

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
Katedra pedagogiky a psychologie

Hodnocení a diagnostika dětí v mateřské škole

Bakalářská práce

Mgr. Marcela Pavková

Vedoucí bakalářské práce

PhDr. Miloslava Dvořáková, CSc.

České Budějovice

2008

Děkuji PhDr. Miloslavě Dvořákové, CSc. za vedení bakalářské práce, za všechny rady, připomínky a metodická doporučení.

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně a veškerou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a 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, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 1. 4. 2008

.....

Anotace

V bakalářské práci s názvem - *Hodnocení a diagnostika dětí v mateřské škole* jsme se v teoretické části zaměřily na základní témata, která se vztahují k cíli práce. První kapitola měla za úkol charakterizovat stěžejní vývojové oblasti dítěte předškolního období. V druhé kapitole jsme se věnovaly diagnostice dětí v tomto vývojovém stádiu a její problematice. Třetí, závěrečná kapitola si kladla za cíl přiblížit problematiku hodnocení ve školní praxi.

V praktické části jsme navázaly na teorii a aplikovaly jsme nový metodologický materiál, který se týká pedagogického hodnocení RVP PV (Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání) pro podporu a individualizaci vzdělávání v podmínkách mateřské školy a klade si za cíl sledovat vývojové etapy dítěte předškolního věku, srovnat je s teorií vývoje, povšimnout si vývojových odlišností, popsat je a vyvodit z nich závěry.

Annotation

In its theoretical framework, this B.A. thesis called „Assessment and Diagnostics of Kindergarten Children“ concentrates on basis topics related with the objective of the thesis. The first part characterised the fundamental areas of development of a pre-school child. The second part concentrates on the issue of child diagnostics during this development stage. The third and final part aimed to cover the issue of assessment in the school practice.

The practical part followed on the theoretical outline. Some fresh methodological materiál was applied concerning the pedagogical evaluation within the Framework Education Programme for Pre-school Learning (RVP PV) supporting and individualizing the education within the conditions of a kindergarten, with the main objective of observing the development stages of a pre-school child, comparing them with development theory, paying attention to development differences, describe them and draw conclusions from them.

Obsah

Anotace	4
I. Teoretická část	6
1. Charakteristika dítěte předškolního období	6
1. 1 Věkové vymezení	6
1. 2 Biologický vývoj	7
1. 2. 1 Hrubá motorika	7
1. 2. 2 Jemná motorika	8
1. 2. 2. 1 Vývoj dětské kresby	8
1. 2. 2. 2 Vývoj kresby lidské postavy	9
1. 3 Psychický vývoj	9
1. 3. 1 Myšlení a paměť	9
1. 3. 2 Jazyk a řeč	11
1. 3. 3 Chápání prostoru, času, počtu	12
1. 3. 4 Emoce	13
1. 3. 5 Psychosexuální vývoj	14
1. 4 Sociální vývoj	14
1. 5 Morální vývoj	16
2. Diagnostika v předškolním věku a její problematika	17
2. 1 Předmět a cíl diagnostiky	17
2. 2 Metody diagnostiky	18
2. 2. 1 Nejčastější metody učitelek mateřských škol	19
2. 2. 2 Psychologická diagnostika „v rukou učitelek mateřských škol“	20
2. 3 Diagnostika vstupní, průběžná, výstupní	21
2. 4 Požadavky kladené na sběr dat	21
2. 5 Problematika diagnostiky v předškolním věku	22

3.	Problematika hodnocení ve školní praxi	23
3. 1	Funkce hodnocení	23
3. 2	Obecné typy hodnocení	24
3. 2. 1	Pedagogické hodnocení	26
3. 2. 1. 1	Hodnocení dítěte předškolního věku v programu „Začít spolu“	26
II.	Praktická část	28
1.	Cíl praktické části a použitá metoda	28
2.	Aplikace hodnocení a diagnostiky dítěte podle nové metody	28
3.	Popis výzkumného vzorku dětí	41
4.	Výsledky výzkumného šetření	42
5.	Shrnutí praktické části	42
Závěr		43
Seznam použité a citované literatury		44
Abecední seznam použité a citované literatury		45
Příloha č. 1		46

I. Teoretická část

1. Charakteristika dítěte předškolního období

V úvodu první kapitoly svojí práce se zaměřím na věkové vymezení dítěte předškolního období a dále se pak budu věnovat charakteristice jeho nejvýznamnějších vývojových oblastí: oblasti biologické, psychické, sociální a morální.

Výše uvedené členění kapitoly nám může dobře posloužit jako „kontrolní materiál“ pro srovnání se vstupní diagnostikou, vstupního pozorování 20 dětí ve věku tří až čtyř let, které probíhalo od začátku října 2007 do konce prosince téhož roku ve státní Mateřské škole Jana Opletala 22 v Českých Budějovicích. Ze skupiny těchto dětí pak byly vybrány ještě děti pro specifitější diagnostiku.

1. 1 Věkové vymezení

Věk dítěte v předškolním období je zpravidla vymezený od třetího do šestého až sedmého roku, konec této vývojové etapy je podmíněn vstupem na základní školu, zahájením základního vzdělávání. S tímto pojetím se setkáváme u většiny autorů, kteří se zabývají vývojovou psychologií.

Josef Langmeier a Dana Krejčířová zmiňují také jiné, méně obvyklé, pojetí a vymezení předškolního období, které je významné především pro výchovné a sociální záměry plánované před odstartováním školní docházky. „*V širokém slova smyslu se jako předškolní věk označuje celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy.*“ (2:84) Kdybychom se však chtěli přidržet pouze tohoto méně obvyklého věkového vymezení, jistě bychom zcela určitě předškolnímu období ubírali jeho význam a přehlíželi specifika vývoje, které se objevují, jak jsem uvedla výše, pouze v období tří až čtyř let před vstupem na základní školu a jistě si zaslouží značnou pozornost, a to především pro lidi, kteří s dětmi tohoto věku pracují, a nebo jiným způsobem s nimi přichází pravidelně do kontaktu, nevyjímaje rodiče, pro něž by mohly být závěry psychologických zkoumání velkou pomocí při zdravé výchově. Tento významný fakt však tito autoři neopomenou dále ve své knize s názvem - *Vývojová psychologie*, zdůraznit. „*Je proto třeba pojednávat o tříletém období*

před vstupem do školy zvlášť a všimnout si právě jeho významných charakteristik, které ho oddělují od etap předcházejících i od následujícího školního věku.“ (2:84)

1. 2 Biologický vývoj

V knize Olgy Zelinkové *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* se setkáváme s pojmem – *tělové schéma*, které má v sobě zahrnovat jak fyzický, tak také psychický rozvoj člověka. Ve své knize uvádí chápání tohoto pojmu J. Katasovou, která říká, že „...*tělové schéma integruje fyziologickou úroveň realizace pohybu se subjektivní emocionálně-kognitivní zkušeností.*“ (5:62) Toto nové pojetí nám nabízí nové možnosti, dává větší prostor k chápání tělesných projevů člověka, a tudíž nejsme tolik „šněrováni“ „plýtkým“ pohledem na tuto oblast lidské bytosti a můžeme pochopit detailněji ovládání tělesných pohybů. „*Tělové schéma se uplatňuje ve všech pohybových projevech v pracovních i běžných denních činnostech, stejně jako ve všech druzích sportu, které vyžadují zvládnutí polohy těla a jeho částí v prostoru.*“ (5:63)

I přesto, že ve své práci dělím vývoj dítěte do oblasti biologické, psychické, sociální a morální, nelze je od sebe zcela oddělovat a považovat je za samostatné oblasti, jak vyplývá z výše uvedeného.

Kapitola nazvaná *Biologický vývoj* se bude zabývat vývojem hrubé a jemné motoriky, a tuto kapitolu dále obohatím stručným nastíněním vývoje dětské kresby a kresby lidské postavy.

1. 2. 1 Hrubá motorika

„*Asi ve třech letech je již dítě jisté v pohybu.*“ (4:174) Projevy hrubé motoriky se neliší od projevů dospělého člověka, při chůzi a běhu se sice občas vyskytují nějaké pády, což může mnohdy zapříčinit dětská nepozornost či zaujetí nějakým objektem, a nebo něčí činností, avšak zpravidla jsou stejně kvalitní po rovném i nerovném povrchu. Postupně se také buduje schopnost zvládnutí chůze i běhu po schodech v obou směrech, a to bez přidržování se zábradlí. Čtyř až pětileté dítě je již zdatným lezcem po žebříku a „skokanem“ z nízké lavičky (skokanský můstek ne vyšší než pas dítěte). Dítě také dovede stát na jedné noze. I přesto, že nejsou v předškolním období změny markantně nápadné, není možné jim odepírat jejich význam, a to především v oblasti pohybové obratnosti, čímž dítě také získává prostor

k vytvoření určité pozice mezi svými vrstevníky a otevírá se mu nová dimenze k větší samostatnosti a jistotě pohybu. „Vcelku bychom motorický vývoj mohli označit jako stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů.“ (2:85)

1. 2. 2 Jemná motorika

„Také jemnou motoriku ruky dítě stále lépe ovládá, dokáže zvládnout stále komplikovanější manuální úkoly.“ (Srv. 3:174) Rozvojem jemné motoriky se stává dítě zručnější, což samo o sobě dítěti „otevírá dveře“ k větší nezávislosti na okolí, zvyšuje jeho sebevědomí, zkvalitňuje poznávání a prožívání života. Při sebeobsluze již není tolik odkázané na pomoc dospělé osoby, začíná se oblékat a svlékat samo, učí se obouvat obuv a v „předškolní třídě“ se učí také samo zavazovat tkaničky. Zručnost se také odráží při běžné toaletě, denní hygieně a v druhé polovině předškolního období mohou děti vyzkoušet s asistencí svých rodičů také např. koupání. Není výjimkou i to, že se mnohé děti v předškolním období naučí pod vedením fundovaného instruktora také velmi dobře plavat, což je pro jejich tělesný rozvoj velkým přínosem. Jemná motorika se rozvíjí také při dětských spontánních hrách na pískovišti, při modelování a při nejrůznějších hrách a manipulaci s kostkami, stavebnicí, korálky apod. Postupně se také učí pohotovému a přesnému hodů a úchopu míče. Rozvoj jemné motoriky můžeme také velmi dobře sledovat v dětské kresbě, která je jednou ze zpětných vazeb rychlého rozvoje chápání světa kolem.

1. 2. 2. 1 Vývoj dětské kresby

„Tříleté dítě ovládá už pohyby rukou natolik, že mu nedělá obtíže napodobit různý směr čáry: zvládne tedy nápodobu vertikální, horizontální i kruhové čáry, třeba jenom podle předlohy. Ve čtvrtém roce ovládne i kresbu křížku, v pátém roce je schopno napodobit čtverec a asi v šestém trojúhelník.“ (Srv. 2:85)

Marie Vágnerová ve své knize *Vývojová psychologie I.* člení vývoj kresby do tří fází:

1. Presymbolická, senzomotorická fáze.

Sahá do batolícího období a jde o čmárání, které sice dítě v danou chvíli zaujme, ale dále se jí nezabývá.

2. Fáze přechodu na symbolickou úroveň.

V této fázi mají čáry pro dítě svůj smysl a znamenají něco konkrétního a dokonce je děti dodatečně pojmenovávají.

3. Fáze primárního symbolického vyjádření.

Nyní má kresba svůj záměr, má zobrazit něco skutečného, výstižného, důležitého. Úroveň kresby je daná. V kresbě se odráží nejen úroveň rozvoje motoriky, ale také např. úroveň poznávacích procesů.

1. 2. 2. 2 Vývoj kresby lidské postavy

Děti většinou kreslí velmi rády a jejich častým motivem bývá lidská postava. Přehledné a výstižně formulované stádia dětské kresby uvádí Marie Vágnerová.

1. Stádium hlavonožce.

Dítě kreslí lidskou postavu již ve třech letech, především pak lidský obličej, s nímž se nejintenzivněji setkává již od narození a je neméně významný v novém sociálním prostředí např. v prostředí mateřské školy.

2. Stádium subjektivně fantazijního zpracování.

Objevuje se u tří až čtyřletých dětí a vyznačuje se nerealistickými detaily, které však dítě považuje za významné, u kresby domu tak můžeme např. vidět jeho vnitřní vybavení apod..

3. Stádium realistického zobrazení.

V tomto období, které se velmi blíží začátku školní docházky, dítě především kreslí reálnou podobu světa tak, jak ji vidí.

1. 3 Psychický vývoj

Pojednat stručnou a výstižnou formou o psychickém vývoji dítěte předškolního věku je úkol velmi nelehký. Při hledání nejpodstatnějších informací jsem si uvědomovala, jak velmi je tato oblast významná a obsáhlá, proto jsem se pokusila vybrat a stručnou formou pojednat alespoň o těch vývojových oblastech, které jsem shledala jako nejpodstatnější.

1. 3. 1 Myšlení a paměť

Dítě se ocitá v období, kdy se intenzivně seznamuje se světem kolem sebe a učí se přijímat existující pravidla. Švýcarský psycholog Jean Piaget pojmenoval dobu v rozmezí dvou až sedmi let věku jako předoperační stádium, které je obdobím názorného, intuitivního

myšlení. „*Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, a je tudíž nepřesné, má mnohá omezení.*“ (1:174)

Marie Vágnerová nám poskytuje výstižnou klasifikaci typických znaků uvažování předškolního dítěte, které rozdělila do dvou skupin: 1. Způsob, jakým dítě nazírá svět, jak a jaké informace si vybírá. 2. Způsob, jakým tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje.

Způsob, jakým dítě nazírá svět, jak a jaké informace si vybírá.

1. Centrace

Vzhledem k tomu, že dítě ještě neuvažuje celistvě, ulpívá jeho vnímání na určitém, pro dítě, nápadném znaku.

2. Egocentrismus

Svůj osobní názor považuje za jediný možný a nerozumí, proč by měl přijímat stanoviska těch ostatních. Pokud bychom hledali typický projev egocentrického vnímání vlastní osoby dítěte, můžeme si představit dítě s rukou na očích, které se domnívá, že jej nikdo nevidí.

3. Fenomenismus

Dítě vnímá svět tak, jak vypadá, zdánlivé podobnosti může nesprávně slučovat.

4. Prezentismus

Dítě má jistotu v tom, co vidí. Osoba např. Mikuláše je pro něj opravdová.

Způsob, jakým tyto informace zpracovává.

1. Magičnost

Dítě si vysvětluje život kolem sebe prostřednictvím své vlastní fantazie.

2. Animismus

Při snaze o pochopení dění kolem sebe, připisuje vlastnosti lidí také neživým předmětům (např. slunce se schovalo za obzor) či očekávání např. spolupráce s neživými věcmi (např. obživnutí dětské panenky).

3. Arteficialismus

Výklad o původu světa spojuje s lidskou činností (např. člověk posbíral kameny na hromadu a tak vznikly hory).

4. Absolutismus

Pro dítě předškolního věku je typická potřeba jistoty, proto svá poznání bere jako definitivně platná.

„Rozvoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur, na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti.“ (1:191) Zatímco Josef Langmeier se o vývoji paměti nezmiňuje, Marie Vágnerová uvádí přehledný vývoj paměti R. S. Sieglera:

1. Zvýšení kapacity paměti a rychlost zpracování informací.

Je závislé na zrání mozku, schopnosti soustředění, k rozvoji přispívají např paměťové hry.

2. Rozvoj paměťových strategií.

V tomto období ještě dítě nemá úmysl si něco zapamatovat, ale může se tak dít prostřednictvím hry, která má cíleně dítě něco naučit, aniž by si to samo uvědomovalo.

3. Rozvoj metapaměti.

Děti v tomto věku ještě nemají povědomí o funkci a úrovni své paměti, proto není nic neobvyklého, že mají tendenci se přeceňovat, někdy ale také podceňovat.

1. 3. 2 Jazyk a řeč

„Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů.“ (1:194) Proto se u dětí setkáváme s rozdílnou úrovní ústní komunikace, neboť ta je přímo úměrná s úrovní myšlení. Rozvoj dětské verbální komunikace se rozvíjí a zdokonaluje za přispění dospělých, médií a komunikace s vrstevníky a rozvíjí se po obsahové i formální stránce. Správný způsob vyjadřování velmi podporují známé otázky - „proč“ a „jak“. Dítě si, jednak rozšiřuje slovní zásobu, ale také si osvojuje gramaticky správné vyjadřování. I přesto, že se jazykový cit vyvíjí celkem pomalu, dovedou již děti kolem čtvrtého roku používat delší a složitější věty. Do šesti let většinou dítě zvládá mluvit v minulém čase, avšak komplikovanější časové vyjadřování je pro něj zatím ještě nesnadné.

Jak bylo uvedeno výše, dítě se učí napodobovat jazykový projev dospělých, což se však neděje zcela „bez výhrad“. „Předškolní děti nepřijímají všechno, co slyší, obvykle si zapamatují jen určitou část sdělení, kterou opakují bezprostředně poté, co ji slyšely.“ (Srv. 1:195) Dalším důležitým faktorem k zapamatování nových slov je nejen jejich opakování, ale také to, že jim rozumí a mají pro ně význam.

„Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou vývoje tzv. egocentrická řeč, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením.“ (1:195) Tento styl řeči se od běžné komunikace liší formou i obsahem, dítě komunikuje s vlastní osobou, a proto nemusí být pro okolí srozumitelná, neboť slyší pouze slova vyslovená nahlas. Dítě v tuto chvíli nemusí zohledňovat své okolí, aby mu rozumělo, je to doba, kdy se ono samo snaží něčemu porozumět.

Marie Vágnerová dělí egocentrickou řeč podle významu:

1. **Expresivní** – vyjadřování pocitů
2. **Regulační** – ukládání pokynů vlastní osobě
3. **Kognitivní** – dítě komentuje to, co právě dělá, a tím situaci lépe chápe a zapamatuje si ji

Na závěr kapitoly je třeba se krátce zmínit o vývoji výslovnosti dětí předškolního věku. Ve třech letech může být výslovnost ještě značně nesprávná, např. obměňování hlásek, tyto chyby se však kolem čtvrtého roku vytrácejí a pokud nezasáhne dětská patlavost či jiná vada řeči do začátku školní docházky, obvykle již dítě nastupuje na základní školu se správnou výslovností všech hlásek.

1. 3. 3 Chápání prostoru, času, počtu

*„Typický charakter předškolního období - egocentrická perspektiva se projevuje také v orientaci v prostoru, proto mají předškolní děti tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se jim zdají velké, a podceňovat velikost vzdálenějších, protože je vidí jako malé.“ (1:188) **Prostor*** dítě hodnotí podle svého úsudku, ale ten v tomto období ještě není přesný. Nemůžeme mu však odepírat schopnost orientace v určení polohy nahoře a dole, avšak jasné pochopení polohy vpravo a vlevo je pro něj zatím ještě příliš abstraktní.

Pro dítě je nejpřirozenější měření **času** ve spojitosti s určitou událostí, situací, která se pravidelně opakuje a je pro něj něčím důležitá. Upoutává se však především na aktuální vnímání času, na přítomné okamžiky. I tento jev má co do činění s dětským egocentrismem. Celkem dobrou orientaci můžeme sledovat u pojmů dříve, později a určení kratší, delší doby.

Počet v tomto věku znamená hodnotící prostředek, se kterým se dítě často setkává, má tak příležitost vidět lidi kolem sebe často něco počítat a spontánně tento jev přijímá za svůj. Vývoj matematické představivosti člení Marie Vágnerová do dvou skupin:

1. Porozumění počtu, podstaty numerické hodnoty.

Pro dítě v tomto věku je poměrně snadné určit, čeho je více a čeho je méně. Vizuální porovnání počtu dítě většinou chápe, do nesnadné situace bychom je přivedli, pokud bychom se ptali, zda je více čtyři, a nebo pět. Nejdůležitější je, aby dítě pochopilo, že ať bude počítat jakékoliv předměty a bude je počítat správně, dojde ke stejnému výsledku.

2. Porozumění číselnému řazení.

Správné přiřazení čísla k věcem se ještě nemusí vždy podařit a zvláště u mladších dětí můžeme být svědky, že si dítě opakuje číselnou řadu za sebou a ledabyly ukazuje na věci, které počítá, často se pak stává, že poslední číslo, které by mělo být součtem, se liší od počtu počítaných věcí. „*Před vstupem do školy však už dítě rozumí, že počítat znamená přiřazovat prvky číselné řady k jednotlivým objektům.*“ (1:190)

1. 3. 4 Emoce

I přesto, že je dítě zhruba od tří let emočně stabilnější, není neobvyklé, být svědkem rychlé střídání pláče a smíchu, což je dáno především intenzivním citovým prožíváním, které se váže k aktuální situaci. „*Postupně se rozvíjí emoční paměť, která má implicitní charakter, děti tohoto věku mívají většinou pozitivní postoj a ubývá negativních reakcí, tento vývoj je však závislý na zralosti CNS, ale i na úrovni uvažování.*“ (Srv. 1:196)

Typický způsob emočního prožívání předškolních dětí uvádí výstižným shrnutím Marie Vágnerová:

1. Vztek a zlost

Projevuje se především ve vztahu k vrstevníkům a v situacích, kdy je nuceno uposlechnout příkazy či zákazy.

2. Strach

Intenzita projevů strachu je přímo úměrná temperamentu dítěte a souvisí také s jeho představivostí, která má sklony k vytváření nadpřirozeného světa či fantazijního vnímání situace.

3. Smysl pro humor, radost

Porozumění humoru a vtipu souvisí s kognitivním rozvojem dítěte, v tomto období jsou obvykle ještě jednoduché, společně prožité humorné situace, které mohou vyvstat třeba jen z opakování nesmyslných slov, ty však mají pro dítě společenský význam.

4. Těšení se

Tento druh prožívání souvisí s pochopením budoucího času, situace, která teď ještě neprobíhá, ale brzy bude.

„*V předškolním věku se rozvíjí také vztahové emoce, v sociálním kontextu se objevují city, jako je láska, sympatie a nesympatie, ale i soucit či pocity sounáležitosti, rozvíjí se také orientace v emocích jiných lidí i schopnost empatie, která se považuje za součást emoční inteligence.*“ (1:199) V pěti až šesti letech jsou již děti schopné pochopit výraz obličeje či

dokonce slovní projevy pozitivních emocí, začínají si uvědomovat, že mimika vždy nemusí souhlasit s tím, co člověk skutečně prožívá.

1. 3. 5 Psychosexuální vývoj

Nebylo by správné se při nastínění vývoje dítěte předškolního věku, alespoň kratičce, nepozastavit u psychosexuálního vývoje, který má velký význam pro sociální vývoj.

„Prvním vědcem, který se pokusil podat souhrnný popis vývoje pohlavní identity a přijetí sexuální role, byl Sigmund Freud, jehož psychoanalytická teorie v sobě obsahuje teorii vývojových stádií psychosexuálního vývoje.“ (Srv. 3:110) Atkinsonová uvádí, že Sigmund Freud byl toho názoru, že děti se zaměřují na svůj genitál již ve třech letech. Toto období nazýváme jako falické období. Děti si začínají všimnout, že pohlavní orgány děvčat a chlapců se markantně odlišují a přibližně v témže období se také objevují první oidipovské komplexy, což v praktickém životě dětí znamená konfliktní, vzteklé chování vůči rodiči stejného pohlaví.

Podle Sigmunda Freuda dochází postupným vývojem ke zklidnění osobnosti, a to zásluhou stejného pohlaví, které bylo příčinou období konfliktního. K vyřešení vnitřního i vnějšího konfliktu dochází díky identifikaci s pohlavím dítěte.

1. 4 Sociální vývoj

Primárním prostředím, ve kterém dochází k emočnímu prožívání je rodina. Zde také dochází k prvním sociálním interakcím. Josef Langmeier a Dana Krejčířová popisují tři vývojové aspekty, ke kterým dochází v socializačním procesu:

1. Vývoj sociální reaktivity

Dítě prožívá vztahy s lidmi ve svém okolí, ale také v prostředí mimo rodinu a učí se v nich orientovat.

2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací

Dítě si na základě příkazů a zákazů lidí, kteří jej obklopují, vytváří normy svého chování, které je usměrňováno v interakci s jeho okolím. Nedostatečný vývoj sociálních kontrol vede k nežádoucímu chování a v pozdějším věku může jít až o negativní či odmítavý postoj společnosti vůči tomuto jedinci.

3. Osvojení sociálních rolí

Dítě se učí přijímat roli, kterou od něj ostatní očekávají, s tím souvisí také očekávané chování a postoje, odpovídající jeho pohlaví, věku apod.

Jak bylo řečeno výše, první sociální interakce probíhají v rodině, se svými rodiči, prarodiči a sourozenci. Zde se dítě seznamuje a učí se přijímat základní způsoby sociálního chování, zde by mělo také dítě se svými rodiči prožívat pocit jistoty a bezpečí a učit se vytvářet partnerské vazby se svými sourozenci.

V době, kdy dítě začíná navštěvovat mateřskou školu, začíná poznávat a vytvářet si vztahy se svými vrstevníky, má prostor k rozvoji prosociálního citění, může a má příležitost se učit spolupracovat, ale také prosadit se, a tím více poznat svoji osobnost. Velký význam v jeho sociálním učení může mít osobní setkání s vrstevníkem, který má nějaký druh postižení. *„Děti v této době přijímají postiženého vrstevníka spontánně, neboť ještě nemuselo dojít k běžným sociálním předsudkům.“* (Srv. 7:203)

V mateřské škole se setkává také s novým dospělým a tím je jeho učitelka, i tento element je pro něj nová sociální zkušenost, s níž se musí vyrovnávat.

„Významná úloha v socializačním procesu dítěte připadá hře.“ (2:97) Pokud bychom hledali nejtypičtější činnost dítěte předškolního období, pak by to byla právě hra. Člověka uspokojuje sama o sobě, a ani nemá přinášet materiální zisk. Musí se jednat o hru svobodnou, jen tak může dítěti poskytnout uspokojení. Určitým způsobem se vyčleňuje z běžného života, protože má svůj vlastní prostor a čas. Je příjemně nejistá, protože výsledek nelze odhadovat, avšak musí mít svá pravidla, které jsou pro dítě nepostradatelné.

Hra má pro zdravý rozvoj osobnosti také svůj terapeutický prvek. U dětí tohoto věku je současně jedinou formou psychoterapie. Tedy o jejím významu nemůže být žádných pochyb.

Ze sociálního hlediska má pro dítě velký význam např. hra kooperativní, kdy má každý prostor projevit své osobité chování. Nemalý význam mají pro děti také hry prosociální, kdy se dítě učí např. vcítit se do role kamaráda, nebýt sobecký a zkusit pomoci druhým.

1. 5 Morální vývoj

Děti předškolního věku jsou obvykle velmi aktivní, podnikavé, soutěživé, rády předvádí své schopnosti, dovednosti, dětské chování však musí být již od počátku usměrňováno určitými „mantinely“, danými a obecně přijatými společnostmi. *„V tomto věku nabývají na významu nové regulační kompetence, které mohou dětskou iniciativu usměrňovat k přijatelným cílům a nepodřizují se jen potřebě aktuálního uspokojení, rozvoj těchto kompetencí je spojen s vývojem poznávacích procesů i socializace.“* (Srv. 1:219) Přijímání určitých společenských norem, může být dítětem vnímáno jako omezování, ale pro jeho budoucí životní postoj je položení těchto základních kamenů kontrol chování důležité nejen pro ně, nýbrž také pro celou společnost.

Marie Vágnerová uvádí charakteristické rysy morálního uvažování dětí předškolního věku, které přejímá od Říčana, Vasta a kol, Heidbrinka a Sieglera. Tento výčet charakteristik pro názornost uvádím:

1. Vazba na konkrétní situaci

Jestliže má dítě s dospělým člověkem určitou situační zkušenost, kdy bylo nutné dodržovat určitá pravidla, dítě tuto normu bude respektovat, ale pouze v té situaci, která je s tímto pravidlem spojena.

2. Stereotypní a rigidní chápání normy

Dítě vyžaduje stálost a neměnnost norem. Jestliže ji přijalo, bude její plnění vyžadovat vždy, tato stálost souvisí s potřebou jistoty.

3. Egocentrické chápání normy

Pokud se norma týká osobně dítěte, má tendenci ji upravovat ve svůj prospěch, podle aktuální potřeby a toto jednání považuje za naprosto přirozené.

2. Diagnostika v předškolním věku a její problematika

Druhá kapitola se zabývá diagnostikou, vymezením jejího předmětu a cíle, metodami, a to nejen obecně danými, ale také metodami užívanými především v mateřských školách a upozorní nás na určitá úskalí při jejich používání, dále se zaměřuje na vstupní, průběžnou a výstupní diagnostiku a její požadavky a nastiňuje některá diagnostická úskalí.

„Diagnostikou rozumíme zjištění stavu, posouzení, hodnocení, zahrnuje posloupnost činností vedoucí k diagnóze.“ (9:75) Když bychom chtěli toto základní vymezení pojmu rozšířit o jeho pedagogický a psychologický význam, museli bychom říci, že se nejedná pouze o mapování „nežádoucích“ projevů chování, ale jde také o vymezení pozitivních vlastností, čili jde o komplexní nastínění osobnosti dítěte. Při samotném diagnostikování je velmi důležité, abychom si uvědomili, jakou konkrétní oblast projevů chování dítěte chceme hodnotit, pak již není podstatné, zda záměrně provádíme pedagogickou či psychologickou diagnostiku, neboť toto dělení pro individuální přístup k dítěti, který by měl být cílem samotného sběru dat o něm, není v samotné praxi učitelky mateřské školy prioritou. *„Učitelka mateřské školy skutečně provádí – záměrně i nezáměrně- pedagogicko-psychologickou diagnostiku dítěte.“ (9:76)*

2. 1 Předmět a cíl diagnostiky

V literatuře se obvykle setkáváme s rozlišením diagnostikopsychologické a pedagogické. Jak vyplývá z výše uvedeného, je obtížné oddělovat pedagogickou diagnostiku od psychologické. Obě disciplíny však spolu souvisejí a vzájemně se doplňují, proto se bude vymezení předmětu a cíle týkat obou zmíněných vědních disciplín.

„Předmětem pedagogické diagnostiky je hodnocení obsahu výchovy a vzdělávání, v užším slova smyslu především vědomostí, dovedností, návyků, které si děti osvojily v průběhu výchovy a vzdělávání a v širším pohledu jde např. o diagnostiku třídy, diagnostiku práce učitele apod.“ (Srv. 9:76) Zaměření této disciplíny nám udává její cíl, a tím je vyhodnocení snažení pedagoga a případná volba jiné metody, která by měla rozvoj dítěte ještě zefektivnit.

Oproti pedagogickému zaměření jde psychologická diagnostika dětí více „pod kůži“. Zabývá se „děním“ uvnitř člověka, jeho dispozicemi, může se např. jednat o zkoumání jeho

inteligence, paměti, pozornosti apod. Srovnává a vyhodnocuje vývoj v těchto oblastech. Nejedná se pak jen o srovnávání v rámci vývoje osobnosti dítěte, ale tyto závěry porovnává a vyhodnocuje také s jinými dětmi. Zjištěné údaje pak následně ukazují směr konkrétních opatření, případně i psychologické terapie.

Můžeme říci, že pedagogická diagnostika „vychází“ z diagnostiky psychologické, neboť od dané dispozice dítěte se také odvíjí jeho schopnosti k osvojování návyků a dovedností, které se projevují nejen ve školním prostředí.

2. 2 Metody diagnostiky

Metody diagnostiky se obvykle dělí na klinické a testové. Toto dělení však nemusí být vždy respektováno. „*Někteří autoři rozdělení na metody klinické a testové nepoužívají.*“ (12:11) Miloslava Dvořáková zmíněné nejpoužívanější dělení rozšiřuje ještě o metody přístrojové. Její přehledný výčet metod zde uvádím ve zkráceném základním rozdělení:

1. Klinické metody

- pozorování
- rozhovor
- anamnéza
- analýza spontánních produktů

2. Testové metody

Výkonové testy

- testy inteligence
- testy speciálních schopností a jednotlivých psychických funkcí
- testy vědomostní

Testy osobnosti

- projektivní testy
- objektivní testy osobnosti
- dotazníky
- posuzovací stupnice

3. Přístrojové metody

2. 2. 1 Nejčastější metody učitelk mateřských škol

„Základní či vybrané metody pedagogické diagnostiky využívané učitelkami mateřských škol při poznávání dětí s cílem vytváření adekvátních podmínek pro další rozvoj dětí jsou především: pozorování, rozhovor, dotazník, didaktické testy vědomostí a dovedností, analýza hry.“ (Srv. 9:80) Vzhledem k jejich častému využívání uvádím jejich bližší charakteristiku:

1. Pozorování

„Pozorování je asi nejpřirozenější a nejdostupnější diagnostická metoda, kterou učitel může při své práci využívat, ale ze které se vždy nemusí získat vše, co metoda nabízí.“ (Srv. 11:68)

Tato metoda by měla být dlouhodobější a cíleně zaměřená, i přesto, že se řadí k náročným, je považovaná za jednu ze základních diagnostických metod, vzhledem k věku dětí nemůže jít o vlastní pozorování (introspekci) a pozorovatelem by měl být člověk, který nezasahuje do pedagogického dění. Václav Mertin se zmiňuje o strukturovaném a nestrukturovaném pozorování. Strukturované pozorování se zaměří na předem stanovený jev, oproti tomu nestrukturované pozorování zaznamenává veškeré viditelné projevy chování.

Ještě lze vyčlenit další způsoby pozorování:

- přirozené
- navozené, řízené
- orientační (při uměle vyvolané situaci)
- systematické (předem promyšlené)
- individuální
- skupinové

2. Rozhovor

Touto metodou získáváme nejen vnější informace, ale máme možnost mapovat také vnitřní prožívání člověka. Náročnost této metody je spatřována v obtížnosti pokládání otázek. *„Musíme totiž vědět, na co, jak a kdy se ptát a jak získané údaje posuzovat, interpretovat.“* (9:81) Rozhovor přináší jistá úskalí, a to zejména fakt, že diagnostická hodnota metody závisí do značné míry na tom, jak žák sám sebe vnímá, co o sobě ví a co o sobě chce nebo dovede říci. Anna Kucharská poukazuje ještě na jeden problém této metody, a tím je nedostatečná vyspělost, ať už komunikační nebo rozumová, k dostatečnému pochopení otázek, proto především u mladších dětí doporučuje spolupráci s rodiči.

Druhy rozhovoru vhodné pro učitelky mateřských škol:

- strukturovaný rozhovor
- nestrukturovaný rozhovor

3. Dotazník

Rodiče prostřednictvím dotazníku sdělují mateřské škole základní a cenné informace o dítěti, sběr základních informací probíhá při přijímání dítěte. Další druhy dotazníků mohou mateřským školám posloužit také v průběhu a závěru docházky dítěte.

4. Analýza hry

„Sledování hry dětí je pro diagnostiku v mateřské škole časté i nezbytné, protože poskytuje cenné údaje o prožitcích dítěte, jeho aktuálním psychickém rozpoložení, zkušenostech.“ (Srv. 9:82) Při hře můžeme sledovat úroveň veškerých vývojových oblastí.

2. 2. 2 Psychologická diagnostika „v rukou učitelek mateřských škol“

„Pro hodnocení vývoje, některých vlastností, dovedností a osobnostních zvláštností předškolních dětí může učitelka mateřské školy používat také některé metody psychologické diagnostiky.“ (9:83) Učitelka by však měla být maximálně opatrná a při odhalení závažnějších problémů ihned začít spolupracovat s odborným pracovištěm. Případná spolupráce je nutná také v situacích, kdy učitelka využívá speciální diagnostické metody používané např. v pedagogicko-psychologické poradně. Diagnostické metody, s nimiž se dítě setkalo již v mateřské škole, by se v poradně neměly použít, neboť výsledky by byly zkreslené, dítě by postrádalo prvotní, spontánní zkušenost, proto je spolupráce mateřské školy s odbornými pracovišti tolik důležitá.

Pro přehled si uveďme alespoň některé diagnostické testy, s nimiž se učitelka v mateřské škole může setkat:

- Jiráskův orientační test školní zralosti a kresba lidské postavy (je součástí testu)
- Orientační test dynamické praxe (Míka)
- Test rizika poruch čtení a psaní (Švancarová, Kucharská)
- Prediktivní baterie čtení (Lazarová)
- Pozorovací schéma k posuzování školní způsobilosti (Kondáš)

2. 3 Diagnostika vstupní, průběžná, výstupní

„Z hlediska doby uskutečňování diagnostického procesu můžeme rozlišovat diagnostiku vstupní, průběžnou a výstupní.“ (9:80)

Hrabal (st. a ml.) označují **vstupní** diagnostiku jako sběr „surových“ dat, kde snahou je „celistvé“ poznání dítěte a následný individuální přístup.

Průběžná diagnostika je zpětnou vazbou naší prvotní diagnostiky, můžeme zhodnotit, zda je náš pedagogický přístup k dítěti vhodný a dítě tak dosahuje jistých posunů vpřed, případné použití neefektivních metod lze včas změnit.

Výstupní diagnostika se provádí při odchodu dítěte z mateřské školy a může být cenným materiálem nejen pro rodiče, ale také pro základní školu či pedagogicko-psychologickou poradnu např. při rozhodování o odkladu školní docházky.

2. 4 Požadavky kladené na sběr dat

Abychom dosáhli možnosti srovnání výsledků každého jednotlivého dítěte se skupinou, a nebo mohli provést srovnání jiného druhu, je nezbytné, aby byla zajištěna objektivita, validita a reliabilita zjištěných údajů.

Objektivita výzkumu by měla zajišťovat nestrannost našich poznatků, závěrů zkoumání. Můžeme mluvit o určitém nadhledu či zdravém odstupu od dětí, které diagnostikujeme, aby tak nedocházelo k lepšímu či horšímu hodnocení.

Platnost, správnost nebo-li **validita** zkoumání usiluje o přesnost v zadaném problému. Metodou, kterou jsme zvolili, bychom měli dojít k zadanému cíli zkoumání. Pokud tomu tak není, naše volba metody nebyla správná. Stejně tak bychom měli přistupovat k žákům a hodnotit pouze ty výsledky, které vyplývají z našeho zadání.

Naše bádání by mělo usilovat o maximální přesnost a spolehlivost údajů, což nazýváme **reliabilitou** výzkumu. Vzhledem k tomuto požadavku je nezbytné zohlednit aktuální stav dítěte a pokud aktuální stav ovlivňuje jeho obvyklé chování, musí být výzkum odložen.

2. 5 Problematika diagnostiky v předškolním věku

Problematiku pedagogicko psychologické diagnostiky můžeme dělit na dvě základní skupiny, a to na disciplínu:

1. Teoretickou

2. Praktickou.

Hrabal (st. a ml.) v knize *Diagnostika* shrnují výstižně komplex problematiky do jádra zkoumání. „*Teoretická i praktická složitost diagnostiky pramení z toho, že jejím předmětem je lidská osobnost.*“ (Srv. 6:37)

Především „praktická diagnostika“ se musí potýkat s jistými problémy, neboť i přesto, že jsou stále podrobněji rozpracovávány obsahy problémů, diagnostické postupy a metody, není dosud přímo určeno, kdo by v rámci pedagogické diagnostiky ve školství měl tuto činnost provádět, aby tak byla pro děti zajištěna následná opatření, vedoucí k efektivnější práci s dětmi.

Z výčtu obecnějších problémů, které se týkají pedagogické diagnostiky, vybírám pouze ty, které souvisejí s obdobím předškolního věku:

- diagnostika vlastností a chování žáka
- připravenost žáka pro vstup do školy
- sociální vztahy ve třídě
- diagnostika rodinného prostředí
- autodiagnostika učitele.

Je možné se setkat i s některými nejdůležitějšími specifickými problémy:

- diagnostika projevů souvisejících se slabostí nervového systému
- žáci se specifickými poruchami chování
- žáci s lehkými mozkovými dysfunkcemi
- diagnostika činnosti související se selektivními a rozhodovacími funkcemi
- problematika diagnostiky dětí s postižením a jejich integrace

3. Problematika hodnocení ve školní praxi

Závěrečná kapitola mé práce se zabývá hodnocením ve školní praxi, jejími funkcemi, obecnými typy hodnocení, pedagogickým hodnocením a seznamuje také se zajímavou metodou vycházející se vzdělávacího programu „Začít spolu“.

Dovednost hodnocení je v pedagogické praxi určitá povinnost či nutnost, která však také vyžaduje nejen znalost konkrétních hodnotících postupů a metod, ale předpokládá také patřičnou kompetenčnost pedagoga. *„Schopnost zdůvodňovat a hodnotit znamená připravenost a způsobilost jednotlivce věcně a systematicky zdůvodňovat a hodnotit výsledky vlastní práce, společné pracovní výsledky skupiny a také cizí výsledky, používat přitom přiměřeně kritéria a měřítka hodnot a přisuzovat jim patřičnou váhu, a umět výsledky systematicky shrnout.“* (Srv. 15:353)

3. 1 Funkce hodnocení

Hodnocení dětí se od sebe odlišují, a to podle jejich specifického charakteru. *„Charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá.“* (16:16) Učitel by však neměl pro své hodnocení používat kteroukoliv jeho funkci, protože na duševní rovnováhu dětí, žáků nemusí mít vždy pozitivní dopad, a proto bychom měli k volbě metody přistupovat velmi zodpovědně a zohledňovat při ní osobnost žáka.

Jan Slavík ve své knize *Hodnocení v současné škole* uvádí přehled funkcí, které by hodnocení mělo naplňovat. První tři zasahují do jisté míry do každého hodnocení. *„Každé hodnocení, bez ohledu na svou formu, má jak motivační, tak poznávací a konativní funkci.“* (16:18) Tato skupina je více „propojena“ se žákem, neboť učitel hodnotí na základě jeho odpovědí.

1. Motivační funkce

Tato hodnotící funkce souvisí s prožíváním člověka a zahrnuje také oblast jeho citů, tedy jde o emocionální stránku lidské osobnosti, do které řadíme také intimní prožívání. Tento druh funkce hodnocení způsobuje, že ne vše ve svém životě přijmeme.

2. Poznávací funkce

Poznávací funkce hodnocení je zaměřena na intelekt člověka, jeho schopnosti k myšlení, odhalování významů a smyslu dění kolem.

3. Konativní funkce

Konativní funkce hodnocení nás vede k aktivitě, chceme vědět a zajímá nás, co můžeme udělat proto, abychom dosáhli určitého výsledku.

Další tři funkce hodnocení spadají více do oblasti učitelovy činnosti, jsou tedy více „propojeny“ s učitelem.

1. Orientační funkce

Tato funkce hodnocení poskytne učiteli přehled o osobnostech žáků ve třídě, o sociálním klimatu třídy.

2. Didaktická funkce

Didaktická funkce hodnocení pomáhá učiteli při rozdělování žáků do skupin podle jejich výkonu, pomáhá mu při plánování, výběru a vyhodnocování náplně výuky.

3. Oficiální funkce

V tomto případě se jedná o plnění úředních požadavků, učitel se nemůže vyhnout sdělování referencí o žákovi.

3. 2 Obecné typy hodnocení

V současné době se v pedagogické praxi setkáváme z nejrůznějšími typy hodnocení. Výčet těch nejdůležitějších z nich uvádí Chris Kyriacou ve své knize *Klíčové dovednosti učitele*:

1. Formativní hodnocení

Žáci dostávají od učitele zpětnou vazbu, vztahující se k jejich školní práci. Cílem má být, odstranění případných problémů a snaha o hledání jejich řešení.

2. Finální hodnocení

Učitel shrnuje úroveň znalostí za určité časové období, může se jednat o ústní hodnocení žáka např. na konci probraného učebního tématu, a nebo nejznámější hodnocení v podobě známek na pololetním či závěrečném vysvědčení.

3. Normativní hodnocení

Tento druh hodnocení se zaměřuje na individuální výsledky žáků a srovnává je s výsledky ostatních spolužáků ve třídě.

4. Kriteriaální hodnocení

Žáci, kteří splňují určitá požadovaná kritéria, dosáhnou odpovídajícího ohodnocení, výsledky ostatních je neovlivní.

5. Diagnostické hodnocení

Tento typ hodnocení můžeme pojmut jako určité doplnění formativního hodnocení, v tomto případě je však snahou především vyřešit zjištěné obtíže.

6. Interní hodnocení

Vnitřní hodnocení se zaměřuje na činnosti dětí ve třídě, jeho výsledky by měl učitel zohledňovat při přípravách na výuku.

7. Externí hodnocení

Vnější hodnocení provádí ti, kteří se běžně ve třídě nepohybují a jsou oprávněni či pověřeni jej provést.

8. Neformální hodnocení

Zaměřuje se a vyhodnocuje výkony, které souvisí s běžnou třídní činností.

9. Formální hodnocení

Žák je předem ví, že proběhne hodnocení, má tedy čas na přípravu.

10. Průběžné hodnocení

Učitel pravidelně a dlouhodobě hodnotí úroveň prospěchu.

11. Závěrečné hodnocení

Finální ohodnocení úspěchů žáka, které se provádí v závěru výuky.

12. Objektivní hodnocení

V tomto případě se jedná o vysokou shodu známek zkoušejících učitelů.

13. Hodnocení průběhu

Učitel hodnotí právě probíhající činnost, tento typ hodnocení probíhá v průběhu pozorování.

14. Hodnocení výsledku

Toto hodnocení se zaměřuje na konkrétní „produkt“ žákovi práce, může se jednat o výsledky zkoušení, ale také např. o výtvarnou tvorbu.

„I když toto členění může být užitečné, povaha hodnotících postupů je často taková, že se uplatňuje určitá kombinace protikladných dvojic.“ (Srv. 15:125) Nejdůležitějším faktorem při výběru typů hodnocení je ten, aby splňovaly naše očekávání.

3. 2. 1 Pedagogické hodnocení

Tento specifický druh hodnocení se cíleně zaměřuje na zjišťování kvalit a výkonů žáka, a nebo celé skupiny žáků. Hodnocení není nahodilá, nýbrž cíleně a systematicky připravovanou činností, s níž souvisí také např. revize hodnocení, kterou může provést např. hospitující ředitel. Hodnocení může být také naprosto spontánní činnost, kterou provedou např. žáci či rodiče. *„Pedagogické hodnocení lze pokládat za systematicky pedagogicky řízenou a rozvíjenou stránku školního hodnocení, která tvoří metodické jádro hodnotících procesů ve škole.“* (16:24)

3. 2. 1. 1 Hodnocení dítěte předškolního věku v programu „Začít spolu“

Jeden z možných typů hodnocení v mateřské škole je hodnocení podle typu inteligence. Teorii o typech inteligence vytvořil Howard Gardner. Tato teorie dala vzniknout programu „Začít spolu“, který usiluje o maximální individuální rozvoj dítěte. Snahou a cílem tohoto pedagogického přístupu je pokusit se maximálně rozvinout jednotlivé typy inteligence, pokud je to možné, na stejnou úroveň.

V knize s názvem *Začít spolu*, jejíž autoři jsou Juliana Gajdošová, Lenka Dujková a kol. nacházíme přehledný výčet typů inteligence, jak je rozčlenil Howard Gardner:

1. Jazyková inteligence

Schopnost ovládat a obsáhnout všechny stránky jazyka.

2. Hudební inteligence

Porozumění rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků.

3. Logicko-matematická inteligence

Schopnost manipulovat s předměty, uvažovat a myslet matematicky, logicky a vědecky.

4. Prostorová inteligence

Schopnost postřehnout, pochopit, uložit do paměti a vybavit si tvary a uspořádání předmětů v prostoru, orientovat se v prostoru.

5. Tělesně-pohybová inteligence

Zaměřuje se vědomé ovládání těla pro vyjádření prožitků a dosahování cílů, vyrůstá v taneční nadání.

6. Osobnostní inteligence

Rozpoznávání vlastních pocitů, prožitků a vloh, schopnost rozvíjet se a ovládat se.

7. Sociální inteligence

Rozpoznávání a chápání rozdílů a odlišností v temperamentu, osobnosti, schopnostech, pohnutkách a náladách jiných lidí.

8. Přírodovědná inteligence

Vnímání jevů a změn v přírodě a schopnost učit se z nich.

Jestliže učitel zvolí tuto metodu hodnocení, pak jsou kvalifikačním kritériem pro očekávané výstupy schopností, dovedností a vědomostí, právě typy inteligencí, jak jsou klasifikovány výše.

II. Praktická část

1. Cíl praktické části a použitá metoda

V teoretické části jsem se zaměřila na charakteristiku nejvýznamnějších vývojových oblastí dítěte předškolního věku. Vstupem do této kapitoly bylo vymezení věku dětí předškolního období a dále jsem nastínila vývoj v oblasti biologické, psychické, sociální a morální. Tento způsob dělení jednotlivých úvodních kapitol jsem zvolila proto, že základní pozorovací schéma, které jsem použila pro vstupní hodnocení celé třídy je děleno velmi podobným způsobem, chtěla jsem tímto dosáhnout určité jednotnosti celé bakalářské práce. V dalších kapitolách I. části práce jsem se zaměřila na diagnostiku vývojového období předškolních dětí a problematiku hodnocení ve školní praxi.

Praktická část si klade za cíl ověřit závěry vývojových teorií u zkoumaného vzorku dětí, poukázat na určité odlišnosti ve vývoji a využít teorii diagnostiky ke zpracování sesbíraných dat.

Tento záměr uskutečním konkrétně prostřednictvím nového metodologického materiálu, který se týká pedagogického hodnocení RVP PV (Rámcového vzdělávacího programu pro předškolního vzdělávání) pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Na vytypovaném vzorku dětí budu aplikovat tyto nové metody, skupinu dětí popíšu a blíže se zaměřím na čtyři vybrané děti ze skupiny a provedu u nich podrobnější diagnostiku. Ze zjištěných údajů pak vyvodím závěry.

2. Aplikace hodnocení a diagnostiky dítěte podle nové metody

Vstupní diagnostika o rozvoji a učení byla provedena u 20 dětí ve věku tři až čtyři roky. Celkové hodnocení třídy vychází z individuálních kazuistik všech pozorovaných dětí, které bylo zaměřeno na „Rozvoj a učení dítěte“. Ukázku jedné z kazuistik přikládám jako přílohu č. 1. Následující text – kazuistika celé pozorované skupiny má za úkol seznámit s celkovým charakterem třídy v době pozorování a současně odhalit odlišnosti ve vývoji dětí, ty pak můžeme porovnat se stručnou teorií vývoje dítěte předškolního věku, jak byla nastíněna v první kapitole teoretické části bakalářské práce.

Vstupní hodnocení třídy o rozvoji a učení dítěte

Časové rozmezí hodnocení: říjen až listopad 2007

Pohlaví dětí: 12 chlapců a 8 děvčat

Věk dětí v době pozorování: 3 roky a 1 měsíc až 4 roky

Rodinná anamnéza:

Bylo zjištěno, že všechny děti ve třídě žijí v úplné rodině, avšak s ohledem na osobní údaje nebylo možné zjistit, zda jde o rodinu původní či nově vytvořenou, ze spontánních rozhovorů s rodiči však vyplývá, že zhruba u pěti dětí jde o opětovně vybudované rodinné zázemí.

Zdravotní stav všech dětí ve třídě je dobrý, a i přesto, že byla zjištěna u jednoho chlapce pouze jedna ledvina, nemá při tělovýchovných aktivitách žádné výjimky. Jeho kazuistika je doložena ve výše zmíněné příloze č. 1. Žádné z dětí ve třídě nenosí brýle.

Poznámka k hodnocení:

Ve skupině dětí byla častá nemocnost, bylo tedy spíše výjimkou, že by se pozorované děti setkávaly, spolupracovaly a hrály si jako celek.

Oblast biologická

Všechny děti zachovávaly správné držení těla. U jednoho z nich jsem zaznamenala určitou ležérnost v dýchání. Pohybová koordinace byla až na jedno dítě přiměřená. Pět dětí se potýkalo s problémy při házení a chytání míče a nejevilo zájem o používání náčiní. Kromě jednoho dítěte, které bylo většinou jen pozorovatelem, se ostatní alespoň snažily napodobovat pohyb podle vzoru, výsledky snažení byly různé, ale snaha byla zřetelná.

Kromě tří dětí se ty zbývající alespoň kratičce snažily o zacházení s tužkou, barvami, nůžkami a papírem. U tří dětí jsem se občas setkala s neodpovídajícím způsobem používání běžných předmětů, hraček a pomůcek. Nikdo zatím nezvládne zcela samostatné stolování, oblékání, obouvání, i když se svým způsobem všechny snažily. Některé z nich je třeba nejdříve motivovat k alespoň malé aktivitě, neboť bylo zřejmé, že očekávají obsluhu svých rodičů. Obdobná úroveň byla zjištěna také při pozorování schopnosti postarat se o sebe a své věci, umět udržet pořádek. Každé z dětí bylo na určitém stupni samostatnosti, ale bez pomoci dospělého se neobešly. Všechny byly schopny pojmenovat alespoň jednu část těla. U dvou dětí se občas objevilo neopatrné a nebezpečné chování.

Oblast psychická

Jazyk a řeč

Všechny děti byly schopné pojmenovat většinu věcí a dějů v okolí. Žádné z nich nemělo ještě zcela správnou výslovnost a gramatickou přesnost. Šest dětí dovede zachytit jednoduchou myšlenku a v kratičkých, jednoduchých větách ji zopakovat. Šest dětí již také chápalo jednoduchý vtip a humor. Rozlišování začátečních a koncových hlásek děti nezvládly, stejně jako nepoznaly své napsané jméno. Poznat alespoň jedno číslo a písmeno dovedly dvě děti. Alespoň krátké sledování očima zleva doprava zvládly všechny.

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Pokud zahrneme do schopnosti soustředění také pozorování kamarádů a učitelky, pak byly všechny děti schopny soustředění na činnost. Ne všechny děti daly najevo, že si povšimly změny ve třídě, ale pokud se člověk dotazoval, pak si zřetelné změny nevšimlo jen šest dětí. Každé z nich znalo alespoň dvě základní barvy a více. Také jednoduchého rozlišování zvuků a tónů byly schopny všechny děti. I přesto, že se některé z dětí zatím nezapojilo do společných aktivit a byly zatím spíše pozorovateli, dalo se toto chování považovat za určitý druh realizace jejich představ o tom, jak měla daná situace pro ně probíhat. K projevům tvořivosti a nápaditosti, vyjadřované prostřednictvím nejrůznějších tvůrčích činností byly stagnující pouze dvě děti. Všechny rozumí jednoduchému obraznému značení. Devět dětí určilo alespoň základní matematický tvar – „kolečko“, „kroužek“, tři děti pojmenovaly ještě také „kostičku“, čtverec. Každé z nich bylo v jisté míře schopno uvažovat a přemýšlet.

Pouze u jednoho dítěte se neprojevoval zájem o kresbu. Tři děti ze skupiny nedovedly porovnat, čeho je méně a více. Celá skupina byla schopna napočítat alespoň do tří, dvě děti nespolupracovaly. Jasně pochopení elementárního časového pojmu – teď - jsem zaznamenala u všech dětí, pět z nich se částečně orientovalo v pojmech ráno a večer. Sedm dětí bylo schopno bezchybné reprodukce krátké básně.

U pěti dětí se projevovaly problémy při dodržování jednoduchého postupu a pokynů. Všichni intuitivně dovedly rozlišit a vycítit, kdy končí hra a očekává se od nich určitý druh „systematické práce“. Tři děti neprojevovaly zájem o barvy, modelování apod., u dalších pěti byl evidentní nezájem o aktivní zpěv a jednoduchou rytmizaci podle hudby. Poslechu písni se žádné z dětí nebránilo.

Sebepojetí, city, vůle

Žádné z dětí zatím nebylo zcela samostatné. Každé mělo do jisté míry svůj vlastní názor a aktivně se rozhodovalo, a to souhlasem, stagnací či vzdorem, projevy vlastních názorů byly individuální, děti uměly souhlasit i odmítat. S problémy při sebeovládání se potýkalo každé z nich, u pěti byl průběh ovládnutí vlastní osobnosti dramatičtější. Čtyři se chovaly sebevědomě, avšak plné vědomí svých silných a slabých stránek děti ještě neměly.

U dvanácti dětí bylo evidentní, že mají velké problémy vyrovnávat se z neúspěchem, ostatní se k němu stavěly spíše pasivně. Pokud byl výběr činností zajímavý, kromě tří, měly ostatní vůli svoji činnost dokončit a vidět výsledek své snahy. U sedmi dětí se občas objevily problémy při respektování daných pravidel v běžných situacích i při hrách, u šesti se objevily schopnosti zorganizovat vlastní vymyšlenou hru a stanovit jejím účastníkům i jednoduchá pravidla. Všichni uměly projevit radost, soucit, náklonnost, tyto projevy byly u každého jinak intenzivní. Nadšení projevovalo v prostředí mateřské školy jen vzácně pět dětí, zbylé děti byly přirozeně spontánní.

Oblast interpersonální

Pět dětí se potýkalo s problémy při běžné komunikaci s učitelkou, avšak s komunikačními obtížemi v kolektivu dětí pouze tři. Osm dětí se prosazovalo na úkor druhých a byly neohleduplné. U šesti jsem se při hře setkala s určitým odstupem od kolektivu ostatních kamarádů. Všichni se teprve učí dělit o hračky a pomůcky, a i když se intenzita neochoty liší, zaznamenala jsem ji u všech dětí.

Dvě děti ve skupině se projevovaly jako „posměváčci“, u ostatních se posmívání neobjevilo. Osm dětí z kolektivu fyzicky ubližovalo svým „kamarádům“ a útokům ostatních se dovedlo bránit šestnáct dětí, většina z nich hledá pomoc a ochranu u učitelky a osm z nich útok kamaráda opětovalo.

Oblast sociálně-kulturní

Můžeme říci, že více méně přijímaly všechny děti ve skupině autoritu učitelky a byly přiměřeně zdvořilé. Učily se pozdravit dospělého, ale i své nové kamarády, oba horizonty nových vztahů se teprve vytvářely, takže jej děti zvládaly s vynaložením maximálního úsilí. U jednoho dítěte ve skupině se objevilo vstupování do řeči, ostatní byly schopny vyslechnout sdělení a pak teprve reagovat. Kromě dvou dětí, dovedly určitou formou všechny požádat o pomoc, s tím, že by někdo spontánně řekl slovíčko - „prosím“, jsem se nesetkala, ale děti uměly např. vzít mě zdvořile za ruku a přivést k místu, kde byl nějaký problém, se kterým si

nevěděly rady apod. Při samotném nástupu do mateřské školy uměly spontánně poděkovat jen tři děti. Na začátku mého pozorování se všechny začaly učit dodržovat herní pravidla. Spolupráce s ostatními dětmi byla zcela novou zkušeností pro sedm dětí ze třídy. Šest dětí mělo problémy podřídit se rozhodnutí skupiny a přizpůsobit se společnému programu, proto pouze pozorovaly opodál a jedno dítě se chtělo věnovat zcela jiné činnosti než ostatní. Pět dětí z celkového počtu, bylo schopno při volné spontánní hře vyjednávat s ostatními a domlouvat se na společném řešení konkrétní situace.

Oblast enviromentální

Téměř všechny děti měly alespoň ty nejzákladnější poznatky o bezprostředním okolí a dění, o světě přírody, o životě lidí. I když každé z nich čelí určitým problémům v orientaci v běžném životě, s vážnějšími obtížemi se potýkaly jen dvě. Šest dětí zatím nové prostředí mateřské školy nepřijalo jako místo, v němž se mohou chovat přirozeně. Všechny děti vesměs věděly, jaké chování je správné a jaké špatné, ne vždy však svou znalost uplatňovaly v praxi. U tří dětí se čas od času objevovaly nebezpečné projevy chování, a i přesto že si ostatní neuměly domyslet, „co by se stalo kdyby...“, respektovaly určitá omezení, která je měla chránit. Přirozeně „živou“, „akční“, dětskou zvědavost, podnikavost postrádaly tři děti. Jestli-že byly dotazovány, dovedly, až na jedno dítě, alespoň krátce, hovořit o tom, co je zaujalo. Pouze tři děti řekly, bez jakéhokoliv upozornění, že „něco“ je jinak než obvykle, výrazného dění v okolí mateřské školy si povšimly všechny a byly schopny jej se zájmem sledovat např. sledování odtahové služby, houkající sanitky apod. Vesměs všichni přijímaly určitou změnu a přizpůsobili se jí, avšak průběh přijetí změn, se u markantně odlišoval, u dvou dětí byl doprovázen vztekem, u pěti dětí pláčem.

U čtyř vytypovaných dětí ve třídě byla dále provedena podrobná individuální diagnostika, která má sloužit jako podkladový materiál pro tvorbu IVP. U dvou dětí jsem zkoumala přehled osobnostních charakteristik a u další dvojice dětí jsem zjišťovala rozvoj v oblasti řeči a jazyka. Jejich kazuistiky jsou součástí této kapitoly a návrhy individuálního přístupu následují za každou z nich.

Kazuistika

Osobnostní charakteristika dítěte č. 1

Datum záznamu: 21. 12. 2007

Pohlaví: dívka

Věk dítěte v době záznamu: 3 roky a 9 měsíců

Rodinná anamnéza:

Holčička žije v úplné rodině, má dva bratry ve věku 15 a 18 let. Její zdravotní stav je dobrý. Brýle nenosí. Projevuje se od počátku jako levák.

Dívka se v mateřské škole převážně projevuje jako nepřizpůsobivá, neústupná a tvrdohlavá. Po stránce fyzické a psychické je velmi živá, rychlá, často zbrklá. Častým jevem je rychlé otáčení hlavou ze strany na stranu. Nevydrží v klidu sedět za stolem, např. v situaci, kdy se po polévce krátce čeká na vydání hlavního jídla. V těchto situacích na židli poskakuje a velmi, velmi často z ní padá. Od samého nástupu do mateřské školy se jednoznačně projevuje jako levák. Je kinestetický a hmatový typ, preferuje pohybové hry, manipulaci s předměty apod. Je průměrně zvědavá, někdy projevuje zájem, jindy ne, občas se zeptá na něco, čemu nerozumí, ale dává jednoznačně přednost nepromyšlenému tělesnému projevu. Úkoly a situace řeší cestou pokusu a omylu, experimentování s věcmi v její blízkosti je pro ni přirozené, musí se neustále hlídat, aby neuskutečnila nebezpečný experiment, který by měl nenávratné důsledky. Ve společnosti ostatních dětí ve skupině na sebe strhává pozornost aniž by si tuto skutečnost uvědomovala, není typ třídního komika, spíše děti upoutává či šokuje svými neobvyklými projevy chování např. nečekané záchvaty vzteku kvůli maličkostem, např. záchvat vzteku proto, že je tlustá, když má na sobě zimní bundu. Je u ní také běžné úzkostlivé hlídání věcí, před odchodem na procházku kontroluje, zda je její přinesená hračka z domova na svém místě. Nepatří mezi oblíbené děti ve skupině.

Při hře se projevuje panovačně a vztekle, toto chování je obvyklé v situacích, kdy se na ni při skupinové hře nedostane včas řada. Při hrách nemívá stálého partnera, ale nahodile je střídá. Ve dvojici zastává dominantní roli, obvykle se při hře dovede řídit základním pravidlem, detaily se nezabývá, pokud je musí dodržet, vzteká se. Vzteké reakce se objevují také v situacích, které jsou pro ni náročné a nezvládá je. V těchto případech si vynucuje pozornost a pomoc. Vztek a agrese je typickou reakcí na neúspěch. S neúspěchem se vyrovnává obtížně. Jestli-že má zkušenost, že ji určitá činnost nepůjde, předem si „sjednává asistenci“, tu pak vyžaduje, dokud nemá jistotu, že vše zvládne sama.

Návrh individuálního přístupu:

Z následující kazuistiky nám vyplývají dvě základní charakteristiky dítěte:

- vzteklost a živost.

Pokud se vzteklé chování holčičky objevuje v situacích, kdy chce prosazovat sebe na úkor druhých, navrhovala bych toto chování zcela ignorovat, dokud nepřijme, že ve skupině nemá žádné z dětí privilegia a všichni jsou „na jedné lodi“.

Jestli-že však vzteklým chováním projevuje obavy a strach, že nezvládne určitý úkol či činnost spolu s ostatními dětmi, je možné ji pověřit úkolem zcela jiným, pro ni jednodušším. Může být také pasována do role toho, kdo dohlíží na ostatní, a nebo jinak pomáhá učitelce při vedení činnosti (např. přichystání pomůcek na výtvarnou činnost apod.), může být tímto způsobem jinak aktivní, a přitom se cítit užitečná a schopná. Domnívám se, že by změnou její role ve skupině mohlo také dojít k větší oblíbenosti u svých vrstevníků.

Její živost by bylo možné také efektivně využít při pohybově zaměřených hrách, tanečcích či tělovýchovných aktivitách.

Po dosažení výsledků je možné zvyšovat nároky na její rozvoj osobnosti a individuální záměr pozměnit. Pokud by individuální přístup neměl uspokojivé výsledky, je nutné hledat jiná řešení.

Kazuistika**Osobnostní charakteristika dítěte č. 2**

Datum záznamu: 21. 12. 2007

Pohlaví: chlapec

Věk v době záznamu: 3 roky a 11 měsíců

Rodinná anamnéza:

Chlapec je z úplné rodiny, má sestřičku, která má 1 rok a 11 měsíců. Jeho zdravotní stav je dobrý. Brýle nenosí. Od nástupu do mateřské školy se projevuje jako pravák.

V prostředí mateřské školy se chlapec projevuje jako velmi bojácné, nesmělé a uzavřené dítě. Jeho typickým znakem je plačtivost, jak při příchodu do školky, tak také v průběhu pobytu. Pláč se během dne objevuje v různých intervalech, je navozený situací, která je pro okolí běžná, ale dítě ji zřejmě pociťuje jako ohrožující, protože mluví o strachu, je bojácné a tento

projevovaný strach doprovází pláčem. Celkově je pomalejší, ale jeho pomalost se dá charakterizovat jako zvýšená opatrnost, dítě se cítí nejisté.

Od počátku navštěvování školky se projevuje jako pravák.

Pokud se nechá motivovat k činnostem preferuje spíše „zrakové činnosti“, ať už prohlížení obrázků, či pozorování běžného dění ve třídě. Většinou posedává stranou a pouze přihlíží. Zatím neprojevuje zájem učit se novým věcem, zpravidla se na nic neptá. Pokud se ptá, jeho otázky směřují především k ujišťování se, zda si maminka pro něj po „obídku“ přijde.

Ve společnosti ostatních dětí se drží stranou, úzkostlivě si hlídá své věci. Hračky či věci v mateřské škole zatím používá spíše výjimečně, kromě věcí při hygieně a jídle. Téměř ihned po nástupu do školky si našel kamarádku, na kterou se upnul, vyhledává její společnost, drží ji za ruku a obvykle v její společnosti pozoruje okolí. Ona jej přijímá obdobně.

Do kolektivních her a do tělesných aktivit se zapojuje jen výjimečně, ale pokud ztrácí pocit jistoty a začne se něčeho bát, okamžitě se stáhne stranou a stává se opět pouze pozorovatelem. Na náročné situace a situace, které nezvládá reaguje lítostivě a plačtivě. S neúspěchem se vyrovnává obtížně, uzavírá se do sebe a vyžaduje si v takové situaci přítomnost maminky.

Návrh individuálního přístupu:

V tomto případě můžeme říci, že nejtypičtějším projevem chování je:

- strach a nejistota.

U tohoto dítěte je nutné, abychom k němu byly maximálně citliví a vnímaví, snažily se mu poskytnout pocit jistoty a bezpečí. Pokud se u dítěte budou stále projevovat známky strachu a nejistoty, v naznačeném přístupu setrváme tak dlouho, dokud není zřetelná stabilizace a zklidnění.

Výchovně - vzdělávací nabídku je nutné předkládat velmi jemně a nechat prostor, zda ji přijme či odmítne. S touto otevřenou a nenásilnou nabídkou je třeba k chlapci přistupovat dlouhodobě a vytrvale, dokud se pro ni sám nerozhodne a do té doby respektovat jeho roli pozorovatele.

Kazuistika

Rozvoj dítěte v oblasti řeči a jazyka č. 1

Datum záznamu: 20. 12. 2007

Pohlaví: chlapec

Věk v době záznamu: 4 roky a 1 měsíce

Rodinná anamnéza:

Chlapec je z úplné rodiny a má starší sestru ve věku 8 let a 2 měsíců. Jeho zdravotní stav je dobrý. Brýle nenosí. Od nástupu do mateřské školy se projevuje jako pravák.

Formální vyspělost řeči

V současné době ještě nezvládá bezchybnou výslovnost. Nehovoří souvisle a plynule, řeč je trhaná, působí „sekaně“ a těžkopádně. Ovládání dechu je neplynulé a intonace je nahodilá. Věty jsou maximálně tří slovné. Řeč je obtížně srozumitelná a nepůsobí kultivovaně. Špatná výslovnost je především u hlásek k, l, r, ř, z, ž. O logopedickou péči zatím rodiče nemají zájem.

Gramatická správnost řeči

V řeči je většinou schopný rozlišovat jednotné a množné číslo, u používání předložek jsem nezaznamenala žádné chyby. Při užití přítomného, minulého a budoucího času a rozlišování rodů se objevují občasné chyby, stejně tak skloňování podstatných jmen a časování sloves není ještě zcela správné. Podmiňovací způsob zatím nepoužívá.

Slovní projev

Dítě zná své jméno, svůj věk nikoliv. Název místa svého bydliště zná. O svém domově, rodině mluví maximálně v trojslovných větách. Řeč není bohatší ani když může vyprávět své zážitky. Reprodukce říkanek, básniček, písniček není spontánní a pokud je k ní motivován, zvládá ji pouze s pomocí učitelky, která doplňuje chybějící slova. Reprodukci pohádek, příběhů a dramatizaci zatím nezvládá vůbec. Rozhovor s vrstevníky je heslovitý a stručný. Při komunikaci s dospělým člověkem se jedná jen o odpovědi na otázky, spontánní rozhovor s dospělým člověkem nevyhledává. K slovnímu vtipu je lhostejný. Oblast synonym, homonym a antonym je pro něj zatím nesrozumitelná.

Sluchové vnímání a rozlišování

Kromě sluchového rozlišení slabiky s krátkými a dlouhými samohláskami, chlapec celou tuto sledovanou oblast zatím nezvládá, konkrétně se jedná o nezvládnuté vytleskávání slov ve větě, vytleskávání slov po slabikách, identifikace počáteční, koncové a prostřední hlásky slova, sluchového rozlišení měkké a tvrdé slabiky, vytváření různých slov od dané hlásky, vytváření slov s daným počtem slabik, vytváření rýmů.

Zrakové vnímání a rozlišování

Chlapec sleduje očima pohyb předmětu zleva doprava a umí rozlišit stejnost dvou jednoduchých obrázků, nedovede si zatím povšimnout detailů na obrázcích a popsat je. Umí bezpečně poskládat jednoduchý rozstříhaný obrázek (max. 4 kusy) a puzzle z velkých kusů. Grafické tvary abstraktní podoby dosud není schopný rozlišovat.

Vztah k slovesným aktivitám

Tato oblast je u chlapce také téměř nezvládnutá. Neprojevuje zájem o hry se slovy ani o slovní hříčky, humor u něj není obvyklým jevem, je spíše pochmurné dítě, na příležitostné situační komice dětí se však účastní spontánně. Stejný postoj je také ke zpěvu. Není dítětem, které by si pobrukovalo, spontánně nezpívá, ale společný zpěv neodmítá. Nerad také recituje a přednáší, dramatizaci se vyhýbá. Při zajímavé nabídce knih projevuje přiměřeně dlouhou soustředivost. Z jeho vyprávění vyplývá, že má velký zájem o sledování televizních filmů, divadelních představení se také účastní s nadšením.

Dovednosti pro čtení a psaní

I přesto, že zná některá písmena a číslice, napsat je nedovede, dovednost čtení slov či vět nezvládá vůbec.

Návrh individuálního přístupu:

I přesto, že jsou chlapci teprve čtyři roky, doporučila bych vyšetření logopeda. Vzhledem k tomu, že chlapec dochází do mateřské školy brzy ráno a odchází v pozdějších odpoledních hodinách, má tak učitelka dostatečný prostor k individuálnímu cvičení motoriky mluvidel a rozvoji slovní zásoby.

Motoriku mluvidel můžeme rozvíjet např. pohyby jazyka zpředu dozadu a zpět – čertík, pohyby z levého koutku do pravého a zpět – ještěrka.

Cvičení by vždy mělo být nenásilné, formou hry a bez nároku na bezchybné provedení. Mohou se procvičovat např. přírodní zvuky (pipi, bū, mé, ...) a jednoduchá slůvka (lala, c-c-c cvrček, ...) tak, aby byly zastoupeny všechny frekventované hlásky kromě r a ř, cvičení může být doplněno rytmiizací při zpěvu, recitací, spojenou s tleskáním a pohybem.

Velmi vhodné jsou krátké říkanky na procvičení určité hlásky, např. :

Potkal žabák kluka.

Kluka bolí ruka.

Žabák volá: „Kluku,
pofoukám ti ruku.“

Říkanky může dítě s učitelkou či spolu s ostatními dětmi přeříkávat při jakékoliv vhodné příležitosti.

Slovní projev můžeme rozvíjet při běžném spontánním rozhovoru s dítětem kdykoliv během dne, vhodné je také popisování toho, co dítě vidí na obrázku.

Velmi užitečná by byla slovní kopaná – např. vymýšlet slovo na poslední slabiku.

Dále by bylo vhodné rozvíjet akustickou pozornost – např. reagovat na dohodnuté slovo, které se vyskytne ve vyprávění.

Po určitém časovém období je třeba vyhodnotit efektivitu individuálního přístupu a popř. jej změnit či již více obohatit a zařadit náročnější jazyková cvičení.

Při všech individuálních cvičeních musíme citlivě vnímat čas, kdy dítě ztrácí zájem a ihned s ním činnost ukončit, abychom v něm nevyvolávaly odpudivý postoj k tomu, co by mělo být zajímavým obohacím pobytem v mateřské škole, ale především možností k jeho rozvoji.

Kazuistika

Rozvoj dítěte v oblasti řeči a jazyka č. 2

Datum záznamu: 20. 12. 2007

Pohlaví: chlapec

Věk v době záznamu: 4 roky a 2 měsíce

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z úplné rodiny a má sedmiletého bratra, který ještě nyní, v první třídě pravidelně navštěvuje logopeda. Jeho zdravotní stav je dobrý. Brýle nenosí. Projevuje se od počátku jako pravák.

Formální vyspělost řeči

Výslovnost v současné době není bezchybná, ale hovoří souvisle a plynule, tempo řeči je obvykle dobré, jen občas ztrácí plynulost, především při snaze říci něco velmi rychle, v těchto situacích pak také neovládá zcela správně dýchání. Drobné nedostatky se objevují také v intonaci řeči, při formulaci vět. Srozumitelnost řeči je snižena nesprávnou výslovností hlásek ch, l, d, r, ř, š, ž. Řeč je přiměřeně kultivovaná. O logopedické péči rodiče zatím neuvažují.

Gramatická správnost

Zvládá spolehlivě rozlišování jednotného a množného čísla, užití předložek, používá přítomný, minulý a budoucí čas a nemá problémy s rozlišováním rodů. Skloňování podstatných jmen a časování sloves zvládá jen částečně. Podmiňovací způsob v řeči zatím nepoužívá.

Slovní projev

Umí říci své jméno a zná svůj věk, místo bydliště ukazuje rukou - „já bydlím tam“. Krátkými větami řekne stručně něco o domově a své rodině, dovede také stručně vyprávět o svých zážitcích a převyprávět děj podle skutečnosti i podle obrázku. Naprosto spolehlivě reprodukuje říkanky, básničky a písničky. Stručně zvládne reprodukovat také pohádku či příběh. Dramatizace mu nedělá žádné problémy a se zaujetím se účastní jak spontánní dramatizace, tak také kolektivní dramatizace, která byla navozena učitelkou. Spontánní rozhovor mu nedělá žádné problémy. Naprosto bezpečně chápe jednoduchý vtip, odpovídající jeho věku a také rád spontánně humorné situace komentuje či sám přirozeně navozuje. Oblast synonym, homonym a antonym je pro něj zatím nesrozumitelná.

Sluchové vnímání a rozlišování

Chlapec částečně zvládá vytleskávání slov ve větě a sluchového rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek. Ostatní pozorované schopnosti, vytleskávání slabik ve slově, identifikaci počáteční, koncové a středové hlásky, sluchové rozlišení měkké a tvrdé slabiky, tvorby slov od dané hlásky a daným počtem slabik, stejně tak jako tvorbu rýmu, zatím nezvládá.

Zrakové vnímání a rozlišování

Spolehlivě sleduje určitý objekt zleva doprava. Je schopný odlišit dva nestejně obrázky a částečně si všimnout jejich detailů a zvládne také některé popsat. Dovede poskládat jednoduchý obrázek a puzzle větší velikosti. Grafické tvary a abstraktní podoby zatím rozlišit nedovede.

Vztah k slovesným aktivitám

Pokud je motivován, účastní se celkem úspěšně her se slovy a slovních hříček. Má velmi rád humor a také se zájmem sleduje televizi, filmy, divadlo. Aktivně se zajímá o zpěv, s oblibou recituje a přednáší básně před ostatními dětmi. Naprosto spontánně dramatizuje a viditelně se v této situaci cítí dobře. Zájem o knihy je spíše výjimečný.

Dovednost pro čtení a psaní

Všechny doporučené dovednosti k pozorování dosud nezvládá, jsou to: znalost některých písmen a číslic, dovednost napsat některá slova a číslice, dovednost číst jednotlivá slova či souvislé texty.

Návrh individuálního přístupu:

Bratr tohoto diagnostikovaného chlapce ještě v první třídě navštěvuje Logopedickou ordinaci, proto bych doporučila rodičům, stejně jako u prvního diagnostikovaného chlapce s nesprávnou výslovností, včasné vyšetření a péči logopeda.

V mateřské škole by bylo vhodné nacvičovat rozlišování jednotlivých hlásek s využitím přírodních zvuků, ve kterých zní hláska obvykle i přesněji oproti běžné řeči, např. Ž-Ž-Ž čmelák bzučí.

Do průpravných cvičení na rozvoj motoriky mluvidel můžeme např. zařadit: pohyb jazykem nahoru a dolů – olíznout špičku nosu, bradu, horní ret, dolní ret, a nebo pohyb rtů – našpulit rty – dáváme pusinku, foukáme apod.

Vzhledem k chlapcově velké oblibě říkadel a básní, bych tento prvek využila a zařadila bych při individuální práci nácvik těchto logopedických „pomůcek“, které se pak dají procvičovat při mnoha příležitostech během pobytu v mateřské škole, např. :

Dával rady Honzíkovi hodný dědeček:

„Pevné zdraví, hodně lásky chutná víc, jak vdoleček.“

Logopedické prvky by bylo užitečné zařazovat co nejčastěji a krátce.

3. Popis výzkumného vzorku dětí

Prováděné šetření proběhlo v Mateřské škole Jana Opletala 22 v Českých Budějovicích.

Výzkum jsem prováděla u 20 dětí. Jednalo se o vstupní hodnocení dítěte při nástupu do mateřské školy. Průběžná hodnocení by následovala během celé docházky do mateřské školy a výstupní hodnocení pak před nástupem do školy základní. V pozorované skupině bylo 12 chlapců a 8 děvčat ve věku tři až čtyři roky.

S výzkumem rozvoje a učení všech 20 dětí jsem začala na začátku října 2007 a dokončila jej na konci listopadu téhož roku.

V teoretické části jsem uvedla, že „pozorovatelem by měl být člověk, který nezasahuje do „pedagogického dění“. Abych splnila tento požadavek, docházela jsem na počátku mého pozorování, na „hodiny“, které vedla moje kolegyně učitelka ve třídě a prováděla jsem o dětech záznamy. Tento způsob pozorování se z provozních důvodů záhy ukázal jako nerealizovatelný. Ve vstupním hodnocení jsem pak tedy pokračovala v rámci běžné pedagogické práce s dětmi a pro zjištění úrovně všech pozorovaných oblastí jsem navozovala také situace, v nichž bylo možné konkrétní postoj, činnost, projevy chování sledovat.

Vzhledem k časté nemocnosti dětí jsem jen výjimečně pracovala s celou dvaceti člennou skupinou.

Jednotlivé oblasti pozorování jsem pak členila na dílčí a pozorovací schéma tak měla rozpracované delší dobu. V praxi to znamenalo, že jsem se např. tři dny věnovala pouze sledování úrovně poznávacích schopností, představitivosti a fantazii, myšlenkovým operacím. U pracovního stolu dětí jsem měla připravený např. vzorník barev k jejich určování, hudební pomůcky apod.

Zpracování jedné diagnostiky pak celkově trvalo přibližně více jak tři hodiny. Zpracování osobnostních charakteristik bylo o něco méně časově náročné.

U čtyř vytypovaných dětí jsem pak ještě v následujícím měsíci, v měsíci prosinci, provedla podrobnější hodnocení individuálního rozvoje. U dvou dětí se jednalo o hodnocení charakteristik a další dvě děti jsem pozorovala z hlediska jejich rozvoje řeči a jazyka. Zmíněné čtyři kasuistiky jsou součástí předchozí kapitoly. Průběh pozorování probíhal stejně jako u rozvoje a učení dítěte.

4. Výsledky výzkumného šetření

Z pozorování skupiny 20 dětí vyplývá, že chce-li učitelka dosáhnout pozitivních změn v chování dětí, musí ke každému z nich zaujmout individuální přístup. Ten je pak třeba zkonzultovat, hodnotit a dále realizovat se svojí kolegyní ve třídě, a pak spolu na dítě působily dohodnutými metodami. Jen tak může dojít k co nejefektivnějšímu výsledku pedagogického působení učitelek na dítě. Sběr dat a jejich vyhodnocování nám mají pomoci k tomu, abychom osobnost dítěte lépe poznaly, a abychom s ním byly schopny efektivněji pracovat.

U čtyř dětí se specifickými projevy chování jsem se pokusila vytvořit návrh Individuálního vzdělávacího programu (dále jen IVP), který bude dítěti „šitý na míru“ a pomůže mu dostatečně rozvíjet ty oblasti své osobnosti, které za ostatními jaksí „pokulhávají“. Má mu umožnit pracovat podle jeho schopností, bez srovnávání s ostatními dětmi. Měl by být pomůckou k hledání nových přístupů k dítěti a dát mu tak prostor „učit se jinak než ostatní“. Prostřednictvím IVP pak může dosahovat stejných výsledků jako jeho vrstevníci, avšak k cíli, tedy k osvojení určitých dovedností, schopností dojde po jiném „chodníčku“ než většina dětí.

5. Shrnutí praktické části

Cílem praktické části bylo ověřit závěry vývojových teorií u skupiny 20 dětí, odhalit jejich případné vývojové odlišnosti a vyvodit z výsledků zkoumání konkrétní závěry.

Nový metodologický materiál, týkající se pedagogického hodnocení RVP PV pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy hodnotím jako výbornou pomůcku, která může přispět ke zkvalitnění pedagogického působení učitelek mateřských škol. I přesto, že jsem se osobně přesvědčila, kolik si nová metoda nárokuje času i energie, považuji ji za velmi kvalitní pracovní materiál, jehož prostřednictvím můžeme pomoci dětem ke zdravému rozvoji celé osobnosti. Široký výběr diagnostického materiálu nám také pomáhá při hodnocení dětí, jejichž chování na pedagogy klade specifické požadavky k vytváření individuálních přístupů. Ze závěru pozorování tak můžeme vyvodit efektivnější způsob výchovně vzdělávací nabídky a celkového přístupu k dítěti.

Závěr

Záměrem bakalářské práce s názvem – *Hodnocení a diagnostika dětí v mateřské škole* bylo posoudit u pozorované skupiny 20 dětí, zda jejich přirozený vývoj odpovídá teoretickým poznatkům, stručně uvedeným v první kapitole této práce. Teorie diagnostiky si kladla za cíl přiblížit především metodu výzkumu a požadavky na sběr dat a dále měla za úkol seznámit s problematikou hodnocení.

Praktická část byla zaměřena na aplikaci hodnocení a diagnostiky podle nového metodologického materiálu, který je specializovaný na pedagogické hodnocení RVP PV pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Popis výzkumného vzorku a výsledky šetření potvrdily poznatky teorie psychologie a dále pomohly ve skupině objevit děti, které si vyžadují specifický přístup učitelky, aby tak mohlo dojít k maximálnímu možnému rozvoji dítěte.

Použitá a citovaná literatura:

1. Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Karolinum, Praha 2005.
2. Langmeier, J. a Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*, Grada, Praha 1998.
3. Atkinsonová, R. L. a spol. *Psychologie*. Victoria publishing, a. s. Praha 1995.
4. Kern, H. a spol. *Přehled psychologie*. Portál, Praha 1999.
5. Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál, Praha 2007.
6. Hrabal, V. st. a Hrabal, V. ml. *Diagnostika*. Karolinum, Praha 2002.
7. Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál, Praha 2004.
8. Nakonečný, M. *Základy psychologie*. Academia, Praha 1998.
9. Mertin, V. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál, Praha 2003.
10. Dvořáková, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. JU v Českých Budějovicích, České Budějovice 2000.
11. Dvořáková, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice 1999.
12. Koluchová, J. a Morávek, S. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci. Olomouc 1990.
13. Belz, H. a Siegrist, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Portál, Praha 2001.
14. Gajdošová, J. a Dujková, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu*. Portál, Praha 2003.
15. Kyriacou, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Portál, Praha 1991.
16. Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Portál, Praha 1999.
17. Mandlová, Z. *Soustavné sledování a hodnocení žáka*. SPN. Praha 1980.
18. Smolíková, K. (Ed.) a kol. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV*. VÚP, Praha 2007.

Abecední seznam použité a citované literatury:

- Atkinsonová, R. L. a spol. *Psychologie*. Victoria publishing, a. s. Praha 1995.
- Belz, H. a Siegrist, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Portál, Praha 2001.
- Dvořáková, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. JU v Českých Budějovicích, České Budějovice 2000.
- Dvořáková, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice 1999.
- Gajdošová, J. a Dujková, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu*. Portál, Praha 2003.
- Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál, Praha 2004.
- Hrabal, V. st. a Hrabal, V. ml. *Diagnostika*. Karolinum, Praha 2002.
- Kern, H. a spol. *Přehled psychologie*. Portál, Praha 1999.
- Koluchová, J. a Morávek, S. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci. Olomouc 1990.
- Kyriacou, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Portál, Praha 1991.
- Langmeier, J. a Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*, Grada, Praha 1998.
- Mandlová, Z. *Soustavné sledování a hodnocení žáka*. SPN. Praha 1980.
- Mertin, V. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál, Praha 2003.
- Nakonečný, M. *Základy psychologie*. Academia, Praha 1998.
- Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Portál, Praha 1999.
- Smolíková, K. (Ed.) a kol. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV*. VÚP, Praha 2007.
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Karolinum, Praha 2005.
- Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál, Praha 2007.

Příloha č. 1

Kazuistika

Charakteristika osobního rozvoje a učení dítěte:

Datum záznamu: 1. 11. 2007

Pohlaví: chlapec

Věk v době záznamu: 3 roky a 6 měsíců

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z úplné rodiny a nemá další sourozence.

Dítě má pouze jednu ledvinu, ale žádná omezení při tělovýchovných činnostech nemá, jinak je jeho zdravotní stav dobrý. Brýle nenosí. Od počátku se jeví jako pravák.

Oblast biologická

Nejsou žádné viditelné problémy se zachováváním správného držení těla a ani problémy s dýcháním se u něj neobjevují. Jeho pohyby jsou koordinované. Dovede házet a chytat míč, ale při manipulaci s méně obvyklým náčiním je zdrženlivý, nevyhledává je a při motivační nabídce ji odmítá. Napodobování pohybů podle vzoru zvládá s vynaložením maximálního úsilí. Při zacházení s tužkou, barvami, nůžkami, papírem se potýká se značnými obtížemi. S používáním běžných předmětů nemá problémy, občas se stává, že nějakou hračku použije k jinému účelu, a to především jako zbraň k fyzickému napadání ostatních dětí. Samostatné stolování zvládá s maximálním úsilím a po intenzivní motivaci. Z domova je navyklý na krmení. Při oblékání a obouvání vykazuje značnou nechuť k samostatnosti a dožaduje se obsluhy, s drobnou pomocí ji však zvládá sám. Nemá zájem starat se sám o sebe a své věci. Stejný postoj zaujímá k udržování pořádku, který s maximálním úsilím zvládne. Umí pojmenovat základní části lidského těla, ne však vnitřní orgány. Zatím nedomýšlí své nápady do důsledku, a proto je zvláště při pobytu venku nutné dohlížet na jeho chování.

Oblast psychická

Jazyk a řeč

Pojmenování většiny věcí a dějů v okolí zvládá s vynaložením maximálního úsilí. Výslovnost ještě není zcela správná. Po gramatické stránce je řeč většinou v pořádku, jen s občasnými chybami. Zatím nezvládá zachytit myšlenku příběhu a zopakovat ji. Je schopný vést krátký rozhovor, pokládat krátké (maximálně tři slovné) otázky. Při reprodukci říkanek a básniček se potýká se značnými problémy. Zatím nechápe slovní vtip a humor. Začáteční a koncové

slabiky a hlásky také zatím nerozlišuje. Dovede očima sledovat pohyb předmětu zleva doprava. Nezná žádná písmena a číslice a nepřečte své jméno.

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Pozornost a soustředivost je závislá na zvolené či zadané činnosti, obvykle trvá asi tři minuty, avšak při volné hře bývá zpravidla delší a činnosti přiměřeně střídá, nemá sklon přelétavosti. Nové či změněné zatím nepostřehne. Při maximálním soustředění je schopný rozlišovat tvary a další předměty zrakem i hmatem. Je schopný rozlišit základní druhy barev, zvuků a tónů. Své představy a fantazii spontánně projevuje při hře. Dovede pochopit jednoduché obrazné značky. Kromě „kolečka“ nedovede ještě rozlišit geometrické tvary. Úvahy jsou spíše povrchní.

Kreslí úměrně svému věku, tedy čáranice, svůj obrázek dovede pojmenovat. S pochopením podstatných znaků a vlastností předmětů, jejich podoby či rozdílu nemá problémy. Je schopný určit více či méně předmětů na hromádce a rozřadit zcela spolehlivě předměty podle tvaru.

Chápe prostorové pojmy jako: nahoře, dole, nad, pod, vedle. Z elementárních časových pojmů zatím spolehlivě zvládá pouze teď, dnes. Nemá zájem úmyslně se učit krátké texty. Dovede rozlišit hru od systematické práce. Pokud jej člověk motivuje, pak krátce kreslí, avšak výtvarnou tvorbu sám nevyhledává. Při společném zpěvu se zapojuje, má také zájem používat jednoduché hudební nástroje, nechá se také strhnout k jednoduchým rytmickým pohybům.

Sebepojetí, city, vůle

Chlapec v současné době není samostatný, sebeobsluha je jen částečná, očekává pomoc. Neprojevuje se jako dítě s vlastními názory. Své city zatím nemá pod kontrolou, je často plačtivý. Umí zcela spolehlivě souhlasit i odmítnout, ale své silné a slabé stránky si zatím neuvědomuje. Na neúspěch reaguje přiměřeně. Úmyslná vůle k soustředění a se zatím neprojevuje. Domluvená pravidla běžného chování většinou respektuje. Zorganizovat činnost či hru zatím není neumí. Běžně projevuje radost, soucit, náklonnost a nadšení.

Oblast interpersonální

Při komunikaci s učitelkou nemá problémy a komunikuje s ní bez viditelných zábran. Přirozeně si také povídá s dětmi. Občas se k ostatním chová bezohledně, a to i přesto, že společnou hru s nimi vyhledává. Čas od času se vyskytnou drobné potyčky při neochotě půjčit kamarádovi hračku či pomůcku. Vyjednávat a řešit problémy dohodou v současnosti neumí.

Nezaznamenala jsem u něj výsměch vůči svým kamarádům, ale fyzické útoky se u něj objevily. On sám se ubližování a ponižování druhého dítěte brání.

Oblast sociálně kulturní

Vůči autoritě je zdvořilý a přijímá ji. Běžně zdraví děti i dospělé. Při rozhovoru s ostatními vyslechne sdělení a neskáče nikomu do řeči. Většinou pokyny uposlechne ihned. Učí se poprosit, poděkovat a požádat o pomoc, s tímto učením nemá problém. Je schopný běžně dodržovat herní pravidla i pravidla skupiny, občas se stává, že se nechová spravedlivě a fair. Nemá žádný problém podřídit se rozhodnutí skupiny a přizpůsobit se společnému programu, na kterém spolupracuje. Dosud nezvládá společné vyjednávání, domlouvání a hledání společného řešení.

Oblast enviromentální

Chlapec má v současnosti jen minimální poznatky o bezprostředním okolí a dění v jeho okolí, o světě přírody, o životě lidí, o kultuře svého prostředí. V běžném životě se zpravidla orientuje bezpečně a v běžných situacích a známém prostředí se chová přirozeně. V zásadě ví, co je dobře a co špatně (doma, v mateřské škole i na veřejnosti), ne vždy však tuto svoji znalost uplatňuje prakticky. Občas si neuvědomí běžná nebezpečí. Zvídavost je spíše průměrná, stejně tak jako aktivita a podnikavost. V mateřské škole není běžné, že by mluvil o tom, co jej zaujalo. Učí se přijímat změny a přizpůsobit se. K věcem i k přírodě se chová celkem ohleduplně, neprojevuje se jako dítě, které by chtělo věci úmyslně ničit.