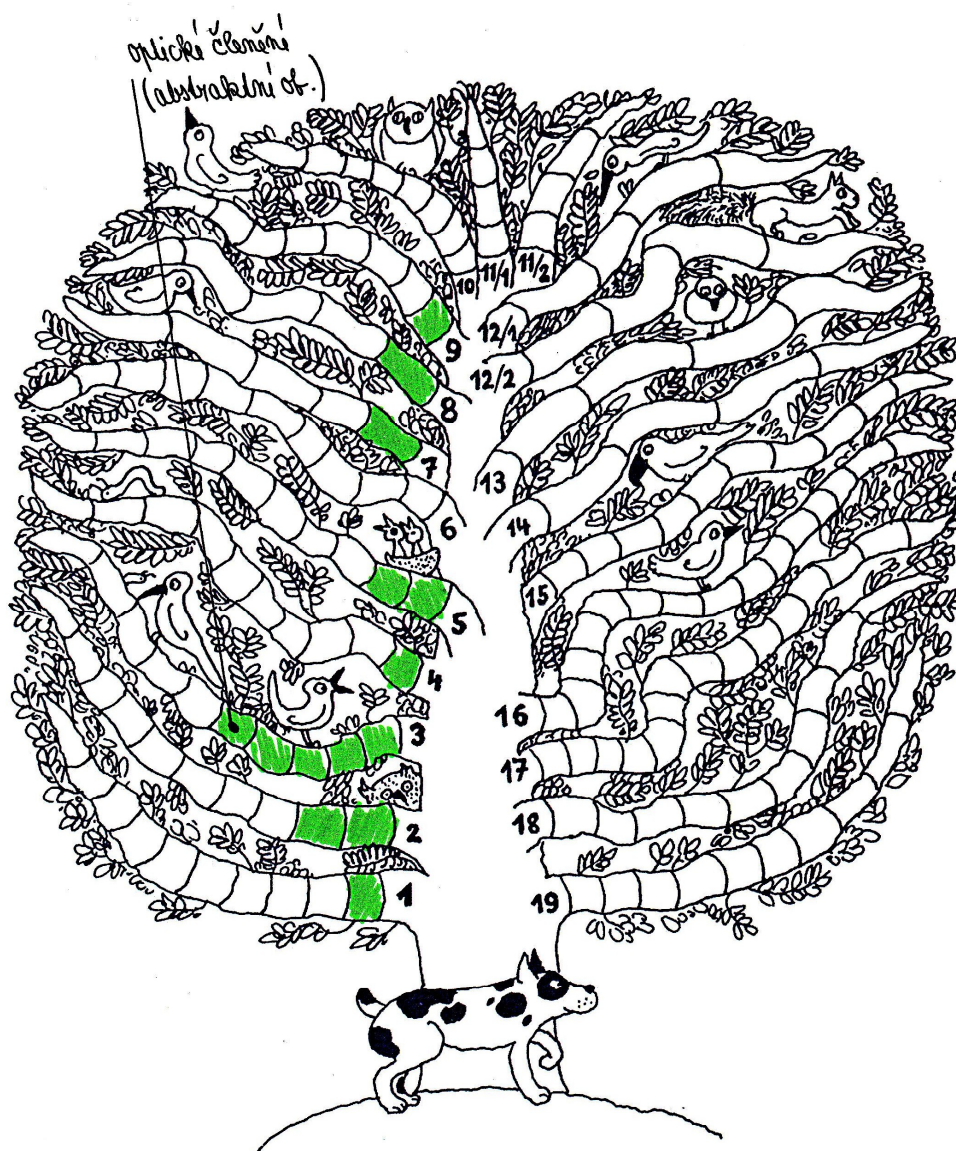




# RENÉ

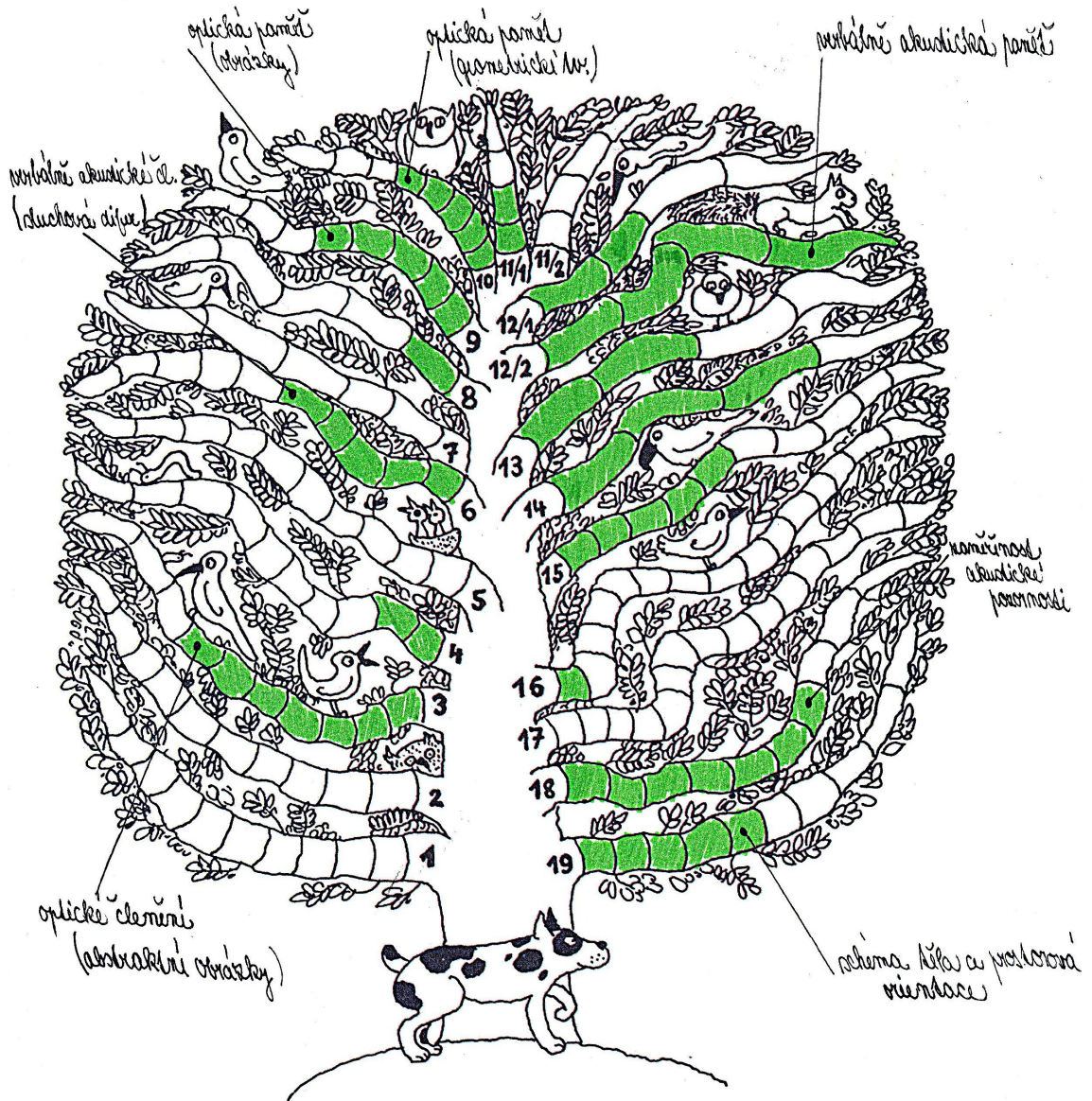


# ZORA

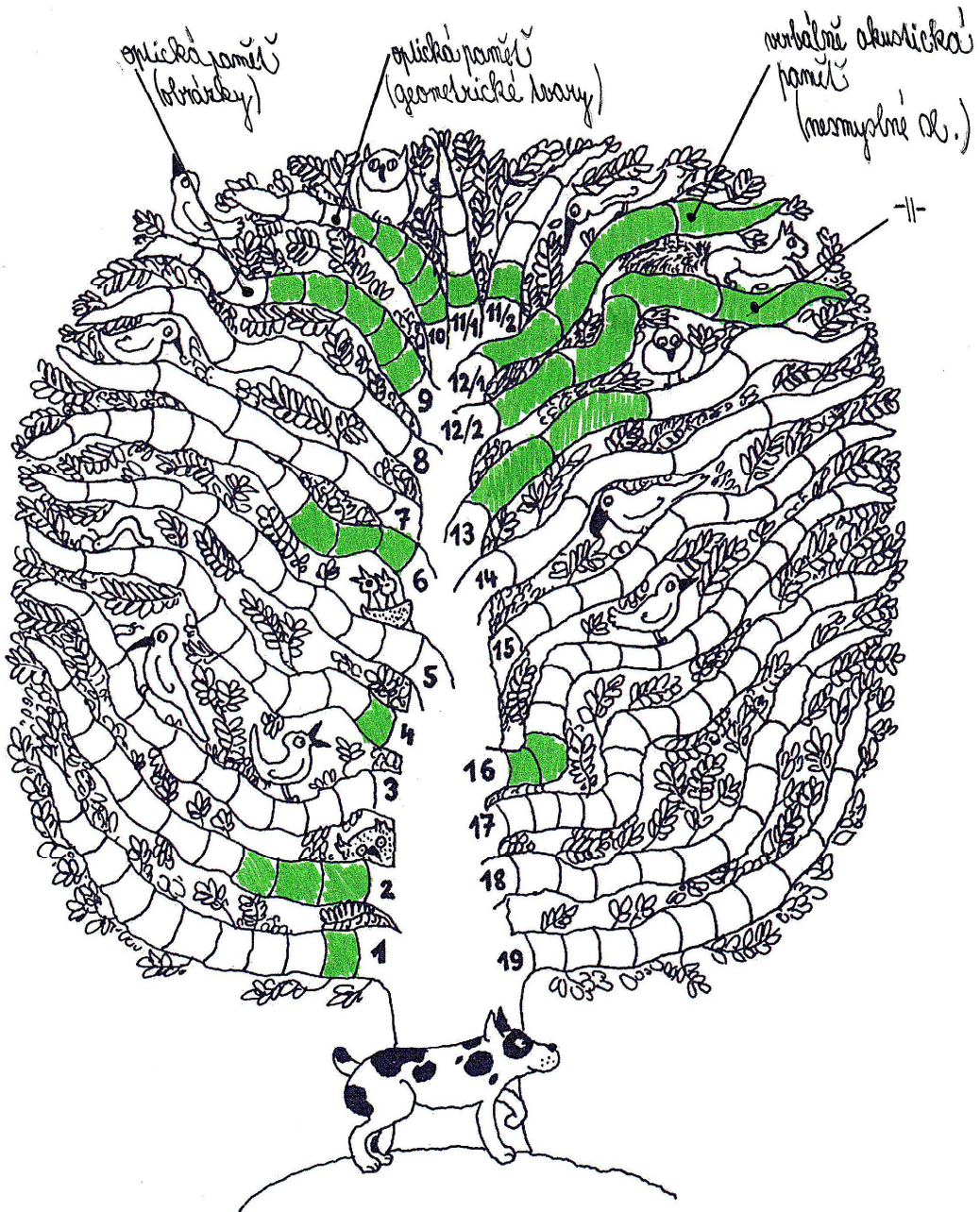




# BEÁTA

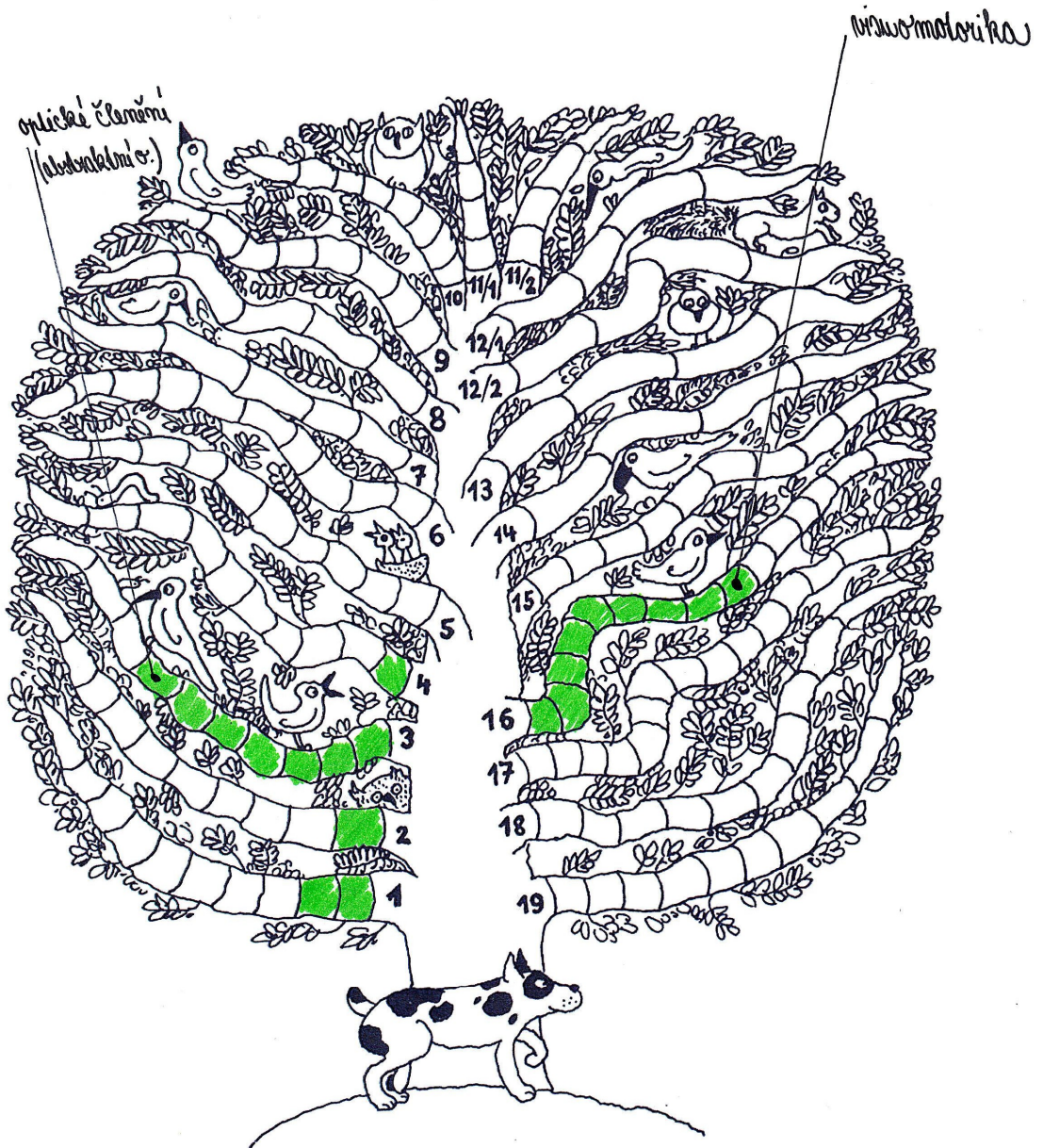


# HUGO





# BORIS





Pozorování dětí

Jméno dítěte: RENÉ G. L.

Začlenění dítěte do kolektivu mezi ostatní děti:

Ve třídě má jen pár kamarádů (jen ty starší)  
[- probírala agresi vůči malým dětem]

Způsob jakým řeší dítě případné problémy:

Při řešení problémů je rozleklý, agresivní a hrubě  
nahrává a někdy se uráží

Spontánní činnost, o kterou dítě jeví největší zájem

nejvíce ho baví vyrábět ze papíru (kydlo, míčky)  
grafomotorické kiny, stavba ze lego,

Řízená činnost, která dítě zaujala nejvíce

nejvíce ho baví - činnost při které může stavět a  
kreslit, nebo činnost při které může být se kolektivem  
- každému vypráví

Naučené návyky z domova

je nečistotný, při pochodu nečistotný; často stáčí do  
kci, někdy dělá i nešty, má paměť

Sebe-obsluha

U sebeobsluhy nemá nejmenší problém, obléká sám,  
jídel - je slušný  
hygieny - úplně samostatný

Samostatnost

Umí si hrát sám, samostatně mluví,  
- je plně samostatný

Chování dítěte při procházkách a dalších nadstandardních akcích školky

Chování je klidné jako ve škole



## Pozorování dětí

Jméno dítěte: ZORA 6 let

Začlenění dítěte do kolektivu mezi ostatní děti:

Je velmi empatická, pokud ji děti budou velmi posilovat,  
- když má nějaký problém, jde na ni a ona vždy pomůže

Způsob jakým řeší dítě případné problémy:

Problémy umí řešit ve skupině, občas přijde k učitelce, většinou ale  
vyřeší vše sama

Spontánní činnost, o kterou dítě jeví největší zájem

ve kolektivní hře - kuchtíčka, pokojčička, s káčátkem, na stolech  
- hudební skládanky - ráda kreslí temperami (ráda je malou hrou)

Řízená činnost, která dítě zaujala nejvíce

nejvíce jí učebná hudební činnost - do něho jde po klavír a  
velkým kapelám.

Naučené návyky z domova

je hodně pomáhal ostatním dětem, dává si na ně  
občas trochu deník

Sebe-obsluha

Samostatnost výtvarná, občas je ale neprobíhá připomínkou  
aby se šla vypracovat, nebo umýt

Samostatnost

umí si poradit sama, potřebuje kolem sebe mále něčeho  
mít.

Chování dítěte při procházkách a dalších nadstandardních akcích školky

Stává se nebo ve čas občas neudrží svoje emoce na  
určité (vyfukuje na kuchařku, klavír, smích ve situacích, když je  
bída)

Pozorování dětí

Jméno dítěte: BETA FEL

Začlenění dítěte do kolektivu mezi ostatní děti:

Díky její poskytnutí kavičky, která začlenění mezi děti, ve které má  
jako kousky kamarádů, přičemž se baví s dítětem, která má

Způsob jakým řeší dítě případné problémy:

Problemy řeší rozumě, je velmi citlivá, nelíbí čerstvé pláče, když se  
kde má problémy je si hoší a neustoupí

Spontánní činnost, o kterou dítě jeví největší zájem

kousky, společenské hry, hry a hračky kavičky (kolem rukama  
nepřijímá)

Řízená činnost, která dítě zaujala nejvíce

nová činnost kde může kousky

Naučené návyky z domova

je upyknutá - na odmítnutí dělá vše co se jí líbí

Sebe-obsluha

Beta problémů

Samostatnost

je samotář - přičemž si hraje sama se svým kavičkama

Chování dítěte při procházkách a dalších nadstandardních akcích školky

Na nadstandardních akcích se moc neprojevuje  
(málo děje vše díky své bar. kousky neustoupí)



Pozorování dětí

Jméno dítěte: ALSO 7 let

Začlenění dítěte do kolektivu mezi ostatní děti:

U kolektivů je velmi oblíbený, je oblíbený kvůli si a kooperativně (se) obědu na MŠ

Způsob jakým řeší dítě případné problémy:

Problémy řeší velmi klidně a hodně - má dobrou ná, ho ještě nic nezajímá - ho řeší velkým rozumem

Spontánní činnost, o kterou dítě jeví největší zájem

Pracovní masné společenské hry u MŠ

Řízená činnost, která dítě zaujala nejvíce

Hry na ho mají různé činnosti kamenné na sport.

Naučené návyky z domova

Je slušný, u domova je měkký míchač krad a hodování a používá klobouk

Sebe-obsluha

Bez problémů

Samostatnost

Může se hodně sám, vždy potřebuje mít někoho po ruce

Chování dítěte při procházkách a dalších nadstandardních akcích školky

Bezpečný - nikdy jde k MŠ

## Pozorování dětí

Jméno dítěte: Boris 7 let

Začlenění dítěte do kolektivu mezi ostatní děti:

V kolektivu se moc neprojevuje, podřizuje se spíše ostatním je ale moc dětí velmi dravý, a je spochybň

Způsob jakým řeší dítě případné problémy:

Je bezkonfliktní, do konfliktu se nikdy nedostává (jsem ale přesvědčená, že problémy by vyřešil)

Spontánní činnost, o kterou dítě jeví největší zájem

Rád si povídá (rozumějímejšky bytostek), malovat je. Rád maluje různé věci

Řízená činnost, která dítě zaujala nejvíce

Řízená činnost ho baví, ale jen tehdy, když se má cítit nějaké magií (čarodějnice, kouzelníci) - baví ho různé pokusy

Naučené návyky z domova

Je dravý a spochybň (-má rád si májce dělá), musíme někde hledat věci (4 díky)

Sebe-obsluha

Bez problémů

Samostatnost

Je samostatný umí se hořet sám

Chování dítěte při procházkách a dalších nadstandardních akcích školky

Rád se napojuje do činnosti.